

Reihe  
Germanistische  
Linguistik

234

Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta  
und Herbert Ernst Wiegand



*Antonie Hornung*

# Zur eigenen Sprache finden

Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik

Max Niemeyer Verlag  
Tübingen 2002



*für*  
*Antonie Sophie Bernhard,*  
*Veronika Sophie Hornung*  
*und Maximilian Ludwig Hornung*

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Hornung, Antonie:**

Zur eigenen Sprache finden : Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik / Antonie Hornung. – Tübingen : Niemeyer, 2002

(Reihe Germanistische Linguistik ; 234)

ISBN 3-484-31234-3    ISSN 0344-6778

© Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen 2002

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.  
Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt

Buchbinder: Nädle Verlags- und Industriebuchbinderei, Nehren

## Danksagung

Durch Gerlind Frink vom Oberstufenkolleg in Bielefeld wurde ich in die Geheimnisse des automatischen Schreibens eingeweiht; Janine Koerfer-Weill verdanke ich Begriff und Erfahrung von „Bewußtheit durch Bewegung“.

Augusto Carli danke ich für die Einladung nach Italien, zahlreiche bibliografische Hinweise und die Hilfe beim Entziffern unlesbar scheinender italienischer SchülerInnenhandschriften. Ihm, Lorenza Rega, Eva Maria Thüne und Reinhard Schmid sei auch Dank für die Ermöglichung einer Fülle neuer Sprachlehr- und Sprachlernerfahrungen. Dietmar Larcher danke ich für die Ermutigung zu diesem Buch, Gerd Antos für kritische Anstöße in der Startphase und Konrad Ehlich für die Ermunterung zu einer Öffnung meiner Arbeit über die LI-Didaktik hinaus.

Dank allen Lehrpersonen, die mich durch ihre Arbeit in den Klassen unterstützten, allen voran Markus Schrader, der meine Ideen kongenial in eine äußerst schwierige Unterrichtssituation übertragen hat. Dank meinen langjährigen Freundinnen Marion Müller und Elfi Grovermann und meiner Schwägerin Gertrud Hornung für tatkräftige und moralische Unterstützung, Dank den Lehrerinnen meiner Forschungsgruppe im Trentino, besonders Elena Brighenti und Rosanna Benuzzi, Dank an Ilse Odrei und Pia-Maria Rabensteiner, an Bice Funk, Annelise Ritzmann, Ronald Schweizer und Carlo Moos. Ohne ihre Bereitschaft, die Klassenzimmertüre zu öffnen, wäre dieses Buch um seinen Kern ärmer.

Dank allen Schülerinnen und Schülern, die für diese Arbeit Versuchskaninchen gespielt haben, und nicht zuletzt Dank allen meinen Schülerinnen und Schülern sowie meinen Studentinnen und Studenten, die durch ihre Reaktionen, Fragen und Widersprüche meinen Weg des didaktischen Lernens kontinuierlich vorangetrieben haben und vorantreiben.

Ein ganz besonderer Dank gilt Elisabeth Goslicka Belinzev für die Übersetzung der russischen Écrituren.

Dank gebührt auch Angela und Rodolfo Roth für die wörtlich zu verstehende Rückenstärkung in der Endphase des Marathons, meinen Eltern und Geschwistern für Geborgenheit und den Marianhiller Mönchen aus Reimlingen für ihre spirituelle Unterstützung.

Fertig wurde das Buch, weil drei Freunde und Kollegen nicht locker ließen. Gisbert Keselings kritische Kommentare und provozierende Bemerkungen während zahlreicher Gespräche intensivierten den Überarbeitungsprozess; Horst Sittas insistierende Nachfragen trieben mich weiter und Johann Drumbl, mein Modeneser Kollege und Förderer, gewährte mir die bedingungslose intellektuelle und institutionelle Unterstützung, derer Querdenkertum bedarf. Mille grazie a tutti e tre!



# Inhalt

Verzeichnis der Abbildungen	XI
Verzeichnis der Tabellen	XII
Einleitung	1
Teil I	
Spurensuche: die <i>eigene Sprache</i>	9
1 Innere und äußere Sprache	9
2 Die <i>eigene Sprache</i> im Wechselspiel von innerer und äußerer Sprache	11
3 Sprachenlernen im Wechselspiel von innerer und äußerer Sprache	11
4 Egozentrisches Schreiben und Schreibenlernen	14
5 Ein- und Vielsprachigkeit	16
5.1 Die Ein-Sprachigkeit der äußeren Sprache	16
5.2 Die Viel-Sprachigkeit der inneren Sprache	18
6 Vielsprachiges Schreiben und interagierendes Korrigieren	20
7 Über egozentrisches Schreiben zur <i>eigenen Sprache</i> beim Schreiben finden	21
7.1 Die <i>eigene Sprache</i> schreiben als <i>conditio sine qua non</i> der Schreibentwicklung	21
7.2 Der Prozess der Entwicklung der eigenen Sprache im Modell	23
8 Folgerungen für die Schreibdidaktik	24
9 Die <i>eigene Sprache</i> der Didaktik	26
Teil II	
Erstes retardierendes Moment: didaktische Perspektiven	29
1 Über die Notwendigkeit des <i>fremden Blicks</i> in der Didaktik	31
1.1 Galileis <i>fremder Blick</i>	31
1.2 Die Bedeutsamkeit der Möglichkeit zum Aushandeln	33
1.2.1 Die <i>social worlds</i> der Schulsysteme	34
1.2.2 Der <i>verstellte Blick der Lehrenden 1</i> : Interessen im Feld	38
2 Der Lernprozess des Lehrens	43
2.1 Der qualitative Sprung vom Lernen zum Lehren	43
2.2 Lehrstilerbe und Methodentradiation	44
2.2.1 Wie individuell sind Lehrstile?	47
2.2.2 Methodenpräferenzen	51
2.3 Kulturspezifische Lehrstile und ihre Folgen	53

## VIII

2.4	Der Lernprozess des Lehrens ist unendlich	54
2.5	<i>Fallvignette</i> : vom einsprachigen Textsortenunterricht zum mehrsprachigen Schreibexperiment	55
3	Sprachenunterricht in einer sich pausenlos ändernden Schulsituation	67
3.1	Der Wille zu bi- bzw. plurilingualer Ausbildung	67
3.2	Sprachenpolitik und Sprachendidaktik in der Schweiz	68
4	Problematische Facetten der Einsprachigkeit	73
4.1	Der <i>verstellte Blick der Lehrenden 2</i> : schulischer Sprachgebrauch	73
4.2	Schulsprache – Standardsprache	76
4.2.1	<i>Sprechen, wie man schreibt – Schreiben, wie man spricht</i>	76
4.2.2	Ein Blick auf die Schulsprachensituation in der deutschsprachigen Schweiz	78

## Teil III

### *Meine Sprachen* – die Sicht von „ein“-, zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern

		83
1	<i>Meine Sprachen</i>	85
1.1	Das Korpus	87
1.1.1	Aufgabenstellung und Schreibmethode	89
1.1.2	Das Textmaterial	93
1.2	„Sprachbewusstheit“ aus SchülerInnenhand	101
2	Ergebnisse	104
2.1	Was SchülerInnen von Sprachen schreiben	105
2.1.1	Sprachenkenntnis	106
2.1.1.1	Klassenbild mit Sprachen	107
2.1.1.2	<i>innere Mehrsprachigkeit</i>	125
2.1.2	Sprachendichte	127
2.1.2.1	Sprachquotienten	127
2.1.2.2	Sprachenschichtung	134
2.1.3	Sprachenbewertung	135
2.1.3.1	Sprachenabsenz	136
2.1.3.2	Filter und Bilder	151
2.2	Wie SchülerInnen über Sprachen schreiben	175
2.2.1	Das Kaleidoskop <i>automatisch</i> produzierter Textformen	175
2.2.1.1	Die Funktionen der <i>llls</i>	176
2.2.1.2	Echo schulischer Schreibformen	189
2.2.2	Wie SchülerInnen mehrsprachig schreiben	196
2.3	Bereicherung durch Mehrsprachigkeit?	219

Teil IV		
Zweites retardierendes Moment: schulischer Textbegriff und Schultext		221
1	„ ... wie Texte sein soll[t]en“	221
2	Exkurs: Über den Begriff vom Text	222
3	Welchen Textbegriff hat die Schule?	227
3.1	Das Koordinatensystem des Textbegriffs im <i>written curriculum</i>	228
3.1.1	Der Lehrplan der bayerischen vierstufigen Realschule	228
3.1.2	Der Lehrplan für das bayerische Gymnasium	229
3.1.3	Die Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)	231
3.1.4	Im Fadenkreuz von <i>Distinktion und Korrektheit</i>	231
3.2	Ist der Schultext ein <i>Zappeltext</i> ?	232
3.2.1	<i>Zapping</i> im Schultext ?	234
3.2.2	<i>Fallvignette</i> : Wochentext einer Schülerin	236
3.2.2.1	Der Stundenplan	237
3.2.2.2	Schreiben im Unterricht	237
4	Folgerungen für den Textbegriff der Schreibdidaktik	251
Teil V		
Versuche: Zur eigenen Sprache geleiten		255
1	Voraussetzungen einer plurilingualen Schreibdidaktik	256
1.1	Prozesse und Dimensionen	256
1.1.1	Schreiben hat vier Dimensionen	259
1.1.2	Die vier Dimensionen des Schreibens und der Lernstilerwerb	262
1.1.3	Schreibprozesse in der Schreibwerkstatt	266
1.2	<i>Egozentrisches Schreiben</i> als notwendiges Element einer plurilingualen Schreibdidaktik	269
1.2.1	<i>Écriture automatique</i> als Möglichkeit egozentrischen Schreibens	269
1.2.2	<i>Écriture automatique</i> aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler	274
1.2.2.1	Spontane Reaktionen der <i>écriture automatique</i> -NovizInnen	277
1.2.2.2	Was <i>écriture automatique</i> -ExpertInnen schreiben	281
1.2.2.3	<i>Écriture automatique</i> als egozentrisches Schreiben	285
1.3	Der Nutzen des <i>fremden Blicks</i> für die Schreibdidaktik	290
1.3.1	Zwischen Sprachen wechseln und Sprachen mischen	291

## X

1.3.2	Sprachen wählen	292
1.3.3	Jeder Schreibprozess ist kreativ	294
2	Die Vernetzung der Schlüsselkompetenzen – ein Modell	297
3	Wege der Vermittlung – Beispiele aus dem Unterricht	307
3.1	Ausgangspunkt: <i>egozentrisch schreiben</i>	308
3.1.1	Vom <i>egozentrischen</i> zum <i>fiktionalen Schreiben</i>	308
3.1.2	Vom <i>Parlieren</i> zum Theaterstück	316
3.2	Ausgangspunkt: <i>altrozentrisch schreiben</i>	325
3.2.1	Vom <i>altrozentrischen</i> zum <i>fiktionalen Schreiben</i>	325
3.2.2	Vom <i>altrozentrischen</i> zum <i>expositorischen Schreiben</i>	351
3.3	Kombiniert ansetzen: <i>egozentrisch</i> und <i>altrozentrisch schreiben</i>	365
	Nachsatz	395
	Literatur	399
	Anhang	423

## Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1	Der Gebrauch der egozentrischen Sprache als Triebkraft der Sprachentwicklung	23
Abb. 2	Sondersprachen und Varietäten	109
Abb. 3	Österreichisch-Süddeutsche Dialekte	110
Abb. 4	Deutschschweizer Dialekte	111
Abb. 5	Italienische Dialekte	112
Abb. 6	Kärnten, 2. Klasse	113
Abb. 7	Kärnten, 3. Klasse	114
Abb. 8	Gymnasium, Niederbayern	115
Abb. 9	Gymnasium, Bayrisch Schwaben	116
Abb. 10	Bayern, Realschule	117
Abb. 11	Zürich, L1a	118
Abb. 12	Zürich, L1b	119
Abb. 13	Zürich, L4b	120
Abb. 14	Zürich, L5b	121
Abb. 15	Trentino, scuola media	122
Abb. 16	Trentino, liceo linguistico	123
Abb. 17	Norddeutschland, Bildungskurs	124
Abb. 18	Texte, in denen Sprachen inhaltlich keine Rolle spielen (mehrsprachige Jugendliche)	137
Abb. 19	Texte, in denen Sprachen inhaltlich keine Rolle spielen (sog. einsprachig aufwachsende Jugendliche)	138
Abb. 20	Positive Sprachenbewertungen	155
Abb. 21	Negative Sprachenbewertungen	156
Abb. 22	Sprachenbewertung nach ihrer imaginierten Lernbarkeit	157
Abb. 23	Filter auf Sprachen	160
Abb. 24	Filter auf Deutsch	163
Abb. 25	Filter auf Englisch	164
Abb. 26	Filter auf die romanischen Sprachen	165
Abb. 27	Filter auf Sprachen von Mehrsprachigen	166
Abb. 28	Texte mit und ohne <i>llls</i>	176
Abb. 29	Die Vernetzung der Schlüsselkompetenzen	299
Abb. 30	Linguaeagramm	327
Abb. 31	Konzeptblatt von S5w	334

## Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1	Herkunftsregion, Alter und Anteil Mehrsprachige	94
Tab. 2	Herkunftsregion, Alter und Sprachenwahl	96
Tab. 3	Wort- und Zeichenmenge der verschiedenen Écrituren der Schülerinnen	98
Tab. 4	Wort- und Zeichenmenge der verschiedenen Écrituren der Schüler	99
Tab. 5	Von den SchülerInnen genannte Sprachen nach ihrer Häufigkeit	108
Tab. 6	Anzahl der Sprachnennungen pro Klasse	128
Tab. 7	Sprachquotienten: Sprachenvielfalt und Sprachenhäufigkeit	130
Tab. 8	Anzahl der Sprachen bewertenden Aussagen in den verschiedenen Klassen	152
Tab. 9	Zusammenhängende und durch <i>lll</i> aufgeteilte Écrituren	177
Tab. 10	Textuelle Funktionen der <i>llls</i> und ihre mengenmäßige Verteilung	179
Tab. 11	Die Struktur von Bsp. 51	180
Tab. 12	Bsp. 55 aufgegliedert	187
Tab. 13	Anteil der SchülerInnen, die mehrsprachig schreiben	198
Tab. 14	Anteil der „einsprachig“ aufgewachsenen SchülerInnen, die mehrsprachig schreiben	199
Tab. 15	Anteil der mehrsprachig aufgewachsenen SchülerInnen, die mehrsprachig schreiben	200
Tab. 16	Tendenzielle Verteilung der Typen mehrsprachigen Schreibens (Typen 1–4)	204
Tab. 17	Tendenzielle Verteilung der Typen mehrsprachigen Schreibens (Typen 5–8)	205
Tab. 18	Verteilung der Stellungnahmen zur Schreibmethode	276
Tab. 19	prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit und ohne Erfahrung mit <i>écriture automatique</i>	276
Tab. 20	Ortswahl	330
Tab. 21	Überblick über Themenwahl und Recherchearbeit (S1w–S6w)	332
Tab. 22	Überblick über Themenwahl und Recherchearbeit (S7w; S1m–S4m)	333
Tab. 23	Überblick über Thematik und Textstruktur (S1w–S6w)	349
Tab. 24	Überblick über Thematik und Textstruktur (S7w; S1m–S4m)	350
Tab. 25	Struktur von Bsp. 3	360

Tab. 26	ELIAS CANETTI (1905–1994): Die gerettete Zunge (1977) – AUFBAU IM ÜBERBLICK	369
Tab. 27	Überblick über die Vortragsthemen	376



## Einleitung

Dass Didaktik als Wissenschaft zu begreifen sei, wird aus verschiedener Optik immer noch bestritten, obwohl die Erkenntnis der Bedeutsamkeit von Prozessen in kommunikativen Situationen menschliches Handeln in Institutionen zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung hat werden lassen. Als eine Disziplin, die sich lediglich mit einer ganz spezifischen Form dieses Handelns, nämlich der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Erreichung bestimmter Ziele, befasst, kann sie selbständig, also losgelöst von zu vermittelnden Inhalten, nicht eigentlich existieren. Den Gegenstand, an dem sie ihr Handeln zu orientieren und zu messen hat, schreiben ihr andere vor. Da sie aber andere Aufgaben erfüllen muss als die jeweilige Fachwissenschaft, deren Gegenstände sie transferiert, kann sie deren Ansprüchen wohl kaum immer genügen. Deshalb wird, wer eine dieser Fachwissenschaften betreibt, in der Vermittlungswissenschaft, die sein Fach betrifft, immer irgendwo etwelche Mängel entdecken.

Auch viele alltäglich didaktisch Handelnde – die Lehrenden in den Schulen sind gemeint – negieren den Wissenschaftscharakter der Didaktik, jedoch aus anderen Gründen. Sie verstehen Didaktik gern als Handwerk, das Verfahren der Wissensvermittlung plus Gebrauchsanweisung zur Verfügung stellt und scheuen die theoretische Rückbindung ihrer Arbeit in der Institution Schule, weil ihnen unterrichtliche Praxis durch Theorie generell nicht fassbar erscheint. Überzeugt von einer problematischen Theorie-Praxis-Antinomie, halten sie alles sogenannt Akademische, wird es auf schulischen Unterricht bezogen, für wirklichkeitsfremd, zu theoretisch, zu spezialisiert und ergo für suspekt.

Didaktik kann in der Tat keine Wissenschaft im Sinne der Disziplinen sein, von denen sie sich ihre Inhalte entlehnt, ist sie doch genuin transdisziplinär und partizipiert an vielen Wissenschaften, gegen deren allzu intrikate Spezialisierungen sie allerdings sich stemmen muss, will sie ihr ureigenstes Anliegen, die Theorie unterrichtlichen Handelns, zum Gegenstand der Spezialisierung erheben.

In diesem Sinne verfolgt auch die hier vorliegende Arbeit weder die Absicht, einen Beitrag zur psycholinguistischen noch zur soziolinguistischen Forschung zu leisten, sie will auch nicht als Beitrag zur originären Schreibforschung verstanden werden. Sie bedient sich vielmehr wichtiger Erkenntnisse aus diesen Bereichen, um ein Modell der Vermittlung des Schreibens in gemischten mono- und plurilingualen Lerngruppen zu entwickeln. Damit stellt sich die Arbeit die zentrale Aufgabe, die reale Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern mitteleuropäischer deutsch-sprachiger Schulen zu berücksichtigen und Submersionssituationen für Bi- und Plurilinguale durch den

Einbezug ihrer Erstsprachen in den Schreiblernprozess aufzulösen. Wegleitend ist hierfür einerseits die Prämisse, dass Schreibentwicklung und fortgeschrittener Spracherwerb miteinander verquickt sind (Günther 1988; Portmann 1991; Kress 1994; Vermees 1998); andererseits wird versucht neuere Forschungshinweise auf die differenten Sprachlernvoraussetzungen Plurilingualer (Kim u. a. 1997) in didaktisches Handeln zu übersetzen. Gleichzeitig also vermittlungstheoretisch und vermittlungspraktisch intendiert, verteidigt die hier vorliegende Untersuchung den Wissenschaftscharakter fachdidaktischer Ansätze und seine Notwendigkeit gegenüber beiden zu Beginn skizzierten Positionen.

Angesichts der Fülle der internationalen Forschung und Literatur über Schreiben und Schreibenlernen erscheint ein weiteres Werk zu diesem Thema allerdings als ein Sisyphusunternehmen. Denn: Ist nicht alles schon gesagt, was dazu gesagt werden musste; ist nicht alles längst durchdacht, erforscht, analysiert, niedergeschrieben, verglichen und bewertet, kompiliert oder geklittert, was von den Anhängern der Schriftkultur in einer in virtuelle Medienwelten entschwebenden post- bzw. hyperkapitalistischen Zweiklassengesellschaft der Gebildeten und der funktionalen Analphabeten zur Verteidigung des aufklärerischen Anspruchs auf Gleichheit der Bildungsschancen, vermittelt durch den Zugang aller zu den entscheidenden Kulturtechniken Lesen und Schreiben, den Interessierten zur Lektüre angeboten wurde? Und: Muss nicht zusätzlich die Tatsache entmutigen, dass alle schriftlich niedergelegte Erkenntnis offenbar nicht wirklich imstande ist, die Realität für eine Mehrheit der Lernenden in den Schulen zu beeinflussen? Dass es nach wie vor von der einzelnen Lehrerin und dem jeweiligen Lehrer und deren persönlichem Engagement im Sandwichbetrieb Schule abzuhängen scheint, ob ein junger Mensch auf Lehrstile trifft, die sie oder ihn ermutigen und fördern; dass also die schulische Laufbahn der einzelnen Lernenden trotz aller Forschung und durch sie modifizierte Lehrpläne und Curricula letztlich vom Zufall mehr bestimmt wird denn von pädagogisch-psychologisch-didaktischer Erkenntnis?

Warum greifen einzelne Lehrkräfte Forschungsergebnisse auf, lassen sich inspirieren, bilden sich fort, krepeln ihren Unterricht immer wieder um, warum werden andere vom schulischen Alltag erstickt, von behördlichen Maßnahmen gelähmt und erdrücken in und mit ihrer eigenen Starre Schülerinnen und Schüler? Neuerungen, am Schreibtisch erdacht und über ministerielle Erlasse in die Schulen diktiert, finden oft die Sympathien der Lehrenden nicht. Ihre Realität sind Klassen- und Lehrerzimmer, in denen sie in ihrer Kommunikations- und Teamfähigkeit bisweilen bis aufs äußerste strapaziert

werden – weder SchülerInnen noch KollegInnen können sie sich aussuchen –, ihre Realität sind ständig sich wandelnde Generationen von Lernenden mit zum Teil erheblich variierenden Voraussetzungen, Verhaltens- und Lernmustern, ihre Realität ist die permanente *contradictio in se* des Lehrens und Bewertens und Selektierens, ist die Spannung zwischen Beurteilen und Beurteiltwerden, in den verschiedenen Schulsystemen unterschiedlich praktiziert, überall aber irgendwie vorhanden. Vielleicht deshalb reagieren Lehrkräfte häufig misstrauisch auf Fachleute, die sie unterrichten lehren wollen, jedoch selbst keine oder eine lange zurückliegende Unterrichtserfahrung im Klassenzimmer haben; und vielleicht deshalb auch trotzen sie dem traditionell scheeligen Blick vieler Theoretiker auf sie als Handelnde, der sie als ausführende Organe betrachtet und ihnen die Fähigkeit zu selbständiger Entwicklung von Unterrichtseinheiten und zu kritischer Reflexion ihrer Arbeit abspricht.<sup>1</sup>

Die vorliegende Untersuchung über Schreibdidaktik in Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache will den Sisyphusstein ins Rollen zu bringen versuchen, indem sie die schulische Realität nicht nur berücksichtigt, sondern zu ihrem Ausgangspunkt macht. Es ist der Versuch einer Didaktik von unten, ein Ansatz, der von der Erfahrung des unterrichtlichen Handelns zur Theorie darüber führt und von dieser wiederum auf die Unterrichtswirklichkeit zielt. Deshalb steht die Auswertung von Beispielmateriale aus der Praxis im Zentrum meiner Arbeit, diese jedoch ist eingebettet in die Reflexion über die vielfältigen Probleme, die sich für Schreibdidaktik daraus ergeben, dass sie in der Regel in einem institutionellen Kontext erfolgt, und verankert in einer Spracherwerbtheorie, die sich Wygotskys Unterscheidung von *innerer* und *äußerer Sprache* zunutze macht.

Ziel meiner Arbeit ist also die Entwicklung einer – nicht nur gymnasialen – Schreibdidaktik, die geeignet ist, dem Erwerb des *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) gegenzusteuern, die den Bedingungen im multikulturellen Klassenzimmer Rechnung trägt und die das Ziel, die Lernenden zu kompetenten SchreiberInnen von Texten auszubilden, nicht aus den Augen verliert. Eine solche Schreibdidaktik versteht sich als Teil einer auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Sprachendidaktik,<sup>2</sup> die ihre Methodenentschei-

---

<sup>1</sup> Neuere Reformkonzepte für die Schule beziehen deshalb die Lehrkräfte aktiv in Forschungsvorhaben mit ein – im Gegensatz zu herkömmlichen Aktionsforschungsprojekten, bei denen die Handelnden „nur“ Materiallieferanten für die Forschenden darstellten. Vgl. Bourdieu (1992); Crookes (1993).

<sup>2</sup> Mit „Sprachendidaktik“, der Pluralsetzung von Sprache, möchte ich signalisieren, dass es mir wichtig erscheint, die verschiedenen Sprachen des Curriculums didak-

dungen nicht am Gefälle L<sub>1</sub> – andere Sprachen<sup>3</sup> orientiert, sondern an den Wissens- und Könnensvoraussetzungen der einzelnen Lernenden. Sie braucht weder für L<sub>1</sub> die häufig praktizierte Prämisse, dass Schreibkompetenzen nur in der Erstsprache wirklich perfektioniert werden könnten, noch geht sie für L<sub>2</sub> und alle weiteren Sprachen davon aus, dass LernerInnentexte, verglichen mit denen von geschulten *native speakers*, notwendig defizitär bleiben müssten. Sie ist im Gegenteil darum bemüht, das traditionelle Neben- oder vielleicht auch Gegeneinander von sog. Mutter- und Fremdsprachendidaktik zu überwinden, indem sie darauf abzielt, die Lernenden im Gebrauch der *eigenen Sprache*, d. h. aller ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel, zu schulen, ihr Formenvokabular zu erweitern, ihre Distinktionsfähigkeit zu fördern. *Eigene Sprache* kann demnach nicht gleichgesetzt werden mit der nationalen Standardsprache, Konstrukt und Relikt europäischer Tradition und des nationalstaatlichen Denkens des 19. Jh.s (Ehlich 1996a; Vermees 1998), sie ist vielmehr die Sprache jedes und jeder einzelnen Lernenden, sein und ihr individueller Zugriff auf das beim Sprechen mit „Kehlkopf, Zunge und Lippen“,<sup>4</sup> beim Schreiben mit irgendeinem Schreibwerkzeug auf irgendeinem Speichermaterial produzierte Kommunikationsmittel Sprache.

## 3

Die hier vorliegende Untersuchung umfasst insgesamt fünf Teile. Diese sind symmetrisch um einen zentralen Mittelteil angeordnet, und zwar umschließen Kapitel 2 und Kapitel 4, die beiden institutionsbezogenen Teile, das dritte, empirische Kapitel; sie wiederum sind umrahmt vom einführenden eher theoretischen Kapitel und vom abschließenden fünften Kapitel, in dem die sich auf den Spracherwerb beziehenden Vorüberlegungen, die Konsequenzen aus der institutionellen Bedingtheit von Schreibdidaktik und die Ergebnisse der Auswertung des empirischen Kapitels zusammengeführt werden zu einem Modell für eine plurilinguale Schreibdidaktik im Klassenzimmer.

Von einer die Lernenden, da sie die Schlüsselfiguren jedweden Lernprozesses sind, ins Zentrum der didaktischen Reflexion stellenden Position aus interessieren zunächst mehr als die zu erreichenden Ergebnisse die möglichen

---

tisch gemeinsam anzugehen, d. h. also, dass es ein Ziel sein sollte, wo immer möglich, Sprachkompetenzen parallel und sich ergänzend zu vermitteln.

