

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 12: Aspekte des modernen Deutschunterrichts II

Artikel: Sprachförderung auf der Primarschulstufe
Autor: Messner, Rudolf
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531212>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Sprachförderung auf der Primarschulstufe

Rudolf Messner

Über Grundkonzeptionen des Sprachunterrichts und ihre praktischen Konsequenzen

1. Das gestörte Verhältnis zwischen Sprachtheorie und Sprachunterricht

Zwei Zitate aus Aufsätzen, deren grosse Bedeutung für die Theorie der Sprachförderung und des Primarschulunterrichts unbestritten ist:

«Was die unterprivilegierten Kinder betrifft, wäre das Ziel einer integrierten Theorie soziolinguistischer Beschreibung, Untersuchungen im Bereich der Situierung, Funktion und Mittel sowie deren Beziehung durchzuführen, die von den Kindern erworben werden. Die Situation in der Schule wäre eine Situation, aber nicht die einzige. Das Hauptziel wäre, die Schulsituation in den Kontext anderer Situierungen zu setzen, um damit die wirklichen kommunikativen Fähigkeiten der Kinder zu umreissen und das Ausmass zu zeigen, in dem die Performanz in der Schulsituation nicht eine unmittelbare Aufdeckung der Fähigkeiten der Schüler ist, sondern das Ergebnis der Interferenz zwischen ihrem eigenen System und demjenigen, dem sie gegenüberstehen...»

(Dell HYMES: Über linguistische Theorie, kommunikative Kompetenz und die Erziehung unterprivilegierten Kinder.)

«Die schulische Förderung dieser Fähigkeiten darf nicht von Beginn an an die kommunikativen Muster des ‚elaborierten Kode‘ gebunden sein. Der Lehrer muss zunächst auf die typische Sprache der Unterrichtskinder eingehen und sie als Kommunikationsmittel akzeptieren. Die negative Sanktionierung der ‚restringierten‘ Sprachformen darf der negativen affektiv-motivationalen Konsequenzen wegen nicht vom Lehrer ausgehen...» (Ulrich OEVERMANN: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse.)

Durch Sätze wie diese, welche für die gegenwärtige sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Literatur in keiner Weise atypisch sind, wird man nicht nur darauf hingewiesen, dass die Sprachwissenschaft im deutschen Sprachraum sich in den letzten Jahrzehnten legitimerweise intensiv von

anglo-amerikanischen Theorien hat inspirieren lassen. Die beiden Zitate zeigen auch, wie schwer die Verständigung über Probleme des Sprachunterrichts gerade in einer Zeit geworden ist, in der man sich allerorts auf die Förderung von Kommunikationsfähigkeit als eines der Hauptziele für einen verbesserten Sprachunterricht beruft. Und man kann gut verstehen, dass angesichts eines solchen begrifflichen Aufwands das Gespräch zwischen Bildungsreformern, Wissenschaftlern, Lehrern und Öffentlichkeit in vieler Hinsicht als gestört betrachtet werden muss.

Angesichts dieser Situation – so muss man wohl feststellen – müssen sich alle diejenigen, die sich in theoretischer Absicht mit Sprachunterricht beschäftigen, in selbstkritischer Weise eingestehen, dass Sprachbarrieren, die in der Schule verringert oder abgebaut werden sollen, zwischen der Wissenschaft und der Schulpraxis neu aufgebaut worden sind¹. Die dabei zu beobachtende Verselbständigung wissenschaftlicher Sprache und die daraus resultierende Unverständlichkeit sind nicht unbeteiligt daran, dass über Reformabsichten im Sprachunterricht gegenwärtig viele falsche Vorstellungen umlaufen. Hier ist noch viel Engagement um Verständigung und um Konkretion in Form praktischer Vorschläge notwendig.

Das Problem der gestörten Verständigung über Sprachunterricht hat jedoch noch eine andere Seite. Es gibt nämlich auch Formen des «Kannitverstan», denen ein Interesse am Nicht-Verstehen zugrundezuliegen scheint. Das will sagen: Es gibt auch Versuche, Gedanken, die unbequem sind oder die das eigene Selbstverständnis oder die eigene Tätigkeit allzusehr gefährden, dadurch abzuweisen, dass man sie für unverständlich oder undurchführbar erklärt. Dabei ertappt sich – von der Primarschule bis zur Hochschule – wohl jeder, dem zugemutet wird, die ihm gewohnte Praxis zu verändern.

Es wäre eine wichtige Aufgabe für die unmittelbare Zukunft, diese wechselseitigen Schwierigkeiten der Verständigung zu über-

winden. Erst dann ist es nämlich möglich, auf den inhaltlichen Kern der Probleme selbst zu sprechen zu kommen. Eine solche wichtige Grundsatzfrage ist die, was denn unter Sprachförderung in der Grundschule überhaupt zu verstehen sei.

2. Konzeptionen von Sprachförderung

Die Frage nach ihrem *Verständnis von Sprachförderung* – also danach, auf welche Weise die sprachlichen Fähigkeiten von Schülern erweitert und eventuell vorhandene Sprachdefizite oder -barrieren überwunden werden sollen – ist eine Kernfrage an jede Konzeption für den Sprachunterricht der Primarschule. Im Anschluss an Arbeiten von Detlef KOCHAN², Erwin SCHWARTZ³ sowie Gerhard HELBIG⁴ und Norbert DITTMAR⁵ sollen im Folgenden grundlegende, voneinander unterscheidbare Auffassungen über Sprachförderung, illustriert durch Hinweise auf die jeweilige Praxis des Sprachunterrichts, beschrieben werden. Die Reihung der dargestellten Konzepte geschieht nach der Abfolge, in der sie als Tendenzen des Sprachunterrichts seit 1945 in das Blickfeld der Schulpraxis getreten sind. Die Darstellung erfolgt jedoch nicht in historischer Absicht. Alle vier Konzeptionen von Sprachförderung sind im gegenwärtigen Unterricht und in der sprachdidaktischen Diskussion mehr oder weniger ausdrücklich vertreten und bestimmen in unterschiedlichen Akzentsetzungen das Bewusstsein und das Verhalten der Beteiligten. Im einzelnen sollen untersucht werden: Auffassungen von Sprachförderung als *muttersprachlicher Erziehung*, als *funktionaler Spracherziehung*, als *Lernen elaborierter Sprachverwendung* und schliesslich als *Erweiterung situationsbezogener kommunikativer Fähigkeiten*.

2.1 Sprachförderung als muttersprachliche Erziehung

Die Auffassung von Sprachförderung, die als *«muttersprachliche Erziehung»* gekennzeichnet werden soll, ist insofern von grundlegender Bedeutung, als sie vermutlich die eigene Spracherziehung eines Grossteils der heute an Schule und Hochschule Tätigen bestimmt hat. Dies im Sinne einer bis in die Gegenwart dominierenden *unterrichtspraktischen Konzeption*. Davon ist die

ausdrückliche sprachwissenschaftliche Begründung einer *«muttersprachlichen Erziehung»* bei Leo WEISGERBER und seinen Schülern, die sogenannte *«inhaltsbezogene Sprachauffassung»*, welche in letzter Zeit an Boden verloren hat, zu unterscheiden⁶.

