

Der Anteil der Primarschule am Gesamtprozess des Spracherwerbs

Autor(en): **Glinz, Hans**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **62 (1975)**

Heft 12: **Aspekte des modernen Deutschunterrichts II**

PDF erstellt am: **17.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531052>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Aspekte des modernen Deutschunterrichts II

Der Anteil der Primarschule am Gesamtprozess des Spracherwerbs*

Hans Glinz

1. Grundlegende Thesen

1.1. Der Unterricht der Schule darf *auf keiner Stufe isoliert* gesehen werden, sondern stets nur im Zusammenhang mit dem ganzen Umfang des Lebens derer, für die dieser Unterricht bestimmt ist, also nicht nur im Rahmen der *ganzen* Schul- und Ausbildungszeit, sondern im Rahmen der ganzen bisherigen und voraussichtlichen künftigen *Lebenszeit* der heutigen Schüler.

1.2. Eine erste Bedingung für allen Unterricht, ja für die gesamte Entwicklung eines Menschen, im kognitiven wie im affektiven Bereich, als Einzelmensch und als Gesellschaftsmitglied, ist die genügende *Fähigkeit zu sprachbenutzender Kommunikation*, die Fähigkeit, andere zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen, das heisst mit einem Wort: ein *zureichender Spracherwerb*.

Der Spracherwerb geht dem Erwerb fast aller anderen Fähigkeiten voraus und ist die Grundlage für sie. Man kann Sprache verstehen und selber sprechen lernen, und man kann lesen und selber schreiben lernen, *ohne* nachher z. B. auch Mathematik oder Physik oder Biologie oder Geschichte zu lernen – aber *nicht umgekehrt*. Alle Wissenschaften setzen Sprache voraus – *auch* die Mathematik setzt Sprache voraus, sie ist nichts anderes als eine konsequent formalisierte und kalkülfähig gemachte Sprache. Ja, Sprache ist die unerlässliche Voraussetzung dafür, dass es überhaupt zur Bildung

eines «*Ich*» im Menschen kommt und dass dieses «*Ich*» kooperieren lernt mit andern «*Ichs*» und mit der Gesellschaft und ihren Institutionen überhaupt.

1.3. Die *Förderung der Sprachfähigkeit* in allen ihren Bereichen (man sagt heute oft vornehm und gelehrt «Entwicklung der Kompetenz» und «Erziehung zu kritischer Kommunikationsfähigkeit») ist daher eine Hauptaufgabe der Schulen *aller* Stufen, weit über den «Deutschunterricht» und die «Sprachfächer» hinaus, und sie ist naturgemäss ganz besonders wichtig in der *Primarschule*. Es geht daher im Folgenden nicht nur um den Sprachunterricht, nicht nur um das Erlernen des Lesens und Schreibens, nicht nur um Gesprächsschulung, Erzählen, Aufsatz, Rollenspiel, sondern es geht um die Entwicklung des *Verstehens* überhaupt, des *Handelns und Denkens* überhaupt, soweit dieses an *sprachliche Mittel* gebunden ist und Handhabung von Sprache voraussetzt – auch und gerade in der Mathematik, im Sachunterricht, in der gesamten Entwicklung der Sozialbeziehungen.

1.4. In diesem Sinne ist der Begriff «Spracherwerb» in diesem Aufsatz zu verstehen. Er ist nicht etwa beschränkt auf die Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren, sondern er umfasst den *Erwerb sprachlicher Mittel überhaupt*, und dieser endet bekanntlich weder mit dem Ende der Kleinkindzeit

noch mit dem Ende der Schulzeit und Studienzeit, sondern er endet erst mit dem Tod eines Menschen. In jeder Wissenschaft und in jeder Technik werden jedes Jahr neue Fachausdrücke entwickelt; in der Politik ist es nicht viel anders; wer mitmachen und lebendig bleiben will, der muss daher ständig neue Akte des Spracherwerbs vollziehen, er muss seinen Schatz an sprachlichen Mitteln immer wieder erweitern, manche Begriffe verändern, ganz neue Begriffe aufnehmen, dafür alte fallen lassen, usw. Das gilt in der Zeit, in die unsere heutigen Primarschüler hineinwachsen, bestimmt nicht nur für Leute wie wir, also die zukünftigen Lehrer und Wissenschaftler, sondern es gilt für jedermann, in allen Berufen und Sozialschichten.

2. Folgerungen für die Schule allgemein und insbesondere für die Primarschule

Aus den Thesen 1.1 bis 1.4 ergeben sich schlüssig die folgenden Forderungen:

2.1. Die Lehrer *aller* Stufen haben nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, sich zu orientieren über den *Gesamtprozess* des Spracherwerbs, vor allem auch über die Rolle der Sprache beim Gewinn aller sachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, bis hin zur Konstitution des «Ich». Nur dann sind sie in der Lage, den von ihrer Stufe und ggf. von ihrem Fach zu leistenden Beitrag zu diesem Gesamtprozess zureichend zu bestimmen, die *Startbedingungen* für ihr unterrichtliches Handeln klar zu sehen und die *Konsequenzen* dieses Handelns einigermassen zu überblicken.

2.2. Dazu gehört die Einsicht in die Tatsache, dass *auch* im Schulalter *nur ein Teil* des gesamten Sprachbesitzes – wenn auch ein recht wichtiger – in der Schule selbst erworben wird und der andere Teil zu Hause, auf der Strasse, in den Geschäften, in den Erholungs- und Vergnügungsstätten aller Art. Der Lehrer muss also in der Lage sein, nicht nur die ganze *Länge* der Entwicklung beim Spracherwerb ins Auge zu fassen, sondern auch die *ganze Breite* dieser Entwicklung bei seinen heutigen Schülern, damit er den von ihm zu planenden und durchzuführenden Unterricht danach einrichten kann.

