

Hans Kroeger: Sprachdidaktik. Vom Nutzen der Sprachwissenschaft für den Sprachunterricht und vom Nutzen des Sprachunterrichts für das Sprechen - einige kritische Überlegungen

1. Den meisten Deutschdidaktikern an Schulen und Hochschulen scheint es selbstverständlich, daß ein primärsprachlicher Unterricht als Teil des Deutschunterrichts den schulischen Fächerkanon bereichert. Die jahrhundertealte Tradition des Grammatik- und Sprachunterrichts und das Vorhandensein z.T. großer sprachwissenschaftlicher Abteilungen an den Fakultäten, die Deutschlehrer ausbilden, scheinen die selbstverständliche Existenz des Sprachunterrichts auch ohne Anstoß zu rechtfertigen. Eine Abschaffung des Sprachunterrichts wurde in den vergangenen Jahren nur selten ernsthaft diskutiert, erst recht nicht praktiziert.¹⁾

2. Die Selbstverständlichkeit der Existenz des schulischen Sprachunterrichts erstaunt umso mehr, wenn man bedenkt, daß dieser primärsprachliche Unterricht im Vergleich zu anderen Schulfächern einen höchst problematischen Gegenstandsbereich hat:

- Fast alle Schüler können schon gut sprechen, wenn sie in die Schule kommen.
- Schulischer Unterricht findet insgesamt unter Rahmenbedingungen statt, die die Schüler eher sprachlos machen, als ihre Sprechmotivation fördern (Lehrer- und Schülerrolle, Leistungsdruck u.a.).

Mit anderen Worten: Zielt der Sprachunterricht auf den Erwerb und die Förderung der Sprechfähigkeit der Schüler, so geschieht dies unter der doppelt belastenden Voraussetzung, daß die Schüler diese Fähigkeit schon mitbringen und im formalisierten Schulunterricht eher verlernen als verbessern.

3. Ein Indiz dafür, daß auch die Sprachdidaktik diese Probleme in den vergangenen Jahren wahrgenommen hat, ist der schon hektisch zu nennende Wechsel sprachdidaktischer Konzeptionen, ver-

bunden mit der oft vorschnellen Übernahme neuer linguistischer Theorien und Modelle in den Sprachunterricht.

Diese jedem Lehrer bekannten Wechselbäder können sicher zu einem beträchtlichen Teil auf die starke Vermarktungstendenz der Wissenschaft und das Gewinnstreben der Schulbuchverlage zurückgeführt werden; andererseits verraten sie aber auch eine erhebliche Unsicherheit der Sprachdidaktik darüber, welche Konzeption denn nun eigentlich für den Sprachunterricht taugt und sich in der konkreten Unterrichtspraxis bewährt hat.

4. In den linguistischen und sprachdidaktischen Diskussionen der letzten zehn Jahre ging es ja meist nicht um die behutsame Ergänzung und den Ausbau vorhandener Konzeptionen und Erfahrungen; vielmehr befehdeten sich die verschiedenen Ansätze oft in grundlegender und für die Unterrichtspraktiker schwer verständlicher Form gegenseitig: Kaum hatte Chomskys Generative Transformationsgrammatik der vorherrschenden historischen Sprachwissenschaft die Schau gestohlen, entlarvte Bernsteins Soziolinguistik Chomsky als idealisierenden Neopositivisten; Bernsteins Defizit-Theorie wiederum hinterließ Unklarheit über den Wert der Unterrichtssprache und den Nutzen eines kompensatorischen Unterrichts - die Differenztheorie mußte als neue Grundlage eines nicht-normativen Sprachunterrichts herhalten. Die allgemeine Kommunikationstheorie verschaffte neuen linguistischen Erkenntnissen Eingang in den Sprachunterricht: Watzlawicks Axiome, Textsorten, Sprechakte und psycholinguistische Theorieteile stellen eine fast schon nicht mehr überschaubare bunte Palette unverbundener und konkurrierender didaktischer Entwürfe dar.