Die Konzeption der *«muttersprachlichen Erziehung»* geht – beeinflusst von sprachphilosophischen Gedanken HUMBOLDTs – davon aus, dass die Sprache eine geistschaffende und welterschliessende Kraft besitzt. In der sprachlichen Überlieferung jeder Gemeinschaft von Menschen stelle sich gleichsam die Summe ihrer Welterfahrung verbindlich für alle dar, welche in diese Sprach- und Lebensgemeinschaft erst eintreten. Das für jede Gemeinschaft typische kulturelle Erbe verdichtet sich und wird fassbar in Form des *sprachlichen Erbes*. Daher ist es nach der Idee der muttersprachlichen Erziehung die *zentrale Aufgabe* eines sprachfördernden Unterrichts, die Schüler in das vorgegebene sprachlich-kulturelle Erbe einzuführen. In der Sprache der *Richtlinien* für den Unterricht liest sich das so:

*«Die Volksschule ist Muttersprachschule. Sie entfaltet die Sprachkraft, das Sprachgefühl und das Sprachverständnis des Kindes, öffnet ihm den Zugang zu der in Sprache und Dichtung geformten Geistes- und Gemütswelt und befähigt es, am geistigen Leben des Volkes teilzunehmen... Für den Erfolg des muttersprachlichen Unterrichts ist es entscheidend, dass der Schüler ein Gefühl für das Zusammenstimmen von Wort und Sinngehalt oder Gedanken gewinnt und so die innere Sprachform erlebt. Daraus wachsen ihm die Kräfte für das eigene Sprachkönnen zu.»*⁷

Wie sieht konkreter Unterricht aus, der dieser Konzeption entspricht?

Ganz allgemein kann man sagen, dass es in einem so verstandenen Unterricht um das *Nachvollziehen* und um die *Verlebendigung* der in der Sprache gleichsam *«geronnenen»* Inhalte sowie um die *«Entfaltung»* der dem Kinde innewohnenden *«Sprachkraft»* geht⁸. Im *Sprechunterricht* wird darauf geachtet, dass die Schüler möglichst viel und oft sprechen können, damit sie allmählich – orientiert am Sprachvorbild des das kulturelle Erbe repräsentierenden Lehrers – *«richtiger»* und *«schöner»* sprechen lernen. Die *Sprachlehre* versteht sich als zusätzliche

Hilfe für solche Fälle, wo das vom Kind allmählich erworbene Sprachgefühl nicht ausreicht – übrigens in entschiedener Absetzung von der zu wenig den Inhalt der Sprache berücksichtigenden traditionellen Schulgrammatik. Während die Sprachlehre Einsicht in den Bau der Sprache vermitteln soll, beschäftigt sich die *Sprachkunde* vor allem mit dem Inhalt sprachlicher Elemente und Wendungen (Beispiele: Üben des passenden Attributs, Erarbeiten von Wortfeldern). Im *Leseunterricht* geht es vor allem um die sinnverstehende Rezeption von Texten, der *Aufsatzunterricht* wird durch erlebnishafte, an strengen Sprachnormen orientierten Erzählungen und Beschreibungen dominiert, im *Rechtschreibunterricht* wird vor allem richtiges Nachschreiben der vom Lehrer vorgegebenen Texte und Übungswörter verlangt⁹.

Der Sprachunterricht soll nach dem Konzept muttersprachlicher Erziehung die Schüler also über das Aufnehmen von Sprache allmählich zur selbständigen Sprachgestaltung führen. Dabei ist es besonders wichtig, dass der Nachvollzug von Sprache in erlebnisträchtiger Form¹⁰ geschieht. Ferner ist von grosser Bedeutung, dass der Sprachunterricht – inhaltlich gesehen – vorwiegend *Positives* präsentiert, eben den wertvollsten Ausschnitt des kulturellen Erbes, mit dem sich die Schüler zu identifizieren lernen sollen. Etwas überspitzt könnte man die diesbezügliche Tendenz eines muttersprachlichen Unterrichts mit einem Satz kennzeichnen, mit dem Heinrich GLOEL 1897 sein Lesebuchprogramm begründet hat:

*«Fernzuhalten ist alles Widerwärtige und Hässliche, das mit der getreuen Schilderung der sozialen und sittlichen Verkommenheit unserer Zeit zusammenhängt, während sich die Poesie über das Alltägliche erheben, von dem Druck des Daseins frei machen und das Leben verklären soll.»*¹¹

Welches ist nun – so ist zu fragen – die *Konzeption von Sprachförderung*, die hinter dieser, aus der Schulpraxis wohlvertrauten Position, steht? In der Konzeption muttersprachlichen Unterrichts wird davon ausgegangen, dass die objektive sprachliche Überlieferung einer Gesellschaft sowie die Sprachkraft und Erlebnisfähigkeit des Kindes, das in diese Überlieferung eintreten

soll, prinzipiell als einander ergänzende Gegebenheiten angesehen werden können. Sprachförderung in der Schule heisst, dass dem Kind alle Möglichkeiten gegeben werden sollen, um «Sprachkraft, Sprachgefühl und Sprachverständnis» entwickeln zu können. Wenn ihm jedoch die «Kräfte für das eigene Sprachkönnen» nicht zuwachsen, dann muss die Ursache letztlich in seiner defizitären Lernfähigkeit oder in Mängeln seiner familiären Erziehung gesucht werden. Hieran fällt zweierlei auf. Erstens erscheinen die Inhalte der durch die Schule vermittelten Kultur als absolut verbindlich. Das Kind erhält seine Chance nur, wenn es sich dieser schulischen Kultur anpasst. Dass es in einer Gesellschaft kulturellen Dissens und konkurrierende Subkulturen geben kann, die zwar im Sprechen und Denken der Schüler zum Ausdruck kommen, aber in der Schule in unterschiedlichem Masse berücksichtigt werden, wird hier vernachlässigt. Damit entsteht die Gefahr, dass hinter einer Vorstellung von Sprache als einer allgemeinen kulturprägenden Kraft die geschichtliche und soziale Gebundenheit der in der Schule dominierenden Sprachformen und -inhalte vergessen wird. In Zusammenhang damit steht ein zweites schwieriges Problem. Massnahmen der Sprachförderung werden häufig allzusehr auf die Anregung und Ausschöpfung der in jedem Kinde vermuteten produktiven Sprachkräfte begrenzt. Die einer solchen Auffassung zugrundeliegende Tendenz zur Idealisierung der spontanen Kräfte des Kindes schadet häufig mehr als sie nützt. In vielen Fällen kann nämlich nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder ohne weiteres über die Dispositionen zu Sprachleistungen im Sinne des muttersprachlichen Unterrichts verfügen. Man muss vielmehr annehmen, dass schon die Wahrnehmungs- und Lernfähigkeit vieler Schüler, also ihre Voraussetzungen für wirksames Lernen in der Schule, stark beeinträchtigt sind.¹² Dies sowohl durch die spezifische Ausprägung ihres Milieus – welches sich in einem inhaltlichen Gegensatz zu den schulischen Leistungsnormen befinden kann – als auch auf Grund insgesamt zu geringer sprachlicher und sozialer Anregungen in ihrer Umwelt. Das Unterschiedliche Sprachverhalten der Schüler im Unterricht hat also primär nicht *psychische*, sondern in vielen Fällen *gesell-*

*schaftliche Ursachen. Daraus ergibt sich für die Schule die Aufgabe, Sprachförderung nicht nur als ein Problem eines möglichst kindgemässen, die Spontaneität der Schüler freisetzenden Unterrichts zu sehen, sondern Sprachförderung als ein gesellschaftliches Problem zu betrachten, auf das nur durch eine konsequente Herausarbeitung jener Merkmale der Institution Primarschule geantwortet werden kann, welche sie zu einem mindestens partiellen Ausgleich sozial bedingter Benachteiligungen und Leistungsunterschiede instandsetzt.*¹³ Dies ist deshalb ein spezieller Auftrag an die Primarschule, weil ein solcher Ausgleich mit einiger Hoffnung auf Erfolg nur am Beginn des schulischen Bildungsprozesses versucht werden kann. In den im Folgenden zu beschreibenden Auffassungen von Sprachförderung ist dieser Aspekt schrittweise immer deutlicher herausgearbeitet worden.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der muttersprachliche Unterricht mit seinem Konzept von Sprachförderung immer dann in Schwierigkeiten kommt, wenn er nicht mehr auf die natürliche Kraft der Kinder bauen kann, Sprachdefizite auf Grund von schulischen Anregungssituationen auszugleichen. Ganz gegen seine eigentliche Intention gerät ein solcher Unterricht dann in die Gefahr, die «Schuld» am sprachlichen Versagen allzu schnell in der mangelnden Fähigkeit oder Begabung der Schüler zu suchen und sich mit den in der täglichen Schulpraxis zutage tretenden enormen Leistungsunterschieden im Sprachverhalten der Schüler resignativ abzufinden.

