

Sprachdidaktik

Akademie Studienbücher

Sprachwissenschaft

Monika Budde, Susanne Riegler,
Maja Wiprächtiger-Geppert

Sprachdidaktik



Akademie Verlag

Die Autorinnen:

Monika Budde, Dr. phil., Jg. 1962, ist Akademische Rätin am Institut für Germanistik (Schwerpunkt Sprachdidaktik) an der Universität Flensburg. Sie hat die Kapitel 2, 3, 6 und 10 verfasst.

Susanne Riegler, Dr. phil., Jg. 1973, ist Professorin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Sie hat die Kapitel 1, 4, 7, 8 und 9 verfasst.

Maja Wiprächtiger-Geppert, Dr. paed., Jg. 1975, ist Leiterin der Professur Deutschdidaktik am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der FH Nordwestschweiz. Sie hat die Kapitel 5, 11, 12, 13 und 14 verfasst.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-05-004627-3

© Akademie Verlag GmbH, Berlin 2011

www.akademie-studienbuch.de

www.akademie-verlag.de

Das eingesetzte Papier ist alterungsbeständig nach DIN/ISO 9706.

Alle Rechte, insbesondere die der Übersetzung in andere Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikroverfilmung oder irgendein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsmaschinen, verwendbare Sprache übertragen oder übersetzt werden.

Einband- und Innenlayout: milchhof : atelier, Hans Baltzer Berlin

Einbandgestaltung: Kerstin Protz, Berlin, unter Verwendung des *Orbis sensualium pictus* (1658) von Johann Amos Comenius.

Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer« GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Sprachdidaktik

1	Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin	9
1.1	Gegenstand, Selbstverständnis und Aufgaben der Sprachdidaktik	11
1.2	Schlaglichter auf die jüngere Fachgeschichte	15
1.3	Sprachdidaktik nach PISA	19
2	Ein Denkraum für den Sprachunterricht	23
2.1	Sprache und Mensch	25
2.2	Funktionen von Sprache	29
2.3	Sprachreflexion und Sprachbewusstheit	31
2.4	Reflexives Sprachhandeln als Leitziel	33
3	Sprachunterricht: Ziele – Inhalte – Kompetenzen	37
3.1	Gegenstandsfelder des Sprachunterrichts	39
3.2	Das Konzept der nationalen Bildungsstandards im Fach Deutsch	43
3.3	Bildungsziele und Kompetenzerwerb	46
4	Anfänge schriftsprachlichen Lernens	51
4.1	Anforderungen beim Erwerb der Schriftsprache	53
4.2	Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess	55
4.3	Didaktische Konzeptionen des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben	59
5	Sprechen und Zuhören	67
5.1	Mündliche Kommunikation als Lerngegenstand	69
5.2	Ziele und Kompetenzen	73
5.3	Sprechen und Zuhören anregen und fördern	76
6	Lesen	83
6.1	Lesen als Lerngegenstand	85
6.2	Ziele und Kompetenzen	91
6.3	Lesen anregen und fördern	95
7	Texte schreiben	99
7.1	Schreiben als Lerngegenstand	101
7.2	Ziele und Kompetenzen	105
7.3	Schreibprozesse anstoßen: Schreibaufgaben	107
7.4	Schreibprozesse anleiten und unterstützen	109

8	Richtig schreiben	115
8.1	Die deutsche Orthographie als Lerngegenstand	117
8.2	Ziele und Kompetenzen	121
8.3	Rechtschreiblernen anregen und unterstützen	124
9	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren	131
9.1	Sprache als Reflexionsgegenstand	133
9.2	Ziele und Kompetenzen	137
9.3	Sprachreflexion anregen und unterstützen	140
10	Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen	147
10.1	Die sprachliche Situation in der Schule	149
10.2	Interkulturelle Sprachdidaktik	151
10.3	Didaktische Prinzipien des Sprachunterrichts in mehrsprachigen Klassen	156
11	Sprachliche Leistungen beurteilen	163
11.1	Grundlagen der Beurteilung	165
11.2	Förderndes Beurteilen	169
11.3	Benotendes Beurteilen	172
11.4	Zum Beispiel: Schreibleistungen beurteilen	175
12	Lehr-Lernprozesse im Sprachunterricht gestalten	179
12.1	Gestaltungsprinzipien für den Sprachunterricht	181
12.2	Balance von Konstruktion und Instruktion	185
12.3	Individualisierung	188
12.4	Kooperation	190
13	Aufgaben im Sprachunterricht	193
13.1	Aufgaben im Kontext	195
13.2	Aufgaben systematisch analysieren	199
13.3	Qualitätskriterien für gute Lernaufgaben	201
14	Sprachunterricht planen	209
14.1	Längerfristige Planung des Sprachunterrichts	211
14.2	Vom Jahresplan zur Unterrichtsstunde	214
14.3	Der schriftliche Unterrichtsentwurf	217
15	Serviceteil	223
15.1	Allgemeine bibliografische Hilfsmittel	223
15.2	Reihen und Jahrbücher	226
15.3	Institutionen und Verbände	228

16	Anhang	231
16.1	Zitierte Literatur	231
16.2	Abbildungsverzeichnis	246
16.3	Sachregister	248
16.4	Glossar	251

1 Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin



Abbildung 1: Albert Anker: *Die Dorfschule von 1848* (1896)

Das Ölbild „Die Dorfschule von 1848“ des Schweizer Malers Albert Anker zeigt die Innenansicht einer Dorfschule im 19. Jahrhundert. Der kleine Klassenraum ist mit etwa 40 Knaben und Mädchen gut gefüllt; für die nötige Disziplin sorgt der Lehrer, den Albert Anker sicher nicht von ungefähr mit einem Rohrstock in Szene gesetzt hat. Die Werkzeuge in der Ecke des Klassenraums verweisen darauf, dass der Lehrer sich neben der Schule als Handwerker ein Zubrot verdienen musste; der Lehrerberuf galt damals wenig und wurde entsprechend schlecht entlohnt. Auch eine geregelte Lehrerausbildung gab es zu dieser Zeit noch nicht – es genügte, wenn der Lehrer selbst einigermaßen über die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben verfügte, die er im Sprachunterricht an seine Schüler weitergeben sollte.

Würden wir mit diesem Dorfschullehrer tauschen wollen? Wohl kaum. Lehramtsstudierende durchlaufen heute eine mehrjährige hochschulische Ausbildung, die sie nicht nur in fachlicher, sondern vor allem auch in fachdidaktischer Hinsicht für ihre künftige praktische Arbeit als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Schule qualifiziert und ihnen – anders als dem Dorfschullehrer im 19. Jahrhundert – ein professionelles Unterrichtsbandeln ermöglichen soll. Für den sprachunterrichtlichen Teil des Deutschunterrichts wird das entsprechende didaktische Wissen von der Sprachdidaktik bereitgestellt.

