

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
2. Jahrgang 1997 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Michael Becker-Mrotzek

**ZUM VERHÄLTNIS VON
SPRACHWISSENSCHAFT UND
SPRACHDIDAKTIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 2. H. 3. S. 16-32.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Becker-Mrotzek

ZUM VERHÄLTNIS VON SPRACHWISSENSCHAFT UND SPRACHDIDAKTIK¹

1 Sprachdidaktische Konzepte

Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik ist schon immer ein besonderes gewesen. Das hängt mit den institutionellen Gegebenheiten an den Hochschulen ebenso zusammen wie mit der Sache selbst. In diesem Aufsatz möchte ich mich dem Verhältnis der beiden Disziplinen von der Sache her nähern. Anlass für diese Überlegungen sind jedoch auch die sich verändernden institutionellen Rahmenbedingungen, auf die ich einleitend kurz eingehe.

Augenblicklich ist sehr deutlich zu spüren, dass die Veränderungen der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen auch vor den Hochschulen nicht haltmachen; das zeigen die Diskussionen und der breite parteipolitische Konsens über die Notwendigkeit eines neuen Hochschulgesetzes. Angesichts dieser Situation werden die zur Verfügung stehenden Ressourcen abnehmen bzw. nach anderen Gesichtspunkten verteilt, so dass die Hochschulen wesentlich stärker als bisher in Konkurrenz treten um finanzielle Mittel. Das bedeutet, auch und gerade die sprachlichen Disziplinen werden zunehmend an ihrem konkreten gesellschaftlichen Ertrag gemessen. Und hier wird in der Öffentlichkeit zunächst einmal nicht unterschieden zwischen den verschiedenen Teildisziplinen wie Sprach- und Literaturwissenschaft bzw. -didaktik. Hier wird in Zukunft gefragt, ob diese Disziplin als ganze ihren gesellschaftlichen Auftrag erfüllt. Und dieser wird verstanden als die Bearbeitung sprachlich-kommunikativer Problemlagen.

Meine These ist nun, dass die vielfältigen Aufgaben in diesem Bereich nur gemeinsam von den verschiedenen Teildisziplinen zu bewältigen sind. Den Grund dafür sehe ich in der besonderen Struktur der gemeinsamen Sache Sprache: Sprachstruktur, Sprachgebrauch und Sprachentwicklung sind auf engste miteinander verknüpft.

Ich werde im weiteren aus der Perspektive der Sprachdidaktik fragen, wo sie Antworten in der Linguistik auf ihre Fragen erwarten kann. Im ersten Teil soll in einem knappen Rückblick auf die Geschichte skizziert werden, wie sich die Didaktik bisher der Linguistik bedient hat. Im zweiten Teil wird dann für einige sprachdidaktische Fragestellungen aufgezeigt, wo sprachwissenschaftliche Methoden Antworten auf didaktische Fragen geben können.

1.1 Aufgaben einer allgemeinen Sprachdidaktik

Die Aufgaben einer, wie sie jüngst Ivo (1996) im ersten Heft dieser Zeitschrift nennt, allgemeinen Sprachdidaktik leiten sich her aus den Aufgaben des Sprachunterrichts. Der Sprachunterricht soll den Schülern ein sprachlich-kommunikatives Wissen vermitteln. Dabei wird Wissen hier in einem umfassenden Sinn verstanden, das so-

¹ Überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrages vom 19.1.96. Für seine kritisch-konstruktiven Anmerkungen danke ich Jakob Ossner.

wohl sprachliches Können als auch linguistische Kenntnisse umfasst (*Knowing how* und *Knowing what*). Durch den Sprachunterricht sollen die SchülerInnen zur gleichberechtigten Teilhabe an allen sprachlich-kommunikativ vermittelten gesellschaftlichen Bereichen befähigt werden. Das kann er jedoch nur leisten, wenn insbesondere die DeutschlehrerInnen für genau diese Aufgabe befähigt sind. Dabei unterstelle ich einmal, dass diese Fähigkeit nicht angeboren ist, sondern eine lehr- und lernbare Fertigkeit darstellt. Zuständig für die Ermittlung und Vermittlung der hierfür erforderlichen Fertigkeiten ist die allgemeine Sprachdidaktik. Ihre Aufgabe besteht also darin, dasjenige handlungsleitende Wissen bereitzustellen, das für das Erreichen der Ziele des Sprachunterrichts erforderlich ist.

Daraus ergibt sich nun für die Sprachdidaktik die zentrale Frage, wie sie dieses Wissen, dieses fachdidaktische Wissen, ermitteln und vermitteln kann. Hierauf hat es in der noch recht jungen Geschichte der Fachdidaktik unterschiedliche Antworten gegeben, die sich auch systematisch unterscheiden.

1.2 Tradierung didaktischen Brauchtums (Methodiken)

Als einen wesentlichen Schritt hin zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Fachdidaktik kann man die Unterrichtsmethodiken sehen, die seit Beginn dieses Jahrhunderts entstanden. Genannt seien hier etwa die Arbeiten von Susanne Engelmann, Erika Essen oder Robert Ulshöfer. Unabhängig von ihrer je spezifischen inhaltlichen und methodischen Ausrichtung ist ihnen gemeinsam, dass sie praktisches Wissen über Lehr-Lern-Verfahren und theoretisches Wissen über Sprache und Literatur ins Verhältnis setzen. Ausgangspunkt sind dabei die eigenen und fremden Erfahrungen im Unterricht und in der Lehrerausbildung.

Der Bezugspunkt ist dabei der Deutschunterricht, der zu dieser Zeit seine Aufgabe in der Sprachbildung sieht: „Die vorliegende Methodik des Deutschunterrichts hat ihre Begründung und ihren Zusammenhang in der Gesamtauffassung des Faches als *Sprachbildung*, verstanden als Erziehung und Bildung des Menschen in den Grundlagen und den Lebensformen seiner eigentlich menschlichen Fähigkeit und Begabung“ (Essen, 1972⁹, 11). Bei Ulshöfer heißt es: „Deshalb gründen wir unsere Methode nicht auf die Sprache an sich, sondern auf den Begriff, auf den Akt des Bewußtwerdens, in dem Wort und Sache zur Deckung gebracht werden“ (Ulshöfer 1969⁴, 21).

Die Methodiken sehen ihre Aufgabe darin, die muttersprachliche Ausbildung zu methodisieren. Dem liegt ein spezifisches Verständnis von Fachwissenschaft und Methodik zugrunde, das Eichler/Henze (1990) als „Zwei-Phasen-Schema“ (ebd. 153) beschreiben. Danach erarbeitet die Fachwissenschaft die Inhalte, die dann von der Methodik aufbereitet werden. Die Vielzahl der möglichen Inhalte wird kanonisiert und systematisiert; den Inhalten werden je geeignete Analyse- und Unterrichtsmethoden zugeordnet; und schließlich werden die so entstandenen inhaltlich-methodischen Einheiten linearisiert, d.h. in eine entwicklungspsychologisch begründete Reihenfolge gebracht. Sie sind ein Hilfsmittel in der Hand des praktizierenden Lehrers. Ihre historische Leistung besteht darin, das *didaktische Brauchtum*² systematisiert zu haben. Bestand hatten diese Methodiken in der Lehrerbildung bis gegen Ende der 60er Jahre.