2.2 Sprachförderung als funktionale Sprach- erziehung

Ein erster Schritt auf dem Weg zu einem Ausgleich sozialbedingter Sprachunterschiede kann in dem Vorschlag von Vertretern der funktionalen Grammatik gesehen werden, durch die Demonstration und die Erfahrung dessen, was *Sprache leisten kann*, eine Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu versuchen. Diese Richtung hat ihren Ausdruck vor allem in einer stark grammatikalisch orientierten Detailarbeit an sprachlichen Äusserungen gefunden. Der Kerngedanke besteht darin, auf Grund der *Funktion*, die einzelne Äusserungen haben, die ihnen angemessene *Form* zu unter-

suchen und umgekehrt aufgrund der Form auf die Funktion zu schliessen¹⁴. Der neue Gesichtspunkt – der später noch einmal aufgegriffen werden soll –, besteht hier darin, dass die Sprache nicht als vorgegebenes fertiges System, sondern anhand ihrer tatsächlichen Verwendung studiert wird.

Ein Beispiel: Lebendigkeit des sprachlichen Ausdrucks wird hier nicht durch die Einübung fester Stilregeln zu erreichen versucht, etwa der Vorschrift, semantische Elemente möglichst abwechslungsreich zu gestalten, wie dies geschieht, wenn man die Kinder anleitet, in verschiedenen Sätzen das Wort «gehen», durch «treffendere» Ausdrücke, wie z. B. bummeln, schlendern, laufen, eilen usf. zu ersetzen¹⁵. Man geht vielmehr von der Frage aus, welche sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, um eine angestrebte Wirkung, z. B. die präzise Beschreibung oder die besonders eindringliche Hervorhebung einer Bewegung zu erreichen. Oder: Man untersucht, durch welche sprachlichen und syntaktischen Mittel sich die Gleichzeitigkeit zweier Handlungen ausdrücken lässt (durch Umstandswörter wie «inzwischen», «gleichzeitig»; durch Umstandsbestimmungen wie «zur gleichen Zeit» oder durch Umstandssätze mit «während», «solange», «als... schon»)¹⁶.

2.3 Förderung eines elaborierten Sprachgebrauchs

Während die bisher besprochenen Konzeptionen von Sprachförderung vor allem aus der Schulpraxis und von der Sprachwissenschaft entwickelt worden sind, stammt der Ansatz der linguistischen Kodes und des daran geknüpften Programms kompensatorischer Spracherziehung aus dem Bereich der Sozio- und Psycholinguistik. Diese Herkunft drückt sich nicht nur in der Terminologie aus, sondern insbesondere in der Optik, in der das Problem der Sprachförderung in Vor- und Primarschule betrachtet wird: das *sozial benachteiligte Kind wird in den Mittelpunkt der Fördermassnahmen gestellt*.

Ohne auf Einzelheiten hier eingehen zu können, kann man den *Grundgedanken* der Arbeiten des englischen Soziologen BERNSTEIN¹⁷, der diese Forschungsrichtung angeregt, und OEVERMANNs¹⁸, der sie in der Bundesrepublik weitergeführt und verbreitet hat, folgendermassen beschreiben: BERN-

STEIN und OEVERMANN gehen bekanntlich davon aus, dass sich Kinder aus der Mittelschicht und Kinder aus der Unterschicht in ihrem Sprachverhalten grundlegend unterscheiden. Wenn man z. B. Kinder aus den beiden sozialen Schichten Aufsätze schreiben lässt, kann man feststellen, dass – durchschnittlich gesehen – Unterschiede folgender Art auftreten: Kinder aus der Mittelschicht schreiben im Vergleich zu Kindern aus der Unterschicht kompliziertere Sätze mit einer differenzierteren Struktur von Haupt- und Nebensätzen. Zudem verfügen Mittelschichtkinder über eine flexiblere, im Wortschatz umfangreichere Sprache. Die im Durchschnitt differenziertere Mittelschichtsprache wurde als *elaboriert*, der im Vergleich dazu simplere Sprachgebrauch von Unterschichtkindern als *restringiert* bezeichnet. Die Ursachen für diese Unterschiede sehen BERNSTEIN und OEVERMANN in den Lebensverhältnissen, den sozialen Beziehungen und den vorherrschenden Erziehungspraktiken, welche den Sozialisationsprozess der Heranwachsenden in den beiden einander gegenübergestellten sozialen Schichten bestimmen. Dabei konzentriert sich BERNSTEIN nicht so sehr auf Ursachen für die restringierte Sprechweise der Unterschichtkinder, die in Defiziten des bei ihnen vorhandenen grammatikalischen Repertoire liegen, sondern auf ihre beschränkten Möglichkeiten, grammatikalische Mittel im kommunikativen Gebrauch in konkreten Sprachhandlungssituationen zu realisieren. Mittelschichtkinder sind nach dieser Auffassung in der Lage, sowohl elaboriert als auch restringiert zu sprechen – je nachdem, wie es die Situation erfordert. Unterschichtkinder hingegen vermögen aus den im sprachlichen Regelsystem liegenden Möglichkeiten nur eine begrenzte Auswahl situationsspezifisch einzusetzen, was sich in ihrer wenig differenzierten Sprechweise niederschlägt. Man hat in diesem Zusammenhang auch von der sogenannten *Defizit-Hypothese* gesprochen. Dies deshalb, weil nach dieser Betrachtungsweise die elaborierte Sprechweise der Mittelschichtkinder als *anzustrebende Norm für alle Schüler* erscheint, während die Unterschichtkinder demgegenüber als in ihrem sprachlichen Verhalten defekt und defizitär erscheinen.

Diese Defizit-Annahme bestimmt auch die

sozio-linguistische Optik von Sprachförderung. In den Mittelpunkt der Sprachförderung tritt danach eine ganz bestimmte Gruppe von Schülern, *Unterschichtkinder* (allerdings ist es im Einzelfall nicht einfach, die Schichtenzugehörigkeit in einem sprachdidaktisch ergiebigen Sinne zu bestimmen). Auf sie ergießt sich ein ganzes Bündel von Vorschlägen zu einer *kompensatorischen Spracherziehung*, um ihrer restringierten Sprechweise abzuhelpen¹⁹. Um das Übel an der Wurzel zu packen, sollen schon ab dem 2. Lebensjahr der Kinder die Eltern beraten sowie im Rahmen der vorschulischen Erziehung kognitive, sprachliche und soziale Förderprogramme eingesetzt werden. Für die Grundschule wird empfohlen, die häufig bei Unterschichtkindern gut entwickelten kognitiven Fähigkeiten neben den sprachlichen stärker zu beachten. Ferner sollen die üblichen schulischen Leistungskriterien zumindest solange ausgesetzt werden, bis ein allmählicher Übergang vom restringierten zum elaborierten Kode erfolgt ist. In inhaltlicher Hinsicht soll im Unterricht stärker auf Unterschichtmilieus eingegangen und sprachfördernde Kommunikationsbedingungen geschaffen werden. Dabei ist man sich bewusst geworden, dass die Primarschule eine «Mittelschichtinstitution» nur hinsichtlich der in ihr geforderten Sprachnormen genannt zu werden verdient, nicht aber hinsichtlich der kommunikativen Bedingungen, die sie für Unterricht anbietet²⁰.