5. Die Deutschlehrer aller Schulstufen stehen diesem Streit linguistischer Theorien und Sprachunterrichtskonzeptionen mehr oder weniger hilflos gegenüber.

Die ältere Generation bestritt ihr sprachwissenschaftliches Studium noch mit historischer Grammatik, Gotisch, Alt- und Mittelhochdeutsch. Mit viel gutem Willen haben diese Lehrer oft den Versuch unternommen, mithilfe des Funkkollegs Sprache und neuer Unterrichtsmaterialien die Grundlagen der modernen Linguistik zu

verstehen und sie, wie in den Zeiten des Linguistik-Booms allseits gefordert, in der Unterrichtspraxis zu berücksichtigen.

Die jüngere Deutschlehreergeneration hat an den Hochschulen schon mit unterschiedlicher Intensität und Qualität die Linguistik kennengelernt. In den akademischen Lehrveranstaltungen wurden die Germanistik-Studenten hineingezogen in die meist schwer durchschaubaren Auseinandersetzungen verschiedener linguistischer Schulen und Fachrichtungen, konfrontiert mit dem Ausschließlichkeitsanspruch der jeweils vorgetragenen Konzeption. Da bis heute die Fachdidaktik an den Fakultäten eher nebenbei betrieben wird, erscheint die Linguistik den meisten Deutschlehrern als eine sehr theoretische und zugleich empirisch aufwendige Wissenschaft, deren Bedeutung für die spätere pädagogische und fachliche Schulpraxis unklar bleibt.

6. Nach zehn Jahren intensiver linguistischer und sprachdidaktischer Diskussionen befindet sich in der Folge der schulische Sprachunterricht in einer höchst widersprüchlichen Situation:

- Viele Deutschlehrer haben die fundamentale Bedeutung der Sprache erkannt und sind daher grundsätzlich bereit, sprachwissenschaftliche Erkenntnisse im Unterricht umzusetzen.
- Die mangelnde bzw. mangelhafte Ausbildung und die Schwerverständlichkeit der konkurrierenden linguistischen Konzeptionen machen die Lehrer oft ratlos. Der gute Wille schlägt um in das schlechte Gewissen, die Linguistik nicht richtig verstehen und unterrichtlich anwenden zu können.
- Linguistische Unterrichtsprojekte, die trotz dieser erschwerten Bedingungen riskiert werden, laufen oft mühsam und unbefriedigend oder schlagen gar fehl; das schlechte Gewissen verwandelt sich in Unmut und Aggression gegen die neue, anspruchsvolle und zugleich offensichtlich nutzlose Wissenschaft.
- Als Ergebnis kann man zur Zeit an vielen Schulen beobachten, wie die moderne Sprachwissenschaft wieder ganz verdrängt wird und den 'bewährten' Formen des Grammatik- und Aufsatzunterrichts Platz machen muß. Auch an den Hochschulen scheint das Interesse der Germanistik-Studenten, die in der Schule schon

Bekanntheit mit der Linguistik gemacht haben, an sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen deutlich zu schwinden.

7. Ein gründliches Nachdenken über die Zielsetzungen und Inhalte des primärsprachlichen Unterrichts aus der Sicht dieses Unterrichts tut not. Im folgenden soll kurz skizziert werden, welche Traditionen des Sprachunterrichts bei der Reflexion berücksichtigt werden können und welche Zielsetzungen für eine angemessene Qualifikation der Schüler notwendig sind.

8. Die klassische Funktion des primärsprachlichen Unterrichts bestand und besteht in der Vermittlung der Lese- und Schreibfähigkeit. Seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht werden diese Fähigkeiten im Alter von sechs bis zehn Jahren erworben.