² Vgl. Ivo (1977, 56) und Ossner (1993, 194)

1.3 Umsetzungsdidaktik

Eine deutliche Zäsur im Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zeigt sich in den 60er Jahren. Diese ist eng verbunden mit den damaligen Veränderungen in der Gesellschaft und in den Hochschulen. Ein wesentlicher Faktor dieser Entwicklung waren die Bemühungen um eine Demokratisierung der Gesellschaft, die ihren Ausdruck u.a. in dem deutlichen Willen zur Reform des Bildungswesens fanden. Gefordert wurde u.a. die Chancengleichheit für alle, d.h. ein Ende der Benachteiligung der Kinder aus der Arbeiterschicht. Hier soll nicht der Versuch unternommen werden, diese Entwicklung im Einzelnen nachzuzeichnen, es geht lediglich um einige wichtige Resultate.

Eichler/Henze (1990) unterscheiden für diese Zeit systematisch drei unterschiedliche Perspektiven des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Die frühe Phase bezeichnen sie als sog. „Umsetzungsdidaktik“ (ebd. 154). Sie lässt gewisse Ähnlichkeiten mit den Unterrichtsmethodiken erkennen, denn sie beschränkt sich zunächst darauf, Ergebnisse der neueren Linguistik didaktisch-methodisch aufzubereiten, um sie sodann an die Schüler weiterzugeben. Sie *setzt* Forschungsergebnisse *um* in unterrichtliche Inhalte. Zu nennen sind hier insbesondere neue Grammatiktheorien wie die Konstituenten- oder die Generative Transformations-Grammatik (TG), aber auch Elemente der Semiotik und Semantik. Die Phase wird bisweilen auch als erste Linguistisierung des Deutschunterrichts bezeichnet. Da diese Form sehr schnell - etwa ab 1970 - wieder aufgegeben wurde, will ich hier nicht weiter darauf eingehen.

1.4 Anwendungsdidaktik

Von größerem Einfluss ist das, was man als „Anwendungsdidaktik“ bezeichnen könnte. Hierbei geht es weniger darum, linguistische Erkenntnisse in Unterrichtsinhalte umzusetzen, sondern vielmehr um ihre Anwendung im und für den Deutschunterricht. Linguistik wird so nicht unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts, sondern beeinflusst seine Inhalte und Methoden. Zu nennen sind hier die Soziolinguistik und die Pragmatik.

Die Soziolinguistik hatte sich das Ziel gesetzt, zum Abbau der Benachteiligung von Kindern aus der Unterschicht beizutragen, zumindest soweit diese sprachlich bedingt waren. Die ersten Forschungsergebnisse - insbesondere die von Bernstein (1971/1972) in England und Oevermann (1970) in Deutschland - schienen hier einen Weg zu weisen: Kinder aus der Unterschicht - so hatte es den Eindruck - haben sprachliche Defizite. Ihre Ausdrucksfähigkeit im syntaktischen und lexikalischen Bereich ist eingeschränkt. Und so war es nur folgerichtig, diese sozial bedingte Sprachbarriere beiseite zu räumen, um endlich allen Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Dem Vorbild Amerika folgend, wurden auch in der Bundesrepublik sog. Kompensationsprogramme aufgelegt, um diesen Kindern sprachlich auf die Sprünge zu helfen.

Allerdings blieb der Soziolinguistik ein Schicksal nicht erspart, das auch andere Disziplinen mit überhöhten Erwartungen trifft: Auf die - z.T. selbst mitverursachte - Euphorie folgte die schnelle Ernüchterung. Die Forschungsergebnisse erweisen sich als differenzierungsbedürftig. Vor allem Labov (1966) in den USA, aber auch Dittmar (1973) in Deutschland zeigen, dass Angehörige der Unterschicht zwar sprachlich anders handeln, dieses aber nicht umstandslos als defizitär und schon gar nicht als Verursachung

ihrer sozialen Lage interpretiert werden kann. Und so konstatiert Neuland bereits (1979), dass seit Mitte der 70er Jahre die Diskussion über den Zusammenhang von sozialer Lage und sprachlichem Handeln weitgehend abgeklungen ist. Und daran hat sich bis heute wenig geändert.

Ähnlich erging es der Pragmatik, auf der die Hoffnungen der Sprachdidaktik in dieser zweiten Phase ruhten. Nachdem das Konzept der muttersprachlichen Bildung obsolet geworden war, schien die Pragmatik neue Lösungen zu liefern. Denn die wohl wichtigste Neuerung dieser Zeit ab Mitte der 70er Jahre war die allgemeine Orientierung an einem mehr oder weniger vagen „Kommunikationsbegriff“. Als zentrales Lernziel trat die „Kommunikationsfähigkeit“ in die Fußstapfen der „sprachlichen Bildung“. Die Curriculumtheorie nach Robinsohn sah die Ausstattung jedes einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen als ein oberstes Lernziel; hieraus ließ sich, wie Herrlitz (1979, 169) bemerkt, leicht die Befähigung zur Kommunikation als Lernziel für den Sprachunterricht ableiten. Denn sie bildet, so auch Heringer (1974) in einem programmatischen Beitrag, die allgemeine Grundlage jeglichen menschlichen Handelns.

Für die didaktische Anwendung bedurfte es dann noch einer Differenzierung des Kommunikationsbegriffs, um die unterschiedlichen Kommunikationsanlässe und -formen beschreiben und erklären zu können. Auch hier gab es ein breites Angebot auf Seiten der pragmatischen Ansätze: Die Sprechakttheorie (Searle 1971) lieferte den für didaktische Zwecke so gut geeigneten Regelbegriff, das Freiburger Modell von den Redekonstellationstypen (Steger et al. 1974) machte deutlich, welche Faktoren unser sprachliches Handeln beeinflussen, und nicht zuletzt die im Funkkolleg Sprache und anderswo vorgetragenen Kommunikationsmodelle boten anschauliche Darstellungen des Verständigungsprozesses. Auf ihrer Grundlage konnten dann die seinerzeit sehr beliebten Rollenspiele konzipiert werden.

Das Verdienst dieser Ansätze besteht darin, Sprache wieder in ihrer Komplexität, d.h. auch und gerade in ihrer kommunikativen Funktion, in die Aufmerksamkeit gerückt zu haben. Allerdings - und das muss man mit Blick auf ihre didaktische Anwendung feststellen - erfolgte diese vorschnell. Denn es lagen zu dem Zeitpunkt lediglich erste Forschungsergebnisse vor. In der Folge ist der Kommunikationsbegriff zu einem Modewort verkommen, dessen viele überdrüssig sind. Nicht zu Unrecht warnen Eichler/Henze (1990, 159) vor einer Art Gegenreformation, denn sie sehen Anzeichen dafür, dass Begriffe wie „Kommunikation“ oder „kommunikativ“ zu negativen Kampfbegriffen werden. Neuland (1995) sieht seit etwa 1985 eine Bewegung weg von der überwiegend mündlich verstandenen Kommunikationsschulung hin zu den schriftlichen Bereichen. Und in der Tat fallen in diese Zeit viele Arbeiten zum schulischen Schreiben. Andere neu- oder wiederentdeckte Themen sind der Schrifterwerb und die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sowie seit Anfang der 90er Jahre auch der Computer im Unterricht. In der Literaturdidaktik finden sich zu dieser Zeit neue, rezeptions- und produktionsorientierte Formen im Umgang mit Texten.