Es ist zweifellos ein wichtiges Resultat dieser Konzeption, dass damit die Bemühungen um Sprachförderung stärker den sozial benachteiligten Schülern zugewendet worden sind. Dennoch ist von diesem Programm kompensatorischer Erziehung erstaunlich wenig in die konkrete Praxis des Sprachunterrichts in der Primarschule eingegangen. Dies dürfte zunächst damit zusammenhängen, dass der Ansatz didaktisch gesehen wenig praktikabel ist. Es ist z. B. im einzelnen nicht ohne weiteres möglich, die dichotomisierende Schichtenzuordnung in einzelnen Sprachverhaltensweisen von Schülern wiederzufinden. Meist differenziert sich das sprachliche Verhalten der Schüler sehr stark nach dem Inhalt, über den gesprochen wird und nach der jeweiligen Kommunikationssituation. Abgesehen davon, macht die Theorie schichtspezifischen Sprachverhaltens

nur Aussagen über durchschnittliche Tendenzen im Sprachverhalten von Schülergruppen, nicht aber über das konkrete Verhalten einzelner Schüler und beschränkt sich auch dabei wegen der besseren methodologischen Kontrollierbarkeit auf standardisierte Situationen mündlicher (z. B. Verbalisieren einer Bildgeschichte) und schriftlicher Kommunikation (meist Aufsätze). Der schwerwiegendste Einwand besteht jedoch darin, dass nach der beschriebenen Konzeption die von «Unterschichtkindern» erlernte erste Sprache – was auch BERNSTEIN selbst kritisch vermerkt hat²¹ – *als dysfunktional und schlecht abgestempelt wird*²². *Sie wird als etwas angesehen, was allenfalls vorübergehend geduldet, schliesslich aber doch überwunden werden muss.* Der amerikanische Sprachwissenschaftler LABOV hält den komplexen Entstehungszusammenhang bedenklicher pädagogischer Konsequenzen, der sich aus der soziolinguistischen Theorie vom deprivierten Sprachgebrauch ergibt, in sechs Punkten in prägnanter Weise fest:

«1. Die verbale Reaktion des Unterschichtkindes auf eine formale und bedrohliche Situation wird dazu verwandt, seinen Mangel an verbaler Kapazität oder sein verbales Defizit zu demonstrieren.

2. Dieses verbale Defizit wird als Hauptursache für die schlechte Schulleistung des Unterschichtkindes ausgegeben.

3. Da Kinder der Mittelschicht in der Schule besser sind, werden die Sprachgewohnheiten der Mittelschicht für das Lernen als notwendig erachtet.

4. Unterschiedliche grammatische Formen je nach ethnischer Zugehörigkeit und Klasse werden gleichgesetzt mit Unterschieden in logischer Analysefähigkeit.

5. Das Kind das Nachahmen bestimmter formaler Sprechmuster zu lehren, die von Lehrern der Mittelschicht gebraucht werden, wird als Unterweisung im logischen Denken angesehen.

6. Kinder, die diese formalen Sprechmuster lernen, sollen dann logisch denken, und es wird vorausgesetzt, dass sie in den folgenden Jahren im Lesen und in der Arithmetik viel mehr leisten werden.»²³

Von diesen Punkten soll noch einmal auf die verhängnisvolle Rolle hingewiesen werden, in die Schüler mit einem sogenannten restringierten Sprachgebrauch – wie die eigene Kritik BERNSTEINs zeigt, ganz ungewollt – durch die Defizitannahme kommen. Im Unterricht wird eine Gruppe von Schülern dadurch definiert, dass ihre Angehörigen gemeinsam bestimmte sprachliche Mängel aufweisen. Auf sie wird, beabsichtigt oder ungewollt, die helfende Aufmerksamkeit von Lehrer, Eltern und Mitschülern gelenkt. Auch dann, wenn die daraus erwachsenden Interventionen durchaus fördernd und ermutigend gemeint sind, entsteht für die betroffenen Schüler eine schwer erträgliche sowie für ihre Lernmotivation und ihr Selbstgefühl häufig schädliche Situation: Sie erscheinen als Individuen, die zu anerkannten sprachlichen und sonstigen schulischen Leistungen erst finden müssen – was nicht ohne besondere Rücksichtnahme der sprachlich Leistungsfähigeren möglich ist. Wie soll – so muss man sich fragen – ein Kind unter diesen Bedingungen sprachlich gefördert werden können? Wie grundsätzlich anders sich die Situation bei der Aufgabe dieser «Defizit-Hypothese» darstellt, zeigen die von LABOV aufgrund des Sprachverhaltens ethnischer Minderheiten in den USA durchgeführten Untersuchungen²⁴. Die besondere Aufmerksamkeit dieser Untersuchungen galt nicht so sehr den Sprachdefiziten, sondern dem differenzierten Studium der logischen und syntaktischen Möglichkeiten sowie des Wortreichtums und der Ausdrucksfähigkeit der Sprache von Negerkindern in den Ghettos von New York.

LABOV geht davon aus, dass eine wesentliche Ursache für die in früheren Untersuchungen ermittelte «Depriviertheit» der Sprache von Negerkindern – der man in Vorschulprogrammen durch hochsprachlich orientierten pattern-drill abzuhelpen versucht – in der Interviewsituation selbst zu suchen ist, in der ein überlegen-freundlicher weisser Interviewer einem Kind gegenübertritt, das sich in einer ihm fremden Situation künstlichen Fragen ausgesetzt sieht. Am Beispiel des scheinbar passiven und restringiert sprechenden 8jährigen Leon L. beschreibt LABOV, auf welche Weise es ihm und seinen Mitarbeitern gelang, diese sozialen Barrieren der Untersuchungssituation zu über-

winden. Nachdem Clarence, der schwarze Interviewer, Leons besten Freund und einige Sachen mitgebracht hatte, die das Interview in eine Art Party umwandeln sowie durch die Einführung von Tabuwörtern und Tabuthemen in die Unterhaltung konnte bei Leon lebendiges, differenziertes Sprachverhalten im Sinne des von ihm gesprochenen Soziolekts hervorgeholt werden, das dem sprachlichen Ausdrucksvermögen anderer Kinder in nichts nachstand²⁵.

Dies weist darauf hin, dass jedes Kind für spezifische Situationen über ein vollentwickeltes verbales Repertoire verfügt, dass es aber den sprachfördernden Bemühungen in der Primarschule kaum gelingt, die bei den Schülern jeweils vorhandenen spezifischen kommunikativen Fähigkeiten genügend anzufordern und weiterzuentwickeln. Eben dies versucht die Konzeption von Sprachförderung als Erweiterung situationsspezifischer Kommunikationsfähigkeit.

