

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 73 (1986)
Heft: 7

Artikel: Sprache mündlich - Sprache schriftlich : die Unterschiede sind grösser, als wir denken
Autor: Sieber, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530120>

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](#)

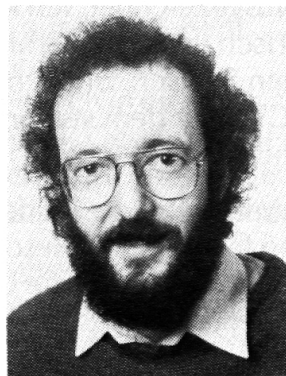
Download PDF: 03.04.2026

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

Sprache mündlich – Sprache schriftlich. Die Unterschiede sind grösser, als wir denken

Peter Sieber

Peter Sieber, lic. phil. I, geboren 1954. Studierte Pädagogik, Sozialpsychologie und Sprachwissenschaften an der Universität Zürich. Seit 1982 Mitarbeit im Nationalfonds-Projekt «Mundart und Standardsprache in der Schule» am Deutschen Seminar der Universität Zürich unter Prof. H. Sitta. Daneben Lehrtätigkeit in der Lehrerbildung, seit 1985 Lehrbeauftragter für den Fachbereich Sprache am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Abteilung Zürichberg, in Zürich.



Sprache wird geschrieben und gesprochen. Unterricht orientierte sich – wie die Sprachwissenschaften – lange Zeit an der geschriebenen Sprache. Was im Unterricht gesprochen wurde, musste sich an Massstäben, die für geschriebene Sprache entwickelt wurden, messen lassen. Etwas plakativ kann man sagen: Mündlicher Unterricht hatte vor allem eine dienende Funktion für den Ausbau von Fähigkeiten für das Schreiben.

Seit gut anderthalb Jahrzehnten hat sich in den Schulen eine Entwicklung durchzusetzen begonnen, die der Mündlichkeit einen eigenen Stellenwert einräumt. *Reden können und wollen* – verständlich, situationsangemessen, richtig –, das ist zu einem wichtigen Lernziel des Sprachunterrichts geworden, das neben das Ziel des Schreiben- und Lesen-Könnens und -Wollens getreten ist. Der mündliche Sprachunterricht (oder wie er auch genannt

wird: mündlicher Sprachgebrauch, mündliche Kommunikation) hat sich seit den 70er Jahren zu einem zentralen Thema der deutschdidaktischen Diskussion entwickelt. «Mündliche Kommunikation» beherrschte zeitweise so stark das Feld der Diskussionen, dass heute eine Gegenbewegung sichtbar ist, die die Relevanz von Schreiben und Lesen betont.¹

Dabei sind wichtige Fragen für den Umgang mit Mündlichkeit in der Schule noch wenig gestellt worden. Solche Fragen sind z.B.:

- Wie steht es mit den Unterschieden zwischen geschriebener und gesprochener Sprache?
- Wie entwickelt sich beim Schüler Mündlichkeit und Schriftlichkeit?
- Wie steht es mit dem Transfer vom Gesprochenen zum Geschriebenen – und umgekehrt?
- Welche didaktischen Konsequenzen drängen sich in unserer speziellen Sprachsituation (mit Dialekt und Standardsprache) auf?

Typische Charakterisierungen

In Beschreibungen von gesprochener und geschriebener Sprache findet man immer wieder Typisierungen, die einiges über die Einstellungen verraten, die man den beiden Gestalten gegenüber hat. Danach ist:

gesprochene Sprache:

frei
offen
einfach
urwüchsig
persönlich
natürlich
authentisch
entspannt
spontan
anschaulich
direkt
bildhaft

geschriebene Sprache:

normiert
diszipliniert
komplex
geordnet
unpersönlich
fremd
distanziert
bewertbar
bewusst
logisch
analytisch
abstrakt

Reden können und wollen – verständlich, situationsangemessen, richtig –, das ist zu einem wichtigen Lernziel des Sprachunterrichts geworden, das neben das Ziel des Schreiben- und Lesen-Könnens und -Wollens getreten ist.