Neben dem Lese- und Rechtschreibunterricht werden im traditionellen Sprachunterricht vor allem Grammatik und schriftliche Ausdrucksübungen (Aufsatzlehre) betrieben. Der Grammatikunterricht verfolgt meist die Zielsetzung, die eigensprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu verbessern und zugleich die Erkenntnis von Sprachunterschieden im kontrastiven Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Die Ausdrucksübungen sollen die schriftlichen Kommunikations- und Darstellungsfähigkeiten der Schüler fördern und sie zur logischen Anordnung der geschriebenen Gedankeninhalte erziehen. Die mündliche Sprechfähigkeit (Sprechen, Reden, Diskutieren) spielt im traditionellen Sprachunterricht nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle.

9. Hinter dem Erwerb vor allem der schriftsprachlichen Fähigkeiten verbirgt sich der heimliche Lehrplan des traditionellen Sprachunterrichts: Im Rahmen der allgemeinen Zielsetzungen des herkömmlichen Schulsystems trägt der Sprachunterricht entscheidend dazu bei, die Schüler an sprachliche und gesellschaftliche Normen anzupassen, sie in der Beherrschung sehr formaler Fähigkeiten zu schulen und damit den Selektionsmechanismus des dreigliedrigen Schulsystems zu ermöglichen.

10. Seit der Rezeption der Soziolinguistik haben die meisten Sprachdidaktiker die Bedeutung der Sprachbarrieren und die Not-

wendigkeit eines kompensatorischen oder emanzipatorischen Sprachunterrichts erkannt. Die alten Grammatikmodelle und Aufsatzlehren wurden eilig ersetzt durch neue linguistische Theorien und Konzeptionen, die neuen Überschriften lauten: Erweiterung der sprachlichen Kompetenz, Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Sprachreflexion u.a. Die Schwierigkeiten und Mißerfolge dieses meist übereilten Wandels wurden oben (Abschnitte 3-6) skizziert.

11. Wenn es stimmt, daß die meisten Schüler auch ohne den Sprachunterricht sich sprachlich verständigen können und daß der traditionelle Unterricht bei vielen Schülern eher Sprachhemmungen produziert als Sprechfähigkeit, so kann man nicht weiter selbstverständlich davon ausgehen, daß vor allem der Sprachunterricht dazu geeignet sei, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu verbessern.

Angeichts der zunehmenden Sprachlosigkeit bzw. passiven Sprachwahrnehmung im außerschulischen Bereich - verursacht vor allem durch den immer stärkeren Einfluß von Radio und Fernsehen und die veränderten Lebensformen in der Kleinfamilie - kann allerdings der Schule als Sozialisationsinstanz insgesamt eine wichtige Rolle bei der Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten zukommen. Dies setzt voraus, daß Schule begriffen und konzipiert wird als sozialer Lebensraum, in dem die Schüler als Mitglieder der Gesellschaft verantwortliche Tätigkeiten wahrnehmen und entsprechende Kommunikationsformen und -fähigkeiten ausbilden können. Ganztagschulen mit ihren verschiedenen Erfahrungs- und Tätigkeitsbereichen, Projektunterricht und mitbestimmte bzw. selbstgesteuerte Lernformen können wichtige Vorstufen einer demokratischen Schule sein, in der Sprechen und Schreiben mit Motivation und in realen gesellschaftlichen Zusammenhängen gelernt und praktiziert werden können.

Bei einer solchen Konzeption muß die Sprechfähigkeit der Schüler als Teil ihrer Gesamttätigkeit von der ganzen Schule auf der Grundlage ihrer Institutionsziele geplant, initiiert und verantwortet werden - dem Deutschlehrer kommt dabei allenfalls die Funktion eines beratenden Fachmanns zu. Nicht der Sprachun-

terricht, sondern die Tätigkeiten der Schüler in Organisation, Unterricht, Gremien und Freizeit als Teilen des gesamten Schullebens bestimmen das Angebot und die Notwendigkeit mündlicher und schriftlicher Sprachaktivitäten.

