

IV. Vortrag : Neue Anforderungen an die Sprache in Schule und Öffentlichkeit

Autor(en): **Sieber, Peter / Käppeli, Heiner**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode**

Band (Jahr): **156 (1989)**

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-744012>

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.

IV. Vortrag

Neue Anforderungen an die Sprache in Schule und Öffentlichkeit

Peter Sieber

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren

Sprachenfragen haben gegenwärtig wieder einmal Konjunktur. Viele klagen darüber, dass der Sprachgebrauch, ja die Sprache selbst nicht mehr so sind, wie sie waren. Früher war vieles besser. Die Leute haben noch geschrieben und gelesen, und was sie geschrieben haben, war korrekt, und was sie gelesen haben, war gut. Und von Fernsehen, von Video gar und Computern hat niemand gesprochen. Die Klage könnte zum Beispiel so tönen:

«Was man an unsern jetzigen Abiturienten, wenn sie in die Universität eintreten, was man an den jungen Männern noch, welche sich zum Staatsexamen melden, meist an erster Stelle vermissen muss, das ist die Fähigkeit sich auszudrücken, einen Gegenstand, der in ihrem Gesichtskreis liegt, den sie durchgearbeitet haben, wenn sie über ihn schreiben sollen, an der richtigen Stelle anzufassen, verständig einzuleiten, übersichtlich zu disponieren, befriedigend zu erschöpfen. Nichts wird daher von allen Seiten mehr gewünscht, als dass hier Remedur geschafft werde, dass hier die Schule eine ihrer Aufgaben erkenne.»

So wird aber nicht erst heute geurteilt. Was ich zitiert habe, ist nämlich mehr als 100 Jahre alt. Ernst Laas, ein bekannter Deutschdidaktiker aus dem 19. Jahrhundert, hat 1875 so über die damaligen Gymnasiasten geurteilt (Laas 1875, S. 54). Ich möchte Ihnen hier nun aber nicht eine lange Liste von Beispielen vorführen, die eine Verklärung der Vergangenheit als falsch entlarven. Wir möchten auch nicht einfach zeigen, dass es heute viel besser ist, als es früher war. Was wir jedoch mit Vehemenz vertreten, ist dies: Statt immer gebannt nach rückwärts zu schauen, das zu suchen, was nicht mehr ist und lediglich etwas zu vergleichen, was gar nicht so leicht verglichen werden kann, sollten wir einmal etwas genauer das Heute in den Blick nehmen und uns auf gegenwärtige und zukünftige Anforderungen ausrichten. Wir tun dies hier in drei grossen Schritten:

1. Wir machen Sie mit einigen Diagnosen zum Sprachkönnen bekannt, wie sie gegenwärtig zu finden sind.

2. Wir zeigen – zweitens – auf, wie neue Anforderungen an unser sprachliches Können gestellt werden.
3. Und zum Schluss skizzieren wir, wie wir darauf sinnvoll reagieren können.

Diese Aufgabe haben wir uns etwas verteilt: Heiner Käppeli nimmt sich der neuen Anforderungen in der Öffentlichkeit, insbesondere in den Medien, an (siehe den folgenden Beitrag), und ich beleuchte sie stärker aus einer schulischen Perspektive.

1. Welche Diagnose wird dem sprachlichen Können – nicht nur der Jungen – gestellt?

Klagen über den Rückgang der Sprachfähigkeiten sind alt – uralt. Die älteste mir bekannte Klage stammt vom griechischen Dichter Hesiod, der sich über jene beschwert, die um 700 v. Chr. jung waren. Hätten sich all die düsteren Prognosen seit jener Zeit erfüllt, so könnten wir uns heute wohl nur noch lallend verständigen. Trotzdem sind Klagen in den letzten Jahren immer lauter und eindringlicher erhoben worden, und dies nicht etwa nur von Sprachpflegern, die oft professionell dazu neigen, in den Veränderungen der Sprache lediglich einen Abbau der Qualitäten wahrzunehmen. Auch massgebliche Stellen (z. B. die EDK) sind speziell über das sprachliche Können der jungen Generation besorgt. Dass unsere Jugend nicht mehr in der notwendigen Masse der Sprache mächtig sei, wird in der Öffentlichkeit, zumal in gedruckten Medien, bereits als unumstössliche Tatsache gehandelt. Im Gegensatz zu diesem breiten Konsens in der Öffentlichkeit nehmen sich allerdings die wissenschaftlichen Ergebnisse, die ein solch schwerwiegendes Urteil unterstützen könnten, ganz bescheiden aus. Eine Übersicht über das, was vorliegt, kommt zu einem ernüchternden Schluss:

«... so bewegt die Klagen, so bedrohlich die perhorreszierten Folgen – ihre Urheber sahen sich bislang, so weit man sieht, ausserstande, für sie wissenschaftlich respektable Indikatoren, wenigstens konzise und der empirischen Überprüfung zugängliche Kategorien vorzulegen.» (Kübler 1985, S. 339.)