Was hier an Einstellungen gegenüber gesprochener und geschriebener Sprache – nicht nur im deutschsprachigen Raum – sichtbar wird, ist in der Deutschschweiz vor allem in bezug auf die beiden Sprachformen Dialekt und Standardsprache zu beobachten. Hier lauten die Typisierungen für den Dialekt ganz ähnlich wie oben für die gesprochene Sprache, jene für die Standardsprache ähnlich wie für die geschriebene Sprache.²

Dies drängt den Schluss auf, dass vieles, was bei uns dem Dialekt an Positivem zugeschrieben wird, nicht den Dialekt als Sprachform trifft, sondern seine «Mündlichkeit». Und umgekehrt: Vieles an Negativem, was der Standardsprache angelastet wird, trifft die «Geschriebenheit», in der uns Standardsprache hauptsächlich begegnet.³ Thesenartig kann man deshalb festhalten:

In unserer Sprachsituation fallen die Formen für die geschriebene Sprache (Standardsprache) und die gesprochene Sprache (Dialekte) deutlicher auseinander als in anderen deutschsprachigen Gebieten. Dies verstellt den Blick dafür, dass *generell* grosse Unterschiede zwischen dem Sprechen und dem Schreiben einer Sprache bestehen.

Unterschiede zwischen «gesprochen» und «geschrieben»

Der Schriftsteller und Kolumnist Arthur Honegger hat in der Talkshow «Gefragte Leute» seine Situation in einer Pflegefamilie so geschildert:⁴

«Die waren so fein mit mir, ich konnte am Tisch essen, zum ersten Mal so, nicht wahr,

ich konnte ins Haus, und man/ man hat, man hat nicht die Schlüssel, man hat die Schlüssel nicht abgezogen, wie das meine Pflegemutter zum Beispiel, wenn ich auf Besuch kam, hat sie immer . . .»

In eine literarische Fassung sind hier angesprochene Erfahrungen (vor allem die Situation bei Tisch) ebenfalls eingegangen, wenn sie auch in einen anderen Zusammenhang gestellt sind. Im Roman «Der Ehemalige» von Arthur Honegger schildert der Knecht Berni Oberholzer die Familiensituation in der Tägernau:⁵

«Noch nie in meinem Leben hatte ich mich so zu Hause gefühlt wie hier. Das Essen war ausgezeichnet, ich konnte mit der Familie am Tisch essen, ich erhielt dieselben währschaftigen Speisen, und ich konnte mir selbst das Glas mit dem vergorenen Most füllen. Es war herrlich.»

Wenn man die beiden Fassungen vergleicht, so fallen einige Besonderheiten auf, die typisch sind für die Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache.

Vieles, was bei uns dem Dialekt an Positivem zugeschrieben wird, trifft nicht den Dialekt als Sprachform, sondern seine «Mündlichkeit».

Die *gesprochene Fassung* wirkt spontaner und – vor allem beim Lesen – weniger durchdacht. Der Satzbau ist nicht nach Massstäben der geschriebenen Sprache konzipiert. Die Sätze werden «nicht zu Ende geführt», ein neuer Gedanke kann plötzlich zum Abbruch der geplanten Konstruktion führen, und es gibt Einschübe, Wiederaufnahmen, Vergewisserungen gegenüber dem Zuhörer («nicht wahr»). Die Beschreibung verzichtet hier weitgehend auf Ausschmückungen.

Die *geschriebene* Fassung wirkt in sich abgeschlossen und wohlgeformt. Sie ist aus sich selbst heraus verständlich. Das Ergebnis der sprachlichen Planung (der Text) ist in sich stimmig, weil die Planung in Ruhe durchdacht und revidiert werden konnte; so lange, bis der Schreiber überzeugt war, dass ein Leser das, was er sagen wollte, verstehen konnte.