Was aber verbirgt sich eigentlich genau hinter dieser Wissenschaftsbezeichnung? Mit der Klärung einiger grundlegender Fragen kann die Sprachdidaktik als Wissenschaft genauer konturiert werden: Gefragt wird nach dem Gegenstand des Faches, seinem Selbstverständnis und nach den zentralen Aufgaben, die einer „praktischen Wissenschaft“ wie der Sprachdidaktik zukommen.

In einem zweiten Schritt wird mit einem Rückblick auf wesentliche Meilensteine der jüngeren Fachgeschichte zumindest in groben Zügen nachgezeichnet, wie die Sprachdidaktik Deutsch in den letzten 60 Jahren zu dem wurde, was sie heute darstellt. Schließlich wird die jüngste Entwicklung des Faches seit Anbruch der Nach-PISA-Ära skizziert und die aktuelle Diskussion umrissen.

1.1 Gegenstand, Selbstverständnis und Aufgaben der Sprachdidaktik

1.2 Schlaglichter auf die jüngere Fachgeschichte

1.3 Sprachdidaktik nach PISA

1.1 Gegenstand, Selbstverständnis und Aufgaben der Sprachdidaktik

Die Sprachdidaktik Deutsch befasst sich mit dem Lehren und Lernen in dem Teilbereich des Deutschunterrichts, der – gegenüber dem auf literarische Lernprozesse zielenden Literaturunterricht – als *Sprachunterricht* betrachtet wird. Die an vielen Hochschulen übliche Aufspaltung der Deutschdidaktik in die beiden Teildisziplinen Literatur- und Sprachdidaktik ist der Herkunft des Faches aus der Germanistik und deren innerfachlicher Gliederung in Sprach- und Literaturwissenschaften geschuldet; als Dritte im Bunde wird gelegentlich noch eine neben Sprach- und Literaturdidaktik eigenständige Mediendidaktik Deutsch reklamiert (vgl. z.B. Frederking u. a. 2008). Eine strikte Trennung und Abgrenzung der Gegenstandsbereiche dieser Teildisziplinen ist mit Blick auf einen sich als Einheit begreifenden Deutschunterricht allerdings weder möglich noch sinnvoll: Die Berührungen und Überschneidungen sind vielfältig und führen auch im Fach selbst zu unterschiedlichen Verortungen einzelner Arbeitsfelder. So wird etwa das Lesen als Ganzes – sein Erwerb ebenso wie das Lesen literarischer und nicht-literarischer Texte – von den Einen vollständig in die Zuständigkeit der Literaturdidaktik geschlagen (vgl. Ossner 2006), von den Anderen hingegen als „genuines sprachdidaktisches Gegenstandsfeld“ zu einem zentralen Bestandteil der Sprachdidaktik erklärt (vgl. Bredel u. a. 2003, S. 11). Da die Aneignung von Literatur in der Regel Lesekompetenz voraussetzt, diese aber umgekehrt nicht in der Lektüre literarischer Texte aufgeht, ist die Didaktik des Lesens eine typische Schnittstellendidaktik. Im vorliegenden Band wird der Umgang mit Texten (und mit ihm das Lesen) aus konsequent *sprachdidaktischer* Perspektive thematisiert (→ KAPITEL 6; zum literarischen Lesen und seiner Didaktik → ASB LEUBNER/ SAUPE/RICHTER).

Lange Zeit war die Sprachdidaktik Deutsch ausschließlich als eine Didaktik für den Unterricht in der Muttersprache konzipiert – für einen Sprachunterricht also, der darauf baut, dass die Schüler den Gegenstand des Unterrichts – die deutsche Sprache – als Erstsprache erworben haben und somit über ein natürlich erworbenes (implizites) Sprachwissen und Sprachkönnen verfügen. Diese Voraussetzungen treffen in unserer heutigen mehrsprachigen Lebenswelt nur noch auf einen Teil der Schülerschaft zu: Über ein Viertel der an unseren Schulen lernenden Kinder und Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2009); in ihren Familien

Sprachdidaktik –
Literaturdidaktik

Deutsch als
Muttersprache

Deutsch als
Zweitsprache

haben sie meist primär die nicht-deutsche Herkunftssprache der Eltern erworben und nutzen diese auch weiterhin als familiäre Kommunikationssprache. Die deutsche Sprache ist für sie in aller Regel die Zweitsprache.

Sprachkompetenz
in der Zweitsprache

Nur sehr wenige dieser Schüler beherrschen die Zweitsprache Deutsch bei Schuleintritt auf einem dem muttersprachlichen Können vergleichbaren Niveau. Die meisten der in Deutschland geborenen Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache haben das Deutsche zwar in einer für das kommunikative Alltagshandeln hinlänglichen Qualität erworben, für die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule – insbesondere für solche im schriftsprachlichen Bereich – reicht ihre Sprachkompetenz in der Zweitsprache jedoch (noch) nicht aus. Im Konzept einer muttersprachlichen Didaktik sind die Lernbedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen nicht vorgesehen, sodass die vorhandenen Sprachschwierigkeiten zum Teil über die Schuljahre hinweg bestehen bleiben – mit fatalen Folgen für die weitere Schulkarriere und die berufliche Zukunft. Auch wenn in die bestehenden Bildungsbenachteiligungen selbstverständlich noch weitere Faktoren hineinspielen – allen voran die oft ungünstigen sozialen Herkunftsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Sprachdidaktik Deutsch steht angesichts dieser vielfach nicht-muttersprachlichen Lernvoraussetzungen vor der Aufgabe, ihren bislang vorherrschenden muttersprachlich geprägten Sprachbegriff zu überdenken und sich der Frage anzunehmen, wie der Sprachunterricht *allen* Kindern und Jugendlichen gleichermaßen sprachliches Lernen ermöglichen kann. Eine Didaktik für den gemeinsamen „Unterricht in der Landessprache“ (Hauois 2007) muss sich unter den gegenwärtigen Bedingungen als eine integrative Sprachdidaktik verstehen, die die verschiedenen sprachlichen Lernbedingungen und -voraussetzungen systematisch in ihrer Theoriebildung berücksichtigt und somit enge Bezüge zur Zweitsprachdidaktik aufweist (→ KAPITEL 10; zu Deutsch als Zweitsprache → ASB RÖSCH)