2.3. Auch und gerade der Lehrer der Primar-

schule muss daher, um *seinen* Part richtig sehen und durchführen zu können, die *ganze Länge und Breite* des Spracherwerbs überblicken können, und er muss *angemessen mitwirken können* bei der Verteilung der Aufgaben, die die verschiedenen Schulstufen für den Gesamtprozess des Spracherwerbs haben: *wann* soll den Kindern was angeboten werden, *wann* sollen sie *worüber* verfügen können?

Entsprechend haben alle folgenden Stufen *auf dem aufzubauen*, was in gemeinsamer Erkenntnis- und Willensbildung als der besondere Part der Primarschule angesetzt worden ist. Es darf *nichts verlangt werden* von den Kindern, was die Primarschule nicht billigerweise für sie hat leisten können, ihnen hat ermöglichen können, und es darf vor allem *nichts missachtet werden und verloren gehen* von dem, was die Kinder am Ende der Primarschule schon erreicht haben.

2.4. Der Lehrer der Primarschule ist seinerseits besonders aufgerufen, sich genau zu informieren über den Verlauf des Spracherwerbs *bis zum Schuleintritt*, sowohl in der Familie (sog. «Primärsozialisation») wie im Kindergarten und/oder Vorschule. Auch das gilt sowohl generell (wissenschaftliche Grundkenntnisse über den Spracherwerb überhaupt) wie lokal (besondere Bedingungen für den Spracherwerb der Kinder an dem Ort, wo der Lehrer wirkt, z. B. ob ein Dialekt gesprochen wird, allgemein oder in einzelnen Sozialschichten, und wie dieser Dialekt sich von dem in der Schule gelehrt [gelesenen, geschriebenen, dann auch gesprochenen] Standarddeutsch unterscheidet). Es gilt vor allem auch *ganz individuell* (wie ist die von zu Hause mitgebrachte Sprachfähigkeit *jedes einzelnen* Schülers, wo bestehen ggf. Schwierigkeiten und Hemmungen, wodurch sind sie bedingt?).

Es wird also zunächst ein hohes Mass an *diagnostischer Arbeit* gefordert, ein *Erkennen* der Situation jedes einzelnen Schülers in bezug auf den Spracherwerb (und damit in bezug auf seine ganze bisherige Sozialisation). Für diese zentrale Aufgabe des Lehrers gerade der Primarschule (aber keineswegs *nur* der Primarschule) ist es nützlich, wenn man ausgehen kann von einem *Schichtenmodell der Sprachkompetenz* im Rahmen von *Kommunikation überhaupt* und *Verhal-*

ten überhaupt, damit man die Wichtigkeit der verschiedenen Schichten (und damit auch der verschiedenen Aspekte im Unterricht) klar genug sieht und damit man entsprechende *Prioritäten* für die Arbeit mit den Schülern setzen kann (in moderner Terminologie: damit man das *Curriculum* entsprechend aufbauen kann).

3. Ein Schichtenmodell der Sprachkompetenz (= des jeweiligen individuellen Sprachbesitzes) im Rahmen von Kommunikation und Verhalten überhaupt

Eine ausführliche Darstellung und Begründung des Modells ist hier nicht möglich. Die Grundlinien zeigt, stark vereinfacht, das Schema und eine erste Anwendung findet sich auf den folgenden Seiten, indem für jeden der im Schema unterschiedlichen Bereiche die folgenden Fragen gestellt und in Stichworten beantwortet werden:

- *Wie wichtig* ist die Beherrschung des betreffenden Bereichs für das *Verstehen* und für das *Verstanden-Werden* (das Sich-verständlich-machen-Können)?
- *Wie wichtig* ist die Beherrschung des betreffenden Bereichs für die Entwicklung des *Denkens* und der gesamten *Persönlichkeit*?
- *Wie wichtig* ist die Beherrschung des betreffenden Bereichs (d. h. das Vermeiden von Abweichungen) für die *Einschätzung durch die Partner*, für die *soziale Einstufung*?

Dieser Gegenüberstellung folgt (in Kapitel 4) ein Überblick über die *genetische* Entwicklung der im Modell unterschiedenen Bereiche, die Zeitpunkte einer relativen Abgeschlossenheit der betreffenden Entwicklungen und über die *Antriebe*, die die ganze Entwicklung überhaupt in Gang setzen und in Gang halten.

Zum Schluss werden (Kapitel 5) die wichtigsten *Konsequenzen* gezogen für die Schule, speziell die Primarschule, und zwar im Bereich der *inneren* Schulreform (die vor allem von den *Lehrern selbst* zu leisten ist, mit Hilfe der Didaktiker und speziell der Lehrmittel-Verfasser) sowie im Bereich der *äusseren* Schulreform, für die die *Politiker* die nötigen Bedingungen zu schaffen haben (Schülerzahlen je Klasse, Ausstattung mit Räumen usw., erforderlicher Rahmen für die Lehrer-Ausbildung und Lehrer-Fortbildung).

(Das erwähnte Schema und die daraus abgeleiteten Anwendungen siehe Seiten 444–446.)