Was die häufigen Klagen über die abnehmenden Sprachfähigkeiten meist nicht berücksichtigen, sind Veränderungen in den sprachlichen Anforderungen. Das sprachliche Können muss ja nicht notwendigerweise schlechter geworden sein; es kann sich ja auch herausstellen, dass die sprachlichen Anforderungen in einem Masse gestiegen sind, dessen wir uns noch gar nicht bewusst sind. – Auch in diesem Fall kann die Diagnose ähnlich lauten: Das sprachliche Können genügt den Anforderungen nicht in dem Masse, wie wir es uns wünschen und wie es eigentlich auch notwendig wäre. Aber der Schwarze Peter lässt sich dann nicht mehr so leicht der Schule oder den Medien oder den neuen Technologien zuschieben. Anstatt nach Schuldigen zu suchen und zu unterstellen, die Schule leiste in der Sprachförderung nicht mehr das, was sie früher geleistet habe – das trifft nämlich für die Volksschule mit Sicherheit nicht zu! – könnten wir etwas gelassener zur Kenntnis nehmen, dass die heutige Schule in der Sprachförderung mehr leisten muss, als sie je geleistet hat. Und so könnten wir die notwendigen Anstrengungen mit etwas weniger schlechtem Gewissen unternehmen.

Was spricht nun gegen die Annahme, dass das sprachliche Können unserer Schüler schlechter geworden sei?

Auch wenn wir nur wenige seriöse Studien in diesem Bereich finden, so lassen sich doch einige Daten zusammentragen, die für unseren Zusammenhang wichtig sind. Ich tue dies hier lediglich für zwei Bereiche, für die Lesefähigkeiten und für die Rechtschreibleistungen.

Zu den Lesefähigkeiten

Was die Lesefähigkeit angeht, so existiert leider keine grössere neue Studie aus dem deutschen Sprachraum. Eine sehr breite Untersuchung ist aber vor nicht allzulanger Zeit in den Vereinigten Staaten entstanden, auf dem Hintergrund der dortigen Analphabetismusdebatte. Und da diese Debatte dort wie hier durchaus ähnliche Züge aufweist, sind die Ergebnisse auch für uns sehr lehrreich. Sie waren so unerwartet, dass in Nachfolgeuntersuchungen die Daten überprüft worden sind. Die Befunde wurden nochmals bestätigt.

Die Untersuchungen belegen zum Beispiel sehr deutlich, dass (sogar in den USA) Schüler im Alter von 9, 13 und 17 Jahren 1984 bessere Leseleistungen erbracht haben als Schüler des gleichen Alters 1971, dass 95 bis 98% aller 13- bis 17jährigen in der Lage sind, in bestimmten Texten nach Informationen zu suchen, gedankliche Bezüge in einem Text herzustellen und Grundgedanken herauszuarbeiten (vgl. zusammenfassend Brügelmann 1987, S. 255ff.; Sieber 1989, Kap. 3.2).

Die Ergebnisse zeigen also, dass sich die Leistungen nicht verschlechtert haben, wenn man die gleichen Massstäbe zu Grunde legt. Zusammenfassend kommt denn die Studie auch zum Schluss, dass im Grunde alle jungen Erwachsenen «schriftkundig» sind, wenn man auf den Massstab von vor 100 Jahren abhebt. Damals galt als schriftkundig, als alphabetisiert, wer mit seinem Namen unterschreiben konnte. Gemessen an den Standards der Vergangenheit sind die Daten also erfreulich; auf die Anforderungen von morgen bezogen gibt es allerdings Anlass zur Besorgnis: Nur eine kleine Teilgruppe versteht anspruchsvolles Material.

Welche Konsequenzen dies haben kann, illustriert auf makabre Weise eine Zeitungsnotiz, die diesen Frühling im Tages-Anzeiger zu lesen war:

Von der Nationalgarde Südkarolinas wird folgendes berichtet:

«40% ihrer Soldaten haben so mangelhafte Lesekenntnisse, dass sie nicht in der Lage sind, die Gebrauchsanleitungen zu teilweise hochkomplizierten Waffen zu lesen... Um die Kampfkraft der grössten Armee des Westens zu stärken, sollen jetzt abendliche Schreib- und Lesekurse für die Soldaten eingeführt werden.» (Tages-Anzeiger 15. März 1989, S. 5.)