Integrative
Sprachdidaktik

Was kann, was soll die Sprachdidaktik Deutsch als wissenschaftliche Disziplin leisten? Ein in der Außenwahrnehmung des Faches (und auch im Verständnis Studierender) prominentes Missverständnis besteht darin, Fachdidaktik sei nichts anderes als eine Methodenlehre, die sich vor allem damit beschäftige, *wie* Inhalte vermittelt würden. Dieses Verständnis entspricht dem Zwei-Phasen-Schema, wie es in der Bundesrepublik bis in die 1960er-Jahre hinein und in der ehemaligen DDR bis zu ihrem Ende Gültigkeit hatte: Die Fachwissenschaft kümmert sich um die Inhalte, und die Methodik arbeitet diese

Das alte Zwei-
Phasen-Schema

Inhalte für die entsprechenden Schulstufen auf. Eine im eigentlichen Sinne didaktische Reflexion, d. h. ein Nachdenken „über Ziele des Unterrichts, über Auswahl der Inhalte und Begründung dieser Auswahl“ (Eichler/Henze 1998, S. 101) war nicht vorgesehen – gerade darin aber besteht nach heutigem Verständnis die zentrale Aufgabe einer wissenschaftlichen Fachdidaktik.

Die Wende von der praxisorientierten Methodik hin zur Didaktik der deutschen Sprache ist in der Geschichte des Fachs maßgeblich mit dem Namen Hermann Helters verbunden. In expliziter Abgrenzung zu der „unkritischen Rezeptologie“ (Helters 1966, S. 23) der damals verbreiteten Unterrichtsmethodiken legte Helters 1966 eine systematische Gesamtdarstellung des Faches vor, die sich an der bildungstheoretischen Didaktik des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki orientierte. Gemäß des von Klafki postulierten Primats der Didaktik räumte er dabei der Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten (= Didaktik) gegenüber methodischen Überlegungen (= Methodik) grundsätzlich Priorität ein. Methodenbezogene Fragen sind demnach nur vor dem Hintergrund didaktischer Überlegungen zu Lernzielen und geeigneten Lerninhalten sinnvoll zu beantworten. Damit ist wohlgerne keine Unterordnung oder gar Geringschätzung, wohl aber eine *Nachordnung* von Methodenentscheidungen verbunden. Das alte Zwei-Phasen-Schema ist heute somit einem Modell gewichen, das die Fachdidaktik als Vermittlungs- und Reflexionsinstanz zwischen Fachwissenschaft und Methodik ins Zentrum rückt: Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Methodik (vgl. Eichler/Henze 1998, S. 101).

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun genauer fassen, worin die grundlegende Aufgabe einer „praktischen Wissenschaft“ wie der Sprachdidaktik besteht: Sie muss ein Wissen bereitstellen, das sich bei der Lösung praktischer Probleme insofern als handlungsleitend erweist, als es den in der Praxis Handelnden angemessene, d. h. didaktisch begründete und reflektierte Entscheidungen ermöglicht (vgl. Ossner 1993, 2001). Im Kern ist die Sprachdidaktik Deutsch daher eine Wissenschaft für Lehrer, die vor allem in der hochschulischen Lehrerbildung gelehrt wird. Das dort vermittelte sprachdidaktische Wissen lässt sich im Wesentlichen auf zwei Felder beziehen: auf die Unterrichtsgegenstände und auf den Lehr-Lernprozess im institutionellen Kontext (vgl. Bredel u. a. 1999).

- Das zu lehrende Wissen über die Gegenstände beschränkt sich nicht auf deren fachwissenschaftliche Beschreibung und Erklärung, sondern betrifft vor allem ihre didaktische Modellierung als *Lern-*

Von der Methodik
zur Didaktik

Fachdidaktik als
Vermittlungsinstanz

Die Sprachdidaktik
als „praktische
Wissenschaft“

Wissen über die
Gegenstände des
Unterrichts

gegenstände. Ein didaktisch akzentuiertes Gegenstandswissen zeichnet sich dadurch aus, dass es Fragen der Vermittlung und der Aneignung angemessen berücksichtigt und hierfür auch auf Ergebnisse der relevanten Bezugswissenschaften zurückgreift.

Wissen über Lehr-
Lernprozesse

- Für die Gestaltung von sprachlichen Lehr-Lernprozessen im institutionellen Rahmen von Schule und Unterricht bedarf es eines Wissens über Konzeptionen des Lehrens und Lernens in den verschiedenen sprachdidaktischen Gegenstandsfeldern und nicht zuletzt eines Wissens über geeignete Unterrichtsmethoden. Eine besonders wichtige Rolle spielt hierbei die Kenntnis fachspezifischer Verfahren, die – anders als das allgemein-schulpädagogische Methodenrepertoire von Sozialformen, Handlungsmustern und Verlaufsformen – an die Behandlung sprachlicher Lerninhalte gebunden sind (z. B. Methoden zur Überarbeitung von Texten, Lesestrategien etc.).

Sprachdidaktische
Forschung

In der sprachdidaktischen Forschung werden diese Felder sowohl theoretisch als auch empirisch bearbeitet. Während die sprachdidaktische Theoriebildung insbesondere mit der Entwicklung und Diskussion von didaktischen Modellen bzw. Konzeptionen befasst ist, konzentriert sich die empirische Sprachdidaktik auf die Erforschung der Wirklichkeit des sprachlichen Lehrens und Lernens. Beide Zugänge stehen in einem engen Wechselverhältnis: Nur durch empirische Forschung können theoretisch-konzeptionelle Entwürfe rational begründet und auf ihre Tauglichkeit im Praxisfeld überprüft werden, umgekehrt ist jede Empirie auf die sorgfältige theoretische Modellierung ihrer Gegenstände angewiesen. Die zunehmende empirische Fundierung der Sprachdidaktik Deutsch ist das Ergebnis einer noch recht jungen Entwicklung, die sich zwar schon in den 1980er- und 1990er-Jahren mit einer wachsenden Zahl an empirischen Untersuchungen bemerkbar machte, aber erst nach dem PISA-Schock der Jahrtausendwende endgültig zu einer „empirischen Wende“ der gesamten Deutschdidaktik führte (→ KAPITEL 1.3).