Demgegenüber wirkt ein gesprochener «Text» – vor allem dann, wenn wir ihn lesen! – viel uneinheitlicher und unfertiger. Gesprochenes ist deshalb aber *nicht schlechtere Sprache* als Geschriebenes, obwohl man geneigt sein kann, die gesprochene Fassung als minderwertig zu bezeichnen. – So stark wird nämlich unser Sprachgefühl (nicht nur beim Lesen) von der geschriebenen Sprache geprägt. Gesprochenes wird aber einfach in einer ganz anderen Situation geäußert als Geschriebenes – und das erfordert zu Recht anderes, als wir uns beim Schreiben und Lesen gewohnt sind.

Nochmals sei betont: Gesprochene Sprache gehorcht zum Teil anderen Gesetzmässigkeiten als geschriebene. Unterschiede bestehen vor allem in den Bereichen: *Verwendung, sprachliche Muster* und im *Prozess des Erwerbs*. Diesen Unterschieden werde ich im folgenden etwas detaillierter nachgehen.⁶

Unterschiede in der Verwendung

Generell lässt sich sagen:

«sprechen»:

- braucht immer einen Partner,
- erfolgt in einer ganz bestimmten Situation,
- erfolgt oft spontan, ohne langes Überlegen und Planen,
- kann mit dem ganzen Körper unterstützt werden.

«schreiben»:

- erfolgt in der Regel allein (auch wenn man dabei an einen Adressaten denkt),
- kann ohne den Schreiber weiterleben,
- zwingt dazu, alles, was man «sagen» will, mit der Schrift (und ihren Hilfsmitteln) auszudrücken,
- ist meist strengeren sprachlichen Normen unterworfen (z.B. Rechtschreibnormen).

Sprechen und Schreiben besitzen ihre *je spezifischen Hilfsmittel*. Sie prägen wesentlich die Art und Weise der sprachlichen Produktion und ihre Planung. Wenn wir sprechen, tun wir dies immer in einer bestimmten Situation. Dadurch muss vieles gar nicht sprachlich ausgedrückt werden, es ist durch die Situation verständlich. Darüber hinaus stehen auch *zusätzliche Ausdrucksmöglichkeiten* zur Verfügung: Solche, die in direktem Zusammenhang mit dem Sprechen stehen («paralinguistische Mittel») wie Lautstärke, Tonfall, Rhythmus, Sprechtempo, Pausen; und solche, die auch unabhängig von Sprache verstehbar sind («extralinguistische Mittel») wie Mimik, Gestik, Körperhaltung – ja unter Umständen auch Ort, Zeit und Anlass eines Gesprächs. (Ich schildere einen Unfall zu Hause anders als auf der Unfallstelle.)

Gesprochenes wirkt unfertiger, ist deshalb aber nicht schlechtere Sprache als Geschriebenes, obwohl man geneigt sein kann, die gesprochene Fassung als minderwertig zu bezeichnen.

Das gesamte Feld, das beim Sprechen – mehr oder weniger bewusst – mitberücksichtigt wird, ist also beachtlich weit. «*Gut sprechen*» heisst denn auch *mehr und anderes als nur «richtige Sätze bilden»*.

Schreiben wiederum besitzt andere Hilfsmittel; sie sind geeignet, das situative Defizit auszugleichen. Ein Text soll ja auch unabhängig vom Schreiber verständlich bleiben – wenn möglich auch in verschiedenen Situationen noch lesbar sein. Um das zu erreichen, muss weit mehr mit der Schrift ausgedrückt werden als in einer konkreten Sprechsituation durch Gesprochenes. Als Hilfen bieten sich die *speziellen Auszeichnungsmittel der Schrift* an wie Gesamtgestaltung eines Textes,

Schriftbild, Interpunktion, Satzauszeichnungen (unterstreichen, fett drucken . . .), Farbgebung, auch der Ort, wo ein Text erscheint. Damit erhält ein Leser zusätzlich zu den Wörtern wichtige Informationen für das Verständnis eines Textes. Es fällt uns deshalb leicht, ein Kochrezept, eine Geburtsanzeige, meist auch einen Werbebrief zu identifizieren.