Es wäre ja nicht notwendigerweise das Schlechteste, wenn man die Gebrauchsanweisungen für Waffen nicht verstehen könnte, doch sind wir zunehmend mehr auf die Nutzung technischer Geräte angewiesen, deren Gebrauchsanweisungen wir zumindest verstehen sollten, wenn uns schon ihr Funktionieren nicht mehr durchschaubar erscheint.

Doch zurück zu einem weniger kriegerischen Befund:

Ein Vergleich der Leseleistungen – ganz grob gemessen anhand der Zeit, die von Kindern für das Lesen von 100 Silben benötigt wird – ergibt den folgenden Befund (Rathenow/Vöge 1982, S. 30): Während 1904 für das Lesen von 100 Silben im Durchschnitt 100 Sekunden nötig waren, sind es in den siebziger Jahren nur noch 62 Sekunden.

Die Kinder können also heute schneller lesen als anfangs des Jahrhunderts. Bei genauerer Analyse der Ergebnisse stellt man allerdings fest, dass es heute viel mehr sehr rasche, aber auch sehr schwache Leser gibt als früher. Die Leistungsschere hat sich also geöffnet!

Und die Rechtschreibleistungen?

Wie sieht es bei den Rechtschreibleistungen aus, wo ja in der Öffentlichkeit über einen eklatanten Rückgang geklagt wird? Auch hier tut genaues Hinschauen not, bevor wir vorschnell ein Urteil fällen. Wolfgang Menzel – wohl der beste Kenner dieses Bereichs im deutschsprachigen Raum – hat dies getan und stellt – bezogen auf die Bundesrepublik – mit Deutlichkeit fest:

«Es gibt bisher keine einzige stichhaltige Untersuchung, aus der eindeutig hervorgeht, dass die Schüler oder Studenten von heute (oder auch nur die eines bestimmten Jahrganges) schlechter in ihren Rechtschreibleistungen wären als die einer vorangegangenen Generation. Was zu erfahren ist, beschränkt sich weitgehend auf Aussagen wie: Heutige Abiturienten, Studienanfänger, Prüflinge in Aufnahmeprüfungen von Betrieben usf. produzieren mehr Rechtschreibfehler als früher. Ich möchte dies nicht bezweifeln. Solche Angaben besagen aber nicht mehr, als dass eine Anzahl von Menschen heute mit erheblichen Rechtschreibproblemen in bestimmte Prüfungssituationen vorstösst, in denen ihre Rechtschreibfehler auffällig werden. Mehr und andere Studenten/Abiturienten als früher produzieren mehr (und vermutlich andere) Rechtschreibfehler. Es ist aber zugleich wahrscheinlich, dass jene 8% von Schülern, die früher ohne auffällige Rechtschreibfehler ihr Abitur gemacht haben, auch heute kaum Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben; dass es jene Anzahl von Studienanfängern, die 1960 ihre Seminararbeiten fehlerlos abgeben konnten, auch heute noch gibt. Und es ist wahrscheinlich, dass die Gesamtpopulation derer, die deutsche Schulen verlassen habe, heute schriftsprachliche Leistungen (auch Rechtschreibleistungen) erbringt wie in keiner Generation zuvor.» (Menzel 1985, S. 5.)

Dieses Urteil wird auch untermauert durch einen Vergleich der Rechtschreibleistungen von Schülern des 3./4. Schuljahres aus den siebziger und achtziger Jahren (Vogel 1985). Vier Befunde sind hier wichtig:

1. Die Schüler schreiben heute längere Texte als früher.
2. Die Texte sind nicht nur länger, sie enthalten auch mehr verschiedene Wörter, ihr Wortschatz ist umfangreicher, ihre Wortwahl differenzierter.
3. Insgesamt produzieren die Schüler heute etwas mehr Fehler als früher (7,6% zu 6,3%): Mehr verschiedene Wörter bieten eben auch mehr verschiedene Fehlerquellen. Aber:
4. In bezug auf die verschiedenen Wörter machen die Schüler heute etwas weniger Fehler als früher (23,08% zu 23,58%). Das heisst also: Bei 100 verschiedenen Wörtern machen die Schüler heute etwas weniger Fehler. Schüler können heute also mehr Wörter richtig schreiben als früher. Weil sie aber mehr verschiedene Wörter brauchen, machen sie auch mehr Fehler.
Sind da die Rechtschreibleistungen zurückgegangen? – Wohl eher das Gegenteil ist der Fall.