„Empirische Wende“

In der Konsequenz dieser disziplinären Neuausrichtung hat sich das Spektrum der Nachbar- und Bezugswissenschaften der Sprachdidaktik merklich erweitert. Da sich vor allem die empirische Sprachdidaktik in ihrer Forschungsmethodik stark an den Methoden pädagogisch-psychologischer und soziologischer Forschung orientiert, haben diese Wissenschaften für die Sprachdidaktik erheblich an Bedeutung gewonnen. Eine herausragende Stellung im Gefüge der Bezugswissenschaften kommt jedoch nach wie vor den verschiedenen sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen zu: Dies betrifft nicht nur

die Linguistik als Sprachwissenschaft im engeren Sinn (vor allem Grammatik, Semantik, Pragmatik), sondern gilt in besonderem Maße für die im Überschneidungsbereich zwischen Sprachwissenschaften und kognitiver Psychologie angesiedelten psycholinguistischen Bereiche der Spracherwerbs- und Sprachprozessforschung (Schreibforschung, Leseforschung u. a.). Nicht zuletzt teilt die Sprachdidaktik ihren Gegenstand mit den Erziehungswissenschaften, was sich in der Vergangenheit besonders in einer gemeinsamen Forschungstätigkeit von Grundschulpädagogik/-didaktik und Sprachdidaktik zum sprachlichen Anfangsunterricht niedergeschlagen hat. Die Allgemeine Didaktik hingegen hat ihren früheren Status als Leitwissenschaft für alle Fachdidaktiken, wie er z. B. in Hermann Helmers' Orientierung an der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis deutlich zum Ausdruck kam, nahezu vollständig eingebüßt. Jedoch spielen allgemeindidaktische Überlegungen in den sogenannten schriftlichen Unterrichtsentwürfen im Rahmen der schulpraktischen Studien bis heute eine zentrale Rolle (→ KAPITEL 14).

1.2 Schlaglichter auf die jüngere Fachgeschichte

In den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten orientierte sich die Sprachdidaktik ausnahmslos am Konzept der „muttersprachlichen Bildung“, wie es in Fortführung von Gedanken Walter Seidemanns aus den 1920er-Jahren besonders von Leo Weiserger vertreten wurde. Seidemann hatte den Deutschunterricht auf Grundlage des Begriffs der „inneren Sprachform“, den der Universalgelehrte Wilhelm von Humboldt (1767–1835) geprägt hatte, in den Dienst einer „inneren Sprachbildung“ gestellt: Oberstes Ziel des Unterrichts sei die Verwirklichung der bei Humboldt so genannten „inneren Sprachform“, die Seidemann selbst als „Synthesis‘ zwischen Laut und Gedanke“ beschreibt – die Erziehung zu einer Sprache also, in der sprachliche Form und Inhalt sich wesentlich in einer „idealen Einheit“ wechselseitig durchdringen (Seidemann 1927, S. 33 u. 31). An diese Position konnte Weiserger in seinen Überlegungen zum Sprachunterricht als *Das Tor zur Muttersprache* anknüpfen (so der Titel des für die Lehrerbildung der damaligen Zeit maßgeblichen Standardwerkes von 1951). Diente bei Seidemann die „innere Sprachform“ als Leitbegriff, so bildete bei Weiserger die „Muttersprache“ den Dreh- und Angelpunkt aller Überlegungen: Vordringlichste Aufgabe des Sprachunterrichts sei es, das „Hineinwachsen in

die Muttersprache“ beim Kinde in der bestmöglichen Weise zu befördern. Ebenso wie Seidemann ging auch Weisgerber davon aus, dass dieses sprachliche Wachstum mit einem Hineinwachsen des Kindes in die über Jahrtausende in der Muttersprache niedergelegten Denkweisen und Werte der Sprachgemeinschaft verbunden sei, mit einem „Nachbilden des muttersprachlichen Weltbildes im Bewusstsein des Einzelnen“ (Weisgerber 1951, S. 30). Zwischen Sprache, Kultur und Denken besteht nach dieser Sprachauffassung, die sich wiederum auf sprachphilosophische Überlegungen Wilhelm von Humboldts zurückführen lässt, ein enger Zusammenhang.

Orientierung an Sprachvorbildern

Für einen Sprachunterricht, der sich den hehren Zielvorstellungen muttersprachlicher Erziehung verpflichtet fühlte, war die Orientierung an herausragenden Vorbildern, insbesondere an literarischen Texten, oberstes Gebot. Auch die Lehrperson erfüllte als Sprachvorbild eine wichtige sprachbildende Funktion; sie sollte die Schüler im mündlichen Sprachgebrauch an die Normen der hochdeutschen Schriftsprache heranführen. Der gesamte Sprachunterricht hatte auf diese Weise einen ausgeprägt bewahrenden, sprachpflegerischen Charakter; alles, was nicht geeignet schien, Form und Wert der Muttersprache angemessen zu repräsentieren, galt als Bedrohung und wurde (wie z. B. Comics) entsprechend abgewertet.

Abkehr von der Sprachinhaltsforschung

In den späten 1960er-Jahren kam es, ausgelöst durch Erneuerungsbestrebungen seitens der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin, zu einer rasanten Abkehr von dem Konzept der „muttersprachlichen Bildung“. Vor allem im Ausland hatte die Sprachwissenschaft zu diesem Zeitpunkt bereits eine Vielzahl neuer Ansätze und Theorien hervorgebracht, die der von Weisgerber vertretenen Sprachauffassung eine gänzlich neue Form der Sprachbeschreibung entgegensetzten. Die moderne, strukturalistisch orientierte Linguistik interessierte sich allein für die *Formseite* der Sprache und markierte somit einen deutlichen Bruch mit der „inhaltbezogenen Grammatik“ Weisgerber'scher Prägung.

„Linguistisierung“

Die linguistischen Theorieentwürfe wurden jedoch nicht nur von der Sprachwissenschaft begeistert rezipiert, sondern zogen von Beginn an auch die Sprachdidaktik in ihren Bann. Mit (aus heutiger Sicht kaum mehr nachvollziehbarer) Euphorie wurden Modelle und Verfahren verschiedener linguistischer Ansätze in Sprachbücher übernommen und für den Sprachunterricht übersetzt, ohne diese Übernahme jedoch didaktisch und pädagogisch hinreichend zu reflektieren. Die noch junge Sprachdidaktik dieser Jahre verstand sich als reine Abbild- oder Umsetzungsdidaktik und beschränkte sich auf die

didaktisch-methodische Aufbereitung von Erkenntnissen, die sie aus der Fachwissenschaft übernahm.