<sup>3</sup> Peter Bichsels Unterscheidung von der *eigenen* als der jeweils meinen und den *anderen* Sprachen als der jeweils anderen Sprache aller anderen Menschen ist die radikal individualisierte Gegenposition zur Opposition Nationalsprache – Fremdsprachen (Bichsel 1997; vgl. hierzu auch Teil I, Abschnitt 3 dieser Arbeit).

<sup>4</sup> Bichsel (1997: 5f.).

individuellen Ansatzpunkte für Lernprozesse, d. h. der jeweilige Könnens- bzw. Wissenstand in einem bestimmten Feld. Alle Jugendlichen – vorausgesetzt, sie sind nicht gehörlos geboren oder geworden – verfügen, wenn sie in den Wirkungskreis einer Schule eintreten, im Feld des Kommunikationsmediums Sprache über Wissen und Kompetenzen, auch dann, wenn diese nicht mit den schulischen Kommunikations- und Leistungsnormen korrelieren, z. B. weil eine Schülerin einen Dialekt und eben nicht die erwartete Standardversion oder den im Klassenzimmer vielleicht akzeptierten Substandard spricht, oder weil ein Schüler die fremde Sprache seiner Eltern mit der Sprache der Region, in der er lebt, munter mixt. Diese differenten individuellen sprachlichen Voraussetzungen, hier mit dem Begriff der *eigenen Sprache* gefaßt, und ihre Weiterentwicklung durch geeignete schreibdidaktische Maßnahmen, sind Ausgangspunkt für die theoretische Spurensuche im Kapitel 1.

Wie junge Menschen zu ihrer *eigenen Sprache* stehen, behandelt der zentrale dritte Teil, die Auswertung von 242 *Écrituren*<sup>5</sup>, die von 242 acht- bis über zwanzigjährigen jugendlichen Lernenden in den deutschsprachigen Ländern und in Norditalien zum Stimulus *meine Sprachen* geschrieben wurden. Diese Auswertung ergibt ein vielfältiges und spannungsreiches Stimmungsbild darüber, wie jugendliche Mehrsprachige ihre Sprachkenntnisse einschätzen, was sie von den Sprachen, die sie beherrschen oder zu lernen beschäftigt sind, halten; sie bestätigt die Existenz „additiver“ und „subtraktiver“ Bilingualität (Lambert 1984), und sie zeigt aufs deutlichste, wie sehr das Prestige von Sprachen und die schulische Haltung ihnen gegenüber die sprachliche Selbsteinschätzung der Jugendlichen lenkt, d. h. z. B. wie sehr die gesellschaftlich-schulische Missachtung von ImmigrantInnensprachen zur Missachtung, ja Ignorierung von Vater-, Mutter- oder auch Familiensprache führt und das Aussterben dieser Sprachen im Verlauf von zwei Generationen beflügelt; sie deckt auf, wie sehr das einer gefährlichen Meinungstradition in institutionellen Lernkontexten angehörende Schnellschließen von nicht normgerechtem Sprachgebrauch auf beschränkte intellektuelle Fähigkeiten der Lernenden von diesen verinnerlicht wird; und sie zeigt schließlich auch,

---

<sup>5</sup> Mit *Écriture* werden hier und im Folgenden Texte benannt, die unter den folgenden Bedingungen entstanden sind: Man schreibt zu einem gegebenen Stimulus eine gegebene Zeit lang, ohne jedoch den Schreibstift bewusst führen zu wollen. Man lässt die Gedanken frei sich entfalten und akzeptiert Digressionen, und man ist frei von jeglichem Gedanken an formale Korrektheit oder auch von jedem Zwang zu Einsprachigkeit; Dialekte und Sprachenmischung sind ebenso gestattet wie das Vergessen von Kommas oder das Verschreiben und Vermixen von Wörtern, kurz: die Mechanik des Schreibens lenkt die Gedankenproduktion, und nicht umgekehrt, wie üblich beim Verfassen von Texten, wenn die Gedanken den Verschriftungsprozess lenken. (Vgl. Hornung 1993a; 1995a und b; 1996).

dass nur eine konzertierte Aktion von Familie und Bildungsinstitutionen bewerkstelligen kann, dass Mehrsprachigkeit individuell als Bereicherung erlebt und erfahren wird.

Wie schwer sich gerade eben diese Institutionen damit tun, überkommene Haltungen und Verhaltensmuster zu wandeln, ist Gegenstand des zweiten Teils meiner Arbeit. Aus der Erfahrung einer langjährigen Unterrichtspraxis werden hier verschiedene Schnittstellen, an denen aufscheint, wie sehr individuelles Handeln sich an institutionellen Normen wunden kann, theoretisch ausgeleuchtet. Hierzu gehört die Komplexität und Problematik von der Schule als einer nach wie vor stark hierarchisch geprägten *social world*, die an ihrer eigenen Beharrlichkeit zu ersticken droht, wenn in ihr nicht täglich Aushandlungsprozesse möglich sein können; hierzu gehören die Schwierigkeiten und längst nicht absehbaren Konsequenzen einer Politik, die Schule als Unternehmen betrachtet und als solche vermarkten möchte; hierzu gehören die Bedingtheiten des Rollenverständnisses von Lehrpersonen und Lernenden; hierzu gehören nicht zuletzt Methodenpräferenzen und kulturspezifische Lehrstile wie auch ihre Autoperpetuierung innerhalb geschlossener Bildungssysteme.

Das vierte Kapitel greift die institutionenkritische Argumentationslinie des zweiten wieder auf und fokussiert das heiße Eisen der schulischen Schreibdidaktik par excellence, den Textbegriff. In diesem Kapitel wird die Forderung der Produktion kohärenter Texte bestimmter Sorten, wie verschiedene Lehrpläne sie formulieren, mit dem alltäglichen schulischen Textangebot konfrontiert und es wird die Frage gestellt, inwieweit nicht die Schule selbst mit ihren sprachlichen und textlichen Vorbildern und mit ihrer Organisationsstruktur der Verzettelung und dem Zappeltext sogar Vorschub leistet. Wie sehr folglich eine plurilingual ausgerichtete und prozessorientierte Schreibdidaktik in einer Zeit, in der die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Einzelinformationen Kohärenz herzustellen, bei den Lernenden nicht (mehr) ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, eines weiten und eines engen Textbegriffs bedarf, zeigen nicht nur die Beispiele in diesem Teil, es lässt sich auch aus den Écrituren des dritten Teils ablesen.

Im fünften Kapitel schließlich geht es um die schreibdidaktischen Wege, die es den jugendlichen Lernenden ermöglichen, die Entwicklung ihrer *eigenen Sprache* voranzutreiben, und zwar dadurch, dass die unterschiedlichen Facetten ihrer jeweils *eigenen Sprache* und damit ihre persönliche Vielsprachigkeit, alles Sprachliche also, wofür sich der schulisch reduzierte Sprachgebrauch häufig gar nicht interessiert, ebenso zum Zug kommt wie die traditionellen Ansprüche an die Ergebnisse von Schreibdidaktik. Eine solche Schreibdidaktik versteht sich prinzipiell als eine Didaktik des sprachlichen Handelns, als die Bereitstellung von Lernwegen also; d. h. sie fokalisiert die Organisation von Schreib-Lern-Prozessen, bei denen die Lernenden immer

zunächst in ihrer *eigenen Sprache* schreiben, die sie aber während Überarbeitungsprozessen durch Selbstkorrektur – die sich übrigens durch die Lektüre korrespondierender Texte außerordentlich stimulieren lässt – sowie auf der Basis des Feedbacks anderer Lernender und auch der Lehrperson auf ihre kontextbezügliche Tauglichkeit überprüfen.

Einen Text in der *eigenen Sprache*, also vielleicht mehrsprachig und durchaus auch fehlerhaft, niederzuschreiben, erscheint nicht nur aus der Perspektive vieler Lehrpersonen suspekt, es ist auch in den Augen der Lernenden, die es betrifft, keineswegs unumstritten. Dies hat die Schreibmethode aus Kapitel 3, die Methode der *écriture automatique*, quasi als Nebenprodukt ergeben. Deshalb sollen diese Stimmen auch zu Wort kommen. In den äußerst heterogenen, zum Teil auch widersprüchlichen Meinungssplittern über das unkontrollierte und mehrsprachige Schreiben scheinen aber weniger recht eigentlich individuelle Beurteilungen zum Ausdruck zu kommen; vermutlich spiegeln sich in ihnen eher die gelernten und verinnerlichten Normen und Wertungen schulsystemspezifischer Erfahrungen. Darauf deutet die tendenziell positive Einstellung der SchülerInnen aus Schulen, die Mehrsprachigkeit fördern, ebenso wie die eher heftige Ablehnung mehrsprachigen Schreibens in monolingual ausgerichteten Lernkontexten. Wer für seine individuelle Mehrsprachigkeit in der Regel durch schlechte Noten bestraft wird, wird es, wenn er oder sie es das erste Mal tun darf, kaum für besonders attraktiv halten, mehrsprachig schreiben zu dürfen. Insofern belegen diese Meinungssplitter allerdings das Meinungsmonopol selektionierender Bildungsinstitutionen.

Im Modell der Vernetzung der Schlüsselkompetenzen zeige ich abschließend, welche Formen sprachlichen Handelns in einer plurilingualen Schreibdidaktik immer wieder vorkommen sollten, damit der sprachliche Wachstumsprozess der einzelnen Lernenden stetig vorangetrieben werden kann. Und einige Vermittlungskonzepte aus meinem Unterricht im plurilingualen Klassenzimmer führen am Ende meiner Arbeit exemplarisch vor, wie Unterrichtseinheiten konzipiert sein sollten, die die oftmals langen und verschlungenen, aber auch die manchmal kurzen und stürmischen Wege der schriftsprachlichen Selbstfindung und der Anpassung an gesellschaftlich-schulisch vorgegebene Standards und Normen erfolgreich zu begehen lehren.



# I Spurensuche: die *eigene Sprache*

Das ist der große Vorteil der anderen Sprachen, dass sie übersetzbar sind – immer wieder übersetzbar sind. Keine Sprache der Welt würde überleben ohne die anderen. Sprache ist erst beim Turmbau zu Babel entstanden. Denn Sprache entsteht nur durch Sprachen, und ohne Sprachen gibt es keine Sprache.

Der große Nachteil der eigenen Sprache ist ihre Unübersetzbarkeit. Sie ist so letztlich nicht interpretierbar, also letztlich nicht reflektierbar. Ich fürchte mich selbst vor dem, was mir hier einfällt –.

Peter Bichsel<sup>1</sup>

## 1 Innere und äußere Sprache

Um zu explizieren, wie *eigene Sprache* hier verstanden wird, stütze ich mich auf die Unterscheidung von äußerer und innerer Sprache, wie sie Wygotski in den dreißiger Jahren<sup>2</sup> präzisiert hat, und greife auf seine terminologische Klärung zurück: *In gewissem Sinne kann gesagt werden, dass die innere Sprache nicht der äußeren vorausgeht oder diese im Gedächtnis reproduziert, sondern der äußeren Sprache entgegengesetzt ist. Die äußere Sprache ist die Verwandlung eines Gedankens in Worte, ist seine „Materialisierung“ und Objektivierung. Hier [bei der inneren Sprache; die Verf.in] aber handelt es sich um einen entgegengesetzt verlaufenden Prozeß, der von außen nach*

---

<sup>1</sup> Bichsel (1997: 5).

<sup>2</sup> Es mag vielleicht verwundern, dass meine theoretischen Überlegungen auf einem über sechzigjährigen Werk aufbauen. Wygotskis Werk wurde allerdings seit den ersten Übersetzungen in den sechziger Jahren (ins Englische: 1962; ins Deutsche: 1964) immer wieder neu aufgelegt; die Übersetzungen wurden mehrmals revidiert, sein Gesamtwerk 1987 ins Englische übersetzt (Rieber & Carton 1987). Er gilt als *Klassiker* seiner Zunft (Ausg. Luckmann 1969: X). In den Bibliografien der einschlägigen Sekundärliteratur wird sein Buch *Denken und Sprechen* auch heute noch praktisch überall geführt. Was seine Aktualität für die Sprachdidaktik anbelangt, vgl. Andresen (1985) und Ingedahl (1997).

Wygotskis besondere Bedeutung für meine Ausführungen liegt aber darin, dass er *die einzige Spracherwerbtheorie, die über das Schuleintrittsalter hinausführt*, formuliert hat (Konrad Ehlich in seinem Vortrag „Die alltägliche Wissenschaftssprache“, gehalten am 5. Juni 1998 an der FaDaF-Tagung in Jena; vgl. Ehlich 1999).