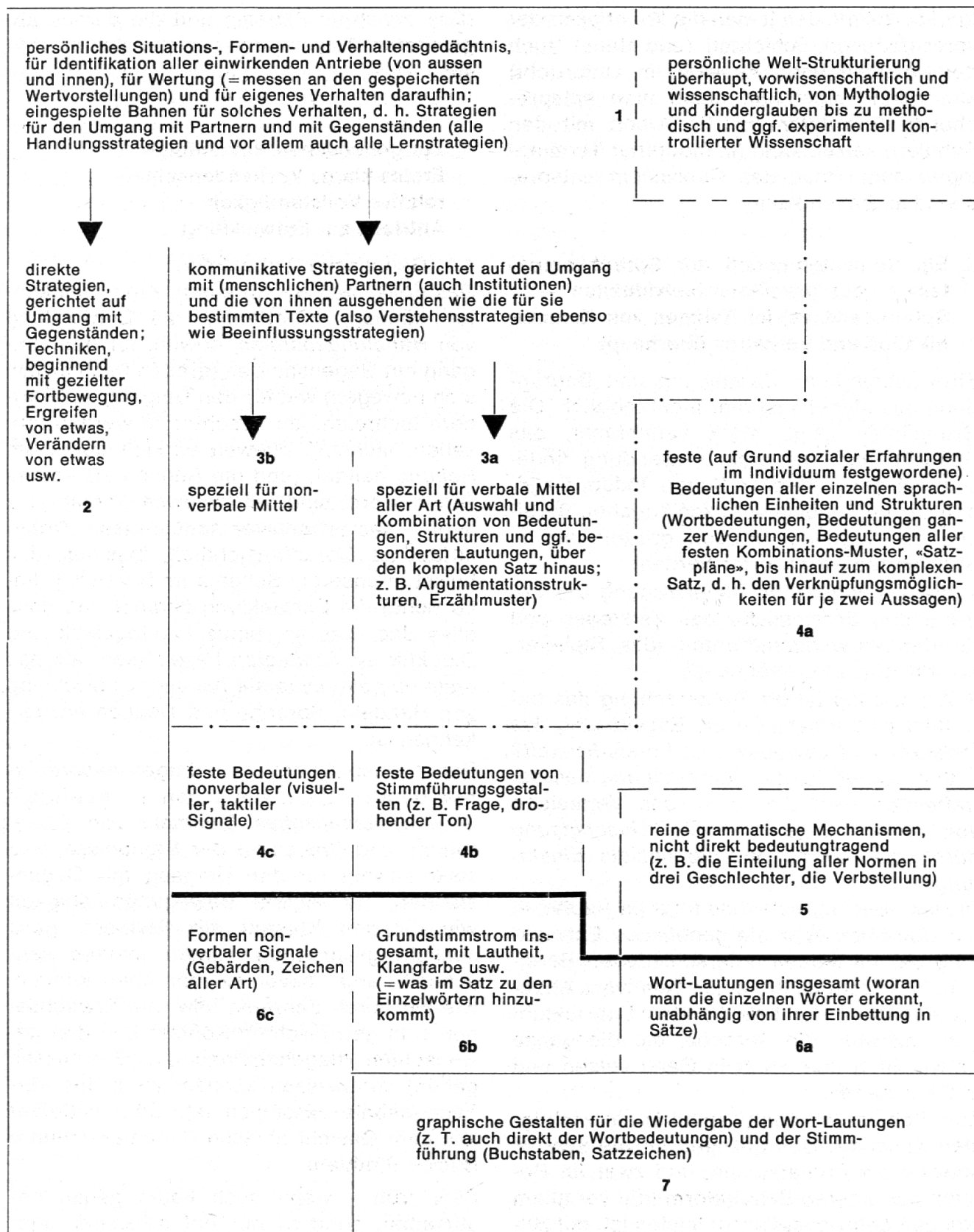
4. Zur genetischen Reihenfolge: Erstes klares Vorhandensein – relative Vollständigkeit – Antriebe zur Entwicklung

4.1. Genetische Reihenfolge

Das *erste*, was wir an einem Kind beobachten können, ist offenbar die Entwicklung von *Handlungsbahnen*, sowohl für den Umgang mit Gegenständen (greifen nach etwas, sich bewegen) wie für den Umgang mit Partnern (schreien, um beachtet zu werden; ansehen; lächeln). Wieweit es sich dabei um *Reifung* handelt (und die Bahnen als solche schon ererbt sind) und wieweit *Lernen* vorliegt – das ist schwer abzugrenzen. Unbestritten ist aber offensichtlich, dass *hier* (das heisst in unserem Schema im Bereich 1, linke Seite) die Entwicklung *beginnt* und dass alles das, was wir heute in Linguistik und Didaktik als *Strategien* bezeichnen, als das *erste* und *elementarste* bei aller Entwicklung von Handeln, Sprache und Denken anzuerkennen ist.

Dabei ist sehr bald ein richtiges *Ausprobieren* beobachtbar, ein schon in gewissem Sinn *systematisches Sammeln von Erfahrungen* und *Speichern* der Ergebnisse, und zwar sowohl für den Umgang mit Gegenständen, für eigene Bewegungs-Fähigkeit wie für den Kontakt mit Partnern; ganz schlicht gesprochen: Kinder merken sehr schnell, *lange bevor* sie sprechen können, wie sie durch Schreien usw. die Erwachsenen zum gewünschten Kontakt und den gewünschten Pflegehandlungen (z. B. zu essen geben) veranlassen können; auch das «Erfolgserlebnis» lässt sich sehr oft unmittelbar aus dem Gesicht ablesen («triumphierender Blick», Strahlen).