Diese im Rückblick häufig als „Linguistisierung“ beschriebene sprachdidaktische Episode war allerdings nur von kurzer Dauer. Bereits ab 1970 zeichnete sich ein erneuter Paradigmenwechsel ab, der die weitere Entwicklung der Sprachdidaktik wesentlich beeinflusste: Die sogenannte „kommunikative Wende“ markierte die entschiedene Hinwendung der Sprachdidaktik zu Fragen der Sprachverwendung und – damit verbunden – zu den konkreten sozialen Situationen, in denen Sprache als Mittel der Kommunikation von verschiedenen Menschen mit jeweils unterschiedlichen Absichten gebraucht wird. Diese sprachdidaktische Neuorientierung bezog ihre Impulse im Wesentlichen aus einer Entwicklung, die sich nahezu zeitgleich in der Linguistik vollzog (die sogenannte „pragmatische Wende“). Eine grundlegende Erkenntnis der zur Linguistischen Pragmatik weiterentwickelten Sprachwissenschaft bezog sich auf den *Handlungs*charakter sprachlicher Äußerungen, wie er sich vor allem aus der Sprechakttheorie ableiten ließ: Sprachgebrauch wurde als eine spezifische, nämlich symbolische Form des (sozialen) Handelns interpretiert und folglich als „sprachliches Handeln“ bestimmt (vgl. Maas/Wunderlich 1972). Ein solch umfassendes Verständnis von „Kommunikation“ spielte für die Begründung und Fundierung von Ansätzen einer kommunikativen Sprachdidaktik eine zentrale Rolle, ohne jedoch die sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse unmittelbar für den Schulgebrauch zu didaktisieren. Die Sprachdidaktik der 1970er-Jahre positionierte sich selbstbewusst nicht länger als Abbild-, sondern als Anwendungsdidaktik (vgl. Becker-Mrotzek 1997).

„Kommunikative Wende“

Für die verschiedenen sprachdidaktischen Konzeptionen, die sich im Zuge der kommunikativen Wende herausbildeten, war „Kommunikation“ der neue didaktische Schlüsselbegriff, der zugleich eine klare gemeinsame Zielrichtung für den Sprachunterricht vorgab: Die Schüler sollten befähigt werden, in allen für sie bedeutsamen Situationen angemessen zu kommunizieren, also so zu sprechen oder zu schreiben, dass sie ihre Intentionen unter Berücksichtigung des jeweiligen Adressaten und der sonstigen situativen und sozialen Rahmenbedingungen verwirklichen können. Der Unterricht sollte also weit mehr leisten als nur Wissen zu vermitteln; angestrebt wurde nicht weniger als der Erwerb von „kommunikativer Kompetenz“, die die Schüler dafür ausrüstet, komplexe soziale Situationen zu bestehen und mitzugestalten. Hierfür musste der Sprachunterricht so organisiert werden, dass er kommunikatives Handeln in typischen und rele-

Kommunikative Sprachdidaktik

vanten Kommunikationssituationen ermöglicht. Dies wurde in den verschiedenen Ansätzen auf unterschiedliche Weise zu realisieren versucht: Während etwa Detlef C. Kochan mit seiner Methode des sprachdidaktischen Rollenspiels auf ein Probehandeln in fiktiven Sprachhandlungssituationen setzte (vgl. Kochan 1974), wandten sich andere entschieden gegen den Simulationscharakter solcher „Stell-dir-vor-Situationen“ und favorisierten stattdessen ein Sprachhandeln mit Ernstfallcharakter in einem konsequent projektorientierten Sprachunterricht (vgl. Behr u. a. 1975). Bei alledem rückte auch die Art und Weise des kommunikativen Umgangs in der Klasse verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit: Der Unterricht selbst sollte als intensive kommunikative Lernsituation genutzt werden, in der schrittweise ein zunehmend symmetrischer Kommunikationsstil verwirklicht und Meinungsverschiedenheiten, Missverständnisse und Konflikte metakommunikativ bearbeitet werden (vgl. Boettcher u. a. 1976).

„Kognitive Wende“

Eine weitere bedeutsame Neuorientierung der Sprachdidaktik machte sich seit den 1980er-Jahren bemerkbar. Angeregt durch die bereits in den späten 1960er-Jahren eingeleitete „kognitive Wende“ in der Lernpsychologie richtete die Sprachdidaktik ihr Augenmerk zunehmend auf die Lernenden und die individuellen Prozesse des sprachlichen Lernens. In klarer Abkehr von den bislang vorherrschenden behavioristischen Lernvorstellungen wurde Lernen nicht länger als bloßer Reiz-Reaktions-Mechanismus modelliert, sondern im Sinne des kognitiven Paradigmas als selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit begriffen, die ein aktives Subjekt voraussetzt. Vor diesem Hintergrund rückte die Frage nach den kognitiven Prozessen, die im Kopf des Sprechers bzw. Schreibers ablaufen, in den Fokus des sprachdidaktischen Interesses: „Was tun wir und worauf sind wir als Voraussetzungen angewiesen, wenn wir sprechen und schreiben oder wenn wir hörend und lesend Sprache verstehen?“ (Eisenberg/Klotz 1993, S. 5)

Lernerorientierte
Sprachdidaktik

Dieses neue Interesse an der Innenperspektive des sprachlich handelnden Subjekts führte – anders als die „kommunikative Wende“ der frühen 1970er-Jahre – zu keiner Wende im Sinne einer programmatischen Neuausrichtung. Bei der „kognitiven Wende“ handelte es sich vielmehr um eine kontinuierliche, allmähliche Entwicklung, die jedoch im Laufe der 1980er- und 1990er-Jahre in allen Bereichen des Sprachunterrichts deutlich spürbar wurde. Als gemeinsamer Nenner der Akzentverschiebungen kann das Bemühen um einen stärker lernerorientierten Unterricht hervorgehoben werden: Aufgabe der Lehr-

personen in einem kognitivistisch ausgerichteten Sprachunterricht ist es, die Eigenaktivität der Schüler anzuregen und somit die Konstruktionsleistungen der Lernenden gezielt zu unterstützen.

Eine wichtige Errungenschaft der „kognitiven Wende“ ist nicht zuletzt das bis heute ungebrochene Interesse für die metasprachlichen Fähigkeiten (d. h. für das Nachdenken *über* Sprache) und – damit eng zusammenhängend – für die Sprachbewusstheit von Lernenden. Wurde die didaktische Bedeutsamkeit dieses kognitiven Konstrukts anfangs vor allem mit Blick auf den Schriftspracherwerb und grammatikalisches Lernen diskutiert, so wird Sprachbewusstheit heute zunehmend als zentrale Kategorie für den Sprachunterricht als Ganzes angesehen (vgl. Neuland 2002, S. 5) und sogar als „Leitbegriff der Deutschdidaktik“ herausgestellt (Ossner 2006, S. 59; → KAPITEL 2.3).