2.4 Sprachförderung als Erweiterung situationsbezogener Kommunikationsfähigkeit

An die Stelle der Auffassung der durchgängigen Begrenztheit, der sprachlichen Fähigkeit einer bestimmten Gruppe von Schülern, der sogenannten Unterschichtkinder (Defizit-Hypothese), tritt nun die Vorstellung, dass *alle Schüler für bestimmte sprachliche Situationen schon ausgerüstet sind, für andere jedoch differenziert gefördert werden müssen* (Differenz-Konzept)²⁶.

Kinder, die in den meisten schulischen Sprechsituationen «stumm» bleiben, verfügen vielleicht über ein ausserordentlich differenziertes verbales Repertoire, um Gleichaltrigen auf dem Schulweg den Inhalt des Krimis vom vorhergehenden Abend zu erzählen oder zu kommentieren, was daran besonders «gut» war. Oder sie verfügen, wenn sie – was solche Situationen zulassen – in ihrem Dialekt oder Soziolekt²⁷ sprechen können – über ein differenziertes Ausdrucks- und Handlungsvermögen zum Komplex Freundschaft, Schufferei, Petzen, Organisation von gemeinsamen Tätigkeiten in der Freizeit (ein Fussballspiel vereinbaren; bei den Eltern Geld für Heftchen anfordern; verhindern, dass jüngere Geschwister mitgenommen werden müssen usw.).

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die Kategorie der *sprachlichen Verwendungssituation*, d. h. sprachfördernder Unterricht orientiert sich nicht an einer allge-

meinen Vorstellung «schönen» oder «korrekten» Sprechens, Lesens oder Schreibens, sondern fragt, was in einzelnen Kommunikationssituationen – so sollen Situationen, in denen sprachliche Leistungen gefordert werden, zusammenfassend bezeichnet werden – jeweils konkret an sprachlicher Kompetenz vonnöten ist²⁸. Es ist daher eine zentrale Aufgabe des Unterrichts, ein vielfältiges Angebot von Kommunikationssituationen zu arrangieren, in denen *sprachliches Probedhandeln für Ernstsituationen* in differenzierter Weise geübt werden kann. Nun gibt es auch im traditionellen Unterricht kommunikative Situationen, z. B. solche des Berichtens, Erklärens, Erzählens, Fragens usw. Die neue Sichtweise besteht jedoch darin, dass man diese Situationen nicht als Gelegenheiten ansieht, die sprachlichen Muster des Berichtens, Erklärens oder Fragens zu erwerben, sondern dass diese Situationen *als Situationen ernsthaften sozialen Handelns betrachtet werden*: Unterricht ist so zu arrangieren, dass beim Erzählen Lehrer oder Schüler tatsächlich etwas hören wollen oder zu berichten haben, dass mit einer Erklärung tatsächlich jemand geholfen werden kann, dass ein Streitgespräch über ein die Schüler praktisch berührendes Problem geführt wird, oder dass Schüler in Texten Ereignisse oder Meinungen festhalten, die für ihr eigenes Denken und ihre Identitätsfindung – oder für die Adressaten, an die sie gerichtet werden – von wirklicher Bedeutung sind. In der Orientierung an «Verwendungssituationen» wird der lebenspraktische Zug eines solchen Unterrichts deutlich. Seine allgemeine Zielsetzung besteht darin, die Schüler zu einer besseren sprachlichen Bewältigung der für sie relevanten aktuellen und zukünftigen Lebenssituationen auszurüsten und damit ihre *soziale Handlungsfähigkeit zu erweitern*. Bei der Verwirklichung eines solchen Konzepts ist besonders zu beachten, dass das sprachliche Verhalten in spezifischen Kommunikationssituationen immer auch *soziales Handeln* ist, d. h. es ist durch spezifische soziale Erfahrungen geprägt, ja durch das soziale Herkunftsmilieu des Sprechenden oder des Schreibenden insgesamt. Dies auch in dem Sinne, dass der Sprechende oder Schreibende zu seinen Kommunikationspartnern immer schon in einer spezifischen sozialen Beziehung steht. Diese beeinflusst die Form,

Wirkung und Bewertung seiner sprachlichen Äusserungen sowie die Reaktionen auf sie in entscheidender Weise, ohne dass der Betroffene das soziale Bedingungsgefüge, in das er mit jedem Sprechakt eintritt, in den meisten Fällen wesentlich verändern könnte.

So besteht kein Zweifel, dass die meisten schulischen Situationen für viele Schüler, welche nicht den in der Schule bevorzugten «Kode» sprechen oder über die dort speziell interessierenden inhaltlichen Erfahrungen verfügen, einschüchternd und entmutigend wirkt. Dies gilt beispielsweise für ihre Fähigkeit, zu erraten, was die Lehrerin oder der Lehrer entsprechend ihrem Unterrichtsplan an Sachbeiträgen erwarten, und es gilt bereits für die Möglichkeit, sich durch die Beherrschung bestimmter kommunikativer Strategien, etwa durch die Ankündigung der Sprechabsicht («Darf ich dazu auch etwas sagen?») oder der Tendenz einer Stellungnahme («Ich möchte Peter in dem einen Punkt widersprechen!») überhaupt Gehör zu verschaffen. Andere Schüler können ihre Sprechabsicht dagegen nur durch Bitten um Aufmerksamkeit («Herr Lehrer!») oder durch direktes Eingreifen («Nein, das stimmt nicht!») kundtun oder sind nur stockender Äusserungen fähig, weil sie unter dem Druck stehen, ihren Dialekt oder Soziolekt, in dem sie kompetent Stellung nehmen könnten, zugunsten einer schulkonformen Sprechweise aufzugeben. Diese Schwierigkeiten werden dadurch erheblich gesteigert, dass die Schüler in schulischen Situationen unter einem starken Konkurrenzdruck stehen, d. h. es sind fast immer mehr Schüler daran interessiert, sich äussern zu können, als tatsächlich zu Worte kommen können.

Die derzeit in der Schule dominierenden Inhalte und Umgangsformen bevorzugen viele Schüler also schon dadurch, dass Schule für sie eine blosser Fortsetzung familiärer Kommunikation bedeutet, während andere Schüler die Schule als weitgehend fremde soziale Welt wahrnehmen, deren Normen von ihnen erst mühsam erlernt werden müssen²⁹ – ein Prozess, der für die Betroffenen mit erheblichen Schwierigkeiten hinsichtlich der Gewinnung sozialer und sprachlicher Identität verbunden ist³⁰. Ein sprachfördernder Unterricht steht und fällt also damit, ob es gelingt, im Grundschulunterricht sprachlich-kommunikative Situationen herzustellen, in denen wichtige Aspekte der gegenwärtigen Lebensverhältnisse und der künftigen Lebenssituationen von Schülern thematisiert werden können. Aus dem Inhalt und der Relevanz dieser Sprachhandlungssituationen

müsste ein sprachfördernder Unterricht die inhaltlichen Anregungen und die Motivation schöpfen, um einzelne Teilbereiche sprachlichen Handelns (Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören) durch ihre praktische Realisierung intensiv fördern zu können. Daraus ergibt sich, als Umgewichtung gegenüber dem bisherigen Sprachunterricht, dass mündliches und schriftliches Kommunizieren in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, wobei der mündlichen Kommunikation sowohl auf Grund ihrer grossen Bedeutung für den sozialen Umgang und den Sprachgebrauch im täglichen Leben als auch wegen der bei allen Schülern in ausgeprägter Form vorhandenen mündlichen Sprachkompetenz in der Grundschule eine zentrale Funktion zukommen sollte. In diesem Zusammenhang haben in den letzten Jahren Rollen- und Simulationsspiele im Unterricht der Grundschule erheblich an Bedeutung gewonnen³¹.