Die Lockerung der Situationsgebundenheit bei Geschriebenem, ja die *Situationsungebundenheit* ist einer der grossen *Vorzüge* der Schrift: sie ist viel weniger abhängig von Ort und Zeit als Gesprochenes. (Das war auch einer der zentralen Gründe für die Entwicklung von Schrift: das situationsunabhängige Festhalten von Informationen, besonders von wirtschaftlichen Daten.) Geschriebenes ist auch für viele zugänglich und interpretierbar. Deshalb ist die Einführung in die Beherrschung der Schrift eines der Hauptziele der Schule seit ihren Anfängen.

Unterschiede in den sprachlichen Mustern

Was unter so unterschiedlichen Bedingungen verwendet wird, dürfte auch in den sprachlichen Mustern Verschiedenheiten zeigen. Es erstaunt deshalb kaum, wenn bei Analysen von geschriebener und gesprochener Sprache viele Unterschiede festgestellt werden können. Allerdings muss bei einem Vergleich berücksichtigt werden, dass eine formulierte Grammatik gegenwärtig nur für die Schriftsprache besteht. Sie ist der Massstab für Abweichungen und Differenzen. Dadurch kann der Eindruck entstehen, gesprochene Sprache sei weniger differenziert, weniger genau, weniger vielfältig. Dieser «Mangel» in bezug auf grammatikalische Differenziertheit wird mehr als wett gemacht durch die spezifi-

Geschriebenes ist für viele zugänglich und interpretierbar. Deshalb ist die Einführung in die Beherrschung der Schrift eines der Hauptziele der Schule seit ihren Anfängen.

schen Eigenheiten gesprochener Sprache (wie Situationsbezug, Intonation, Gestik, Mimik). *Keinesfalls darf gelten: Geschriebene Sprache ist besser, weil sie grammatikalisch differenzierter ist.*

Worin zeigen sich nun die Unterschiede? Ohne Vollständigkeit sei auf das Auffälligste hingewiesen⁷ (vgl. auch die Beispiele oben).

In *gesprochener Sprache* finden wir *häufiger*:

- abgebrochene Sätze («Anakoluthen»)
- verkürzte Sätze («Ellipsen»)
- Einschübe («Parenthesen»)
- Interjektionen, «redeleitende» Partikeln
- Hauptsatzkonstruktionen, oft mit vielen «und», «und dann»-Verbindungen
- Verben und Wörter aus «Privat-» oder Sondersprachen
- Wortfragmente und Wortwiederholungen.

Mit einem Wort: Die Muster der gesprochenen Sprache zeigen viele Besonderheiten, die in der *Schule* als «*schlechter Sprachgebrauch*» *verpönt* sind und korrigierende Sanktionen nach sich ziehen. Zumindest trifft dies häufig auf die Standardsprache zu. Damit legt sich aber die Schule selbst Prügel in den Weg, der zum Aufbau einer gesprochenen Standardsprache führen sollte; und dies hat ebenso Konsequenzen für die geschriebene Standardsprache. Dem soll im letzten Abschnitt nachgegangen werden.

Die *geschriebene Sprache* zeichnet sich durch generell «grammatikalischere» Muster aus: vollständige Sätze, z. T. lange und von der Konstruktion her durchdachte Satzgefüge,

Sprechen und Schreiben besitzen ihre je spezifischen Hilfsmittel. Sie prägen wesentlich die Art und Weise der sprachlichen Produktion und ihre Planung.

strenge Orientierung an der Grammatik, feste Wortstellungen, viele Nomen und Adjektive, häufig abstrakte und lange Wörter.

Geschriebenes ist somit – von der geschriebenen Grammatik aus betrachtet – vollständiger und «richtiger» als Gesprochenes, das oft auch anderen als den grammatischen Regeln zu folgen hat – vor allem kommunikativen und situativen Normen, die den Sprachgebrauch betreffen (*Sprachgebrauchsnormen*) und auch Aussersprachliches miteinbeziehen.