Sprachbewusstheit
als zentrale kognitive
Kategorie

1.3 Sprachdidaktik nach PISA

Die jüngste Entwicklung seit 2000 steht ganz im Zeichen der durch den PISA-Schock ausgelösten bildungspolitischen Debatte um Kompetenzen und Standards. Das schlechte Abschneiden Deutschlands in der ersten internationalen Lesevergleichsstudie PISA (2000) hatte zu einer massiven Kursänderung in der Bildungspolitik geführt, die häufig mit der Formel „von der Input- zur Outcome-Orientierung“ beschrieben wird. Demnach legen administrative Vorgaben zur Steuerung von Bildungsprozessen (z. B. Lehrpläne) nicht länger fest, welche konkreten Inhalte im Unterricht eines Jahrgangs zu behandeln sind (*input*), sondern benennen stattdessen Kompetenzen, die von den Schülern im Unterricht erworben werden sollen (*outcome*). Dabei wird davon ausgegangen, dass diese in Form von Kompetenzen beschriebenen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schüler dafür ausrüsten, in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen angemessen zu handeln. Nach der inzwischen fast klassisch gewordenen Definition des Psychologen Franz E. Weinert lassen sich Kompetenzen in diesem Sinne wie folgt beschreiben:

Von der Input-
zur Outcome-
Orientierung

„Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.)

Kompetenzbegriff

Standards

Im bildungspolitischen Diskurs wird der Kompetenzbegriff von einer Reihe weiterer Schlagworte flankiert, die auf je unterschiedliche Aspekte der Bildungsdiskussion verweisen: „Standards“, „Vergleichsarbeiten“ und „Aufgaben“. Ein unmittelbarer Zusammenhang besteht zwischen Kompetenzen und Standards. Wie die Bezeichnung bereits deutlich macht, handelt es sich bei Standards um normative Vorgaben, die festlegen, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen (→ KAPITEL 3.2). Um zu evaluieren, ob diese Anforderungen von den Schülern tatsächlich erreicht werden, müssen die beschriebenen Kompetenzen in konkrete Aufgaben umgesetzt und mithilfe geeigneter Verfahren (z. B. Parallel- oder Vergleichsarbeiten) überprüft werden. Standards spielen folglich für die von der Bildungspolitik intendierte outcome-orientierte Steuerung des Bildungssystems eine zentrale Rolle.

Kritik am
Kompetenzbegriff

In der Fachdidaktik Deutsch wurde der bildungspolitische Aufruf zu einer kompetenzorientierten Neuausrichtung des Fachs sehr ambivalent aufgenommen. Zwar besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass eine verstärkte Kompetenzorientierung für die weitere Qualitätsentwicklung von Deutschunterricht sinnvoll und auch notwendig ist. Die Kritik am Kompetenzbegriff richtet sich jedoch gegen die Verkürzung des Bildungsanspruchs von Schule auf die Verfügbarkeit von nützlichen, mit Blick auf das spätere Arbeitsleben verwertbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten: Auch wenn die Vermittlung von Kompetenzen zweifellos eine zentrale Aufgabe von Schule darstellt, so gelte es doch im Auge zu behalten, „dass sich Schule dem Anspruch auf Menschenbildung stellen muss; diese greift über das, was in Kompetenzmodellen beschreibbar ist, hinaus“ (Spinner 2008, S. 220).

Kompetenz-
orientierter
Sprachunterricht

Bei aller Kritik an der Unzulänglichkeit einer blinden Kompetenzorientierung darf nicht übersehen werden, dass der Kompetenzbegriff fraglos eine neue, für alle an Schule Beteiligten erhellende Sicht auf schulische Bildungsprozesse eröffnet: „Die Kompetenz wäre kein Fahnenwort, wenn nicht damit auch eine Verheißung verbunden wäre [...].“ (Abraham u. a. 2007, S. 6) Die Ausrichtung an Kompetenzen hat nicht nur eine grundsätzliche Debatte darüber ins Rollen gebracht, welches Können Schüler im Sprachunterricht im Einzelnen erwerben sollen, sondern auch den Blick für den Unterricht selbst noch einmal geschärft: Wie lassen sich sprachliche Kompetenzen von Schülern möglichst genau erfassen? Und vor allem: Wie kann die Aneignung von Kompetenzen durch die Gestaltung von „kompetenzorientiertem Sprachunterricht“ bzw. entsprechenden

Lernaufgaben sinnvoll unterstützt werden? Die Klärung dieser Fragen ist für die Qualitätsverbesserung von Unterricht zweifellos von größter Bedeutung.

Ein kompetenzorientierter Sprachunterricht setzt allerdings voraus, dass die angestrebten sprachlichen Kompetenzen mit Blick auf bestimmte Handlungsbereiche (z. B. Lesen, Schreiben) aufgeschlüsselt und differenziert beschrieben werden. Die Entwicklung von bereichsspezifischen Kompetenzmodellen, die Auskunft geben über zugehörige Teilkompetenzen und ggf. auch Kompetenzstufen, stellt eine der Kernaufgaben gegenwärtiger deutschdidaktischer Forschung dar (für die Literaturdidaktik: → ASB LEUBNER/SAUPE/RICHTER). Solche Kompetenzmodelle können Lehrpersonen dabei helfen, das Können ihrer Schüler einzuschätzen und zu beschreiben; sie bieten eine dem Lerngegenstand angemessene Folie, die die Einordnung von erbrachten Leistungen ermöglicht und Bereiche zukünftiger Entwicklung aufzeigt. Kompetenzen sind in dieser Hinsicht „Ausgangs- und Zielgröße des Lernens“ gleichermaßen (Abraham u. a. 2007, S. 8).

Kompetenzmodelle
als Voraussetzung

Dennoch gilt es zu bedenken, was in den zahlreichen kritischen Einwürfen zu der geforderten Kompetenzorientierung immer deutlicher zum Ausdruck kommt: Die Vermittlung von Kompetenzen im Deutschunterricht bedarf unbedingt einer gemeinsamen Grundorientierung, mithin einer übergreifenden Zielvorstellung, die auch als kritisches Korrektiv gegenüber den von außen an die Didaktik herangetragenem Erwartungen fungiert. Erst ein solcher „Denkrahmen“ begründet und legitimiert die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Fach Deutsch als Kompetenzziele formuliert werden; er definiert quasi „das innere Feld, innerhalb dessen in einer Disziplin gedacht werden sollte“ (Ossner 2001, S. 29). In deutlicher Abgrenzung zum Kompetenzbegriff wird neuerdings der Begriff der „Bildung“ als notwendiger Denkrahmen für die Deutschdidaktik neu ins Spiel gebracht (vgl. Härle/Rank 2008). Das Konzept der sprachlich-literarischen Bildung steht für eine Zielvorstellung von Deutschunterricht, der nicht in der Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen aufgeht, sondern sich einer übergreifenden Erziehungsidee verpflichtet fühlt (→ KAPITEL 2). Der Sprachdidaktiker Reinold Funke hat diese Zielvorstellung für das sprachliche Lernen wie folgt beschrieben:

Notwendigkeit eines
„Denkrahmens“

„Wenn man von sprachlicher Bildung redet, so weist man damit auf eine Herausforderung hin – sich nämlich auf ein sprachliches Lernen einzulassen, das daraus entsteht, dass im eigenen Sprechen-Können angelegte Potentiale sich entfalten [...].“ (Funke 2008, S. 9)

Fragen und Anregungen

- Zeigen Sie auf, welche Aufgaben die Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin erfüllt.
 - Nennen und erläutern Sie wesentliche Etappen der jüngeren Fachgeschichte. Welche Neuorientierungen sind für die großen „Wenden“ in der Entwicklung der Sprachdidaktik kennzeichnend?
 - Stellen Sie dar, welche Chancen, aber auch welche Risiken mit der verstärkten Kompetenzorientierung des Faches in der Nach-PISA-Ära verbunden sind.
-

Lektüreempfehlungen

- **Michael Becker-Mrotzek: Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik**, in: *Didaktik Deutsch* 2, 1997, Heft 3, S. 16–32. *Grundlegender Beitrag, der schlaglichtartig die Entwicklung des Verhältnisses der Sprachdidaktik zu ihrer fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin aufzeigt.*
- **Dietrich Boueke: Fachdidaktik Deutsch in den neunziger Jahren. Anmerkungen zu ihrem Woher und Wohin**, in: Petra Josting/Jan Wirrer (Hg.), *Bücher haben ihre Geschichte*, Hildesheim 1996, S. 79–91. *Lesenswerter Überblick über die Entwicklung der Deutschdidaktik in den 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahren.*
- **Jakob Ossner: Praktische Wissenschaft**, in: Albert Bremerich-Vos (Hg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*, Frankfurt a. M. 1993, S. 186–199. *Wissenschaftstheoretische Reflexion über die Aufgabe einer Fachdidaktik Deutsch.*
- **Kaspar H. Spinner: Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz?**, in: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hg.), „Sich bilden ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2008, S. 211–223. *Kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der sprachlich-literarischen Bildung im Kontext des Kompetenzbegriffs.*

2 Ein Denkraum für den Sprachunterricht

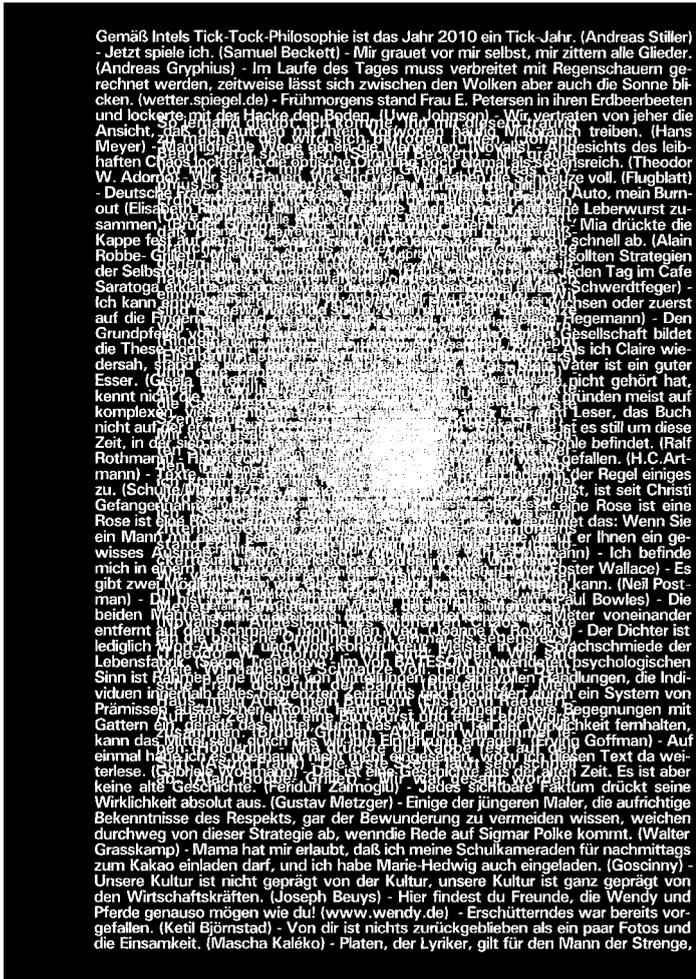


Abbildung 2: Rahmen (Grafik: Mathias Luhmann)

Die Abbildung lässt den Blick des Betrachters wandern. Er muss sich nicht festlegen. Er kann beginnen mit der ersten Spalte oder Zeile, sie lesen und verstehen wollen. Er findet Schrift und Form: Äußerungen von Menschen, aneinandergereiht, situationsentbunden; immer kleiner werdende Vierecke, aufeinandergelegt, umrahmend. Wörter und Buchstaben überlagern sich und bilden zur Bildmitte hin eine graue, helle, fast weiße Fläche, die weitere, dahinter liegende Fernen ahnen lässt. In diesem scheinbaren Wirrwarr von Hell und Dunkel, von Wörtern und Äußerungen werden gedankliche Anschlüsse verwehrt, neue konstruiert, spielerische Assoziationen ermöglicht. All das unterliegt einer genauen typografischen Struktur und Ordnung, die das Spiel mit Schrift, Form und Bedeutung erst ermöglicht. Die Gedanken des Betrachters können fortschweifen, doch sein Blick ist gebunden an den äußeren schwarzen Rahmen, den diese Anordnung von Schrift ihm vorgibt. Er ist Begrenzung, Orientierung und Spielraum zugleich.

Die Bedeutung der Sprache steht im Mittelpunkt der Überlegungen dieses Kapitels. Sie zielen darauf, einen Denkrahmen zu gewinnen, innerhalb dessen verständlich wird, welche Bedeutung das sprachliche Lernen in der Schule für die lernenden Menschen hat.

Der Gedankengang lässt sich im Überblick wie folgt skizzieren: Aufgrund dessen, was wir über die Entwicklung der Sprache im Laufe der Menschheit und ihre Rolle in kommunikativen Situationen wissen, können wir annehmen, dass sie von besonderer Bedeutung für die Ausbildung von Persönlichkeit ist. Das hat, wie ein Blick auf sprachwissenschaftliche Modelle der Funktionen von Sprache zeigt, damit zu tun, dass wir uns mit sprachlichen Zeichen wiederum auf sprachliche Zeichen beziehen können. Sprachliche Reflexivität und Sprachbewusstheit sind also als Möglichkeiten in der Sprache selbst angelegt. Daraus lässt sich das zentrale Ziel des Sprachunterrichts ableiten und begründen: die Befähigung der Schüler zu einem reflexiven Sprachgebrauch.