*innen verläuft, eine „Verdampfung“ der Sprache in den Gedanken.* (Wygotski 1934/86: 313) Mit der Erklärung der beiden Sprachen vom Prozess der Verwandlung *Gedanken → Wort → Gedanken* her und durch ihre Unterscheidung aufgrund der Verwandlungsrichtung *innen ↔ außen* deutet Wygotski den kindlichen Spracherwerb als einen Prozess im Kontext einer *allmähliche[n] Individualisierung, die auf der Grundlage seines [des Kindes; die Verf.in] sozialen Wesens entsteht.* (Wygotski 1934/86: 317) Es ist ein Prozess, der mit dem Eintritt ins Schulalter eine andere Qualität annimmt, weil sich die egozentrische Sprache des Kindes, die als Hinweis auf die Existenz einer inneren Sprache verstanden wird, dann verliert. Nach Wygotski ist die egozentrische Sprache der Kinder eine *ihrer Erscheinungsform nach äußere, ihrer Funktion und ihrer Struktur nach jedoch zugleich innere Sprache* (Wygotski 1934/86: 315), weshalb die Untersuchung der egozentrischen Sprache der Kinder auch Rückschlüsse auf die Gestalt der inneren Sprache zulässt. *Die Funktion der egozentrischen Sprache ist nach unseren Experimenten der Funktion der inneren Sprache verwandt: Sie ist nicht eine Begleitmusik, sondern eine selbständige Melodie, eine selbständige Funktion mit dem Zweck der geistigen Orientierung, der Bewusstmachung, der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen, die als eine Sprache für den Sprechenden selbst dem Denken des Kindes dient. Ihre Entwicklung ist keine Involution, sondern eine echte Evolution.* (Wygotski 1934/86: 317) Die innere Sprache, die sich am Ende dieser Evolution gemäß Wygotski ganz nach innen gekehrt hat, hat ein grundlegend anderes Wesen und eine andere Funktion als die äußere, denn *es ist nicht irrelevant, ob man zu sich selbst oder zu anderen spricht.* (Wygotski 1934/86: 313) Dient letztere der Kommunikation, so dient erstere gemäß Wygotskis Gleichsetzungshypothese von egozentrischer und innerer Sprache dem Denken, das sich in Worten vollzieht.<sup>3</sup> *Die innere Sprache ist eine Sprache für den Sprechenden selbst.* (Wygotski 1934/86: 313)

---

<sup>3</sup> In Anm. 1, S. 314 verweist die Redaktion explizit darauf, dass mit „Verdampfung der Sprache in den Gedanken“ die qualitative Veränderung des sprachlichen Prozesses beim Denkkakt, keinesfalls jedoch das Verschwinden des Wortes gemeint sei.

## 2 Die *eigene Sprache* im Wechselspiel von innerer und äußerer Sprache

Die *eigene Sprache* ist die Form der äußeren Sprache, die bewusst die Anbindung an die innere Sprache sucht. Eigene Sprache wird hier also verstanden als eine Brücke zwischen innerer und äußerer Sprache, die veranschaulicht, dass die *Verwandlung der Gedanken in Worte* und die *Verdampfung der Sprache in Gedanken* gegenläufige, aber wechselseitig sich beeinflussende Prozesse in einem Lernprozess darstellen, bei dem aus sprachlichem Handeln in sozialen Situationen individuell sprachliches Wissen und Können destilliert und an bereits vorhandenes angebunden wird, woraus wiederum geschöpft wird, wenn in anderen sozialen Situationen sprachlich gehandelt wird; ein Prozess, der aber mit dem Eintritt ins Schulalter nicht beendet ist, sondern so lange weitergeht, wie man sich sprachlich handelnd den Reaktionen anderer aussetzt und bereit und fähig ist, das aufgenommene Wort zu Gedanken zu verdampfen.

Die *eigene Sprache* sprechen bedeutet demnach eigentlich sprechen und nicht uneigentlich, es bedeutet in letzter Konsequenz ein Sprechen, das in keinem Augenblick vom Denken losgekoppelt ist, das weder loses Nachplappern von Phrasen jedweder Art noch hohles Reproduzieren von *Plastikwörtern* (Pörksen 1992) zulässt.

Um diesen Gedanken und seine Bedeutung für die Didaktik des Sprachproduzierens verständlich zu machen, möchte ich nur an die Tendenz zum Nachreden der televisionär erzeugten „Zack-Bumm-Peng“-Sprache erinnern und wie sie sich in Texten von SchülerInnen niederschlägt, oder an das heute selbst bei 14-/15-jährigen GymnasiastInnen manchmal noch stotternde laute Lesen ohne Verstehen, wenn Texte im Unterricht erarbeitet werden; generell möchte ich erinnern an die vielfältigen Formen von mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion im Kontext Schule – und leider nicht nur dort –, bei denen gesprochen wird, ohne eigentlich zu meinen.

## 3 Sprachenlernen im Wechselspiel von innerer und äußerer Sprache

Die Unterscheidung von äußerer und innerer Sprache nach Wygotski ermöglicht auch einen didaktisch hilfreichen Blick auf Probleme beim Lernen fremder Sprachen. Beider Entwicklung hat mit Spracherwerb in einem konkreten sozialen Umfeld zu tun. *Die Sprache für den Sprechenden selbst ent-*

steht durch die Differenzierung der ursprünglich sozialen Funktion der Sprache für andere. Nicht die allmählich von außen in das Kind hineingetragene Sozialisierung, sondern die allmähliche Individualisierung, die auf der Grundlage seines Wesens entsteht, ist der Weg der kindlichen Entwicklung. (Wygotski 1934/86: 317)

Während die innere und die äußere Sprache im Kontext des Erstspracherwerbs, sei es auf der Basis von Einsprachigkeit oder auf der Basis von Zwei- oder Mehrsprachigkeit,<sup>4</sup> erst eigentlich entstehen, sich auseinander differenzieren und getrennte Funktionen übernehmen, wirkt sich beim nachträglichen Erwerb und/oder Lernen<sup>5</sup> einer zweiten oder weiterer Sprachen die Tatsache, dass die innere und äußere Sprache mit ihren strukturellen und funktionalen Unterschieden bereits existieren, sowie ihr je individueller Zustand auf den je individuellen Sprachlernprozess aus. Gleichzeitig, so ist Wygotski folgend anzunehmen, trägt der weitere Sprachlernprozess auch zur Weiterentwicklung nicht nur der äußeren, sondern auch der inneren Sprache bei. D. h. es geht beim Unterricht in einer zweiten und/oder weiteren Sprachen darum, die Evolution der inneren und der äußeren Sprache zu stimulieren und darum, zu vermeiden, dass das Lernen der äußeren Sprache von sei-

---

<sup>4</sup> Erstsprache, aus der Perspektive der Lernenden betrachtet, ist die Gemeinsamkeit von allem Sprachlichen, das ihnen beim Erwerb ihres ersten mit „Kehlkopf, Zunge und Lippen“ (Bichsel 1997) zu produzierenden Kommunikationsmittels begegnet, also auch Mischungen von Sprachen aller Art.

Eine Sprachdidaktik, die jeweils nur eine einzige Bezeichnung als die richtige für ein bestimmtes Ding lehrt (und dies nach Sprachen getrennt), erzeugt über ihr *hidden curriculum* nicht nur ein Weltbild von der eindeutigen Benennbarkeit alles Existierenden (Muraro 1973/79), sondern sie prägt mit großer Wahrscheinlichkeit darüberhinaus auch einen Sprachlernstil, der für bereits bekannte *signifié-signifiant*-Beziehungen schlichtweg nur den *signifiant*-Ersatz sucht, ohne dass die sprach- und kulturspezifische Differenz eben solcher Beziehungen überhaupt ins Blickfeld geriete. Inwieweit z. B. ein traditioneller Lateinunterricht, dessen Sprach- und Grammatikbegriff sich aus der Analyse der Schriften der Klassiker konstituiert, gerade bei Latein als erster Fremdsprache ein solches Lernverhalten für weitere zu erlernende Sprachen erzeugt, wäre noch zu untersuchen.

Die Differenzierung der verschiedenen Sprachen ist eine von außen an sie herangetragene Einteilung ohne andere Begründung als die des „So-sagt-man-es-auf-xxx“ und „So-ist-es-richtig-oder-falsch“. Bichsel diskutiert die Problematik, die sich hinter einer solchen sprachdidaktischen Praxis verbirgt, in seiner Rede zum Thema: „Es gibt nur eine Sprache“ (1997).

<sup>5</sup> Ich folge hier und im Folgenden der in der Fremdsprachendidaktik üblichen Unterscheidung von „lernen“ und „erwerben“ und verwende ersteres für Sprachenlernen in formalen Kontexten und letzteres für Spracherwerb in natürlichen Kontexten.

ner Interdependenz mit dem Lernen in der inneren abgekoppelt wird.<sup>6</sup> Denn, so würde ich annehmen, wenn man durch die neue äußere Sprache keine Veränderung der inneren bewirken kann, kann auch die äußere nicht dauerhaft gelernt werden. Oder aus der Perspektive der lernenden Person: Wenn ich in meiner inneren Sprache ohne die neu zu erlernende äußere auskomme, wie kann ich diese neue Sprache wirklich lernen?<sup>7</sup> Vermutlich kommt es im Zusammenhang mit vielen Lernprozessen wesentlich darauf an, wie lebendig die innere Sprache gehalten wird, und ob oder wie sehr sie vielleicht unterdrückt wird, so dass sie letztlich verkümmert.

Es ist immerhin denkbar, dass die innere Sprache beim Prozess der produktiven Aneignung von Input eine entscheidende Rolle spielt. Das würde bedeuten, dass sprachlicher Input nur dann nutzbringend rezipiert werden kann, wenn es gelingt, ihn in die innere Sprache hineinzuverdampfen.<sup>8</sup> Die bei den SchülerInnen in unterschiedlichem Maße vorhandene Fähigkeit, autonom aus Input Nutzen ziehen zu können, würde sich dann aus der individuell unterschiedlichen Struktur und der Armut bzw. dem Reichtum der inne-

---

<sup>6</sup> Nur so, denke ich, wird durch den Sprachlernprozess auch der kulturelle Lernprozess angeregt: das Fremde in mich hineinnehmen, um es zu begreifen. Vgl. Finkielkraut: „Jedenfalls ist die Offenheit dem Fremden gegenüber kein Grundelement, kein Trieb meines spontanen Lebens. Anders gesagt: die Moral ist eine Verwandlung, deren Ursprung außerhalb meiner selbst liegt. Eine Konversion im eigentlichen Sinne. Etwas Fremdes – das Antlitz des anderen Menschen – kommt und zwingt mich, meine Gleichgültigkeit aufzugeben. Ich werde aufgestört, von meinem Lebensrausch ernüchert, aus meinem dogmatischen Schlaf wachgerüttelt, aus meinem Reich der Unschuld vertrieben und durch das Eindringen des Fremden zu einer Verantwortung gerufen, die ich weder gewählt noch gewollt habe.“ (Finkielkraut 1989: 154); vgl. auch Kristeva (1988/90).

<sup>7</sup> Könnte man es vielleicht als einen Beleg für diese Annahme verstehen, dass Menschen, die bereits eine oder zwei andere Sprachen gelernt haben, offensichtlich leichter weitere Sprachen lernen als andere? Oder: Wort zu Wort – Lernen ist ein Lernen auf der Ebene der äußeren Sprache, wenn nicht *tavola* ebenso zu Gedanken verdampft wird wie *Tisch* oder *la table* oder usw. Vgl. hierzu auch die Abbildungen bei Kim (1997).

<sup>8</sup> Vgl. hierzu auch den Hinweis von House (1997: 69f.): „Bewußtheit als ‚Intentionality‘ bezieht sich auf das, was umgangssprachlich als ‚Absichtlichkeit‘, als planvolles, zielbewußtes Vorhaben bezeichnet wird. Bewußtheit als ‚Attention‘ ist subjektive, gerichtete Aufmerksamkeit, wobei diese Art von Bewußtheit der Idee des ‚Bewußtseinsflusses‘ nahekommt, der teilweise unter der Willenskontrolle steht. Mit Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache ist die Hypothese aufgestellt worden [...], dass Attention für die Umwandlung von *Input* in *Intake* nötig ist. Durch Bewußtheit als ‚Awareness‘ ist man sich seiner Existenz und seiner Umgebung bewußt. Bewußtheit als Attention kontrolliert den Zugang zu Bewußtheit als Awareness und führt zu der subjektiven Erfahrung von Bewußtheit.“

ren Sprache der einzelnen Lernenden erklären lassen, woraus sich für die Didaktik die Aufgabe ergäbe, besonders auf die Belebung und Aktivierung des inneren Sprechens bei den einzelnen Lernenden hinzuwirken.<sup>9</sup>

#### 4 Egozentrisches Schreiben und Schreibenlernen

Um die innere Sprache schulen zu können, braucht es – wie für ihre Untersuchung auch (Wygotski 1934/86: 315) – Wege, die den Prozess des inneren Sprechens nach außen verlegen. Schreiben für sich selbst, egozentrisches Schreiben also, könnte eine didaktisch realisierbare Form der Exteriorisierung der inneren Sprache sein.<sup>10</sup> Es handelt sich hierbei im Sinne Otto Ludwigs um *nicht-integriertes Schreiben* (Ludwig 1995b), das in den Unterricht auf das Ziel *integriertes Schreiben* hin eingebaut wird.

Weil private Formen des Sich-Einübens in den schriftlichen Gebrauch von Sprache durch egozentrisches Schreiben, wie es beispielsweise Tagebücher sein können, nicht für alle Lernenden der gegenwärtigen mitteleuropäischen Wohlstandsgesellschaften selbstverständlich sind, müssen sie als Vorstufe für und als Begleitung von unterschiedlichsten Schreibprozessen in den Unter-

<sup>9</sup> Fortgeschrittene Fremdsprachenlernende kommen offensichtlich spontan auf die gleiche Idee. So schreibt z. B. (Alexandra (20) Zürich, L 5b; Dt./Griechisch/Chdt.) „[...] In einer Sprache gibt es tausend Sprachen die man erlernen kann und somit sich bei verschiedensten Personen mitteilen kann. Momentan denke ich viel auf Französisch oder englisch, weil ich finde, dass ich mich darin üben muss. [...]“ [Die Rechtschreibung entspricht dem Original.]