Orientiert sich ein Lehrer ausschliesslich an den Normen der Grammatik (an den *Sprachsystemnormen*), so muss für ihn in vielen Fällen die gesprochene Sprache normwidrig sein. (Man kennt die abwertende Beurteilung des «Fernsehdeutsch».) Das führt zur bereits angesprochenen – negativen – Korrekturpraxis im mündlichen Bereich.

Unterschiede im Prozess des Erwerbs

Jeder einzelne erwirbt die Fähigkeiten Sprechen und Schreiben (und Zuhören und Lesen) mit zeitlicher Verschiebung. Sprechen gelernt haben Kinder bereits, wenn sie in die Schule kommen. Hier kann der Unterricht auf bereits vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen. Ziel des mündlichen Unterrichts ist somit nicht der Aufbau, sondern die Weiterentwicklung der mündlichen Sprachkompetenz. Und auch das ist nicht wenig.

Anders bei der Schriftlichkeit: Hier kommen die Kinder ohne grosse Vorkenntnisse in die Schule. Schriftliche Sprachkompetenz muss in der Schule aufgebaut werden.⁸ Dabei muss nicht einfach eine zusätzliche Form erworben werden, um das, was man spricht, auch aufschreiben zu können. Es braucht *neue kognitive Strategien*, um über Schriftlichkeit zu verfügen. Wir Erwachsenen, die schon lange mit Schrift umgehen, können uns nur noch schlecht vorstellen, was alles bei einem Anfänger an Sprachgefühl und -fähigkeiten auf- und umgebaut werden muss, wenn Schriftlichkeit beherrscht werden soll. Unser Sprachgefühl ist nämlich geprägt von Schriftlichkeit: Wir hören z.B. Buchstaben, wo für einen Schriftunkundigen ein Lautstrom wahrnehmbar ist. Daher ist es auch nicht erstaun-

lich, dass Schreib- und Leseanfänger oft grosse Mühe mit den Wortgrenzen haben. In der Schriftlichkeit wird nämlich Sprache gegenständlich erfassbar, wie sie es in der Lautsprache niemals ist. Die Umschaltvorgänge zwischen Laut und Schrift sind denn auch viel komplizierter, als man lange angenommen hat.⁹

Zur Beherrschung der Schriftlichkeit führt also nur ein eigener – manchmal mühseliger – Lernprozess. Der Spracherwerb ist deshalb – zumindest in unserer schrift-orientierten Kultur¹⁰ – nicht schon mit fünf oder sechs Jahren abgeschlossen, sondern erst nach Abschluss des «sekundären Spracherwerbsprozesses»: nach dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Wir haben Sprache erst dann vollständig erworben, wenn wir die «*Algebra der Sprache*» (so nennt L.S. Wygotski die Schriftsprache) beherrschen.

Orientiert sich ein Lehrer ausschliesslich an den Normen der Grammatik (an den Sprachsystemnormen), so muss für ihn in vielen Fällen die gesprochene Sprache normwidrig sein.

Konsequenzen für den Unterricht

Die Beschreibung der Unterschiede hat deutlich gemacht, dass sich geschriebene und gesprochene Sprache durch viele Eigenheiten auszeichnen. Das sollten wir auch berücksichtigen, wenn uns in der Schule am Ziel der schriftlichen *und* mündlichen Kommunikationsförderung gelegen ist.

Daraus ergeben sich für den Unterricht Fragen, z.B.:

- Was soll – angesichts unserer beiden Sprachformen Dialekt und Standardsprache – wo und wie gefördert werden?
- Wie steht es mit dem Transfer vom einen zum andern?

- Woran kann sich eine mündliche Kommunikationsförderung orientieren, wenn «grammatikalische (= schriftliche) Richtigkeit» nicht ausschliesslicher Bezugspunkt ist?

Wir Erwachsenen, die schon lange mit Schrift umgehen, können uns nur noch schlecht vorstellen, was alles bei einem Anfänger an Sprachgefühl und -fähigkeiten auf- und umgebaut werden muss, wenn Schriftlichkeit beherrscht werden soll.