Ich will hierauf allerdings nicht im Einzelnen eingehen, denn mir geht es um etwas anderes. Ich möchte auf die zugrunde liegenden Bewegungsformen aufmerksam machen, denen eine so verstandene Anwendungsdidaktik folgt. Indem erste, noch unzureichende Forschungsergebnisse vorschnell didaktisch angewendet werden, setzt sich die Didaktik unweigerlich der Gefahr aus, die Halbwertzeiten ihrer Konzepte immer weiter zu verkürzen. Die Kommunikationsfähigkeit ist hierfür ein gutes Beispiel: So richtig das grundsätzliche Ziele nach wie vor ist, so wenig kann das darüber hinweg

täuschen, dass wichtige Fragen in den 70er und 80er Jahren noch nicht bearbeitet waren:

- Welche interne Struktur und Funktionsweise haben sprachliche Handlungen: Der alleinige Hinweis darauf, dass Kommunikation abhängig ist von vielen sog. situativen Faktoren wie Anzahl der Teilnehmer, Interessen, Ort und Zeit usw., reicht bei weitem nicht aus, um zu zeigen, welchen konkreten Einfluss die verschiedenen Faktoren haben.
- Wie sehen sprachliche Lernprozesse aus? Fast vollständige Unkenntnis herrschte darüber, wie denn Kinder und Jugendliche in der Schule sprachliches Handeln lernen. Kann man in Rollenspielen Kommunikation erlernen? Gewinnt man durch die Analyse von Kommunikationssituationen Einsicht in Handlungsbedingungen? Erweitert man seine Handlungsmöglichkeiten durch Diskussionen über kommunikative Strategien? All diese Fragen waren in den 70er Jahren noch unbeantwortet, ja teilweise nicht einmal gestellt.
- Wo liegen die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit? Der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation wurde weitgehend ignoriert, Beyer/Kreuder (1975, 50) beispielsweise halten ihn für unbedeutend. In den Vordergrund trat die kommunikative Absicht von sprachlichen Äußerungen; ihre Form trat dahinter zurück.

Es sollte deutlich geworden sein, worin der Fehler liegt und was in Zukunft zu vermeiden ist. Die Sprachdidaktik sollte nicht unbesehen Forschungsergebnisse aus der Linguistik übernehmen, weder um sie einfach nur in neue Inhalte umzusetzen noch um sie unbesehen anzuwenden. Linguistische Theorien sollten zunächst ihre Angemessenheit und didaktische Relevanz erweisen.

1.5 Erfahrungswissenschaftliche Didaktik

Seit den 80er Jahren zeichnet sich eine Entwicklung ab, die man vorläufig und in Anlehnung an Müller-Michaels (1994, 40) mit dem Begriff „Erfahrungswissenschaftliche Didaktik“ umschreiben kann. Damit ist eine Entwicklung gemeint, die das komplexe Unterrichtsgeschehen, d.h. das kommunikative Handeln von LehrerInnen und SchülerInnen sowie das sprachliche Lernen (und Lehren) in den Mittelpunkt rückt. Deshalb sprechen Eichler/Henze (1990, 163) hier auch von didaktischer Grundlagenforschung. Vorausliegende didaktische Konzepte hatten die Schüler weitgehend als Objekte von Unterricht bzw. Be-lehr-ung betrachtet, ohne die spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen zu klären. Die Konzipierung von Unterricht beruhte weitgehend auf Annahmen über die Lern- und sonstigen Voraussetzungen auf Seiten der SchülerInnen sowie über die Wirkung von Unterricht. Auch wenn diese Annahmen auf vielfältigen praktischen Erfahrungen beruhten, so fehlten doch gesicherte, wissenschaftliche Kenntnisse in diesem Bereich.

Es ist das Verdienst der erfahrungswissenschaftlichen Didaktik, hier ein Umdenken herbeigeführt zu haben. An die Stelle des weitgehend zufälligen und individuellen Erfahrungswissens einzelner tritt zunehmend ein empirisch fundiertes Wissen über das Unterrichtsgeschehen. Hieran werde ich im Folgenden anknüpfen, wenn ich darlege, warum es sinnvoll und notwendig ist, eine moderne Sprachdidaktik empirisch zu fundieren.

2 Empirische Sprachdidaktik

Im weiteren geht es weniger um den Entwurf einer neuen Didaktik als vielmehr darum, durch eine fokussierte Zusammenschau Entwicklungstendenzen der vergangenen Jahre aufzuzeigen und weiterzudenken. Denn anders als in den 70er Jahren, als im Zuge der allgemeinen Reformbemühungen auch die Sprachdidaktik umfangreiche, programmatische Neukonzeptionen vorlegte, stehen viele Arbeiten der 80er und 90er Jahre scheinbar unverbunden nebeneinander. Die Bedeutung und der Ertrag der zahlreichen empirischen Untersuchungen zum Unterricht und zur Sprachentwicklung, die seitdem innerhalb und außerhalb der Didaktik vorgelegt wurden, werden erst seit Mitte der 90er Jahre in ihrer Bedeutung für die Sprachdidaktik sichtbar.

Noch im Jahre (1993) beurteilt Ossner die Möglichkeiten empirischer Forschung in der Didaktik eher skeptisch, weil sie „in diesem Feld [i.e. die Sprachdidaktik, MBM] nur zu bedingten Aussagen kommen, wonach bestimmte Konstellationen bestimmte Ergebnisse erwarten lassen. D.h. aber, daß, da die Konstellationen je individuelle sind, keine allgemeingültigen Aussagen gewonnen werden können. Alles was man erreichen kann, ist ein bedingter Begriff von Erfahrung, der nicht das Fundamentum einer praktischen Wissenschaft ausmachen kann“ (ebd. 196). Offen bleibt dabei allerdings, was dann das Fundamentum ausmachen soll.

Aber bereits ein Jahr später heißt es bei Müller-Michaels (1994): „Als seit Mitte der 70er Jahre die großen didaktischen Entwürfe ihren Schwung verloren hatten, gar ihre Folgenlosigkeit für die Praxis beklagt werden mußte, war die Zeit für eine empirische Wende in der Didaktik gekommen. Bevor Praxis verändert werden konnte, mußte untersucht werden, wie Unterricht überhaupt läuft, wie Schüler denken und handeln und welche Interessen sie verfolgen. Handlungsorientierung und empirische Studien haben insofern miteinander zu tun, als sie beide bei der Kategorie Schüler ansetzen, deren Entwicklungen, Neigungen und Erfahrungshorizonte studieren, um sie produktiv zu beeinflussen“ (ebd. 40).

Wiederum ein Jahr später beantwortet Merkelbach (1995) die Frage, ob „das literarische Gespräch als Verständigung über Textverstehen auch ersetzt werden kann durch andere (...) Formen des Textumgangs“ wie folgt: „Erst eine empirisch fundierte Theorie des Gesprächs, des literarischen insbesondere, und eine darauf basierende Gesprächs- und Literaturdidaktik werden darauf Antworten finden“ (ebd. 46). Und (1996) schließlich stellt Ivo fest, der eben diese Studie als Beispiel anführt für eine empirisch begründete Entwicklung von Handlungsmaximen: „Es kann wohl davon ausgegangen werden, daß unter den Vertretern der wissenschaftlichen Sprachdidaktik Einvernehmen über die Dringlichkeit empirischer Forschung im Feld des Sprachunterrichts herrscht. (...) Erst aufgrund solcher Untersuchungen können Einschätzungsurteile über die Wirkungsmöglichkeiten von Eingriffen in das Gefüge der Institution Schule rational begründet werden“ (ebd. 24).