«Weder die sprachlichen noch die Rechtschreibleistungen der Schüler von heute sind so schlecht, wie vielfach angenommen wird... Der Wortschatz der Schüler ist heute umfangreicher als vor zehn Jahren, und bezogen sind die Rechtschreibfehler etwas zurückgegangen.» (Vogel 1985, S. 64.)

Wie sieht ein erstes Fazit aus?

Die angeführten Ergebnisse dürfen nun nicht voreilig interpretiert werden als Indiz für eine allseits erfolgreiche Ausbildung in den schriftlichen Registern. Sie

können aber dazu beitragen, die Diskussion zu versachlichen. Vor allem zeigen sie, wie wir heute von ganz anderen Standards der Schriftlichkeit ausgehen als frühere Generationen.

Gemessen an dem Können in der Vergangenheit ist keine besorgniserregende Abnahme zu diagnostizieren. Das besagt allerdings nicht, dass das Sprachvermögen als hoch oder auch nur als ausreichend anzusehen ist, wenn man es an den Erfordernissen unserer Zeit misst.

Denn unter den gesellschaftlichen Bedingungen, die unser Leben bestimmen, muss eine *grössere* Anzahl von Menschen über hohe sprachliche (vor allem auch: *schriftsprachliche*) Fähigkeiten verfügen als je zuvor, und sie muss diese Fähigkeiten unter Beweis stellen können.

2. Neue Anforderungen an Schreiben und Lesen

Im Bereich des Mündlichen sind die Einflüsse der Medien überdeutlich und damit auch neue Anforderungen, die an das Sprechen und Zuhören gestellt werden. Beim Schreiben und Lesen liegt die Sache wohl etwas komplizierter. Auf der einen Seite scheint Schriftlichkeit (Lesen und vor allem Schreiben) heute weniger unmittelbar notwendig zu sein als früher. Ich kann mich ja über Fernsehen und Radio informieren, meine Bestellungen und Informationen über Telefon oder noch neuere Telekommunikationsmittel abwickeln.

Und tatsächlich: Ein einstmals zentraler Bereich der Schriftlichkeit ist heute nicht mehr in gleichem Masse wichtig wie in früheren Zeiten. Die Erschliessung fremder Welten, fremder Erfahrungen und Informationen ist nicht mehr ausschliesslich auf Geschriebenes angewiesen. Hier hat das geschriebene Wort starke Konkurrenz bekommen.

Viele verängstigte Kulturkritiker haben auf diese Tatsache damit reagiert, dass sie den Untergang der Schriftlichkeit prophezeit, das Gespenst einer schriftlosen Kultur heraufbeschworen haben. Dabei wurde in der ersten Angst völlig übersehen, wie viel totaler unsere Gesellschaft – nicht trotz, sondern gerade wegen der neuen Medien – auf Schriftlichkeit angewiesen ist.

Wie viel wichtiger die Schriftlichkeit in unserer modernen Gesellschaft geworden ist, mögen ein paar Schlaglichter verdeutlichen.

- Ist Ihnen zum Beispiel auch schon aufgefallen, wie häufig in letzter Zeit Werbung an den Plakatwänden erscheint, die nur mit den Mitteln der Schrift – mit Sprachspielereien auch – unsere Aufmerksamkeit zu wecken versuchen? Offenbar vertraut man darauf, dass die Botschaften entziffert werden können.
- Oder haben Sie nicht auch in den letzten Jahren zunehmend mehr Symbole und schriftliche Zeichen zu lesen gelernt – zum Beispiel immer kompliziertere Zahlenfolgen, die der computerisierte Zahlungsverkehr notwendig zu machen scheint?
- Können Sie sich im Buch- und Zeitschriftenangebot noch orientieren oder stehen sie der Fülle – nur schon an einem mittelgrossen Kiosk – auch etwas hilflos gegenüber? Zumindest die quantitative Zunahme ist beeindruckend, nur schon bei den Büchern:

Im Jahr, da Goethe geboren wurde (1749), gab es insgesamt 1344 deutschsprachige Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt. Als er starb (1832) waren es über 8000 (8372). An seinem 100. Todestag: gut 30 000 (30 073) – und auf der letztjährigen Frankfurter Buchmesse: über 338 000. (Die Weltwoche, Nr. 49 vom 8. Dezember 1988, S. 73.) – Und einige Leser wird all das Gedruckte ja wohl auch finden.