Zum Abschluss möchte ich einige Antworten darauf skizzieren.¹¹

Sprachförderung in Mundart und in Standardsprache

Unsere Sprachsituation – ausserhalb der Schule – ist gekennzeichnet durch eine Funktionstrennung der beiden Sprachformen: für den mündlichen Bereich braucht man – von Ausnahmen abgesehen – grundsätzlich die Mundart(en), für den schriftlichen Bereich ebenso grundsätzlich die Standardsprache. Mündliche Sprachkompetenz braucht ein Deutschschweizer in erster Linie in der Mundart und erst in zweiter Linie in der Standardsprache. (Dass man die gesprochene Standardsprache in der Schule braucht, hat noch andere Gründe als die Notwendigkeit, sie «für später» sprechen zu lernen.) Für den Sprachunterricht heisst das, dass wir vor allem die Kompetenzen in der *gesprochenen Mundart* und in der *geschriebenen Standardsprache* entwickeln müssen und erst nachgeordnet jene der gesprochenen Standardsprache.

Zu den Möglichkeiten des Transfers

Die starke Orientierung der schulischen gesprochenen Sprache an der geschriebenen hat einen Grund in folgendem: Es wird angenommen, dass ein direkter Transfer vom Sprechen zum Schreiben stattfindet. Einmal abgesehen von der speziellen Situation des Anfängerunterrichts,¹² werden jedoch die Möglichkeiten dieses Transfers *überschätzt*. Verschiedene Gründe führen dazu, den Transfer gering zu veranschlagen: Die (neueren) Erkenntnisse über die Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch zeigen, wie stark beides von einander abweicht. Geschriebene Sprache ist dabei – wenn man es nur sprachlich betrachtet – die kompliziertere Form; hier müssen die Normen des Sprachsystems rigider eingehalten werden, wenn die Aussagen verständlich sein sollen.

Daher können wir – im Gegensatz zur gängigen Auffassung – eher annehmen, dass wirkungsvoller Transfer in die andere Richtung verläuft: Schreiben und Lesen helfen dem Sprechen. Ein weiteres: Mündliche Sprachförderung steht unter anderen – erweiterten – Zielsetzungen als schriftliche. Situationsangemessene, partner- und sachbezogene Sprechformen erfordern auch Strategien und Fähigkeiten, wie sie im schriftlichen Bereich nicht in gleicher Weise nötig sind. (Denken wir z. B. nur an die ganze para- und nonverbale Kommunikation.)

Wir haben Sprache erst dann vollständig erworben, wenn wir die «Algebra der Sprache» (so nennt L. S. Wygotski die Schriftsprache) beherrschen.

Anstatt das eine durch das andere fördern zu wollen, ist es deshalb besser, *jedes für sich* möglichst optimal zu schulen: Schaffen wir viele Gesprächssituationen, so lernen die Schüler sprechen und zuhören; schaffen wir viele Gelegenheiten zum Schreiben und Lesen, dann werden die Schüler auch am besten schreiben und lesen lernen.

In der geschriebenen Sprache sind formale Forderungen – wie die nach dem «ganzen Satz» – denn auch am Platz – und nicht im mündlichen Bereich.

Inhaltsorientierung im mündlichen Unterricht

Im mündlichen Unterricht sind *Inhalte wichtiger als Formen*. Das müssen wir auch bei der Korrekturpraxis im mündlichen Sprachunterricht berücksichtigen, indem wir nur dort eingreifen, wo die Form der Aussage Verständnis unmöglich macht oder stark beeinträchtigt. Dies nicht etwa, weil die Form so unwichtig wäre. Triebkraft für Gesprächsbereitschaft (und damit auch für die Bereitschaft, Formales zu lernen) ist aber nicht die Angst vor Fehler und Korrektur, sondern das Vertrauen darauf, dass der andere verstehen *will*. «Verständlichkeit» in der gesprochenen Sprache, mit ihrem Situations- und Partnerbezug, orientiert sich an erweiterten sprachlichen und auch an nicht-sprachlichen Normen. Anders in der geschriebenen Sprache: Hier muss Verständnissicherung vorwiegend sprachlich gewährleistet werden. Das hat zur Folge, dass Geschriebenes rigider an den Normen des Sprachsystems (an der Grammatik) orientiert sein *muss* als Gesprochenes. In der geschriebenen Sprache sind formale Forderungen – wie die nach dem «ganzen Satz» – denn auch am Platz – und nicht im mündlichen Bereich.