Sehr früh – wenn auch kaum genau bestimmbar, sondern nur mit grösserer oder geringerer Wahrscheinlichkeit zu erschliessen – setzt auch die *Bildung fester Bedeutungen* ein. Man darf hier nicht nur an die Bedeutung *sprachlicher* Einheiten denken, sondern man muss erkennen, dass Bedeutungen zunächst nichts anderes sind als «Fixpunkte, Orientierungspunkte beim Han-



Texte (= jeweilige konkrete Zeichenfolgen)



↓
Handlungen mit Gegenständen

↑
Gegenstände, die zu Handlungen einladen

zu sprechen oder zu schreiben, gerichtet an Partner aussen oder an das (als Partner gesehene) eigene «Ich»

schon gesprochen oder geschrieben, meist von Partnern von aussen und jetzt zu hören/lesen und zu verstehen

	I Wichtigkeit für Ver- stehen und sich ver- ständlich machen	II Wichtigkeit für die Entwicklung des Denkens und der Persönlichkeit	III Wichtigkeit der Beherrschung (= des Vermeidens von Abwei- chungen) für die Einschätzung durch die Partner (soziale Ein- stufung)
7 graphische Gestalten → (Ortho- graphie, Zeichen- setzung)	<i>meistens sehr ge- ring; man versteht auch «falsch Ge- schriebenes» in der Regel ohne beson- dere Mühe («er ging Vische hohlen»)</i>	<i>kaum vorhanden; evtl. ein gewisses Formaltraining (ggf. ein «Drill-Effekt»)</i>	<i>ausserordentlich hoch; wer die Orthographie nicht beherrscht, gilt als ungebildet, als «dumm» (Diktate als Eignungsprüfungen für Berufslaufbahnen!)</i>
6a Wortlautun- gen (mit «Formenbil- dung») →	<i>recht gering, so- lange man die Wör- ter überhaupt noch erkennen kann (z. B. «er rufte», «die Kaufmänner»)</i>	<i>völlig gleichgültig</i>	<i>sehr hoch, da die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe danach be- stimmt wird (wer «der Butter» sagt, ist ungebildet; wer «springt, Spur» mit sp und nicht mit schp sagt, kommt aus Norddeutsch- land; wer «nöd» sagt für «nicht» ist ein Ostschweizer, usw.)</i>
6b Stimm- führung ins- gesamt →	<i>sehr hoch, da der Ton oft wichtiger ist als das, was man sagt; langweilige Satzmelodie und ungeschicktes Set- zen von Pausen ist nachteiliger für das Verstandenwerden als eine sehr un- deutliche Ausspra- che der Einzellaute</i>	<i>oft wichtig für die Selbst-Verwirkli- chung (Möglichkeit zu spontanem Aus- druck, Verarbeitung von Affekten, «sich Luft machen» durch Sprechen mit inten- siver Stimmführung)</i>	<i>meistens wenig beachtet; die vor- handenen Verschiedenheiten werden ohne weiteres hingenom- men, ggf. mit der Feststellung, «der kann eindrücklich reden» oder auch «der kommt von an- derswo her»</i>
6c Formen nonverbaler Signale	<i>manchmal wichtig, oft aber auch nur beiläufig</i>	<i>sehr gering</i>	<i>sehr gering, solange nicht sehr starke Abweichungen vorliegen</i>
5 gramma- tische Me- chanismen	<i>recht gering; man versteht auch «zu mich», «für dein Vater», «die Post- bote nicht kam gestern zu uns», usw.</i>	<i>ziemlich gering, evtl. ein gewisses Gedächtnistraining durch den weitge- triebenen Klammer- bau in der deut- schen Verbstellung</i>	<i>sehr hoch; eine Nichtbeherr- schung (z. B. Verwechslung von Akkusativ und Dativ) stempelt zum «Ungebildeten», jedenfalls zum <i>Fremden</i>, der nicht deutsch kann</i>
4c Bedeutungen nonverbaler Signale	<i>oft sehr hoch, ja le- benswichtig (Ver- stehen von Ver- kehrssignalen!)</i>	<i>sehr hoch, z. B. Be- herrschung von Symbolen beim Er- lernen von Techni- ken und Wissen- schaften aller Art (Mathematik!)</i>	<i>meistens gar nicht bemerkt, wenn nicht ein sichtbar abwei- chendes Verhalten (z. B. Über- fahren eines Stoppsignals) die Folge ist</i>