2.1 Sprache und Mensch

2.2 Funktionen von Sprache

2.3 Sprachreflexion und Sprachbewusstheit

2.4 Reflexives Sprachhandeln als Leitziel

2.1 Sprache und Mensch

Der Mensch hat im Laufe seiner Entwicklungsgeschichte ein Merkmal herausgebildet, das ihn von allen anderen Lebewesen unterscheidet: Er verfügt über Sprache. Mittels der Sprache kann der Mensch mit anderen in Kontakt treten und sich mit ihnen über Vorstellungen, Erfahrungen und Sichtweisen bezogen auf die vergangene, heutige und zukünftige Welt und Kultur verständigen. Er kann seine Erkenntnisse, Erfahrungen und Gedanken schriftlich aufzeichnen, um sie zu strukturieren, zu konservieren und an andere weiterzugeben. Zudem kann er sich an der Vielgestaltigkeit der Sprache, ihrer Schönheit und Ausdruckskraft erfreuen und – insbesondere durch die Literatur – Zugang zu neuen und fremden Gedankenwelten finden. Mittels der Sprache findet der Mensch auch seine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft, denn er ist ein soziales Wesen, das gemeinsam mit anderen überleben und zusammenleben will und muss.

Die Sprachfähigkeit des Menschen hat sich im Laufe der Evolution stufenweise entfaltet und verfeinert. Dabei liegen die Anfänge der Sprachtätigkeit vermutlich weiter zurück, als lange angenommen: Bereits der vor ca. 1,9 Mio. bis 0,4 Mio. Jahren lebende *Homo erectus* war, wie aufgefundene Objekte mit Ritzzeichen belegen, zu symbolischer Tätigkeit in der Lage und verfügte somit über eine elementare Vorbedingung für den Gebrauch von Sprache. Mit Sicherheit lässt sich allerdings erst für den vor ca. 400 000 bis 30 000 Jahren lebenden Neandertaler nachweisen, dass er Sprache verwendete. Auch wenn die Protosprache des archaischen Menschen noch sehr viel weniger komplex war als die des modernen Menschen, bedeutete der Übergang von der Verständigung mit Gesten zu verbaler Kommunikation doch einen erheblichen Fortschritt: Erst durch die Kommunikation mittels Sprache wurde menschliches Handeln möglich, das über die elementaren Bedürfnisse der Anpassung an die Umwelt zum Zwecke des Überlebens hinausging (vgl. Haarmann 2006, S. 27–34).

Die sich im Laufe der Evolution entwickelnde Sprache trug dazu bei, den Menschen zu zwei Leistungen zu befähigen: zum einen zur Bewältigung von Alltagsproblemen und zum anderen zur Tradierung von Erfahrungsinhalten, verbunden mit der Möglichkeit, Ideen zu überliefern (vgl. Haarmann 1996, S. 219–222). Die Ritzzeichen des *Homo erectus* zeugen von dem Bedürfnis, sich Aufzeichnungen über Wild- und Früchtevorkommen, Jahreszeiten, über gefährvolle und ungefährliche Gebiete zu machen. Sie lassen vermuten, dass schon damals Sprache genutzt wurde, um Alltagsprobleme zu bewältigen.

Sprachentwicklung
in der Menschheits-
geschichte

Evolutionäre
Bedeutung
von Sprache

Spätere Höhlenzeichnungen des Homo sapiens belegen die Verwendung von Symbolen, die offensichtlich mehr als das leisten: Sie nehmen auf nicht-alltägliche Erlebnisse wie Geburt, Tod und Not Bezug, aber auch auf Nicht-Präsentes, wie es in Mythen, magischen Vorstellungen, Fantasien und Träumen vergegenwärtigt wird.

Mit dem Zusammenschluss der Menschen zu Gemeinschaften, insbesondere um das Zusammenleben nach innen und nach außen abzusichern, kam eine weitere Leistung der Sprache hinzu: Es mussten Verabredungen getroffen und Regeln des sozialen Miteinanders ausgebildet werden. Das macht eine Verständigung notwendig, die sich u. a. darauf bezieht, die eigenen Gedanken, Bedürfnisse und Bestrebungen mitzuteilen, psychische und physische Sachverhalte zu erklären, gemeinsame Vorhaben zu planen, auf den Partner einzuwirken und Beziehungen herzustellen sowie aufrechtzuerhalten (vgl. Hildebrand-Nilshon 1980). Diese Art der sprachlichen Verständigung ist gemeint, wenn im Folgenden von kommunikativen Fähigkeiten die Rede ist.

Spracherwerb
des Kindes

Die drei genannten Leistungen, zu denen Menschen durch die Sprache befähigt werden, sind auch erkennbar, wenn man den Spracherwerb eines einzelnen Menschen betrachtet. Das Kind erwirbt die Sprache seiner Gemeinschaft bzw. der Kultur, in der es lebt, durch die Interaktion mit seinen Bezugspersonen. Dabei äußert es zunächst konkrete Bedürfnisse, deren Artikulation das Überleben sichert und Alltagsprobleme löst, wie Nahrung zu bekommen oder die Nähe der Mutter herbeizuführen. Später lernt das Kind, dass mit den Wörtern Bedeutungen vermittelt werden, die sich nicht nur auf konkrete und aktuell vorhandene Dinge beziehen, sondern auch auf Sachverhalte und Gegenstände, die außerhalb der konkreten Sprechsituation liegen, wie auf Erfahrungen und Empfindungen, auf Zukünftiges und Vergangenes. Sprache erhält Symbolcharakter und wird außer zur Alltagsbewältigung auch zur Tradierung von Erfahrungsinhalten genutzt. Auf diese Weise erlernt das Kind im Sprechen kulturelle Inhalte, und es erlernt auch, wie es in der gegebenen Kultur durch die Sprache seine Absichten verwirklichen kann (vgl. Bruner 2002).

Erwerb
kommunikativer
Fähigkeiten

Schließlich werden durch die Interaktion mit anderen auch kommunikative Fähigkeiten erworben. In Situationen, in denen Menschen mit dem Kind sprechen und in denen es Gesprächen anderer zuhören kann, erwirbt es neue Begriffe und lernt, sein immer größer werdendes Erfahrungsspektrum in komplexer werdenden sprachlichen Äußerungen umzusetzen. Das Kind möchte verstanden werden und die Äußerungen der anderen verstehen können. Mit der Sprache vergewissert es sich über die Gegebenheiten seiner Umwelt und über die Zugehörigkeit