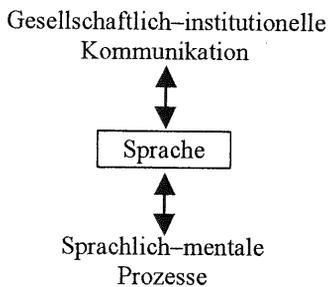
Damit zeichnet sich, wie ich meine, etwas für die Sprachdidaktik Zentrales ab, nämlich die Herausbildung einer eigenen, dem besonderen Gegenstand angepasste Methodologie. Die Angemessenheit didaktischer Konzeptionen wird nicht länger im theoretischen Rasonement zu entscheiden versucht, sondern durch Bezug auf die Wirklichkeit des sprachlichen Lernens und Lehrens. An die Stelle der theoretischen Deduktion aufgrund von Erfahrung tritt die empirische Rekonstruktion authentischer Wirklichkeitsbeobachtung.

Ich möchte nun an einigen exemplarischen, für die Didaktik jedoch zentralen Ausschnitten zeigen, inwiefern empirische Forschung das Fundamentum für eine allgemeine Sprachdidaktik liefern kann. Dabei ist Fundamentum in seinem ursprünglichen Wortsinn zu verstehen: Die Empirie liefert die gemeinsam geteilten Grundlagen der Argumentation. Damit ist zugleich deutlich gemacht, dass sich Sprachdidaktik nicht in empirischer Forschung erschöpft, sondern sich ihrer bedient.

2.1 Zum Verhältnis von Sprache, Kommunikation und Kognition

Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik stehen in einem grundsätzlich anderen Verhältnis zueinander als etwa die Naturwissenschaften und ihre Didaktiken. Das hängt mit dem besonderen Status des didaktischen Gegenstandes „Sprache“ zusammen. Naturwissenschaftliche Sachverhalte wie die biologischen Bedingungen des Lebens oder physikalische Gesetze existieren unabhängig von ihrer Erkenntnis durch den Menschen. Es besteht kein Zusammenhang zwischen physikalischen Gesetzen oder biologischen Prinzipien auf der einen und kognitiven Strukturen auf der anderen Seite. Naturwissenschaftliche Sachverhalte entwickeln sich unabhängig von den kognitiven Strukturen des Menschen.

Anders liegt der Fall bei der Sprache. Sie hat sich entwickelt in Abhängigkeit ihres Gebrauchs durch den Menschen. Es sind zwei wesentliche Relationen, die unsere Sprache bestimmen, wie die folgende Abbildung zeigt:



Auf der einen Seite ist Sprache *das* Instrument für die Kommunikation; sie ist aus dem anthropologischen Bedürfnis nach Kommunikation hervorgegangen und hat sich im Laufe der Zeit zu ihrem wichtigsten Werkzeug entwickelt. Insofern ist Sprache systematisch bezogen auf die Kommunikation, d.h. auf ihren gesellschaftlichen Gebrauch. Die kommunikative Zwecksetzung schlägt sich in den sprachlichen Strukturen nieder. Sprache kann ihre kommunikative Funktion aber nur erfüllen, wenn sie zugleich auch bezogen ist auf den Einzelnen und seine kognitiven Möglichkeiten. Sprache muss daher auf der anderen Seite also vermitteln zwischen den kommunikativen Bedürfnissen und den kognitiven Möglichkeiten. Sprachliche und kognitive Strukturen müssen passen. Dieser enge Zusammenhang zeigt sich besonders deutlich im kindlichen Spracherwerb, der daher in allen Sprachtheorien eine wichtige argumentative Rolle spielt. Beide Relationen von Sprache - die kommunikative wie die kognitive - spiegeln sich in den sprachlichen Strukturen wider. Ich werde hierauf in Kap. 2.3 noch näher eingehen.

Es ist dieses enge Wechselverhältnis von Sprache, Kommunikation und Kognition, das das besondere Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik begründet. Sprachliches Lernen ist - stärker noch als andere Lernprozesse - angewiesen auf Kommunikation und beide zusammen sind abhängig von Sprache - ohne jedoch durch sie determiniert zu sein.

2.2 Die Aufgaben der Sprachdidaktik

Welche Aufgaben kommen nun der Sprachdidaktik vor dem soeben skizzierten Hintergrund zu? In einer scharfsinnigen Erörterung hat Ossner (1993) die Sprachdidaktik als eine „praktische Wissenschaft“ bestimmt, d.h. als eine, der es nicht nur um die Erklärung ihres Gegenstandes geht, sondern immer auch um Handeln. Unter Rückgriff auf die griechische Rhetorik unterscheidet Ossner die beiden erforderlichen Wissenstypen mit den Begriffen „Episteme“ und „Techne“, die man umschreiben kann mit den Ausdrücken „Erklärungswissen“ und „Handlungswissen“. Wozu benötigt die Didaktik ein Handlungswissen? Sie benötigt es zur Bewältigung ihrer zentralen praktischen Aufgabe, nämlich um die Wissensgenese der Schüler zum Können zu führen, oder kognitiv ausgedrückt: „um die Ausbildung von Begriffen zu ermöglichen“ (ebd. 190). Für den Sprachunterricht heißt das, „ein Können im Gegenstandsfeld Sprache auszubilden“ (ebd. 192).

Und daran schließt sich sogleich die nächste Frage an, wie dieses Können zu erreichen ist. Oder anders formuliert: Welches Wissen benötigt ein Lehrer, um bei seinen Schülern sprachliches Können auszubilden? Für das didaktische Handeln ist ein theoretisches Wissen über die Ausbildung sprachlichen Könnens erforderlich. Und insofern hat es die Sprachdidaktik genuin mit der Entwicklung sprachlichen Wissens zu tun. Sie muss sich Einsicht verschaffen in den Zusammenhang von sprachlichen Lehr-Lern-Prozessen. Oder wie es Ossner formuliert: in die intrinsischen Ergebnisse und extrinsischen Folgen von Lehr(er)handlungen.

Im Einzelnen benötigt die Sprachdidaktik ein Wissen über sinnvolle Lernziele, über geeignete Lerninhalte sowie über deren Binnenstruktur und nicht zuletzt ein Wissen über geeignete Methoden und Verfahren ihrer Vermittlung. Meine These lautet nun, dass es lohnt, mit sprachwissenschaftlichen Methoden Antworten auf diese Fragen zu suchen. Um die Argumentation besser nachvollziehen zu können, werde ich zunächst einige zentrale sprachtheoretische Grundpositionen skizzieren.

2.3 Eine Handlungstheorie der Sprache

Erforderlich ist hierfür eine umfassende Theorie des sprachlichen Handelns, eine nicht-reduktionistische Sprachtheorie. Eine geeignete Basis bilden die von Jäger (1994) als funktionsorientiert bezeichneten Theorien³. Eine solche Theorie der Sprache, wie sie etwa Ehlich (1991) skizziert, erfüllt drei Bedingungen:

- a) Sie berücksichtigt alle Aspekte von Sprache und schließt keinen a priori aus. Sie bezieht insbesondere den engen Zusammenhang von Sprache, Kommunikation und Kognition ein.