	I	II	III
4b <i>Bedeutungen vom Stimmführungs-gestalten</i>	<i>recht hoch, vgl. 6b, Wichtigkeit der Erfassung des Tons, mit dem etwas gesagt wird</i>	<i>(mit 6b zusammennehmen)</i>	<i>meistens gar nicht bemerkt, wenn nicht ein stark abweichendes Verhalten oder ein offenes Missverständnis die Folge ist</i>
4a <i>Bedeutungen aller Wörter, Wendungen usw.</i>	<i>ganz zentral, oft ausschlaggebend für Verstehen oder Missverstehen (für den Kommunikationserfolg)</i>	<i>ganz zentral, gehört zum Kern aller Begriffsbildung und Welt-Strukturierung, ist Voraussetzung alles differenzierten Denkens und Urteilens</i>	<i>Abweichungen werden gerade hier meistens nicht bemerkt, ausser wenn sie zu greifbaren Missverständnissen führen – weil die Abweichungen nicht hörbar und nicht in der Schrift sichtbar werden</i>
3b <i>kommunikative Strategien für Nonverbales</i>	<i>nur in speziellen Fällen wichtig (z. B. für redende Berufe, Schauspieler, Werbung)</i>	<i>nur in speziellen Bereichen von Belang</i>	<i>spielt kaum eine Rolle, soweit nicht von festgelegten Ritualen abgewichen wird</i>
3a <i>kommunikative Strategien für verbale Mittel</i>	<i>ganz zentral, meistens noch wichtiger als die Bedeutungen (4a), weil fehlende bzw. falsch aufgefasste Bedeutungen durch die Strategien ad hoc erworben bzw. korrigiert werden können, aber nicht umgekehrt (fehlende Strategien können nicht durch Besitz von Bedeutungen ersetzt werden)</i>	<i>ganz zentral, da unmittelbar zusammenhängend mit dem Denken; zentraler Bereich der Intelligenz überhaupt</i>	<i>wird kaum bewusst registriert, nur als unangenehmes Gefühl beim Vorhandensein ungewohnter Strategien oder beim Fehlen von Strategien überhaupt («Durcheinander» in dem, was jemand sagt oder schreibt)</i>
2 <i>direkte Strategien (für Handeln mit Objekten)</i>	<i>oft wichtig für die Entwicklung mancher Bedeutungen (wichtiger Bereiche von 4a); die Bedeutungen von Wörtern und wissenschaftlichen Begriffen können generell gefasst werden als «Fixpunkte und Knotenpunkte für Handeln und Denken», und sie werden daher sehr oft erst durch Handeln (Probieren, Experimentieren mit den Objekten) zureichend gelernt</i>		<i>Abweichungen werden nur registriert, wenn sie stark ins Auge fallen, ggf. auch bei besonderer Geschicklichkeit («positive Abweichung» vom Erwarteten)</i>
1 <i>Situations-, Formen- und Verhaltensgedächtnis, Weltstrukturierung überhaupt</i>	<i>die beiden Bereiche (links und rechts können gar nicht scharf voneinander getrennt werden, sie sind hier nur zur Verdeutlichung auseinandergerückt (der Bereich links hat mehr mit den Strategien, der Bereich rechts mehr mit den Bedeutungen zu tun); es sind insgesamt die grundlegenden Bereiche, auch für alles Verstehen und alles Sich-verständlich-Machen sowie für alles Denken</i>		<i>Abweichungen sind nur indirekt bemerkbar, wenn sie zu abweichendem Verhalten, Fehlleistungen usw. führen</i>

deln, speziell auch bei der Kontaktnahme, der Kommunikation». In diesem Sinne liegt eine feste Bedeutung vor, sobald das Kind etwas *wiedererkennt* (eine Person, eine Umgebung, ein Spielzeug), trotz wechselnden Ortes, wechselnder Lage und Beleuchtung usw. In unserem Schema: Die elementare Entwicklung von Bereich 4 (Bedeutungen) ergibt sich unmittelbar aus dem ersten Handeln und der ersten Kommunikation (Bereiche 2 und 3) und wirkt auch sogleich auf den Bereich 1 zurück (Gedächtnis-Bildung, Welt-Strukturierung). Entscheidend ist nun offensichtlich die Erfahrung, dass solche Bedeutungen (solche Fixpunkte für das eigene Handeln) *fest gekoppelt* sein können mit *bestimmten hörbaren Signalen*, und zwar *nicht nur* mit Gestaltungen des Grundstimmstroms und den zugehörigen Gebärden (wie: freundlicher Ton – strafender Ton, in unserem Schema in Bereich 6b), sondern auch mit *einzelnen unterscheidbaren Lautungen* (im Schema: Bereich 6a). Hier beginnt die Sprachentwicklung, und zwar *lange bevor* das Kind *selber* Wörter *hervorbringt*, nämlich dann, wenn es erstmals auf *besondere Wörter* (nicht nur auf die Stimmführung und Gebärden) durch *besonderes eigenes Handeln reagiert* (z. B. durch Ergreifen eines genannten Gegenstandes, auch schon durch Ansehen dieses Gegenstandes).

Sowenig das alles genau festgestellt werden kann, so zentral ist es: *Bedeutungen* von Wörtern (überhaupt: von sprachlichen Einheiten) d. h. *feste Zuordnungen* je einer Bedeutung zu *einer* unterscheidbaren Lautung werden zunächst erworben durch *Verstehen in Situationen von Kommunikation und gemeinsamem Handeln*, sie werden erfasst als *Anweisungen* zu eigenem Handeln, als *Möglichkeiten* zu eigenem Handeln, weil man sie *verknüpft sieht* mit dem entsprechenden Handeln der Kommunikationspartner. Erst viel später (Monate, im Extremfall Jahre) werden die entsprechenden Lautungen *selber mit kommunikativer Absicht produziert* (und zwar allermeistens, weil man etwas *will* von den Partnern). Welcher Schatz an schon erworbenen und benutzten (im *Handeln* benutzten – im *Verstehen* benutzten) Bedeutungen dann schon vorhanden ist, das lässt sich kaum genau feststellen. Mit Sicherheit lässt sich aber wohl sagen, dass das *Verstehen* sprachlicher Mittel

dem eigenen Produzieren dieser Mittel grundsätzlich *vorausgeht*, und zwar oft nicht nur um Minuten, Stunden und Tage, sondern um Monate und Jahre.