Im einzelnen ist noch wenig darüber bekannt, welche spezifischen sprach-sozialen Qualifikationen zur kritisch-konstruktiven Bewältigung von kommunikativen Situationen erforderlich sind. In neueren Arbeitsmitteln für den Sprachunterricht³² und in Richtlinienentwürfen³³ finden sich dazu jedoch eine Fülle von Anregungen und Vorschlägen, welche die didaktische Ergiebigkeit eines kommunikationstheoretischen Ansatzes belegen können.

3. Stichworte zu Grundsätzen und praktischen Formen eines sprachfördernden Unterrichts

In knapper Form seien abschliessend einige konkrete Forderungen für einen sprachfördernden Unterricht, der sich um eine situationsspezifische Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler bemüht, zusammengefasst:

Erstens: Ein auf Kommunikationsfähigkeit abzielender Unterricht muss versuchen, in differenzierter Weise die jeweiligen *Anforderungen von Kommunikationssituationen* zu berücksichtigen. Dabei spielt eine Rolle, mit *wem* man spricht, in welcher Stimmung, persönlichen Situation und sozialen Lage sich die *Gesprächspartner* befinden, in welcher *Form* (mündlich, schriftlich) kommuniziert wird, welche *Rede- und Sprechformen* (Fragen, Argumentieren, Trösten...) man

dazu braucht, welche *Absichten* man verfolgt, über welchen Inhalt man spricht, schreibt oder liest, welche Sprachform man benützt usf.³⁴

Dies bedeutet konkret: Es werden jeweils andere Sprachhandlungen benötigt, ob man etwas dem kleinen Bruder, einem Gastarbeiterkind oder dem Vater erklärt. Man muss in unterschiedlicher Weise «kommunizieren» können, je nachdem, ob man mit einem kranken oder einsamen Menschen spricht oder sich im Geschäft gegen Zurückdrängen zur Wehr zu setzen versucht. Man muss eine Geschichte ganz anders erzählen, je nachdem, ob der Handlungsort und die beteiligten Personen den Zuhörern bekannt sind oder nicht. Hier eröffnet sich für die Sprachdidaktik, vor allem auch für den Umgang mit Texten und Literatur³⁵ und für den Lehrer ein weites Feld von bisher kaum bearbeiteten Aufgaben. Dies gilt auch für eine Neuorientierung jenes Teiles des Sprachunterrichts, in dem die Formen und Bedingungen von Kommunikation selbst zum Gegenstand gemacht werden³⁶.

Zweitens: Die Sprachförderung muss verschiedenen *gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen* gerecht werden. Es gibt Situationen, in denen es vor allem auf *korrektes Sprechen*, Lesen und korrekte schriftliche Kommunikation ankommt; in vielen anderen Situationen ist gegenseitige *Verständigung* und verstehendes Eingehen auf Texte oder Gesprächspartner unabdingbar; manche Situationen erfordern, dass man die *Bedingungen der Situation* selbst zum Gegenstand des Miteinander-Sprechens machen muss; schliesslich gibt es Situationen, in denen man sich zur Wehr setzen, Widerstand leisten oder vorhandene *Konflikte* aufgreifen und austragen muss³⁷. Jede einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf nur eine Funktion wäre sicherlich falsch. Dasselbe gilt auch für das Problem der sogenannten «*Hochsprache*». Es gibt viele Situationen, in denen «elaboriertes» Sprechen unbedingt notwendig ist (z. B. im für den Bildungsprozess grundlegenden wissenschaftlichen, politischen und literarischen Bereich), während in mehr Lebenssituationen, als vielleicht zunächst scheint, andere Sprachformen angemessener sind (z. B. in vielen Situationen mündlicher Kommunikation, etwa in der Familie oder beim Gespräch mit Freunden)³⁸.

Drittens: Sprachfördernder Primarschulunterricht muss Situationen schaffen, in denen Schüler die von ihnen *erlernte Sprache ohne Angst gebrauchen können*, ja herausgefordert werden, sie zu verwenden. Wie schwer dies ist und wie sehr man dabei gegen die schulüblichen Umgangsformen angehen muss, zeigt der oben geschilderte Fall des Leon L. Erst auf der Grundlage intensiver sprachlicher Aktivitäten der Schüler ist es sinnvoll, *Sprachkompetenz auszubauen* und allmählich *differenzierte Gebrauchsformen zu entwickeln*. Solche Bemühungen, die vorhandenen Erfahrungen der Schüler ernstzunehmen und an sie im weiteren Unterricht anzuknüpfen, kennzeichnen auch schon den bisherigen Unterricht vieler Lehrer. Jeder Primarschullehrer weiss jedoch vermutlich, wie gering die Möglichkeiten sind, solche Übergänge kontinuierlich zu betreuen und über längere Zeiten einen sanktionsgeschützten Raum für nicht normgerechtes Sprechen oder Schreiben zu ermöglichen³⁹.

Viertens: Ein wichtiger Aspekt der Sprachförderung besteht darin, das Miteinander-sprechen und das heisst auch das *kooperative soziale Handeln der Schüler*, insbesondere solcher mit unterschiedlichem sozialen Erfahrungshintergrund, zu fördern. Dies kann dadurch geschehen, dass Kinder in der Primarschule lernen, *über ihr eigenes sprachliches und soziales Verhalten, auch im Unterricht selbst, nachzudenken und zu sprechen*. Hier zeigt sich im gegenwärtigen Unterricht eine grosse Lücke, obwohl die Schüler in dieser Hinsicht oft in besondere «Sprachnöte» kommen⁴⁰.

Fünftens: Schliesslich rückt die hier vorgelegte Betrachtung des Sprachunterrichts die Schule und den Unterricht insgesamt in den Mittelpunkt. Nicht nur im Sprachunterricht selbst, sondern in allen Lernbereichen werden ständig spezifische *soziale und kommunikative Situationen* hergestellt. Die Grenzen und Einengungen bisherigen Unterrichts werden besonders deutlich, wenn man Sprachverwendungssituationen der oben beschriebenen Art im Unterricht herzustellen versucht. Sie liegen einmal in der Lehrerzentriertheit und in der dominierenden erzieherischen Tradition des Unterrichts. Diese aber wiederum hängt zusammen mit Faktoren wie Klassengrösse, Stundenzahl und