Und schliesslich darf auch nicht aus dem Blick geraten: Es stellt hohe Anforderungen, zur gleichen Zeit darauf zu achten, *was* man sagt und *wie* man es sagt. Auch wir Erwachsene können das unterschiedlich gut. Zu frühe und zu strikte Ausrichtung auf das *Wie* kann leicht dazu führen, dass überhaupt nichts mehr gesagt wird (wer schweigt, macht keine Fehler und kann nicht kritisiert werden).

Anmerkungen

¹ Mir scheint es kein Zufall zu sein, dass die ersten beiden Nummern der «Beiträge zum Deutschunterricht», die von der EDK-Ost herausgegeben werden, sich mit Fragen der Schriftlichkeit beschäftigen. Vgl. Beiträge zum Deutschunterricht (I): Lesen; (II): Texte schreiben.

² Wir sind denn auch von speziellen Problemen um Mundart und Standardsprache, denen wir uns im Rahmen eines Nationalfonds-Projekts widmen konnten, auf die Problematik von «Mündlichkeit» und «Schriftlichkeit» aufmerksam geworden. Die Ergebnisse des gesamten Projekts sind zu finden in: P. Sieber, H. Sitta: Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Aarau: Sauerländer 1986 (= Sprachlandschaft, Band 3).

Die hier entwickelten Gedanken sind ebenfalls der gemeinsamen Arbeit mit H. Sitta verpflichtet.

³ Hier wäre einmal die heute dominierende Auffassung kritisch zu hinterfragen: Weshalb stellen alle Eigenschaften, die man der gesprochenen Sprache zuschreibt (wie Nähe, Intimität, Spontaneität...), positive Werte an sich dar – jene, die man der geschriebenen Sprache zuschreibt (Distanz, Bewusstheit, Logik...), aber durchwegs negativere Werte? Vgl. dazu z. B. die ideenreichen Ausführungen von R. Sennet: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt 1983 (Ex Libris 1985).

⁴ Zitiert nach: A. Linke: Gespräche am Fernsehen. Eine diskursanalytische Untersuchung. Bern 1985 (= Zürcher germanistische Studien, Band 1); hier: S. 238.

⁵ Arthur Honegger: Der Ehemalige. Roman. Frauenfeld 1979; S. 9f.

⁶ Nicht in den Blick kommen hier die Gemeinsamkeiten, die selbstverständlich auch bestehen zwischen den beiden Formen.

⁷ Vgl. ausführlicher: P. Sieber, H. Sitta (1986), Kapitel 5 und die dort zitierte Literatur.

⁸ Allerdings wird bereits vieles vorschulisch angebahnt. Vgl. dazu z. B.: Päd. Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen, Projekt Muttersprache, Reihe «Aufsatzunterricht – Texte schaffen»: Erste Schritte – Schreibanfänger auf dem Weg zur Schrift. Heft 1/1985, besonders S. 7 ff.

⁹ So meint z. B. E. Weigl, einer der wichtigsten Forscher auf diesem Gebiet: «Diese Umschaltvorgänge zwischen der auditiven und der optischen Sprachebene sowie die Mechanismen, die den Zuordnungsprozessen zwischen Lautstrukturen und Schriftstrukturen zugrunde liegen, werden häufig als mehr oder minder «selbstverständlich» vorausgesetzt, während ihre Aneignung und Beherrschung in Wirklichkeit enorm hohe Anforderungen an das Kind... stellen.» (E. Weigl [1976]: Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens. In: A. Hofer (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf. S. 82–98; hier S. 84.)