Am deutlichsten jedoch lässt sich die Erhöhung der Anforderungen an unsere schriftsprachlichen Fähigkeiten am Phänomen des «funktionalen Analphabetismus» aufzeigen. Sowohl der Terminus wie auch das Phänomen selbst sind ja vor wenigen Jahren noch völlig unbekannt gewesen.

In den letzten Jahren haben wir aber zur Kenntnis nehmen müssen, dass auch in unserer so gut geschulten Gesellschaft eine Anzahl Leute leben, die des Schreibens und Lesens nicht mächtig sind, obwohl sie die Schule besucht haben. Niemand weiss so recht, wie viele es denn wirklich sind, Schätzungen für den Kanton Zürich sprechen von 6000–8000 Erwachsenen, die das durchschnittliche Niveau von Drittklässlern im Lesen und Schreiben nicht erreichen. In ersten Reaktionen auf diesen Tatbestand wurde oft auch der Schule die Schuld zugeschoben:

- die neuen Unterrichtsmethoden würden nichts taugen,
- die neuen Lehrmittel seien zu vielfältig, das Üben und Festigen komme zu kurz, oder
- viele – zumal jüngere – Lehrer würden es an konsequenter Anleitung und Führung fehlen lassen.

Aus solchen und anderen Gründen seien die Sprachfähigkeiten schlechter geworden. – Die wenigen Befunde zum Sprachkönnen, die oben erwähnt wurden, machen wohl deutlich, dass dies so nicht stimmen kann.

Und von jenen, die sich praktisch und theoretisch mit dem Problem des funktionalen Analphabetismus beschäftigen, glaubt im Ernst niemand, dass unsere Gesellschaft plötzlich so viel mehr Analphabeten hervorbringt als früher.

Was können dann aber die Gründe sein, die zum öffentlichen Gewahrwerden dieses Phänomens geführt haben? (Und – so ist zumindest zu hoffen, auch zur öffentlichen, und das heisst auch zur finanziellen Unterstützung der Bemühungen um die Beseitigung des Problems.)

Heinz Giese (1987, S. 263) hat sie zutreffend so beschrieben:

«Die Erwartungen an die schriftlichen Grundfähigkeiten der einzelnen Menschen haben sich in den letzten Jahren allgemein verändert: Jeder soll in der Lage sein, funktionale Anforderungen zu erfüllen. Ein Scheck muss ausgefüllt, eine Nummer aus dem Telefonverzeichnis herausgesucht werden; auch soll eine kurze Notiz hinterlassen werden können. Die Forderung nach «Alphabetisiertheit» hat sich zu einer Überprüfung der Kenntnisse entwickelt: Es reicht nicht mehr, dass jeder zugesteht, ein alphabetisierter Mensch zu sein und dieses Zugeständnis durch das Schreiben seines Namens symbolisch bekräftigt; jeder soll sich «funktional alphabetisiert» verhalten. Wer dies nicht kann, wird ausgegrenzt als «Analphabet»...»

Konkret (Giese 1987, S. 264 f.): Es gab beispielsweise in vielen Bereichen Fachkräfte, die dafür zuständig waren, mündlich vorgetragene Wünsche in die fachsprachliche Terminologie und die gewünschte schriftliche Fassung zu übertragen. Vielfach werden sie heute durch Maschinen ersetzt, die eine ganz andere Art und Weise des Umgangs erfordern. Denken Sie zum Beispiel an den Billettverkäufer beim Tram oder den SBB und vergleichen Sie ihn mit den heutigen Billettautomaten. Auch mit einem Bankangestellten habe ich anders kommuniziert als ich es jetzt am Terminal tue, an dem ich meine Geldgeschäfte tätige. So sind ganze Bereiche der alltäglichen mündlichen Kultur verschwunden. Dagegen wird funktionales Schreiben verlangt. Und: Lesen muss man können, damit man weiss, was man schreiben soll.