den Schwierigkeiten, die Eltern in die Arbeit der Schule miteinzubeziehen⁴¹. Wenn man abschliessend auf diesen Katalog von Ansprüchen und Forderungen zurückschaut, kommt man in ein doppeltes Dilemma. Einerseits werden damit – wieder einmal – enorme Anforderungen an die Lehrer und Schüler gestellt, die – wenn überhaupt – nur langfristig und durch ein ganzes Bündel von Massnahmen, das von der Ausarbeitung von neuen Lehr- und Arbeitsmaterialien bis zur Reform der Lehrerbildung reicht, verwirklicht werden könnten⁴². Zum anderen trifft man auf eine – im Grunde nicht unzutreffende – Kritik der Gesellschaftswissenschaften, die besagt, dass auch dies alles viel zu wenig sei, um die sozialen Ungleichheiten in unserer Gesellschaft, von denen sprachliche Unterschiede nur *eine* Ausdrucksform darstellen, in wirksamer Weise zu beheben. Aus diesem Dilemma kann vermutlich *theoretisch* überhaupt kein Ausweg gewiesen werden, es sei denn, man würde den kompensatorischen Anspruch und Auftrag der Spracherziehung in der Grundschule aufgeben. *Praktisch* gesehen, gibt es allerdings überhaupt keine Alternative dazu, Perspektiven für eine bessere Sprachförderung in der Schule zu entwickeln – die derzeit notwendigerweise programmatisch sein müssen – und zu versuchen, im Sinne der genannten Prinzipien nächste mögliche Schritte zu ihrer Verwirklichung zu tun.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. dazu die ähnliche Argumentation von Horst RUMPF auf der Schlussdiskussion «Problem Bildung – Strukturen und Tendenzen» der Steirischen Akademie 1972. In: Katalog und Schlussdiskussion. Graz 1972, S. 222 f.
- ² Vgl. Karl-Dieter BÜNTING und Detlef C. KOCHAN: Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg/Ts. 1973, darin bes. den von KOCHAN verfassten Teil über «Deutschunterricht» (Seite 107–224).
- ³ Erwin SCHWARTZ: Westermann-Sprachbuch für die Grundschule. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Sprachförderung in der Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule 14/15). Frankfurt 1973, S. 285–319.
- ⁴ Gerhard HELBIG: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. München 1971.
- ⁵ Norbert DITTMAR: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Frankfurt a. M. 1973.
- ⁶ Vgl. HELBIG 1971, S. 119 ff., wo eine kritische Darstellung und Analyse der Sprachauffassung L. WEISGERBERS und der sie ablösenden Entwicklungen erfolgt, allerdings im wesentlichen auf Fragen einer Grammatik-Theorie beschränkt.
- ⁷ Richtlinien Nordrhein-Westfalen 1955, S. 3 und 8 (zitiert nach BÜNTING/KOCHAN 1973; Hervorhebung R. M.).
- ⁸ Vgl. in der sich auf L. WEISBERGER berufenden Arbeit von Ernst PACOLT: Sprachkunde – Sprachlehre im muttersprachlichen Unterricht der Volksschule. Wien 1971, S. 55: «Die Sprachkraft ist jedem Menschen in die Wiege gelegt, die Schule kann nicht mehr tun, als sie wirksam zu erhalten.» Und zum normativen Verständnis des Inhalts von Muttersprache: «Unter ... Muttersprache verstehen wir jene Erscheinungsform der Sprache, in der sich das geistige Weltbild der Sprachgemeinschaft spiegelt und die uns in Wortschatz und Redefügung überliefert, was für uns gültig und verbindlich ist» (ebenda, S. 55).
- ⁹ Siehe dazu auch Hans Joachim NEUMANN: Neue Perspektiven für den Sprachunterricht in der Grundschule. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Lernbereich Sprache (Beiträge zur Reform der Grundschule 18/19). Frankfurt 1974, Seite 37 ff.
- ¹⁰ In diesem Zusammenhang wird häufig von der Bedeutung «spontanen», «natürlichen» Ausdrucks, von einem «Sprachunterricht von innen heraus» und von der wichtigen Funktion einer *erlebnisinnigen* Identifikation mit den sprachlich darzustellenden Inhalten gesprochen.
- ¹¹ Zitiert nach Hubert IVO und Valentin MERKELBACH: Abschied vom klassischen Schulfach. Heidelberg 1972, S. 51. Damit soll nicht ein Plädoyer dafür abgegeben werden, im Sprachunterricht ausschliesslich negativ-kritische Inhalte zu behandeln. Gerade wer Positives und Ideales anstrebt, muss jedoch seine Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit negativen Aspekten der Realität erprobt haben.
- ¹² Vgl. Ulrich OEVERMANN: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: Heinrich ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 297–355, bes. S. 310 ff.
- ¹³ Siehe Erwin SCHWARTZ: Die Grundschule, Funktion und Reform, Braunschweig 1969, bes. S. 23 ff. (Freisetzende Erziehung als Aufgabe der Grundschule), S. 56 ff. und S. 62–95.
- ¹⁴ Vgl. HELBIG 1971, S. 169 ff.
- ¹⁵ Siehe etwa E. und W. LÜBKE: Stundenvorbereitung. 50 Beispiele. Limburg/Lahn 1970, Seite 23 ff.
- ¹⁶ Vgl. BÜNTING/KOCHAN 1973, S. 118 f.

- ¹⁷ Vgl. zur Darstellung des gegenwärtigen Diskussionsstandes: F. HAGER, H. HABERLAND und R. PARIS: Soziologie und Linguistik. Stuttgart 1973. Als einführende Darstellung der Forschungsliteratur bis 1971 siehe Wulf NIEPOLD: Sprache und soziale Schicht. Berlin 1971. Zur Kritik der Soziolinguistik vgl. den Reader von Wolfgang KLEIN und Dieter WUNDERLICH (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt 1971. Als materialreichste Analyse siehe DITTMAR 1973.
- ¹⁸ OEVERMANN 1969 und Ulrich OEVERMANN: Sprache und soziale Herkunft. Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 18. Berlin 1970 sowie als neuere Darstellung: U. OEVERMANN, L. KRAPPMANN und K. KREPPNER: Bemerkungen zur Diskussion der sogenannten «Kode-Theorien». In: Linguistische Berichte 23 (1973), S. 59–69.
- ¹⁹ Vgl. OEVERMANN 1969, S. 339–344. Zur differenzierten Beschreibung einzelner kompensatorischer Massnahmen siehe Denis und Georgina GAHAGAN: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1971.
- ²⁰ Vgl. Rudolf MESSNER und Ariane GARLICH: Elementare sprachliche Kommunikation. In: Die Grundschule 4/1972, S. 233–241.
- ²¹ Obwohl seine eigenen Untersuchungen zu dieser Art der Betrachtung stark beigetragen haben, die in Begriffen wie «Unterrichtssprache», «sprachliche Deprivation», «soziale Benachteiligung» ihren Ausdruck findet, wendet sich BERNSTEIN in seinem Aufsatz «Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung» (in: be- trifft: erziehung, Heft 3/1970, S. 15 ff.) entschieden gegen sich darauf berufende Programme der «kompensatorischen Erziehung». Er wirft ihnen vor, die Tatsache, dass der Kode von Unterschichtkindern im Vergleich zur notwendigerweise differenzierten elaborierten Sprache als eingeschränkt und im Sinne schulischer Anforderungen als förderungsbedürftig erscheint, mit einer prinzipiellen Abwertung seiner kulturellen Bedeutung und seiner Funktion in der Schule zu verbinden. Dies führe dazu, dass die Schule ihre Aufmerksamkeit von ihrem eigenen Versagen bei der sprachlichen Förderung von Unterschichtkindern auf die Defizite in der Familienerziehung und bei den Kindern lenke. BERNSTEIN schlägt demgegenüber vor, dass sich die Schule auf Grund einer tiefgreifenden strukturellen und inhaltlichen Umorganisation die Aufgabe der kompensatorischen Erziehung insgesamt zu eigen mache: «Die Hinführung des Kindes zu den universalen Bedeutungen gesellschaftlich anerkannter Denkformen ist nicht ‚kompensatorische Erziehung‘; es ist Erziehung».
- ²² Vgl. DITTMAR 1973, S. 117.
- ²³ Vgl. William LABOV: Die Logik des Nonstandard-Englisch (Auszug). In: KLEIN/WUNDERLICH 1971, S. 80–97, Zitat S. 84.
- ²⁴ Vgl. LABOV 1971, S. 80 f.
- ²⁵ Siehe dazu die zahlreichen von Stephen M. JOSEPH gesammelten und herausgegebenen Äusserungen von Kindern und Jugendlichen aus New Yorker Ghettos: In den Elendsvierteln von New York. Kinder schildern ihre Welt. München 1973 (dtv).
- ²⁶ Vgl. DITTMAR 1973, S. 128 ff.
- ²⁷ Unter «Dialekten» werden regional variierende sprachliche Konventionen verstanden, unter «Soziolekten» solche, welche durch die soziale Gruppierung innerhalb einer bestimmten Region oder Gesellschaft bedingt und Gegenstand der Bewertung (Sanktionierung) durch andere soziale Gruppen sind.
- ²⁸ Vgl. zur theoretischen Begründung einer solchen Konzeption den von Detlef C. KOCHAN herausgegebenen Band «Sprache und kommunikative Kompetenz» (Stuttgart 1973); darin besonders die beiden Aufsätze von Dell HYMES «Modelle für die Wechselwirkung von Sprache und sozialer Situierung» (S. 80–108) und «Über linguistische Theorie, kommunikative Kompetenz und die Erziehung unterprivilegierter Kinder» (S. 109–130).
- ²⁹ Vgl. HYMES 1973, S. 125 ff.
- ³⁰ In den bisherigen sprachdidaktischen Überlegungen wurde die Aufmerksamkeit vor allem schichtspezifisch bedingten Unterschieden zugewandt, die sich in unterschiedlichen Soziolekten niederschlagen. Mindestens ebenso bedeutungsvoll dürfte jedoch, besonders in Österreich und im süddeutschen Raum, das Problem regional bedingter subkultureller Unterschiede und Kode-Differenzen (Dialekte) sein. Für die Dialektsprecher unter den Schülern dürften in diesem Zusammenhang keineswegs so optimistische Erwartungen angebracht sein, wie sie in Richtlinien für den Sprachunterricht hinsichtlich eines relativ reibungslosen Übergangs von mundartlichen zu hochsprachlichen Sprachformen oft geäußert werden (vgl. Ulrich AMMON: Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim 1972, bes. S. 132 ff. und ders.: Dialekt und Sprachunterricht. In: Arbeitskreis Grundschule 1974, S. 77–91. Siehe auch MESSNER/GARLICH 1972, S. 235). In der Schweiz bestehen in dieser Hinsicht insofern für die Sprach- und Sozialentwicklung der Schüler wesentlich günstigere Voraussetzungen, als dort für die meisten Situationen mündlicher Kommunikation entweder «Schwyzerdütsch» oder Schweizerdeutsch das in Familie und Schule gleichermaßen gesprochene und öffentlich bevorzugte «Schwyzerdütsch» als Sprachform fungiert.