<sup>10</sup> Die Kritzelschriften und *diffusen Schreibungen* bei SchreibleranfängerInnen, auf die Dehn im Zusammenhang mit der Hamburger Studie (1985: 32 u. A. 16) verweist, könnten als ein Hinweis auf erste Versuche egozentrischen Schreibens gedeutet werden. Eine solche Interpretation hätte zur Folge, dass diese Versuche nicht mehr einfach als Fehler abgetan werden könnten, sondern auf sie müsste schriftlich ähnlich reagiert werden, wie es kluge Erwachsene mit egozentrisch sprechenden Kindern tun, d. h. man müsste verbessernd darauf reagieren. Wenn man in Betracht zieht, dass die Korrektheit der Aussprache – unabhängig davon, ob Standard oder Dialekt gesprochen wird – für den Schreiblernprozess entscheidend ist (Dehn 1985: 48), wäre es opportun, außer der schriftlichen zusätzlich die mündliche Form der Verbesserung zu wählen. Dies kann z. B. in der Form geschehen, dass Lehrende ihre Verbesserung eines SchülerInnentexts auf Kassette aufsprechen. (Den Hinweis verdanke ich meinem Studenten Beat Knaus, der mit dieser Form des Korrigierens derzeit in seiner Schreibdidaktik auf Gymnasialstufe experimentiert und erstaunliche Erfolge erzielt.)

richt einbezogen werden. Automatisches Schreiben, das sich an der *écriture automatique* der französischen Surrealisten orientiert, ist eine der Methoden, sich mittels Exteriorisierung an die innere Sprache heranzutasten und den Weg zur eigenen Sprache freizulegen, den Einbahnschilder der Normauffassung und Richtigkeitsgrammatik, falls sie allzu einseitig auf die Vermittlung formaler Korrektheit der konkreten äußeren Sprachen zielen, leicht verstellen können.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei die Ebene der Metaphorik verlassen: Nicht die Bedeutung schriftsprachlicher Normen generell oder der Anspruch, dass Texte sprachlichen Regeln genügen sollen, wird hier zur Diskussion gestellt. Kritisiert wird vielmehr, dass diese Ziele häufig oberflächlich didaktisiert werden. Sprachliche Regeln oder auch textartenspezifische und stilistische Anweisungen formulieren, sie repetieren und auswendig lernen lassen und zur Anwendung freigeben, geht die Schwierigkeiten der schriftlichen Sprachproduktion in L<sub>1</sub> und allen anderen Sprachen nicht profund genug an. Was auf diese Art praktiziert wird, könnte man eher Prüfdidaktik denn Schreibdidaktik nennen, denn eigentlich werden die Schülerinnen und Schüler von einem als Prüfung fungierenden Schreibanlass zum nächsten gehetzt – vielleicht wird jede Textart ein- bis zweimal geübt, wie es beispielsweise für bayerische Gymnasien vorgeschrieben ist –, der produzierte Text wird benotet und ad acta gelegt. Für das wirkliche Üben von Formulierungs-, Gestaltungs- und Ordnungsprozessen, d. h. ein den individuellen Unterschieden bei der Verschriftung von Wissen und Gedanken Rechnung tragendes und zur Selbständigkeit im Umgang mit Sprache, eben zur *eigenen Sprache*, führendes Üben von Textproduzieren und -revidieren, ist Zeit weder durch die Lehr- noch in den Stundenplänen vorgesehen. Daher kommt auch die Einstellung, Texte schreiben könne man von Haus aus<sup>11</sup> oder eben nicht.

Vorgehen, wie es oben skizziert wurde und wie es die Rahmenbedingungen der Schule meist diktieren, verstärkt die Schwierigkeiten nur, insofern es Abhängigkeit von etwas schafft, das die Lernenden nicht wirklich verstehen. Sie brauchen den *Gang zu den Müttern*, zu den Ursprüngen der eigenen Sprache und des eigenen Sprachenlernens, seiner Verwirrungen und seiner

---

<sup>11</sup> „Von Haus aus“ kann hier durchaus im Wortsinn verstanden werden. Wer Erfahrung mit Schreibunterricht hat, weiß, dass die meisten der Lernenden, die zuhause lesen und Tagebücher schreiben, also Erfahrung mit egozentrischem Schreiben haben, im herkömmlichen Schreibunterricht die Erfolgreichen sind und auch über die Matur hinaus bleiben. Der Gebrauch von Sprache, der gesellschaftlichen Erwartungen entspricht, braucht Einübung (Bourdieu 1992), die – jedenfalls in einer demokratischen Gesellschaft, die für alle die gleichen Rechte postuliert –, die Institution Schule leisten muss, wenn sie das Elternhaus nicht bieten kann.

Klarheiten; zumindest braucht es ihr Bemühen, handelnd an die Prinzipien von Sprachproduktion heranzukommen, damit sie eigenständig mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Materialien umgehen lernen und auch erkennen können, was sie noch zu lernen haben.

## 5 Ein- und Vielsprachigkeit

### 5.1 Die Ein-Sprachigkeit der äußeren Sprache

Die Suche nach den Spuren der inneren Sprache führt in eine tiefere Schicht des Sprachproduktionslernens, weil jede Form der Produktion von äußerer Sprache verkürzt und beschränkt ist (Wygotski 1934/86: 330ff.), während die innere Sprache trotz ihrer *scheinbaren Zusammenhangslosigkeit, dem fragmentarischen Charakter und der Verkürzung* (Wygotski 1934/86: 328) – Merkmale, die allen Formen egozentrischen Sprechens eigen sind – umfassend, komplex, verdichtet ist. Man könnte auch sagen, dass äußeres Sprechen letztlich immer ein-sprachig ist, da der Gebrauch von Sprache in der konkreten Äußerungssituation die Bedingungen eben dieser zu respektieren hat. Die miteinander kommunizierenden Personen entscheiden sich für die Sprache, die in einer gegebenen Situation Verständigung verspricht, d. h. alle sprechen die ihnen gemeinsame Sprache.<sup>12</sup> Die Tatsache, dass wir die Erwartungen der EmpfängerInnen bzw. die intendierten Erwartungen imaginiertes AdressatInnen bei der Produktion der äußeren Sprache akzeptieren, macht uns ein-sprachig. Ein-sprachig in diesem Sinne wäre also auch der selektive Gebrauch einzelner Varietäten oder der von sprachmischenden Gruppen- und Familiensprachen.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Vgl. Wygotskis Hinweise auf die *Psychologie des Verstehens* bei Tolstoi (330ff.).

<sup>13</sup> Bei dieser Art der Kommunikation ist eindeutig nur an verbales Sich-Verständigen gedacht. Non-verbale Kommunikation gehört m. E. nicht zur äußeren Sprache im Sinne Wygotskis. Man vergleiche hierzu auch Peter Bichsels Erwähnung der „Italos“ in der Schweiz als Beispiel für „Einsprachigkeit“. (Bichsel 1997: 6ff.) Komplett anders stellt sich aber die Kommunikationssituation zwischen GesprächspartnerInnen dar, die sprachlich, kulturell und individuell different sind und über bzw. voneinander kein Wissen haben. Ihr Kommunikationsverhalten oszilliert wohl zwischen der Bereitschaft, mit oder ohne Worte sich irgendwie zu verständigen und der Neigung zum Schweigen, zum Verstummen oder gar zum Erstarren und Sich-Abschließen. (Böckelmann 1998; Sander 1998).

Was hier mit Ein-sprachigkeit in Bezug auf die äußere Sprache gemeint ist, wird noch deutlicher, wenn man an Schreibprozesse denkt, die auf bestimmte Textarten zielen. Die Sprache, die hierfür gebraucht werden darf, muss durch einen relativ dichten Filter hindurch, den textartenadäquate Wortwahl, Syntax und Satzverknüpfungsmuster ebenso bestimmen wie Gestaltvorstellungen vom Zielprodukt. Dialekt, Varietäten, Sprachenmix – in welcher Textart, deren Beherrschung zum Olymp gymnasialer Schreibdidaktik, dem wissenschaftlichen Schreiben, führen soll, hätten sie Existenzrecht? Standard dominiert die geschriebene Sprache überall dort, wo sie im Bildungsbereich festgeschrieben, ergo gesellschaftlichen Lernzielen dient.

Als sprechende oder schreibende Person sind wir also ein-sprachig, weil wir uns der sprachlichen Mittel bedienen, über die die uns rezipierenden Personen vermutetermaßen verfügen; weil wir unser sprachliches Formenvokabular auf seine Wirksamkeit in der Äußerungssituation hin selektionieren, weil wir uns den imaginierten Erwartungen anpassen, um verstanden zu werden. Im extremsten Fall führt dies zu Äußerungen, über die die sprachproduzierende Person weiß, dass sie von der rezipierenden Person auf eine ganz bestimmte Weise verstanden werden, die aber zur *eigenen Sprache* der sprechenden oder schreibenden Person nicht eigentlich gehören, weil sie in ihrer inneren Sprache gar nicht repräsentiert sind.<sup>14</sup> Extremfälle dieser Art sind beispielsweise Situationen, in denen man einen fremdsprachigen Satz aus dem Reisesprachführer nachplappert, ohne im geringsten etwas von der entsprechenden Sprache zu wissen,<sup>15</sup> oder, auf einer anderen Ebene, beispielsweise dann, wenn SchülerInnen beim Aufsatzschreiben das niederschreiben, wovon sie glauben, dass es von der korrigierenden Person erwartet werde.

---

<sup>14</sup> Wygotski (1934/86: 357): *Das des Gedankens beraubte Wort ist ein totes Wort.*

<sup>15</sup> Vgl. *Kauderwelsch-Führer*, z. B. Forster-Latsch (1985).

## 5.2 Die Viel-Sprachigkeit der inneren Sprache

In der von den Bedingungen konkreter Äußerungssituationen freien inneren Sprache sind wir hingegen viel-sprachig. Alles Sprachliche, aus dem wir je geschöpft haben, d. h. alle Varietäten und anderen Sprachen, die wir je gelernt haben oder am Lernen sind, sind in sie hineinverdampft und zu *Sinn* geworden. Dieser Prozess hat sie zu unserer persönlichen Sprache werden lassen. Wygotski spricht von einem *inneren Dialekt*, einer Eigensprache voller *Idiomatismen*, *Elisionen* und *Auslassungen*. (Wygotski 1934/86: 346ff.) In dieser Sprache gibt es keine verbotenen Wörter und unziemlichen Ausdrücke, in ihr kann zügel- und regellos hin und her gesprungen, übersetzt, gewechselt und gemixt werden, denn die Normen und Standards der äußeren Sprache haben hier keine Gültigkeit.

In der inneren Sprache kann jede und jeder sich ausdrücken, wie es ihm oder ihr beliebt und wie er oder sie es vermag. D. h. den Einzelnen macht ihr Eigenes auch Sinn, selbst wenn es, nach außen gebracht, ge-äußert eben, nicht selbstverständlich verstanden werden kann. Da, wenn Texte geschrieben werden, AdressatInnen in der Regel nicht anwesend sind, um an der gemeinsamen Erarbeitung von Verständnis teilzuhaben, muss die geschriebene äußere Sprache weit mehr als die gesprochene exakt und klar sein (Ehlich 1994); sie muss alles, was eine konkrete Gesprächssituation auch über Para- und Nonverbales verständlich machen kann, in Worte fassen und ist deshalb die wortreichste, exakteste und entwickeltste Form der Sprache. (Wygotski 1934/86: 337).

Schulische Schreibdidaktik am Gymnasium will diese Form von Sprache insbesondere im Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben vermitteln, sie darf das Ziel aber nicht als bereits erreicht voraussetzen, also bei den jeweiligen Neankömmlingen davon ausgehen, dass sie alle, die den Übertritt ans Gymnasium über den Notenstand der abgebenden Schule oder durch eine Aufnahmeprüfung geschafft haben, exakt und klar bereits schreiben könnten. Eine solche Voraussetzung wird aber dann gemacht, wenn aufgrund von SchülerInnen-texten, die inhaltlich wenig bieten oder partiell unverständlich sind, gefolgert wird, dass die Verfasserin oder der Verfasser keine Ideen habe, nicht kreativ sei oder gar nicht denken könne.<sup>16</sup> Solcherart vorschnelles und einseitiges Interpretieren von SchülerInnen-fähigkeiten und Lernendenpersönlichkeiten kann leicht zu einem Vorurteil ausarten, das die jeweilige Novizin, den jeweiligen Novizen in der Entfaltung der eigenen Fähigkeiten blockiert. Texte dieser Art lassen zunächst nur einen Schluss zu, dass näm-

---

<sup>16</sup> Über die Fragwürdigkeit der Gleichsetzung unklare Formulierung = unklares Denken vgl. Kress (1994) und Maas (1991).

lich die Schreiberin oder der Schreiber die notwendigen Ausdrucksmittel in der erwarteten äußeren Sprache nicht zur Verfügung hat, weil sie oder er außerhalb der Schule eine oder mehrere Sprachen spricht, die in der Schule selber keinen Stellenwert haben, dass er oder sie also vielleicht einen Dialekt spricht oder andere Sprachen usw.<sup>17</sup>

Dialekt oder andere Sprachen beim Schreiben von Texten nicht verwenden zu dürfen, heißt jedoch für die schreibende Person vor allem, von Anfang an eine ganze Palette von Ausdrucksmöglichkeiten ausschalten zu müssen, die zur ihrer inneren Viel-sprachigkeit gehört. Eine derartige Einschränkung im Unterricht führt aber vor allem dazu, dass Lernende, wenn sie sich in der entsprechenden Standardsprache unsicher fühlen, bestimmte Gedanken erst gar nicht formulieren; Gedanken, die sie zwar mühelos auf Dialekt oder in einer anderen Sprache verbalisieren könnten, die sie aber in der Situation des permanenten Geprüftwerdens im Klassenzimmer aus Angst vor dem Fehler lieber unterdrücken. D. h. sie entscheiden sich für eine Strategie des Vermeidens; man könnte auch von verinnerlichter Vorzensur sprechen.