Mit gleicher Sicherheit lässt sich sagen, dass die *Korrektheit* der Lautungen und die *Berücksichtigung der grammatischen Mechanismen* zunächst eine *sehr geringe* Rolle spielt. Die Korrektheit des Bereiches 6a im Schema und vor allem der ganze Bereich 5 sind also offensichtlich *sekundär*, sie werden erst mit einem nicht unbeträchtlichen Abstand *nach* den Bedeutungen als solchen erworben, und diese Bedeutungen *können* schon sehr präzise sein (und sehr «korrekt»), während die Lautungen noch sehr abweichend sind («primitiv», «Kindersprache») und die grammatischen Mechanismen noch kaum berücksichtigt werden (z. B. Sprechen in lauter Infinitiven, ohne Begleitpronomen: «auch Stück Schokolade haben» für «*ich* möchte auch *ein* Stück Schokolade haben»; spätes Auftreten des Pronomen «ich»).

Sehr viel früher sind die *wirksamen Stimmführungs-Gestalten* vorhanden. Der Bereich 6b, verknüpft mit 4b, erweist sich also als *älter* und *elementarer* (ontogenetisch und mit höchster Wahrscheinlichkeit auch phylogenetisch), und die Bereiche 4a, 5 und 6a sind *jünger* und *spezieller*.

Sehr früh entwickeln sich offensichtlich auch, als Sonderfall der Handlungsstrategien und der allgemeinen kommunikativen Strategien, die *verbalen Strategien*: die *Auswahl* aus den verfügbaren sprachlichen Mitteln, ihre *Reihenfolge* (und vor allem auch der *Ton*, mit dem sie produziert werden). Alle Eltern wissen, wie raffiniert schon Vierjährige, Dreijährige, ja Zweijährige ihre Bitten formulieren können, wenn sie etwas erreichen bzw. um etwas herumkommen wollen. Und wohl *noch früher* (obwohl schwer festzustellen) liegt die Entwicklung der *Lernstrategien* auch und gerade für sprachliche Mittel.

4.2. Relativer Abschluss der Entwicklung in den verschiedenen Bereichen

Der klarste Abschluss zeigt sich wohl im Bereich 5 (grammatische Mechanismen). Diese Mechanismen sind (für die Erstsprache, ggf. Dialekt, Schichtdialekt) schon im 5./6. Lebensjahr so gut wie vollständig vorhanden, und eine weitere Entwicklung findet

kaum mehr statt, abgesehen von Details. Das *Bewusstmachen* dieser Mechanismen im Grammatik-Unterricht ist von der *Entwicklung* dieses Bereichs deutlich zu unterscheiden.

Früh abgeschlossen ist auch (immer auf die Erstsprache bezogen) die *Korrektheit der Lautungen*; auch sie ist in der Regel im 5./6. Lebensjahr erreicht; spätere Änderungen treten u. U. ein, wenn jemand in ein anderes Dialektgebiet zieht (oder einen Partner aus einem anderen Dialektgebiet heiratet) und demgemäss seine früheren Lautungsgewohnheiten etwas anpasst.

Schwer zu beurteilen ist der Grad der Abgeschlossenheit für die *Stimmführung* und die dadurch signalisierten Bedeutungen; die elementaren Bedeutungen sind sehr früh vorhanden, aber speziellere Möglichkeiten (z. B. Ironie, gewisse Satz-Intonationen bei konditionalem Verhältnis, konzessivem Verhältnis, Gleichgültigkeit eventuell vorhandener Gegen-Voraussetzungen) werden oft erst später erworben, vor allem im Prozess des *Lesens*.

Grundsätzlich *unabgeschlossen* ist der ganze Bereich der *Strategien* (man lernt immer wieder neue, auch wenn sie oft als Verfeinerungen oder Abwandlungen von schon vorhandenen aufgefasst werden können).

Noch weniger abgeschlossen ist der Bereich der *Bedeutungen* an sich, gerade in der heutigen Zeit mit ihrer schnellen Entwicklung auf allen Lebensgebieten. Viele Bedeutungen erfasst man erst nach einer langen Lebens- und Lernzeit, und die *genaue Abgrenzung* schon grob vorhandener Bedeutungen ist ein nie ganz abschliessbarer Prozess.

4.3. Antriebe zum Spracherwerb insgesamt
Als Abschluss dieses Blicks auf die Entwicklung der Sprache im Kind (die sich ja grossenteils vor der Schulzeit vollzieht) ist zu fragen: welche *Antriebe* führen zu dieser ganzen Entwicklung? Diese Antriebe lassen sich folgendermassen ordnen:

I zentral:

Kommunikation herstellen wollen, *Kontakt haben* mit Partnern und Gegenständen, mit ihnen zusammen Erfahrungen machen, nicht allein sein.

Das gilt vom 1. Lebenstag an: Schreien, Suchen mit den Augen, Ausstrecken von Armen und Beinen, Greifen nach in der Umge-

bung Vorhandenem, Spielen mit Partnern und Gegenständen.

II ebenso zentral, aber basierend auf I:

Personen und Gegenstände, die einem begegnen, *identifizieren* wollen (sie als *dauernd* erkennen, auch bei Wechsel von Ort und Aussehen); *Prozesse*, vor allem eigene und fremde Handlungen, *wiederholt haben wollen*, sie *hervorrufen* wollen (durch bestimmte Signale), sie *verstärken* (=den Spass daran erhöhen) wollen durch Begleitung mit sprachlichen Mitteln (*Sprechen* zum Handeln in Kommunikation mit Partnern oder im Selbstgespräch).

III wenn I und II genügend entwickelt:

ganze Abläufe sprachlich vermittelt bekommen wollen, d. h. *Geschichten* erzählt bekommen wollen, *Fernsehsendungen* (Filme, Theater) vorgespielt bekommen, in *Bilderbüchern* Bekanntes identifizieren und *Abläufe* nacherleben wollen.