¹⁰ Historische und ethnologische Forschungen zeigen, dass sich schrift-orientierte Kulturen wie die unsrige grundsätzlich in der Art ihrer «Welterkenntnis» von mündlichen Kulturen unterscheiden. (Vgl. dazu z. B. M. Giesecke [1979]: Schriftsprache als Entwicklungsfaktor in Sprach- und Begriffsgeschichte. In: R. Koselleck (Hrsg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart. S. 262–302.)

¹¹ Ausführlicheres dazu ist zu finden in: P. Sieber, H. Sitta (1986), S. 132 ff.

¹² Hilfreiche Informationen und Hinweise dazu bieten z.B.: H. Brügelmann: *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien.* Konstanz 1983. Und: H. Brügelmann: *Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tips für den Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen.* Konstanz 1984.

Literatur

Beiträge zum Deutschunterricht (I): Lesen. Herausgegeben von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren der Ostschweiz im Verlag der «Schweizerischen Lehrerzeitung» 1985 (= «Schweizerische Lehrerzeitung» Didaktische Reihe, Heft 1).

Beiträge zum Deutschunterricht (II): Texte schreiben. 1985 (= «Schweizerische Lehrerzeitung» Didaktische Reihe, Heft 3).

Brügelmann, H.: *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien.* Konstanz 1983.

Brügelmann, H.: *Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tips für den Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen.* Konstanz 1984.

Giesecke, M.: *Schriftsprache als Entwicklungsfaktor in Sprach- und Begriffsgeschichte.* In: R. Koselleck (Hrsg.): *Historische Semantik und Begriffsgeschichte.* Stuttgart 1979. S. 262–302.

Honegger, A.: *Der Ehemalige. Roman.* Frauenfeld 1979.

Linke, A.: *Gespräche im Fernsehen. Eine diskursanalytische Untersuchung.* Bern 1985 (= Zürcher germanistische Studien, Band 1).

Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen, Projekt Muttersprache, Reihe «Aufsatzunterricht – Texte schaffen»: Erste Schritte – Schreibanfänger auf dem Weg zur Schrift. Heft 1/1985.

Sennet, R.: *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität.* Frankfurt a.M. 1983 (Ex Libris 1985).

Sieber, P., Sitta A.: *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule.* Aarau 1986 (= Sprachlandschaft, Band 3).

Weigl, E.: *Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens.* In: A. Hofer (Hrsg.): *Lesenlernen – Theorie und Unterricht.* Düsseldorf 1976. S. 82–98.

Für den Unterricht

«Lernziel: Partizipation» oder: Eintritt ins «Partiziparadies»

Das Jahr der Jugend ist zwar längst vorbei. Eine wohlgeratene Frucht dieses Jahres wird nun von der «Schweizerischen Interessengemeinschaft für das Internationale Jahr der Jugend 85» veröffentlicht: ein illustriertes Handbuch, das «Spielregeln für eine Partizipation ohne Feigenblatt» darstellt.

Damit reagieren die Autoren aus dem Kreis der Jugendverbände auf die weitverbreitete Politikverdrossenheit der Jugend. Sie stellen mit aller Deutlichkeit fest, «dass gerade das moderne Staatswesen und die heutige Gesellschaft auf die partizipierenden, die innerlich und äusserlich *teil-nehmenden* Bürgerinnen

angewiesen sind» (S. 10). Mit Spielen, Zeitungsausschnitten und problematisierenden Texten wird in dieser Broschüre verdeutlicht, dass sich Partizipation letztlich lohnt – auch wenn dies manchmal ein aufreibendes und mühsames Geschäft darstellt. Doch gerade zur Überwindung solcher Probleme findet sich mancher gute Tip. So ist es manchmal erfolgversprechender, wenn man seinen Gesprächspartner versucht zum Verbündeten zu machen, als wenn man ihn als Gegner behandelt und damit gleich brüskiert. Dazu heisst es:

- «Tritt nicht nur als Fordernder auf, sondern erkundige Dich nach Beistand und Hilfe.»
- «Frage den Partner, wie er Deine Anliegen vorbringen würde.»
- «Zeige, dass Du auch für seine Probleme Verständnis hast.» (S. 24)