Wenn man beim Schreiben von Texten die innere Viel-sprachigkeit ausschließen und sich im Hinblick auf den zu produzierenden Text von vornherein einschränken muss, gibt es – jedenfalls, solange Novizinnen und Novizen am Werk sind – leicht auch gedanklich reduzierte Texte. Der Text, der entsteht, wird, in Schulsprache übersetzt, *gedanklich arm*. Ein didaktisch gewollter Zugriff auf die innere Viel-sprachigkeit, der auch beim Schreiben – in den diversen Phasen des Lernens und Übens – immer wieder alle Sprachen, die den einzelnen zur Verfügung stehen, zulässt, ja sogar sie provoziert, erlaubt es den Lernenden hingegen, ihre mit unterschiedlichen Sprachen gekoppelten Gedanken vielsprachig aufs Papier zu bringen.

Inneres Sprechen, durch automatisches Schreiben nach außen gebracht, müsste also eigentlich zu vielsprachigen Produkten führen, zu Produkten, die frei sind von den Mängeln, wie sie Texte aufweisen, die gegen Blockaden oder mit der Angst vor dem Fehlermachen verfasst wurden.<sup>18</sup> Damit würde

---

<sup>17</sup> Vgl. Bourdieu (1992).

<sup>18</sup> Belegen kann man das aus der Korrigierpraxis, wo man immer wieder sieht, dass ganze Passagen, an denen herumgemerkt worden ist, letztlich dann doch gestrichen werden, weil die SchülerInnen sie in der erwarteten Sprache nicht formulieren können. Zulassen von geschriebenem *Parlando* erscheint deshalb sinnvoll, vor allem dann, wenn man an den Texten wirklich auch weiterarbeitet. Das setzt voraus, dass die Lehrenden selber schreiben, schreiben, schreiben, sonst bleiben ihre Verbesserungsvorschläge bei den Rechtschreibungen stecken. Vgl. hierzu Sitta (1986); über *Parlando* Sieber (1996).

der Blick frei auf die individuelle Vielsprachigkeit der sprachproduzierenden Person, auf ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten und ihre Grenzen.

## 6 Vielsprachiges Schreiben und interagierendes Korrigieren

Gelingt es, die innere Sprache der Lernenden zumindest partiell zu exteriorisieren, so erhält man als Lehrperson einen – wenn auch fragmentarischen, so doch komplexeren – Blick auf ihre Sprachlernsituation, als wenn man ihnen Aufgaben zu speziell ausgewählten sprachlichen Problemen stellt, bei denen sie lediglich zeigen können, dass sie in der konkreten Situation, in der sie die Aufgabe lösen mussten, in der Lage waren, sie richtig oder falsch zu lösen.

Die Lehrperson kann auf die notgedrungen unperfekten Lernertexte reagieren, indem sie, statt den Rand mit unheilswangeren roten Siglen zu füllen, für unvollständige, fehlerhafte, unklare oder dialekt- und anderssprachige Formulierungen Alternativen in der Standardsprache anbietet.<sup>19</sup> Es ist dies ein ähnliches Verhalten, wie es sogenannten kompetente SprecherInnen äußerer Sprachen gegenüber sprachlernenden Kindern im Immersionsunterricht praktizieren, wenn sie, sie verstehen wollend, auf ihre sprachlichen Äußerungen reagieren, indem sie in ihre Antwort die Reformulierung unklarer, bruchstückhafter oder nicht normgerechter Äußerungen des Kindes einbeziehen.<sup>20</sup> Kluge *native speaker* verhalten sich so auch gegenüber Anders-

---

<sup>19</sup> Einzelwörter, die die Lernenden in Wörterbüchern nachschlagen können, sind hier eindeutig nicht gemeint. Es geht vielmehr um den Gebrauch der Wörter im Satz- und Textzusammenhang. Bei dem hier vorgeschlagenen Korrekturverhalten ist es wichtig, dass man nicht nur eine einzige Variante bringt, sondern Auswahlmöglichkeiten anbietet. Konkrete Vorschläge und Beispiele dafür, wie lernproduktives Korrigieren in den Textproduktionsprozess integriert und gleichzeitig die Selbstständigkeit der Lernenden und ihre Bereitschaft zum Überarbeiten stimuliert werden kann, finden sich im Teil V. 3.

<sup>20</sup> Diese Methodenübertragung vom Immersionsunterricht auf die Schreibdidaktik ist auch auf der Ebene der Textproduktion denkbar. Es würde auf dieser Ebene bedeuten, dass man den richtigen Text-Input geben muss, damit Texte erwartungsgemäß produziert werden können. Modelltexte zur Anregung anzubieten, ist in der schreibdidaktischen Literatur wegen der Verführung zum Plagieren nicht unumstritten, wird aber z. B. in Italien praktiziert. (Hornung 1997b). Dass die Lektüre literarischer und nicht-literarischer Werke den Sprachlernprozess gewaltig fördern kann, belegt Krashens Projekt (1997; vgl. auch Krashen 1984: 38; 43ff.).

sprachigen, wenn sie sie verstehen und nicht von vornherein einschüchtern wollen.

Da man davon ausgehen kann, dass in der Regel die rezeptiven Fähigkeiten der Lernenden weiter entwickelt sind als ihre produktiven, ist anzunehmen, dass sie vorgeschlagene Alternativen verstehen können, auch wenn ihnen die einzelnen Wörter solcher alternativen Formulierungen nicht vertraut sind. Sie werden auch widersprechen, falls sie ihren Gedanken durch die Andersformulierung der Lehrperson malträtiert sehen. Besonders wichtig bei dieser Art interagierenden Korrigierens scheint mir jedoch, dass die Antwort auf Hilflosigkeit im Formulieren nicht ein Fehlerzeichen, sondern ein konkretes sprachliches Angebot im Sinne eines *comprehensible input* (Krashen 1984: 39ff.) ist, woraus die Lernenden im Hinblick auf die Erweiterung und Ergänzung des Formenvokabulars ihrer äußeren und auf die Gedankenvertiefung in ihrer inneren Sprache hin schöpfen können. Terminologie und Theorie Wygotskis weiterhin nützend, darf man folglich mutmaßen, dass interaktives Korrekturverhalten das innere und äußere Sprachlernen gleichermaßen stimuliert, die intersprachliche Distinktionsfähigkeit fördert und zu sprachlicher Weiterentwicklung und Bereicherung beiträgt.

## 7 Über egozentrisches Schreiben zur *eigenen Sprache* beim Schreiben finden

### 7.1 Die *eigene Sprache* schreiben als *conditio sine qua non* der Schreibentwicklung

Die *eigene Sprache* zu finden ist ein Prozess des Gleichgewichtssuchens zwischen der Sinnhaftigkeit der inneren Sprache und der Wortgestalt der äußeren, ein Prozess, dessen Verlaufsform durch die individuellen Erfahrungen beim Spracherwerb in der Kindheit geprägt wird, der mit dem Eintritt in die Schule und durch die Begegnung mit der Schriftlichkeit von Sprache anders akzentuiert und durch das Erlernen zusätzlicher Sprachen bereichert wird und der so lange kein Ende findet, solange man Gedanken in äußere Sprache zu transformieren sich bemüht und dem Wort, das einen in beständig neuer Form umgibt, die Verdampfung zu Gedanken nicht verwehrt (vgl. Abb. 1). Dieser Prozess ist in seiner Dynamik für die Entwicklung der Schreibfähigkeiten essentiell, weil es beim Lernen des Texteproduzierens wesentlich darum geht, die Vielfalt der inneren Gedankensprache in die Exaktheit und Klarheit der Schreibsprache umsetzen zu lernen. Die Fähigkeit, sich schriftlich (und mündlich) selbständig, kompetent, in eigener Weise und

das, was man sagt und schreibt, selber so auch meinent, auszudrücken, kann als die Basiskompetenz für alle Formen von Textproduktion bezeichnet werden. Sie wird aber nicht durch eine bestimmte Quantität von Schulunterricht vollständig und definitiv und für immer erworben, wie man z. B. das Einmal-eins erlernen kann, sondern ihr Erwerb ist ein dynamischer Prozess, da geänderte und/oder gesteigerte Anforderungen an zu produzierende Texte immer wieder andere Könnensqualitäten neu in den Vordergrund rücken.

Wenn also eine Schülerin, ein Schüler beispielsweise interessant und spannend erzählen kann, bedeutet dies nicht zwingend, dass er oder sie auch einen sachlich überzeugenden und klar verständlichen, deskriptiven oder argumentativen Text produzieren kann. Ohne die produktive Aneignung des hierfür notwendigen Formen- und Gestaltungsvokabulars, also ohne dessen Einbindung in die *eigene Sprache* der jeweiligen Lernenden, bleiben in einem solchen Fall auch Sachtexte narrativ.<sup>21</sup> Was hier vielleicht als Binsenweisheit tönt, erweist sich im Klassenzimmer als alles andere denn als eine solche, da, wer auf eine Weise schon „gut schreiben“ gelernt hat und mit entsprechenden Noten belohnt wurde, wenn eine neue Sorte Text gefragt ist, den Unterschied zwischen der bekannten Art des Schreibens und der neu zu lernenden nicht ohne weiteres akzeptieren will.

Der Frage, inwieweit die Lehrkräfte selbst dieser schreibdidaktischen Problematik durch eigene Könnensvoraussetzungen wirklich gewachsen sind, kann hier nicht nachgegangen werden. Sie sei als Problem immerhin angedeutet, denn vermutlich liegt eben in der auch bei den Lehrenden selbst unterschiedlich entwickelten Virtuosität im Texteproduzieren einer der Gründe dafür, dass manche Schülerinnen und Schüler, obwohl sie gute Deutschnoten erhalten haben, Anforderungen an die Produktion von Texten, wie sie in bestimmten Wissenschaften gestellt werden, mit bestandener Matur nicht ohne weiteres erfüllen können.

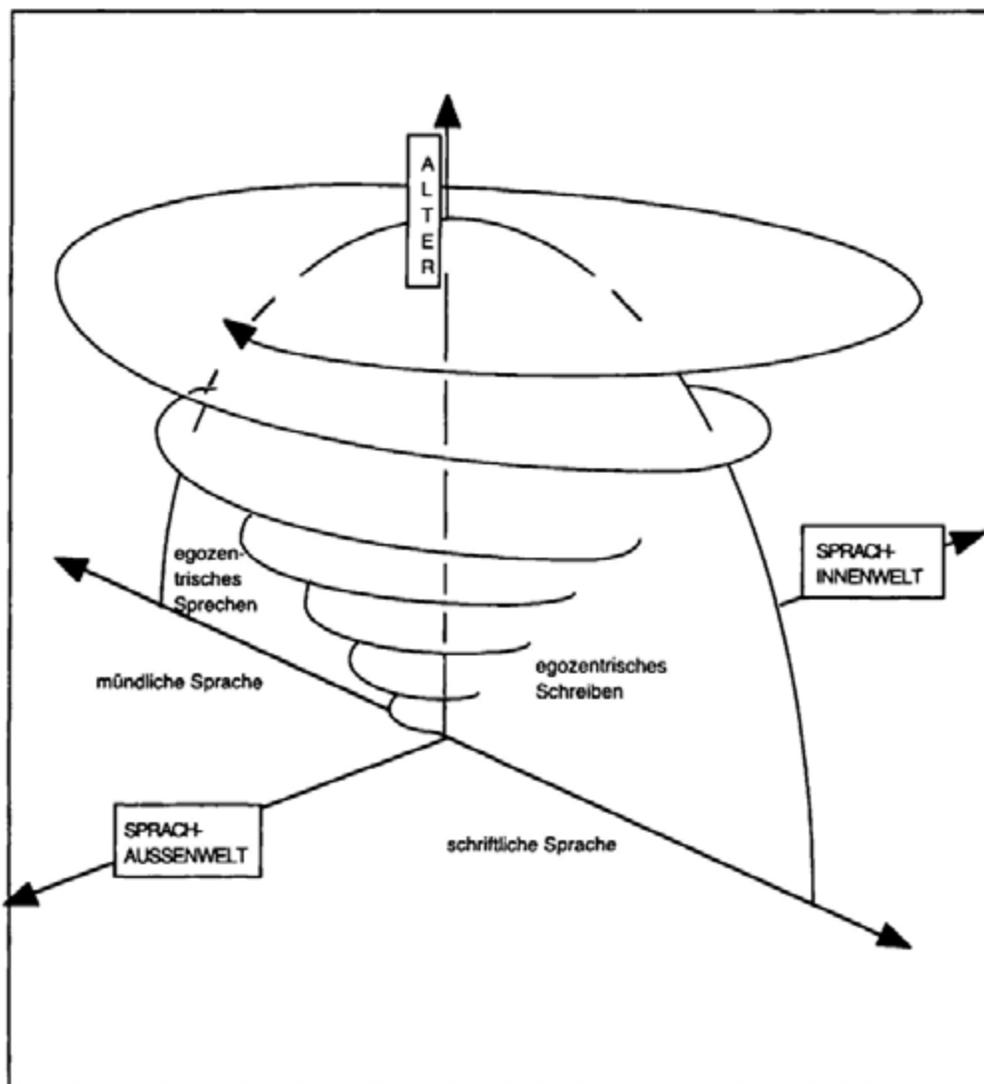
---

<sup>21</sup> Solange im Unterricht als geschriebene in erster Linie literarische Texte rezipiert werden, der sprachliche Input also vorwiegend aus Kunstsprache besteht, während die Produktion von Texten in der Regel auf Sachtexte zielt, also deskriptive und argumentative Texte erwartet werden, werden die Lernenden Mischtexte verschiedenster Provenienz wohl notgedrungen immer wieder erzeugen. Wenn in den Prüfungen, besonders für den Abituraufsatz nur die Textanalyse verlangt ist, bei der die Auflistung bestimmter Details mehr Wichtigkeit hat als die Gestaltungs- und Formulierungsfähigkeit der schreibenden Schülerin und des schreibenden Schülers, wird die Beziehung Rezeption – Produktion von Texten erst recht zuungunsten von letzterer verzerrt. Man vergleiche zu diesem Zusammenhang Textrezeption und Textproduktion die schreibdidaktischen Beispiele im Teil V, Abschnitt 3 dieser Arbeit.