³ Ähnlich äußert sich Heringer bereits (1974, 125).

- b) Sie ist empirisch begründet. Denn nur durch Überprüfung an der sprachlichen Wirklichkeit kann Sprache in ihrer Komplexität erfasst werden. Ansonsten läuft sie Gefahr, wichtige Elemente als Performanzphänomene auszuschneiden.
- c) Sie ist methodisch reflektiert. Die Angemessenheit der Methoden muss immer wieder an ihrem Gegenstand „Sprache“ überprüft und weiterentwickelt werden. Nur so kann vermieden werden, dass wesentliche Aspekte durch das methodische Raster fallen.

Eine umfassende Handlungstheorie der Sprache berücksichtigt die angenommene doppelte Bestimmtheit von Sprache, die sich aus dem zweifachen Bezug auf Kommunikation und Kognition ergibt:

- Sprache ist zunächst einmal ein Werkzeug der Kommunikation, d.h. ein Mittel zur Verständigung zwischen Menschen. Diese Tatsache ist kein Randphänomen, sondern konstitutiver Bestandteil. Die kommunikative Funktion muss daher in die theoretische Bestimmung der Sprache selbst einfließen. Deutlicher Ausdruck ihres Werkzeugcharakters ist ihre zweckbezogene Struktur. Das bedeutet, in den sprachlichen Strukturen selbst schlagen sich die verschiedenen kommunikativen Funktionen und Zwecke nieder. Da es Kommunikation immer mit dem gemeinsamen Handeln von wenigsten zwei Personen zu tun hat, ist auch die Sprache selbst dialogisch organisiert.
- Grundlegende sprachliche Handlungen bestehen aus sog. „Sequenzen“, d.h. aus eng zusammengehörigen Teilhandlungen zweier oder mehrerer Sprecher. Beispiele hierfür sind etwa Paarsequenzen wie „Gruß und Gegengruß“ oder „Frage und Antwort“, die von der Konversationsanalyse als „adjacency pairs“ beschrieben werden. Begrifflich werden solche Sequenzen auch als „sprachliche Muster“ (Ehlich/Rehbein 1979) bezeichnet, die der gemeinsamen Bearbeitung wiederholt auftretender Kommunikationsprobleme dienen. Sie enthalten eine Art impliziten Fahrplan für die Beteiligten, durch den beispielsweise der Sprecherwechsel geregelt wird.
- Diese Grundbestimmung von Sprache bedeutet nun nicht, dass sie nicht auch andere Funktionen übernehmen könnte. Es ist vielmehr unabdingbar, dass sie auch auf die Kognition bezogen ist, weil sie nur so ihre kommunikative Funktion erfüllen kann. Insofern hat etwa Wygotski zu Recht darauf hingewiesen, dass das Denken eine qualitative Veränderung erfährt, wenn es sprachlich wird. Sprache ist damit immer auch ein Instrument des Geistes. Diese Passung, d.h. diesen Zusammenhang von sprachlichen Mitteln und kognitiven Prozessen, gilt es theoretisch zu erfassen. Sprachliche Mittel sind nicht nur in ihrer kommunikativen Funktion zu beschreiben, sondern auch in ihrer kognitiven Verarbeitung.
- Des weiteren ist es notwendig, systematisch zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu unterscheiden. Die face-to-face Kommunikation verläuft anders als die schriftliche. Die mündliche Kommunikation ist geprägt durch die Flüchtigkeit des Gesprochenen, durch die Notwendigkeit zum unmittelbaren, nur bedingt planbaren Agieren und durch die Nicht-Rückholbarkeit des Geäußerten. Diese Besonderhei-

ten haben die Diskurs- und Gesprächsforschung in den letzten zwanzig Jahren herausgearbeitet⁴.

- Die schriftliche Kommunikation ist demgegenüber - wie es Ehlich (1983) nennt - durch eine Zerdehnung der Kommunikationssituation geprägt: Äußerungsproduktion und Äußerungsrezeption fallen auseinander. Eine Äußerung wird zunächst in einem handlungsentlasteten Prozess produziert und als Text festgehalten. Dieser wird dann über Raum und Zeit hinweg transportiert und in einem ebenfalls handlungsentlasteten Prozess rezipiert. Diese gegenüber dem Mündlichen veränderten Bedingungen konstituieren eine eigene Kommunikationsform, eine Schriftkultur, worauf die Schriftlichkeitsforschung⁵ mit Nachdruck aufmerksam gemacht hat.
- Das Verfügen über Schriftlichkeit wirkt sich unmittelbar auf die Kognition aus, wie etwa Ong (1987) zeigt. Texte werden - wie es Bruner/Olson (1978) formulieren - zu Werkzeugen des Denkens. Günther (1993, 91) weist unter Bezug auf jüngere empirische Studien darauf hin, dass Schriftkenntnisse überhaupt erst die Voraussetzungen dafür schafften, sprachliche Äußerungen zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen.
- Und schließlich gilt es, die sprachliche Entwicklung in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Die Arbeiten zum kindlichen Spracherwerb enden in der Regel im Kindergartenalter. Dann haben die meisten Kinder aber erst den grammatikalischen Teil unseres Sprachsystems erworben. Weitgehend unerforscht sind dagegen die beiden folgenden Aspekte der sprachlichen Entwicklung: die Art und Weise des Spracherwerbs und die sprachliche Entwicklung nach Eintritt in die Schule.

2.4 Unterrichts-Kommunikation - Die Lehr-Lern-Verfahren

Das Erreichen der Ziele des Sprachunterrichts, d.h. die Ausbildung eines sprachlichen Könnens, hängt ganz entscheidend vom Gelingen der Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht ab. Nur wenn es gelingt, die Schüler in der geplanten Weise in den Unterricht zu integrieren, werden sie die Lernziele erreichen. Mit der Frage, ob und wie dies gelingt, hat sich ein Reihe empirischer Arbeiten beschäftigt.

Sprachliches Lernen ist eingebunden in die Kommunikation im Unterricht. Diese spezifische Form des Lehr-Lern-Diskurses unterliegt den institutionellen Bedingungen der Schule. Hierzu gehören insbesondere die Massenhaftigkeit von Unterricht, bei der ein Lehrer bis zu dreißig Schülern gegenübersteht, sowie die Aufgabe, in einer vorgegebenen Zeit ein bestimmtes Wissen zu vermitteln. Darüber hinaus bestimmt auch die Pflicht zur Benotung - und damit zur Selektion - das Unterrichtsgeschehen ganz erheblich. Ehlich/Rehbein (1986) haben am Beispiel verschiedener Unterrichtsverfahren gezeigt, dass sich diese institutionellen Bedingungen in Form von Widersprüchen und Brüchen unmittelbar in der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler niederschlagen. Grundlage hierfür waren empirische Analysen authentischer Unterrichtsdiskurse, d.h. Analysen von detaillierten Transkripten der Ton- oder Videoaufzeichnungen. Denn erst die exakte Verschriftung des verbalen wie - nach Möglichkeit - des non-

⁴ Für einen Überblick vgl. Becker-Mrotzek (1992).

⁵ Für einen Überblick vgl. Günther/Ludwig (Hgg.) (1994/1996).

verbalen Geschehens erlaubt eine Rekonstruktion der zugrunde liegenden Bewegungsformen⁶.