12. Wenn der Sprachunterricht nicht vorrangig der Erweiterung der Sprechfähigkeit dienen soll, weil die Schüler besser in der Gesamtinstitution Schule sprechen lernen können, so verbleiben dem Sprachunterricht als Teil des Deutschunterrichts folgende Aufgabenbereiche:

a) In der Grundschule muß weiterhin lesen und schreiben gelernt werden; auch dieser Unterricht erfordert allerdings Lehrer, die dafür sprachwissenschaftlich angemessen qualifiziert sind.²⁾

b) Grammatische Kenntnisse sollten in allen Schulstufen nur erworben werden zur Analyse und Darstellung der Funktion sprachlicher Mittel in verschiedenen Texten und Situationen; Grammatik also nicht als autoritärer Unterricht zur Anpassung an sprachliche Normen, sondern als Hilfsmittel zur Beschreibung und Erkenntnis sprachlicher Phänomene in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen.³⁾

c) In der Sekundarstufe I und II müssen die gesellschaftlichen Funktionen von Sprache ausführlich diskutiert und reflektiert werden; allerdings nicht mit der Zielsetzung, abstrakte linguistische Kommunikationsmodelle und -theorien kennenzulernen. Sprachreflexion muß vielmehr den für die Schüler täglich erfahrbaren Gebrauch und Mißbrauch der Sprache bewußt und erklärbar machen. Eine solche Sprachreflexion umfaßt nicht nur die hinreichend bekannten Gebiete des Sprachgebrauchs in der Politik, den Massenmedien und der Werbung; wichtig sind vor allem die Erkenntnis der Bedingungen des eigenen Sprachgebrauchs in Familie und Schule sowie die Entwicklung von (Sprech-)Handlungsperspektiven zum Abbau autoritärer, undemokratischer Kommunikationsformen.

Ein Unterricht, der die konkret erfahrbare gesellschaftliche Funktion sprachlicher Kommunikation und Verallgemeinerung reflektiert, kann nicht als isolierter Sprachunterricht konzipiert werden; notwendig ist vielmehr ein enger Erfahrungszusammenhang mit der gesamten sozialen Ausbildung der Schüler.

d) Lehrer und Schüler sollten darüber hinaus die grundlegende Bedeutung der Sprache - insbesondere der Wortbedeutungen - bei der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten erkennen und im schulischen Lernprozeß berücksichtigen. Die Erkenntnis der Sprache nicht als Gegenstand, sondern als Medium des Unterrichts stellt eine entscheidende Voraussetzung für einen systematischen und kontrollierten schulischen Lernerfolg dar.⁴⁾

13. Ein Sprachunterricht mit den skizzierten Zielsetzungen erfordert eine Sprachdidaktik, die nicht nur als Anhängsel, als bloße praktische Umsetzung jeweils neuer und oft sehr spezifischer linguistischer Forschungserkenntnisse wahrgenommen wird. Sprachdidaktik muß vielmehr ausgehend von einer engen Zusammenarbeit mit Lehrern und Schülern genau und kritisch prüfen, welche linguistischen Theorien und Modelle für eine wirklich qualifizierende und demokratische Zielsetzung des Sprachunterrichts verwendbar sind und welche Modifikationen und Ausarbeitungen dafür notwendig sind. Die Zeit der unmittelbaren und übereilten Übernahme neuer linguistischer Erkenntnisse in den schulischen Sprachunterricht sollte schnellstens beendet werden.

Anmerkungen:

- 1 Die Konzeption der Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg sieht keinen eigenständigen Deutsch- und Sprachunterricht vor; Schwierigkeiten beim Übergang an andere Schulen und per Erlaß angeordnete Prüfungsanforderungen verlangen allerdings zunehmend eine Wiedereinführung des Fachs Deutsch.
- 2 Vgl. U. Maas, Wider einen Sprachunterricht des schlechten Gewissens, in: Diskussion Deutsch 50 (1979), S.659-677.
- 3 Vgl. H. Kroeger, Grammatikunterricht und Textanalyse, in: Diskussion Deutsch 45 (1979), S.91-94.
- 4 Vgl. M. Geier u.a., Sprach-Lernen in der Schule, Köln 1974². H. Kroeger, Plädoyer für eine sozialwissenschaftliche Linguistik, in: Demokratische Alternativen der Deutschlehrerbildung, Köln 1980.