IV aufgrund genügender Entwicklung von III:

Texte selber lesen wollen (lesen lernen wollen), damit man nicht vom Erzählt-Bekommen oder Vorgelesen-Bekommen abhängig ist und *jederzeit* die entsprechenden Prozesse *selber* ablaufen lassen kann. *Texte selber herstellen wollen* (schreiben lernen wollen), weil man das bei andern sieht, weil man ein eigenes Produkt markieren will, indem man den Namen darauf setzt, weil man «einen Brief schreiben» will.

Alle diese Antriebe – auch die unter IV genannten – sind natürlich von den gesamten Bedingungen der häuslichen Sozialisation abhängig, aber sie treten insgesamt spontan auf, und sie lassen sich jedenfalls, auch wo sie durch ungünstige häusliche Verhältnisse behindert werden, in Kindergarten und Vorschule leicht herauslocken. Sie sind daher auch grundlegend für den Anteil, den die *Primarschule* am Gesamtprozess des Spracherwerbs zu leisten hat – damit kommen wir zum letzten Kapitel dieses Aufsatzes: Konsequenzen aus den Kapiteln 3 und 4 für die Arbeit der Schule.

5. Konsequenzen für die Schule überhaupt und insbesondere für die Primarschule

5.1. Fachliche Konsequenzen (also «innere Schulreform»)

Hier dürften nun die folgenden Stichworte genügen:

5.1.1. In erster Linie *alle vorhandenen Antriebe aufnehmen und stärken*:

- den Wunsch nach *Kommunikation*, nach *Mitteilen-Können* (den anderen Schülern und dem Lehrer);
- den Wunsch, *neue Erfahrungen zu machen*, auf verschiedensten Gebieten, und die damit verbundenen (dafür nötigen) *Bedeutungen kennen zu lernen*;
- den Wunsch, ganze Abläufe (Geschichten) in *Texten zu hören* und zu sehen (mit Bildern, mit Spiel) und auch selber *Texte zu lesen* und die dazugehörigen Bilder besser zu verstehen;
- den *Spass am eigenen Herstellen* von Texten, sprechend und schreibend, am Formen und Umformen, am *Spielen* mit den sprachlichen Mitteln.

5.1.2. Die Schüler *insgesamt dort aufsuchen, wo sie sprachlich stehen*, also in ihrer ggf. regionalen, lokalen oder auch schichtspezifischen Sprachform.

Die Abweichungen dieser regionalen, lokalen usw. Sprachformen von der in der Schule zu lesenden und zu schreibenden Standardform des Deutschen liegen ja in erster Linie in den Lautungen, z. T. in den grammatischen Mechanismen, meistens *nicht* in den Bedeutungen und am wenigsten in den Strategien; die kommunikativen Strategien sind von der lokalen und auch von der schichtspezifischen Sprachform weitgehend *unabhängig*; sie hängen ab vom *Verhaltensstil* der unmittelbaren Umgebung, und dieser ist längst nicht so schichtspezifisch festgelegt, wie manche Sprachbarrieren-Theoretiker uns glauben machen wollen.

5.1.3. Die Standardform der Sprache, wo sie nicht schon als Erstsprache *aller* Schüler der betr. Klasse vorhanden ist, sorgfältig *neben* der Erstform (dem betr. Dialekt, Schichtsoziolekt) aufbauen, *nicht an Stelle* dieser Erstform, da diese sonst diskriminiert wird; der Aufbau der Standardform (d. i. die Aneignung der hier erforderlichen Lautungen, grammatischen Mechanismen, ggf. besonderen Bedeutungen) erfolgt am besten vom *Hören* aus, im *Lesen*, und erst langsam und vorsichtig auch im eigenen freien Sprechen.

5.1.4. Die *Rechtschreibung* in ihrem sehr re-

lativen Wert erkennen (hohes Sozialprestige, aber geringer Wert für die Kommunikationsfähigkeit, vgl. S. 445); den Schülern ganz bewusst eine *Technik des Aufschreibens* zeigen, mit klarer Unterscheidung von *Entwurf* (man darf streichen und drüberschreiben, Rechtschreibung spielt noch keine Rolle) und *Reinschrift*, für die man alle nötigen *Hilfsmittel* heranziehen kann und für die *kein Zeitdruck* besteht.

5.1.5 Das *grösste* Gewicht auf die Entwicklung der *Strategien* legen, und zwar vor allem auch auf die *Lernstrategien*, weil diese dem Schüler gestatten, *immer und überall*, auch ausserhalb der Schule und nach Abschluss des Schulalters *Bedeutungen zu erlernen, wo das nötig ist*, und sein Kommunikationsverhalten nach den sich wandelnden Bedürfnissen weiterzuentwickeln. Dabei nach Möglichkeit *nicht* bestimmte Verfahren vorschreiben, sondern *die eigenen Lernstrategien jedes Schülers aktivieren*; Gelegenheit, ja *Anreiz* zur Entwicklung solcher *eigener* Strategien geben, auch wenn sie den gewöhnlich vom Lehrer befolgten Strategien durchaus zuwiderlaufen.

5.1.6. Darum nicht nur die Schüler insgesamt, sondern *jeden einzelnen* Schüler *dort* aufsuchen, wo er mit seiner Sprache *wirklich steht*; nicht von einer Einheitssprache ausgehen (d. h. praktisch von der *eigenen!*), sondern mit dem Vorhandensein *recht verschiedener Idiolekte* rechnen und die Verschiedenheit dieser Idiolekte (z. B. verschiedene individuelle Bedeutungszuschreibungen für gleiche Wörter) *systematisch herauslocken und bewusst machen*, damit *jeder* Schüler möglichst viele *Verstehensweisen der anderen kennen lernt* und so jeder seinen eigenen Idiolekt immer mehr *erweitert* und wo nötig *berichtigt* («Aha, unter diesem Wort versteht der X das, der Y jenes, an dieser Stelle des gelesenen Textes bedeutet es . . . – das will ich mir merken»).