³¹ Zum Rollenspiel siehe: Barbara KOCHAN: Rollenspiel. In: Arbeitskreis Grundschule 1974, Seiten 125–137 und Renate STEINCHEN: Methodische Organisation des Rollenspiels, ebenda Seiten 139–148 (einschliesslich Bibliographie).

³² Vgl. insbesondere das von D. C. KOCHAN u. a. herausgegebene Unterrichtswerk «Sprache und Sprechen», von dem die Schüler- und Lehrerbände für das 2. bis 6. Schuljahr vorliegen. Im Band für das 3. Schuljahr stehen beispielsweise folgende Sprachhandlungssituationen im Mittelpunkt des Teiles A (Mündlicher Sprachgebrauch): Etwas ausrichten, Petzen, Jemanden verteidigen; Etwas erfahren wollen; Auskunft geben; Naturgesetze; Sich beraten; Hänkeln; Etwas einfallen lassen. – Siehe auch das Westermann-Sprachbuch für die Grundschule in Einzelbänden für das 2. bis 4. Schuljahr von Erwin SCHWARTZ.

³³ Den unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Kommunikationsfähigkeit durchdachten und am weitesten konkretisierten Entwurf stellt zweifellos die zweite, bisher leider nicht veröffentlichte Fassung der Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch, Primarstufe, dar, die von Rosemarie RIGOL u. a. entwickelt worden sind. Dort wird auch ein differenzierter Raster von Kriterien für die Auswahl, Beurteilung und Entwicklung von Spontan- und Anregungssituationen für den Sprachunterricht formuliert, durch deren Kombination sich eine Vielzahl von Situationstypen ergibt (2. Entwurf, S. 35 ff.).

³⁴ Viele Beispiele für Sprech- und Schreibstrategien finden sich in «Sprache und Sprechen» (KOCHAN u. a. 1971 ff.). Für anregende Unterrichtseinheiten über Sprachhandlungen und rhetorische Figuren in Alltagssituationen vgl. G. C. HILLER, G. KLEIN und H. KRÄMER (Herausgeber): Sprechen und Handeln. Band 2 für den Klassenbereich 3–6. Düsseldorf 1973.

³⁵ Vgl. Horst RUMPF: Lesenlernen als Schule so-

zialer Aufmerksamkeit. In: Erziehung und Unterricht. Heft 8 (1972), S. 505–517.

³⁶ Vgl. dazu die Unterrichtseinheit «Sprechen vom hohen Ross und wie man wieder herabsteigt», die aus einigen Lernsituationen zum Nachspielen und Analysieren des Einflusses besteht, den das Innehaben einer hervorgehobenen oder untergeordneten sozialen Position auf die Art des Umgangs und Sprechens ausübt. Weitere Probleme: Wann soll man sich gegen ein «Reden vom hohen Ross» wehren? Wie macht man das? In: Rudolf MESSNER, Hermann GRITSCH und Adolf LUCHNER: Zwischen den Zeilen. Ein «Lesebuch» für Zehnjährige, Wien 1975.

³⁷ Vgl. SCHWARTZ 1973, S. 287.

³⁸ Der in letzter Zeit heftig entbrannte Streit um die Berechtigung der «Hochsprache» in der Schule wird durch das Prinzip, die sprachlichen Anforderungen jeweils situationsspezifisch zu bestimmen, stark entschärft, da damit die Unabdingbarkeit des Verfügens über «standard-sprachliche» – wie man das mit Hochsprache Gemeinte linguistisch präziser bezeichnet – für viele Lebenssituationen deutlich sichtbar wird. Vgl. zur Diskussion: Horst D. SCHLOSSER: Fremdsprache Hochdeutsch. Bad Homburg 1973 und Hannelore CHRIST u. a.: Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Düsseldorf 1973.

³⁹ Ein Beleg dafür ist, dass für einen solchen Unterricht bisher fast völlig die didaktischen Hilfen fehlen, wohl auch deshalb, weil regional, sozial und individuell bedingte Sprachen bisher kaum unter dem Gesichtspunkt des Sprachlernens untersucht worden sind.

⁴⁰ Zu diesem im gegenwärtigen Unterricht stark unterentwickelten Bereich finden sich Ansätze bei KOCHAN u. a. (Hrsg.): Sprache und Sprechen. Siehe auch die Versuche im Themenkreis «Miteinander Sprechen» des Lesebuchs für Zehnjährige «Zwischen den Zeilen».

⁴¹ Vgl. SCHWARTZ 1973, S. 286.

⁴² Siehe auch AMMON 1974.

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Studenten gegen «Bedarfsprognosen»

Auf Ende Mai läuft die Voranmeldeaktion für das Medizinstudium der schweizerischen Hochschulkonferenz aus. Wie der Verband der Schweizerischen Studentenschaften (VSS) in einem Communiqué feststellt, wird ihre Auswertung zeigen, ob ein Numerus clausus gesamtschweizerisch verhängt wird.

Der VSS wendet sich in diesem Zusammenhang gegen Pressemeldungen, die von einem angeblichen «Ärzteüberfluss» sprechen, und bezeichnet diese Voraussagen als sogenannte «Bedarfsprognosen», die von interessierten Ärztekreisen lanciert würden und das Ziel verfolgten, «die Berufswahl des jetzigen Maturandenjahrgangs in Richtung weg vom Medizinstudium zu beeinflus-