Ein Beispiel hierfür ist das „Aufgabe-Lösungs-Muster“ (Ehlich/Rehbein 1986, 8 ff), das - insbesondere im Rahmen des fragend-entwickelnden Unterrichts - ein häufig eingesetztes Verfahren ist. Um den Schülern die selbständige Einsicht in einen Sachverhalt zu ermöglichen, stellt der Lehrer eine Aufgabe. Ihre Lösung setzt, ähnlich wie beim Problemlösen, die Neuordnung vorhandener Wissens Elemente voraus, so dass auf diese Weise neues Wissen ausgebildet wird. Die Schwierigkeit dieses Verfahrens liegt nun darin, dass die Schüler - anders als beim echten Problemlösen - das Ziel nicht kennen; sie wissen nicht, worauf die Aufgabenstellung hinaus läuft. Und damit fehlt ihnen der zentrale Steuermechanismus für ihre Lösungssuche. Denn für ein Problem gibt es in der Regel nicht nur eine einzige Lösung, sondern mehrere. Welche davon gewählt wird, hängt im wesentlichen von dem ursprünglichen Handlungsziel ab. Fehlt nun aber dieses übergeordnete Ziel, weil es Bestandteil des didaktischen Plans des Lehrers ist, dann fehlt den Schülern auch die Steuerung ihrer Lösungssuche. Die Folge ist ein Verlust an Motivation, wie Becker-Mrotzek (1989, 143 ff) am Beispiel von biographischen Erzählungen von SchülerInnen zeigen kann.

Dieses Verfahren der empirischen Diskursanalyse hat Wieler (1989) auf die Untersuchung von Unterrichtsdiskursen über Literatur angewendet. Ihr Interesse bestand darin herauszufinden, ob auf diese Weise die didaktischen Ziele erreicht werden, die an die unterrichtliche Behandlung von Literatur geknüpft sind. Auch Wieler legt ihrer Arbeit Transkripte authentischer Unterrichtsdiskurse zugrunde. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass den Gesprächen über Literatur ein eigenes Muster zugrunde liegt, das dem Aufgabe-Lösungs-Muster sehr ähnlich ist. Um eine umfassende und systematische Behandlung der literarischen Texte zu erreichen, strukturieren die LehrerInnen das Gespräch durch einzelne Aufgabenstellungen. Diese Art der Strukturierung verhindert jedoch, a) dass die SchülerInnen Einsicht gewinnen in den Zusammenhang von literarischer Fiktion und eigener Lebenswirklichkeit und b), dass es zu einer Verständigung unter den SchülerInnen über unterschiedliche Deutungen kommt. Denn sie verstehen die Fragen der LehrerIn als Aufgaben, die sie nacheinander beantworten, ohne den größeren Zusammenhang zu erkennen. Eine Begriffsbildung findet nicht statt. Das Paradoxon liegt darin, dass es gerade das methodische Verfahren ist, nämlich das Gespräch durch Aufgabenstellungen zu strukturieren und damit den SchülerInnen Hilfestellung zu geben, das zu einem den ursprünglichen Zielen entgegengesetzten Resultat führt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Vogt (1995) für das Diskutieren im Unterricht.

Empirische Studien zeigen aber nicht nur, wie bestimmte Verfahren - mehr oder weniger gut - funktionieren. Sie können auch Hinweise geben auf neue didaktische Verfahren. Die Arbeiten von Hausendorf/Quasthoff zum Erzählerwerb legen die Vermutung nahe, dass es so etwas wie einen *Unterstützungsdiskurs* gibt. Damit meine ich die besondere Art und Weise, in der Erwachsene mit Kindern sprechen. Dabei verhält sich der Erwachsene im Gespräch mit dem Kind so, wie er sich auch auf einer Wippe verhält: Er gleicht den Gewichtsunterschied aus. Übertragen auf das Gespräch bedeutet das: Der Erwachsene unterstützt das Kind gerade soviel, dass die Kommunikation weitergeht. Bevor er selber ein bestimmtes Gesprächselement realisiert, wird er das

⁶ Zur Bedeutung von Transkripten in der angewandten Diskursforschung vgl. Becker-Mrotzek/Meier (demn.)

Kind zunächst durch eine Frage oder ähnliches darauf aufmerksam machen, dass es etwas für die Verständigung Wesentliches nicht realisiert hat. Auf diese Weise hilft er dem Kind, seine Gesprächsaufgaben zu erfüllen, und zwar ohne bei ihm den Eindruck zu hinterlassen, es handele defizitär.

Grundlage für dieses didaktische Alltagshandeln ist das implizite Wissen über sprachliche Muster, hier über das Erzählen. Dieses Musterwissen stellt die abgestuften Verfahren zur Sicherung des Verständigungsprozesses bereit. Auf diese Weise hilft der Erwachsene dem Kind beim Übergang in die Zone der nächsten Entwicklung. Die Kenntnis der Rahmenbedingungen sowie der Verfahren in dieser Lehr-Lern-Situation bildet eine gute Grundlage für einen Transfer auf unterrichtliche Verfahren.

2.5 Sprachliche Entwicklung

Das, was einleitend für die Einsicht in die Unterrichtsprozesse gesagt wurde, gilt in analoger Weise auch für die Lernentwicklung. Die Bewegungsformen und die Systematik der Lernfortschritte liegen nicht einfach ablesbar an der sprachlichen Oberfläche bereit. Denn sie vollziehen sich über einen längeren Zeitraum und individuell unterschiedlich. Damit entziehen sie sich der einfachen Beobachtung und bedürfen der genauen empirischen Nachzeichnung. Nur so können wir verstehen, wie Lernende Begriffe ausbilden und ihr sprachliches Können vervollkommen. Hier bieten die Entwicklungsstudien, die zu verschiedenen Aspekten des sprachlichen Lernens in den letzten Jahren entstanden sind, gute Einblicke. Die sehr grundlegende Frage nach den theoretischen Voraussetzungen für die Annahme einer allgemeinen Entwicklungsfolge, wie sie etwa Bremerich-Vos und Ossner (beide 1996) aufwerfen, kann hier nicht diskutiert werden. Ein Hinweis sei jedoch gestattet: Fundierte Aussagen hierzu sind m.E. jedoch nicht a priori möglich, sondern erst auf dem Hintergrund konkreter Studien.

Entwicklungsstudien liegen beispielsweise vor zur Erzählentwicklung von Boueke et al. (1995) und Hausendorf/Quasthoff (1996), zum Schriftspracherwerb von Günther, K.B. (1986) und Günther, H. (1995), zur Schreibentwicklung von Feilke/Augst (1989) sowie Becker-Mrotzek (1997). Ihr didaktischer Wert liegt in der Linearisierung des Lehrplans, und zwar sowohl in der Grob- wie in der Feinplanung. Gestaltet man, wie dies auch Ossner (1993, 196f) fordert, den Wissensaufbau so, dass die Schüler durch den Lehrer jeweils in die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1986, 236 ff) geführt werden, dann setzt dies ein Wissen voraus über die zu erwartende Entwicklungsfolge. Einen Lehrplan aufzustellen heißt, Annahmen zu machen über das „Noch-nicht-Gekannte“ - und damit vor allem auch über das „Als-nächstes-zu-Begreifende“. Für die relativ grobe Planung, die ein Lehrplan darstellt, sind die o.a. Kenntnisse über den Entwicklungsverlauf der verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten erforderlich und hilfreich. Denn diese Studien zeigen die Logik der Entwicklung; sie verdeutlichen, unter welchen Bedingungen welche Fertigkeiten erworben werden. Mit anderen Worten: sie zeigen die Onto-Genese des Wissens. Zugleich geben sie Auskunft darüber, an welchen Indizien der Entwicklungsstand abgelesen werden kann; das ist eine wichtige Hilfe für die Feinplanung durch den Lehrer, d.h. für eine sinnvolle Binnendifferenzierung.