## 7.2 Der Prozess der Entwicklung der eigenen Sprache im Modell

Egozentrisches Sprechen und egozentrisches Schreiben markieren die Schnittstelle zwischen Sprachinnen- und Sprachaußenwelt und dienen als Katalysatoren der Entwicklung der *eigenen Sprache*, die sich, einer Spirale vergleichbar, im als Wechselspiel zwischen innerer und äußerer Sprache ablaufenden Sprachlernprozess immer mehr öffnet.

Abb. 1: Der Gebrauch der egozentrischen Sprache als Triebkraft der Sprachentwicklung



Es ist die zentrale Aufgabe der schulischen Schreibdidaktik, die Bedingungen zu schaffen und die Methoden dafür bereitzustellen, dass die Lernenden ihre durch ihre persönliche Spracherwerbsgeschichte geformte *eigene Sprache* in deren plurilingualer Komplexität und Vielfalt erkennen können und sie permanent weiterentwickeln lernen, um sie als die Basiskompetenz für die verschiedenen Textproduktionsfähigkeiten, die auch eine mediendurchtränkte Gesellschaft von Maturandinnen und Maturanden noch erwartet, konsequent und kontinuierlich zu schulen. Dies geschieht nicht durch die herkömmlicherweise übliche Reduktion auf Einzel- und/oder Standardsprachen, sondern durch den Einbezug der individuellen Mehrsprachigkeit<sup>22</sup> der einzelnen Lernenden in den Schreiblernprozess, eine Öffnung, die auch denjenigen Lernenden eine Chance bietet, zu befriedigenden Schreibkompetenzen zu gelangen, deren Alltags- und hauptsächlich gebrauchte Sprache nicht die schulübliche Standardsprache ist.

Die Bedingungen für diesen Weg der Überwindung des *monolingualen Habitus* schafft die *multilinguale Schule* von heute, indem sie die traditionelle Trennung von L<sub>1</sub>-, L<sub>2</sub>- und L<sub>3</sub>-Didaktik, wo immer es möglich ist, bewusst – d. h. durch die Lehr- und Stundenplangestaltung ebenso wie durch die Ausbildung der Lehrkräfte – aufhebt.<sup>23</sup> Eine solche sprachenübergreifende – in Schulsprache übersetzt: fächerübergreifende – Didaktik bietet sich im Bereich des Schreibens von Texten geradezu an, vorausgesetzt allerdings,

---

<sup>22</sup> *Mehrsprachigkeit* wird hier in einem weiten Sinne verstanden und im Folgenden als ein die *innere* und die *äußere* Mehrsprachigkeit bezeichnender Begriff verwendet. Vgl. hierzu Schreuder/Weltens (1993: 3) *If we accept a less restricted definition, bilingualism is an enormously widespread phenomenon indeed. Moreover, in line with common practice, we will be using the term 'bilingualism' to include bidialectism and multilingualism – that is, any situation where more than one language (or language variety) is used regularly.*

<sup>23</sup> So hat z. B. die Festschreibung einer zweisprachigen Matur im neuen Maturreglement in der ganzen Schweiz eine Welle von bilingualen Unterrichtsprojekten angeregt und bei vielen einstigen Gegnern immersiver Konzepte immerhin dazu geführt, dass bilingualer Unterricht überhaupt einmal ernsthaft in Erwägung gezogen wird. Und auch wenn die Frage nach der ersten, durch bilingualen Unterricht zu fördernden Sprache interkantonal noch lange nicht ausdiskutiert ist, so steht man heute, am Beginn des 21. Jahrhunderts, doch generell der Frage einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit aller SchweizerInnen durch immersiv ausgerichteten Unterricht wesentlich positiver gegenüber.

Zur Realisierung einer interdisziplinären Sprachenwerkstatt vgl. Fehlmann (2001).

man verabschiedet sich vom lange gehegten sprachdidaktischen Vorurteil, dass eine sogenannt perfekte Beherrschung von L<sub>1</sub> die Voraussetzung für das Erlernen anderer Sprachen sei, und man akzeptiert misch- und mehrsprachige Texte von Lernenden im Sinne der Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung grundsätzlich als Produkte bestimmter Phasen eines individuellen Lernprozesses.<sup>24</sup> Wenn sie so die ganze Vielfalt der sprachlichen Fähigkeiten, die die einzelnen Lernenden mitbringen, aufgreift und im Unterricht produktiv werden lässt, kann Schreibdidaktik der gemischtsprachigen Schülerschaft von heute eher gerecht werden. Es braucht den Perspektivenwechsel. Das multikulturelle Klassenzimmer ermöglicht Übung.

Im Kontext einer Schreibdidaktik, die auf die Beherrschung der Schreibhandlungsformen Erzählen, Beschreiben, Argumentieren hinarbeitet und die die Förderung der Textproduktionsfähigkeiten bei den einzelnen Lernenden über die Suche nach der jeweils *eigenen Sprache* angeht, hat Spielen und Experimentieren mit Sprache einen besonderen Stellenwert. Denn damit werden Freiräume geschaffen, in denen die Lernenden immer wieder alle ihre sprachlichen Fähigkeiten ausprobieren können, ohne sich durch die Orientierung an vorgegebenen Anforderungen einschränken zu müssen und dadurch vielleicht auch zu blockieren. Dabei können sie zeigen, welches sprachliche Formenvokabular ihnen zur Verfügung steht, wie sie spontan Gedanken verschriften und vernetzen können, wo und wie sie Schwierigkeiten haben, was ihnen fehlt.

Im Schreibunterricht mit Sprache experimentieren hilft also die Fremdbestimmtheit schulischen Schreibens und -lehrens, deren Ursachen in der Repetitivität der Inhalte, in der Monodisziplinarität<sup>25</sup> des traditionellen Fä-

---

<sup>24</sup> „Romaine [...] has stressed that certain theoretical misconceptions about the nature of the bilingual brain have led to dangerous misconceptions about language behaviour, which can have far-reaching consequences, for instance in the areas of language planning and bilingual education. Code switching, for instance, should be regarded as ‚a part of the normal process of growing up bilingually and acquiring competence in more than one language‘ “ [...] (Schreuder/Weltens 1993: 1).

<sup>25</sup> „Monodisziplinarität“ wird hier verwendet als Gegensatz zur „Interdisziplinarität“, von der gegenwärtig offiziell und prinzipiell viel die Rede ist. Im Schulalltag fehlen den Lehrenden aber Raum und Zeit, um inter-disziplinäre Projekte, die über oberflächliche Themenparallelen hinausgehen, wirklich vorantreiben zu können. Überfüllte Klassenzimmer und vollgestopfte Fachlehrpläne eignen sich schlecht, an der Überforderungsgrenze agierende Lehrpersonen zu freiwilligen Überstunden zu motivieren.

Ein interessantes Alternativmodell mit vernetzten Inseln im Unterricht propagieren Herold/Landherr/Huber (1996).

cherkanons und in den institutionell bedingten Ansprüchen der Schule<sup>26</sup> zu suchen sein dürften, zugunsten eines selbstbestimmten Umgangs mit der *eigenen Sprache* zu überwinden. Denn man schreibt ohne Regeln und Vorschriften, wie sie allerdings notwendig werden, wenn man reine Textartendidaktik betreibt, d. h. wenn man zuerst die zu erzielende Textgestalt erklärt und beschreibt und von den Schülerinnen und Schülern dann erwartet, dass sie ihren Text der Beschreibung gemäß fabrizieren.

Es entspricht dem oben beschriebenen dynamischen Sprach- und Schreibentwicklungsmodell, dass Experimentieren ebensowenig wie Erzählen, Beschreiben oder Argumentieren Fähigkeiten sind, die auf eine bestimmte Altersstufe zugeschnitten und nacheinander im Unterricht abzuhandeln wären, dass vielmehr sie alle mit zunehmenden Kompetenzen immer wieder neu geübt werden sollten, um dabei aufeinander bezogen und gegeneinander abgegrenzt werden zu können.

## 9 Die *eigene Sprache* der Didaktik

*Zur eigenen Sprache finden* hat auch eine didaktische Komponente. Der Übergang von der Theorie zur Praxis in der Schule ist ein Spagat, den man immer wieder in beiden Richtungen wagen muss und dessen Spannweite je länger je größer zu werden scheint. Erprobte Methoden greifen in den multikulturellen Klassenzimmern der Migrationsgesellschaften des neuen Jahrtausends nicht mehr, weshalb die Lehrpersonen selbständig und selbstbewusst für die unterschiedlichsten Unterrichtssituationen neue und individuelle Formen des Lehrens entwickeln können müssen.

Im Rahmen der Schreibdidaktik ist es wichtig, sich von den eigenen Schreiblernerfahrungen abzulösen und zu erkennen, dass auch andere Wege zum Ziel führen können als diejenigen, die man selbst mehr oder weniger erfolgreich gegangen ist. Lernstile und Schreibbiographien sind individuell, und die Erfahrungskontexte vieler Lernender von heute unterscheiden sich wesentlich von denen, die sie unterrichten. Mehrsprachigkeit z. B. dürfte für die Mehrzahl der Lehrpersonen in Europa auch zu Beginn des dritten Jahrtausends wesentlich weniger selbstverständlich sein als für einen ansehnlichen Anteil ihrer Schützlinge in den Klassenzimmern.

---

<sup>26</sup> Vgl. hierzu Ehlich/Rehbein (1977; 1983; 1986).

Da das multikulturelle Klassenzimmer tradierte Unterrichtsmethoden in Frage stellt, müssen wir mit ihnen experimentieren, d. h. frei von Ängsten und phantasievoll, kritisch und sogar respektlos mit ihnen umgehen, um die Wege der Vermittlung zu finden, die auch die Lernenden von heute in den Stand versetzen, sich eigenständig und differenziert in allen Sprachen, über die sie verfügen oder mit deren Erwerb sie beschäftigt sind, schriftlich (und mündlich) auszudrücken.



## II Erstes retardierendes Moment: didaktische Perspektiven

Die theoretische Position, die im vorigen Kapitel skizziert wurde, stößt vielfach auf Grenzen, wo sie in real existierenden Klassenzimmern und Schulsystemen in unterrichtliches Handeln überführt werden soll. Diese Grenzen, subsumierbar auch unter dem von Gogolin geprägten Begriff des *monolingualen Habitus der multilingualen Schule* (Gogolin 1994), werden hier als *retardierendes Moment für einen schulischen Veränderungsprozess* verstanden, der sich aufgrund des gesellschaftlichen Wandels jedoch je länger je notwendiger erweist. Die individuellen und institutionellen Bedingtheiten dieser Grenzen sind Gegenstand dieses zweiten und, Ergebnisse des dritten Teils mit einbeziehend, auch des vierten Kapitels.

Aus der Außenperspektive – damit meine ich Forschende, deren eigene Unterrichtserfahrung im Klassenzimmer weit zurückliegt oder solche unter ihnen, die niemals über längere Zeit in einem schulischen Kontext unter voller Verantwortung für die Konsequenzen ihres didaktischen Tuns unterrichtet haben – wird, wenn vom *monolingualen Habitus der multilingualen Schule* die Rede ist, häufig auf die historischen, gesellschaftlichen und bildungssystembedingten Behinderungen einer Öffnung in Richtung Mehrsprachigkeit hingewiesen (Carli 1993; Gogolin 1994; Allemann-Ghionda 1995; Gogolin 1998), und es wird das als solches verstandene blockierende Verhalten der Lehrpersonen, das einer derartigen Öffnung im Wege stehe, hervorgehoben (Oomen-Welke 1998: 31ff.; bes. auch 193ff.). In diesem Zusammenhang wird auch die Hypothese vertreten, dass Umstrukturierungen der Bildungssysteme die notwendigen Veränderungen erleichtern könnten und dass es in erster Linie an den Lehrpersonen liege, diese Änderungen durch Haltung und Unterricht herbeizuführen (z. B. Dietrich/Abele 1998), während man bei den Lernenden eine durchwegs positive und vorurteilsfreie Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit voraussetzen zu dürfen glaubt (Gogolin 1994; Oomen-Welke 1998), letztere also im Sinne des Artistoteles offensichtlich als eine *tabula rasa* begreift, in die eine (aus)gebildete Erwachsenenwelt ihre Spuren zeichnet.

Aus der Binnenperspektive des schulischen Alltags und ihrer theoretischen Reflexion liest sich manches anders. Ich werde im Folgenden darlegen, wo ich als innerhalb ihres Rahmens Handelnde die institutionellen Behinderungen einer grundsätzlich freieren Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit in den Schulen verorte und wo ich Spielräume für individuell anderes Verhalten sehe. Der Facetten sind viele; Handeln innerhalb der schulischen Wirklichkeit ist – wie jedes menschliche Handeln – komplex und nicht ohne Widersprüche und Brüche. Wenn ich bei meinen folgenden Überlegungen darum

bemüht sein möchte, diese Komplexität nicht unnötig zu reduzieren, kann ich folglich Widersprüche und Brüche nicht vermeiden. Diese letzteren ergeben sich zudem aus der Tatsache, dass ich, eingebunden in einen kontinuierlichen Lernprozess, einmal für richtig und wahr Gehaltenes aufgrund eigener Erfahrungen in anderen Kulturen und Sprachwelten immer wieder überprüfen konnte und revidieren musste.