5.1.7. Daher die zentrale Rolle des *selbstgestaltenden schrittweisen Lesens*, d. h. des selbständigen Eindringens in geschriebene Texte, zuerst gemeinsam mit anderen, in der ganzen Klasse oder in einer Gruppe, dann auch allein, in zuerst lautem, dann stillem Lesen. Solches Lesen provoziert laufend *Verstehens-Gespräche*, es fordert heraus zu

Fragen und zum Vergleich des eigenen Verständnisses mit dem eines anderen Schülers; es fordert vor allem auch heraus zum *Erlernen von Bedeutungen*. Bedeutungen unbekannter Wörter lernt man nämlich dann *am besten*, wenn man sie *braucht*, weil diese Wörter in einem *Text* vorkommen, den man *verstehen* möchte, weil man sich für die in ihm dargestellte *Sache*, den in ihm *erzählten Ablauf* interessiert. Das alles fördert auch wieder die Entwicklung der *Strategien*.

5.1.8. Insbesondere, und das vor allem auch für den Erstleseunterricht: *keine* «reinrassigen» Methoden durchdrücken wollen, *kein* Methoden-Monismus, *keine* Vorprogrammierung der Lernwege durch den Lehrer, sondern *Anstösse* zum Lernen, die Schüler *auf die Spuren setzen* und sie dann die Wege selber finden lassen, je nach ihrem eigenen Lern-Habitus. Dabei ergibt sich auch immer wieder Kommunikation, und zwar mit «Ernstfall-Charakter», im Unterschied zu so vielen traditionellen Sprachübungen, indem jeder Schüler den anderen *seine* Ergebnisse mitteilt und *seine* Wege, die ihn zu diesen Ergebnissen geführt haben, erklärt, ggf. *seine* Auffassung verteidigt und doch auch *andere* Auffassungen zu *verstehen* versucht.

5.2. Politische (finanzielle) Konsequenzen (also «äussere Schulreform»)

Wenn die in 5.1 aufgestellten Forderungen erfüllbar werden sollen – und sie ergeben sich folgerichtig aus unserer Betrachtung des Spracherwerbs insgesamt – dann muss der Lehrer die Möglichkeit haben, *jeden seiner Schüler als Individuum zu sehen*, sich jedem einzelnen Schüler für einige Zeit besonders zuzuwenden, die Klasse in Gruppen verschiedener Grössen arbeiten zu lassen, so dass auch die Schüler untereinander sich in genügendem Masse individuell begegnen können. Das heisst: In den *Hochschulen* zureichende Lehrer-Ausbildung, individualisierend, mit Erlernen der *Gruppenarbeit*. Es heisst in den *Schulen*: genügend *kleine Klassen*, die nötigen *Gruppenräume*, das nötige *Material*.

Ein entscheidender Schritt dazu, nach meiner Auffassung: Jeder Lehrer soll ein ganzes Stundendeputat, gerade in den ersten Schuljahren, auf *eine* Klasse konzentrieren können, also *keine* «*Fachstunden*» weiter oben geben müssen. Dann kann er z. B., auch

wenn die Klasse 36 Schüler zählt, zwei Drittel der Zeit mit je einer Gruppe von nur 18 Schülern arbeiten und nur ein Drittel der Zeit die ganze Klasse beisammen haben, oder $\frac{3}{4}$ der Zeit mit je einer Gruppe von nur 12 Schülern und nur $\frac{1}{4}$ der Zeit mit der ganzen Klasse, usw., denn die Schüler haben ja weniger Wochenstunden, als der Lehrer zu erteilen hat. *Darum* wird auch systematische Einführung der Schüler in die *Gruppenarbeit* möglich. Eine solche Regelung kostet freilich *Geld* (beiläufig gesagt: ich habe bei meiner ganzen Lehrtätigkeit in der Schweiz nie eine andere Regelung gesehen), aber sie dürfte für den *Erfolg* so wichtig sein, so ausschlaggebend für die *Chancengleichheit* aller Kinder (und, wieder nebenbei gesagt, für die Entlastung der Eltern, die heute so oft Hilfslehrer spielen müssen), dass *diese* Mehrausgaben zu den allerlohnendsten Investitionen gehören dürften, die es im deutschen Bildungswesen überhaupt gibt.

Das sind meine Empfehlungen für eine *bessere Primarschule*: Empfehlungen für eine *innere* Schulreform durch ein konsequentes Hineinstellen der ganzen Arbeit der Primarschule in den Gesamtprozess des Spracherwerbs und Empfehlungen für die dazu nötige *äussere* Schulreform, die dem Primarschullehrer *genügend Zeit und innere Freiheit für jeden seiner kleinen Schüler* gibt.

Hinweis

Die neueste Nummer der Zeitschrift «Pädagogische Welt» (Heft 6, Juni 1975) ist dem Thema Sprachunterricht – Sprachhandeln gewidmet und enthält wertvolle Beiträge zum gegenwärtigen Stand der Sprachwissenschaft, zur sprachlichen Kommunikationstheorie, zum spielerischen Umgang mit Sprache und Symbolen und einige Unterrichtsbeispiele. Zu beziehen beim Verlag Ludwig Auer, 885 Donauwörth. CH