2.6 Gegenstandsstruktur

Unterricht setzt ein spezifisches Wissen über seine Inhalte voraus, was Haueis (1981) zu der berechtigten Feststellung veranlasst, die Fachdidaktik komme nicht umhin „sich um die Konstitution ihrer Lerngegenstände als *Wissensstrukturen* selbst zu kümmern. Was sie dabei von fachlichen Bezugswissenschaften übernehmen kann, ist die doppelte Funktion wissenschaftlicher Begriffe“ (ebd. 164, Herv. MBM). Ich möchte nun am Beispiel komplexer sprachlicher Handlungen illustrieren, wie sprachwissenschaftliche Verfahren genutzt werden können.

Beim Kommunizieren bedienen wir uns der entwickelten sprachlichen Muster. Dadurch können wir uns auf die Inhalte konzentrieren, denn die Ablaufstruktur liegt vor. Wenn wir beispielsweise eine Geschichte erzählen wollen, dann ist für alle Beteiligten mit der Ankündigung einer Erzählung ein bestimmter Erwartungsrahmen etabliert: Von nun an hat der Erzähler das Rederecht - den anderen obliegt das Zuhören; der Sprecher hat dafür die Verpflichtung, eine irgendwie ungewöhnliche Geschichte von Anfang bis Ende zu erzählen. Auch an die Art der Darstellung sind bestimmte Erwartungen geknüpft - die vergangenen Ereignisse müssen *re-inszeniert* werden, so dass sich die Zuhörer zumindest zeitweilig an den Ort des Geschehens versetzt fühlen. Typische sprachliche Mittel hierfür sind etwa die schnelle *Wechselrede* oder das *szenische Präsens*. Abgeschlossen wird die Erzählung mit einer *Moral* oder *Lehre*. Die kommunikative Funktion des Erzählens kann einfach in der *Unterhaltung* der Beteiligten liegen. Erzählen kann aber auch psychisch entlastend wirken, beispielsweise wenn jemand eine *Leidensgeschichte* erzählt. Es kann aber auch helfen, das eigene Image aufzupolieren, etwa wenn jemand eine *Siegesgeschichte* zum Besten gibt.

So, wie wir für das Erzählen einer Geschichte über ein ausgearbeitetes Muster verfügen, so tun wir das auch für andere kommunikative Aufgaben. Um nur ein Beispiel zu nennen, das im Kontrast zum Erzählen steht: Wenn ich jemanden über einen nicht-präsenten Gegenstand informieren möchte, etwa über den Zuschnitt einer Wohnung, so werde ich ihm diesen beschreiben⁷. Auch hierbei wird der Zuhörer gedanklich an einen anderen Ort versetzt, bei Wohnungsbeschreibungen oft an die Eingangstür. Von hieraus wird dann ein mentaler Rundgang über die sichtbare Oberfläche des Gegenstands unternommen. Ebenso wie die Erzählung kennt auch die Beschreibung spezifische sprachliche Mittel, die ihrem Zweck in besonderer Weise entsprechen, etwa *Präpositionalkonstruktionen* oder *deiktische Ausdrücke*.

Bei den Handlungsmustern handelt es sich nicht um rein induktiv abgeleitete Konstrukte, sondern um Rekonstruktionen der Kommunikationspraxis. Sie sind das Ergebnis empirischer Diskurs- und Textanalysen. In diesem Sinne handelt es sich um soziale Fakten. Ihr didaktischer Wert liegt darin, dass wir die innere Struktur und Funktion der verschiedenen Diskurs- und Textarten kennen. Das ist eine wichtige Voraussetzung zur Vermeidung unbeabsichtigter didaktischer Widersprüche. Darunter verstehe ich folgendes: Die Schüler haben aus ihrer alltäglichen Kommunikationspraxis ein implizites Wissen über Diskurs- und Textarten; dieses Wissen gerät dann in Widerspruch zu dem in der Schule vermittelten, wenn sprachliche Großformen hier in abweichender Weise verwendet werden. Dazu folgendes Beispiel: Grundschul Kinder sehen sich immer wie-

⁷ Für einen detaillierten Vergleich des *Erzählens*, *Berichtens* und *Beschreibens* vgl. Rehbein (1984).

der vor die Aufgabe gestellt, ein Bild zu beschreiben, das für alle sichtbar an der Wand hängt, und zudem noch die dargestellte Geschichte zu erzählen. Damit sind ihnen zwei Aufgaben gestellt, die den alltäglichen Zwecksetzungen von Beschreiben und Erzählen widersprechen. Für das Beschreiben eines sichtbaren Gegenstandes liegt kein Grund vor; und das Erzählen einer Geschichte, von der nur ein Ereignis sichtbar ist, stellt einen literarischen Sonderfall dar. Und so zeigt denn auch die Analyse entsprechender Unterrichtsstunden, dass die Schüler und Schülerinnen weder brauchbare Beschreibungen noch Erzählungen liefern (vgl. Schoenian 1995).

2.7 Zielbestimmung und inhaltliche Auswahl

Die allgemeine Zielbestimmung des Sprachunterrichts, i.e. der Aufbau des sprachlichen Könnens, kann noch ohne genauere Kenntnis des gesellschaftlichen Kommunikationsbedarfs erfolgen. Die weitere Konkretisierung und Ausdifferenzierung bleibt jedoch solange vage und spekulativ, wie keine genaueren Einsichtigen in die kommunikativen Erfordernisse des alltäglichen und beruflich-institutionellen Lebens vorliegen. Um als handlungsleitendes Lernziel zu taugen, muss die allgemeine Kommunikationsfähigkeit differenziert werden nach den beteiligten Teilfertigkeiten. So braucht es beispielsweise andere Fertigkeiten, um an einer Bürgerversammlung teilzunehmen als für die Leitung einer Besprechung. Und da sich die gesellschaftlichen Bedingungen ständig ändern, ist es nicht möglich, einen festen Kanon zu erwerbender Kommunikationsfertigkeiten aufzustellen. Die Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien führen uns aktuell vor Augen, wie rasch neue Kommunikationsformen entstehen.

Die genaue Analyse erfolgreicher sprachlicher Handlungen gehört zu den Voraussetzungen, um allgemeine Lernziele zu konkretisieren. Und dabei erweist sich immer wieder, dass die Intuition und die Erinnerung nur unzulänglich Auskunft geben über die inneren Zusammenhänge komplexer sprachlicher Handlungen. Auch hier bringt erst die empirische Analyse von Diskursen und Texten die erforderliche Genauigkeit.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (1989) Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen. Frankfurt/Bern.
- Becker-Mrotzek, Michael (1992) Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen. Heidelberg
- Becker-Mrotzek, Michael (1997) Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen.
- Becker-Mrotzek, M./Meier, Chr. (demn.) Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hgg.) (demn.).
- Bernstein, Basil (1972) Studien zur sprachlichen Sozialisation. (Engl. Orig. (1971) *Class, Codes and Control*. Vol. 1. *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*.) Düsseldorf.
- Beyer, Klaus/Kreuder, Hans-Dieter (1975) Lernziel Kommunikation. Linguistik für die Schule. Stuttgart.

- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut u.a. (1995) *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München.
- Bremerich-Vos, Albert (1996) *Aspekte des Schriftspracherwerbs. Stufentheorien, das „Neue“ und die Lehrer-Schüler-Interaktion.* In: Peyer, A./Portmann, P. (Hgg.) (1996) *Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmutzkinder.* Tübingen, S. 267-190.
- Bruner, Jerome/Olson, David R. (1978) *Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens.* In: Steiner, G. (Hg.) (1978) *Piaget und die Folgen (Die Psychologie des 20. Jhd.. Bd. VII),* S. 306-320.
- Christ, H./Fischer, E./Fuchs, C./Merkelbach, V./Reuschling, G. (1995) *„JA ABER ES KANN DOCH SEIN ...“ In der Schule literarische Gespräche führen.* Frankfurt/Bern.
- Dittmar, Norbert (1973) *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung der Theorie, Empirie und Anwendung. Mit einer kommentierten Bibliographie.* Frankfurt.
- Ehlich, Konrad (1980) *Schriftentwicklung als gesellschaftliches Problemlösen.* In: *Zeitschrift für Semiotik* 2/1980, S. 335-359.
- Ehlich, Konrad (1983) *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung.* In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hgg.) (1983) *Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation.* München, S. 24-43.
- Ehlich, Konrad (1991) *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren.* In: Flader, D. (Hg.) (1991) *Verbale Interaktion.* Stuttgart, S. 127-143 (zuerst in: Hartung, W. (Hg.) (1986), S. 15-40).
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1979) *Sprachliche Handlungsmuster.* In: Soeffner, H.G. (Hg.) (1979) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* Stuttgart, S. 243-274.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986) *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen.
- Eichler, Wolfgang/Henze, Walter (1990) *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.* In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.) (1990) *Taschenbuch des Deutschunterrichts.* Hohengehren, S. 153-172.
- Engelmann, Susanne (1925; 1957⁵) *Methodik des deutschen Unterrichts.* Hannover.
- Essen, Erika (1955; 1972⁹) *Methodik des Deutschunterrichts.* Heidelberg.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989) *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz.* In: Antos, G./Kriings, H. (Hgg.) (1989) *Textproduktion.* Tübingen, S. 297-327.
- Günther, Klaus-B. (1986) *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien.* In: Brügelmann, H. (Hg.) (1986) *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher.* Konstanz, S. 32-54.
- Günther, Hartmut (1993) *Erziehung zur Schriftlichkeit.* In: Eisenberg, P./Klotz, P. (Hgg.) (1993) *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben.* Stuttgart, S. 85-96.
- Günther, Hartmut (1995) *Die Schrift als Modell der Lautsprache.* In: Ossner, J. (Hg.) (1995) *Schriftaneignung und Schreiben.* Osnabrück, S. 15-32.

- Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.) (1994/1996) *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung.* (2 Bde.) Berlin/New York.
- Haueis, Eduard (1981) *Grammatik entdecken. Grundlagen des kognitiven Lernens im Sprachunterricht.* Paderborn.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996) *Interaktion und Entwicklung. Eine Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit bei Kindern.* Opladen.
- Heringer, Hans Jürgen (1974) *Kommunikativer Unterricht. Ein Programm.* In: *Linguistik und Didaktik* 5; 19/1974, 194-212.
- Herrlitz, Wolfgang (1979) *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.* In: Boueke, D. (Hg.) (1979²), *Deutschunterricht in der Diskussion*, S. 168-191.
- Hohmann, Joachim S. (Hg.) (1994) *Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute.* Frankfurt/Bern.
- Homberger, Dietrich (1994) *Linguistische Theorien und ihre Didaktisierung in den 70er und 80er Jahren.* In: Hohmann, Joachim, S. (Hg.) (1994), 83-112.
- Ivo, Hubert (1977) *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer „Fachunterrichtswissenschaft“.* Frankfurt/M.
- Ivo, Hubert (1996) *Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik.* In: *Didaktik Deutsch* 1/1996, S. 8-29.
- Jäger, Ludwig (1994) „Language, what ever that may be.“ *Die Geschichte der Sprachwissenschaft als Erosionsgeschichte ihres Gegenstandes.* In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft (ZS)* 12, 1/1993 (sic!), S.77-106.
- Labov, William (1966) *The Social Stratification of English in New York City.* Washington.
- Merkelbach, Valentin (1995) *Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs.* In: Christ, H./Fischer, E./Fuchs, C./Merkelbach, V./Reuschling, G. (1995), S. 12-52.
- Müller-Michaels, Harro (1994) *Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968.* In: Hohmann, Joachim, S. (Hg.) (1994), 27-43.
- Neuland, Eva (1979) *Soziolinguistik und Sprachunterricht.* In: Boueke, D. (Hg.) (1979²) *Deutschunterricht in der Diskussion*, S. 240-287.
- Neuland, Eva (1995) *Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven.* In: *Der Deutschunterricht* 1/1995, S. 3-15.
- Oevermann, Ulrich (1970; 1992²) *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.* Frankfurt.
- Ong, Walter (1987) *Oralität und Literarität. Die Technologisierung des Wortes.* (Engl. Orig.: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word* (1982) London/New York) Opladen.
- Ossner, Jakob (1993) *Praktische Wissenschaft.* In: Bremerich-Vos, A. (Hg.) (1993) *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext.* Frankfurt, S. 186-199.
- Ossner, Jakob (1996) *Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben?* In: Feilke, H./Portmann, P.R. (Hgg.) (1996) *Schreiben im Umbruch.* Stuttgart, S. 74-85.
- Rehbein, Jochen (1984) *Beschreiben, Berichten, Erzählen.* In: Ehlich, K. (Hg.) (1984) *Erzählen in der Schule.* Tübingen, S. 57-124.

- Schoenian, Julia (1995) Sprachliche Handlungsmuster bei der mündlichen Bildbetrachtung im Deutschunterricht eines 3. Schuljahres. Münster: mimeo.
- Searle, John (1971) Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay. Frankfurt.
- Steger, H./Deutrich, K./Schank, G./Schütz, E. (1974) Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. In: Moser, H. (Hg.) (1974) Gesprochene Sprache. Düsseldorf, S. 39-97.
- Ulshöfer, Robert (1963; 1969⁴) Methodik des Deutschunterrichts Bd. 1: Unterstufe. Stuttgart.
- Vogt, Rüdiger (1995) Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen von mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundarstufe I. In: Der Deutschunterricht 1/1995, S. 43-53.
- Weigand, Edda (1994) Dialoganalyse und Sprachunterricht. In: Fritz, G./Hundsnurscher, F. (Hgg.) (1994) Handbuch der Dialoganalyse, S. 411- 428.
- Wieler, Petra (1989) Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt/Bern.
- Wygotski, Lev Semjonowitsch (1986) Denken und Sprechen. (zuerst 1934 Moskau) Frankfurt (= 1964; 1974⁵ Berlin).

Anschrift des Verfassers:

HDoz. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Münster, Institut für deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik, Philippstr. 17, 48149 Münster