Mein im Folgenden entwickelter Ansatz stützt sich theoretisch auf Ergebnisse der soziologischen Handlungsforschung der Chicagoer Schule (Anselm Strauss 1959–90/91) und auf Pierre Bourdieus Arbeiten über die Verhaftetheit der in einem Feld Handelnden in ihrem Interesse, im Feld bleiben zu können (1982/90). Ein weiterer theoretischer Inspirator ist mir auch für das folgende Kapitel der ehemalige Lehrer und heutige Schweizer Schriftsteller Peter Bichsel, der mit seinen anlässlich der Gründung des Vereins zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz (1994; 1997) formulierten Gedanken die notwendige Stoßrichtung wissenschaftlicher Untersuchungen längst angedeutet hat.<sup>1</sup> Die Hauptbetroffenen und Mitagierenden im schulischen Handlungsgewirre, die Schülerinnen und Schüler, werden, was ihr Verhältnis zu ihren Sprachen und ihre Vorstellungen von Mehrsprachigkeit anbelangt, im dritten Kapitel selbst zu Wort kommen.

---

<sup>1</sup> Man beachte hierzu beispielsweise die derzeit sich ausbreitende Multikulturalismusdebatte (z. B. Bronfen/Marius/Steffen 1997) oder auch das von Gogolin geplante Forschungsprojekt über die Funktion „sprachliche[n] Grenzgängertum[s]“ im „Berufseinmündungsprozess“. (Gogolin 1998: 90, A. 12).

## 1 Über die Notwendigkeit des *fremden Blicks*<sup>2</sup> in der Didaktik

Das lange nicht Geänderte nämlich scheint unänderbar. Allenthalben treffen wir auf etwas, das zu selbstverständlich ist, als dass wir uns bemühen müßten, es zu verstehen. Was sie miteinander erleben, scheint den Menschen das gegebene menschliche Erleben. Das Kind, lebend in der Welt der Greise, lernt, wie es dort zugeht. Wie die Dinge eben laufen, so werden sie ihm geläufig. Ist einer kühn genug, etwas nebenhinaus zu wünschen, wünschte er es sich nur als Ausnahme. Selbst wenn er, was die „Vorsehung“ über ihn verhängt, als das erkannte, was die Gesellschaft für ihn vorgesehen hat, müßte ihm die Gesellschaft, diese mächtige Sammlung von Wesen seinesgleichen, wie ein Ganzes, das größer ist als die Summe seiner Teile, ganz unbeeinflussbar vorkommen – und dennoch wäre das Unbeeinflussbare ihm vertraut, und wer mißtraut dem, was ihm vertraut ist? Damit all dies viele Gegebene ihm als ebensoviel Zweifelhaftes erscheinen könnte, müßte er jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete. Den verwunderten diese Schwingungen, als hätte er sie so nicht erwartet und verstünde es nicht von ihnen, wodurch er dann auf die Gesetzmäßigkeiten kam. Diesen Blick, so schwierig wie produktiv, muß das Theater mit seinen Abbildungen des menschlichen Zusammenlebens provozieren. Es muß sein Publikum wundern machen, und dies geschieht vermittels einer Technik der Verfremdungen des Vertrauten.

Bertolt Brecht

### 1.1 Galileis *fremder Blick*

Die Schule, als kleine *social world* (vgl. Teil II, Abschnitt 1.2) mit dem Ziel der Integration der zukünftigen Generationen in die jeweilige Gesamtgesellschaft, kann als Paradebeispiel für Brechts gesellschaftstheoretische Reflexionen aus dem *kleinen Organon* gelesen werden: Die Schülerin, der Schüler, *lebend in der Welt der Schule, lernt, wie es dort zugeht. Wie die Dinge eben laufen, so werden sie ihm oder auch ihr geläufig*, und wenn er oder sie alle Stufen des Bildungssystems durchlaufen hat, kann es geschehen, dass er oder sie als Lehrer oder Lehrerin zurückkehrt und den *goldnen Ball*<sup>3</sup> weiterwirft. *Das lange nicht Geänderte* wird kaum in Frage gestellt, weil in die Schule als

<sup>2</sup> Brecht, Bertolt (1948; Ausg. 1967: 681f.).

<sup>3</sup> Münchhausen: (1911: 122): *Der goldne Ball* (Gedicht).

Lehrende diejenigen zurückkehren, die in ihr als Lernende erfolgreich waren. Da sie von ihr bestätigt wurden, erübrigt sich für sie letztlich Veränderung, und es fällt ihnen schwer, das *viele Gegebene* anzuzweifeln, *jenen fremden Blick* also zu *entwickeln*, mit dem Galilei ein neues Zeitalter eingeleitet und sein Leben riskiert hat. Denn Kühnheit stößt in der Institution Schule meist schnell an Grenzen, vor allem, wenn sie zu ernsthaften Konsequenzen führen möchte.

Weil dieser Kreislauf kaum zu durchbrechen ist, hat die Schule, so darf man annehmen, eine Binnenkultur der Beharrlichkeit entwickelt, die sich auch durch Reformen nicht eigentlich erschüttern lässt. Umso notwendiger also scheint in ihr die tägliche Übung des *fremden Blicks* zu sein, der, das Gewohnte aus geänderter Perspektive beleuchtend, es auch in Frage zu stellen lehrt. Es ginge hierbei zunächst aber weniger darum, dass Wissende bzw. Sehende sich bemühen, ihr Publikum – die Schülerschaft könnte als ein solches verstanden werden – *wundern zu machen* – das jugendliche Publikum wundert sich vermutlich eher über manches *Gegebene*, was ihm da zugemutet wird, und passt sich nolens volens an –, vielmehr wäre der *fremde Blick* in der Schule eine Aufgabe für jede und jeden einzelnen Lehrenden, damit sie ihre eigenen *inkorporierten Verhaltensweisen*, ihren *Habitus*,<sup>4</sup> als die Ursachen vieler scheinbaren Gegebenheiten und Selbstverständlichkeiten erkennen lernen könnten.

Ein gesondertes Augenmerk verdient in diesem Zusammenhang der schulische Sprachgebrauch, da die Schule, neben der Familie ein *Hauptfaktor bei der Produktion legitimer Sprachkompetenz* (Bourdieu 1982/90: 40), durch die Gewöhnung an einen bestimmten mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch *kulturelles Kapital* (Bourdieu 1982/90: 40) vermittelt und damit auch die gesellschaftliche Wertschätzung des von ihr präferierten Sprachgebrauchs zu perpetuieren versucht.

Die zunehmende Tendenz, Schulen als Unternehmen zu begreifen und nach marktwirtschaftlichen Gesetzen zu betreiben,<sup>5</sup> macht eindringlich bewusst, wie sehr der Wert des kulturellen Kapitals sich heute nach seiner Bedeutung am Markt zu richten scheint. Mehrsprachigkeit ist in einer multikul-

---

<sup>4</sup> Bourdieu (1994: 9): „structures incorporées“; dt. Formulierung nach Gogolin (1994: 30/31).

<sup>5</sup> Die Umstrukturierung des kantonalzürcherischen Schulsystems, initiiert und durchgeführt durch einen Bildungsdirektor, der von Ausbildung Ökonomieprofessor ist, erfolgte voll und ganz in diesem Geist. „Benchmarking“ wurde zu einem Schlüsselwort in Sachen Finanzen, Schülerinnen und Schüler heißen in einem solchen Denkgebäude „Kunden“ und werden als solche prompt nach der Matur nach ihrer „Kundenzufriedenheit“ befragt usw.

turellen Gesellschaft durchaus als kulturelles Kapital von hohem Wert anzusehen, d. h. ein *monolingualer Habitus* der Schule<sup>6</sup> produziert im Hinblick auf die Interessen der Gesamtgesellschaft eigentlich ein kulturelles Kapital von minderm Wert, da er Fähigkeiten unterdrückt und Bildungsreserven nicht ausschöpft,<sup>7</sup> indem er systemintern zur Privilegierung der monolingualen Lernenden und zur Diskriminierung der bi- bzw. plurilingualen beiträgt. Daraus wäre zu folgern, dass ein schulischer Sprachgebrauch, der die Lernenden nicht auf die Bedürfnisse des mehrsprachig gewordenen Marktes vorbereitet, auch dazu beiträgt, dass die Schule an Wert und an gesellschaftlichem Ansehen verliert.<sup>8</sup>

Im Gezerre der verschiedensten Interessengruppen, die äußerst heterogene und divergierende Vorstellungen davon haben, was das kulturelle Kapital um die Jahrtausendwende letztlich ausmacht, hat die Schule keinen leichten Stand (vgl. Gronemeyer 1996; von Hentig 1997). Gibt sie einseitigen Anforderungen des Marktes voll nach, läuft sie Gefahr, höhere Ziele als diejenigen der Marktbefriedigung, wie beispielweise ihre christlich-abendländische Tradition eines aufgeklärten Humanismus, oder auch die Bedürfnisse der differenten Lernenden aus den Augen zu verlieren. Auch um zu vermeiden, dass sie sich im neuen Jahrtausend als Marionetten der ökonomisch Erfolgreichen betrachten müssen, brauchen die Lehrenden von heute in den Schulen Galileis *fremden Blick*.

## 1.2 Die Bedeutsamkeit der Möglichkeit zum Aushandeln

Die soziologische Handlungsforschung geht davon aus, dass jede Position in einer gesellschaftlichen Gruppe (*social world*) immer wieder neu ausgehan-

---

<sup>6</sup> *Monolingualer Habitus* bezieht sich hier auch auf die Unterdrückung von Varietäten bzw. auf die Standarddominanz in den Schulzimmern.

<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang sind die Hinweise von Gogolin auf die Veränderung des Marktwerts von „sprachlichem Grenzgängertum“ wertvoll (1998: 91f.).

<sup>8</sup> Die Kritik der Öffentlichkeit an den Schulen und an den in ihnen Handelnden, wie sie sich seit Jahren in den Medien artikuliert, spricht eine ebenso deutliche Sprache wie der Trend zur Aufwertung von Privatschulen auch in Schulsystemen, die diese bislang stark marginalisiert haben, beispielsweise das deutschschweizerische. Man beachte in diesem Zusammenhang auch Gogolins Hinweis auf Sponsoring etc. (1998: 88 und A. 9). Dass der Lehrberuf gegenwärtig jede Attraktivität verloren hat und wir einer neuen Phase des Lehrermangels entgegengehen, ist ein weiterer Hinweis auf das gesunkene Ansehen der Institution Schule.

delt wird.<sup>9</sup> Jede Veränderung beeinflusst eine bereits bestehende Ordnung; d. h. geltende Regelungen, Verträge, Vereinbarungen, Verständigungen usw. werden je nach der Stabilität oder Flexibilität ihrer Gültigkeit durch neu hinzukommende Personen immer wieder auch neu zur Diskussion gestellt.<sup>10</sup> Bestimmte Verhaltensweisen sind vorgegeben (*background*, vgl. Strauss 1978a: 214), andere ergeben sich aus Übereinkünften, zu denen geänderte Konstellationen führen können (*foreground*, vgl. Strauss 1978a: 214). Solche Verständigungsprozesse laufen nicht zufällig ab, sondern nach bestimmten Mustern;<sup>11</sup> sie sind zu unterscheiden von der Anwendung von Zwängen, Überredung oder Manipulation durch Gruppenangehörige,<sup>12</sup> ihre Grenzen finden sie in den strukturellen Bedingungen, die sich aus den jeweiligen gesellschaftlichen Ordnungen ergeben.<sup>13</sup>

### 1.2.1 Die *social worlds* der Schulsysteme

Die Schule als Institution ist – unabhängig von ihrer jeweiligen Organisationsform – gesellschaftliche Sozialisationsinstanz und auch mit der Aufgabe der Reproduktion der Eliten<sup>14</sup> betraut. Als solche ist sie eine *social world* in Abhängigkeit, die aber trotz ihrer Anbindung an die gesellschaftlichen Machtinstanzen, wie z. B. Erziehungs- bzw. Bildungsdirektionen oder Kultusministerien, in den einzelnen Schulhäusern eine jeweils eigene Binnenstruktur mit eigenen Verhaltensregelungen entwickelt.

---

<sup>9</sup> Strauss (1978a: 210) zum Begriff des Aushandelns: „In this book, negotiation generally will stand for one of the possible means of „getting things accomplished“ when parties need to deal with each other to get those things done. The choice of negotiation as a means is neither fortuitous nor divorced from the social conditions under which it is made.“

Vgl. auch Ehlich/Wagner (1995), darin insbesondere Wagner und Francis.

<sup>10</sup> Strauss (1978a: 209 und 213f.): *Negotiation certainly seems generic to human relationships and arrangements*. Vgl. auch Watzlawick/Beavin/Jackson (1969/85: 114ff.).

<sup>11</sup> Strauss (1978a: 213): „specific negotiation seemed contingent on specific structural conditions: who negotiated with whom, when and about what. So the negotiations were patterned, not accidental. They could be studied in terms of their conditions, character, and consequences for persons and organizations.“

<sup>12</sup> Strauss (1978a: 214): [...] „coercion, persuasion, manipulation of contingencies, and so on.“

<sup>13</sup> Strauss (1978a: 215): [...] „certain kinds of negotiation are impossible or improbable, while others are probable and frequent.“

<sup>14</sup> Zur Reproduktion der Eliten tragen alle selektionswirksamen Entscheidungen bei, und zwar vom Kindergarten an. Systeme mit Integration der Behinderten wie z. B. das italienische tun das wohl weniger offensichtlich als gegliederte Schulsysteme.