Geändert haben sich also die praktischen Anforderungen, die an alle Menschen in unserer Kultur gestellt werden: «Der schöne Schein, eine alphabetisierte Nation zu sein, lässt sich nicht länger aufrechterhalten, weil es nicht länger ausreicht, sei-

nen Namen schreiben zu können und acht Jahre eine Schule besucht zu haben, um den praktischen Anforderungen an die sprachliche Kommunikationsfähigkeit (die sich so einfach nicht in mündliche, schriftliche u.a. Bestandteile zerlegen lässt) gerecht zu werden.» (Giese 1989, S. 87.) Wir haben nicht plötzlich so viel mehr funktionale Analphabeten als in früheren Zeiten. Doch früher sind jene Menschen, die ohne genügende schriftsprachliche Fertigkeiten die Schulen verlassen haben, nicht aufgefallen. Es standen genügend Nischen der Mündlichkeit zur Verfügung, dass diese Menschen ein normales Leben in unserer Gesellschaft führen konnten. Das ist heute nicht mehr so. Das Fehlen der schriftsprachlichen Fähigkeiten fällt heute auf – es kann nicht mehr problemlos kaschiert werden. Diese bittere Erfahrung hat ein erwachsener Analphabet in der verblüffenden Aussage formuliert: «Ich hatte Angst, mit meinen Nachbarn zu reden, weil die *hören* könnten, ich sei ein Analphabet.» (Zit. nach Giese 1989, S. 82.)

Überspitzt formuliert: «Wer nicht lesen kann, kann nicht mehr sprechen – er kann zumindest nicht mehr so gut sprechen, dass er jederzeit ansprechbar wäre. Deshalb fällt er als Analphabet auf... Wer nicht lesen und schreiben kann, ist in gewissem Sinn nicht mehr Sprachteilhaber, ist längst schon sprachlos geworden.» (Giese 1989, S. 87, 84.)

Lesen und Schreiben sind also nicht einfach nur Kulturtechniken, Verschriftungstechniken für gesprochene Sprache. Sie sind in unserer Gesellschaft immer wichtigere kulturelle Aktivitäten, an denen möglichst alle möglichst gut teilhaben sollten.

An die Fähigkeiten des Schreibens und Lesens werden deshalb heute andere, höhere und vor allem umfassendere Ansprüche gestellt. Umfassende Sprachförderung im Unterricht ist also notwendiger denn je.

3. Wie können wir nun auf die veränderte Situation reagieren?

Hier ist zunächst wichtig: Schreiben und Lesen lernt man am besten durch Schreiben und Lesen. Zuhören und reden soll man in der Schule, um zuhören und reden zu lernen. Ausbildung der schriftlichen und der mündlichen Sprachfähigkeiten sind also zwei eigenständige Aufgaben des Sprachunterrichts.

Lange Zeit hatte der mündliche Unterricht lediglich eine dienende Funktion für das Schriftliche. Man sollte gut sprechen lernen, um gut schreiben zu können. Dies ist mit der Aufwertung des Mündlichen, wie wir sie vor allem seit den siebziger Jahren im Sprachunterricht beobachten können, etwas anders geworden. Reden und Zuhören können – gute Gesprächspartner werden, sind heute ebenso unbestrittene und notwendige Ziele des Sprachunterrichts wie das Lernen von Lesen und Schreiben.

Vielleicht ist allerdings diese Ausweitung der Aufgabe an manchen Orten auf Kosten der Schriftlichkeit gegangen. Und die Deutschdidaktik hat mit ihrer Gewichtung des Mündlichen mit dazu beigetragen. Manchmal wurde wohl auch das oberste Ziel des Sprachunterrichts – die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit – verkürzend nur auf die mündliche Kommunikation bezogen.

Kommunikationsfähigkeit umfasst jedoch in unserer so hoch entwickelten Schriftkultur eben auch ganz zentral die schriftlichen Fähigkeiten.

Deswegen ist es so wichtig, dass in der Schule möglichst viel gelesen und – das möchte ich hier besonders betonen – auch möglichst viel geschrieben wird.

Denn Schreiben ist eine sehr komplexe Tätigkeit. Sie braucht – von allem Anfang an und bis hinauf ins Erwachsenenalter – möglichst viel und vielfältige Praxis. Und hier ist wichtig zu berücksichtigen, wie man schreiben lernt:

1. Schreiben lernen die Schüler in allererster Linie dadurch, dass sie viel und viel bewusst schreiben und dabei an den Texten arbeiten (denn Schreiben heisst überarbeiten – das heisst zum Beispiel auch nachschlagen im Wörterbuch). Das stete Schreiben von altersgemässen Texten – nicht das Ausfüllen von Lückentexten – muss die wichtigste ganzheitliche Übung sein. Nur so ergibt sich Routine und Selbstsicherheit.
2. In zweiter Linie lernt man Schreiben dadurch, dass man die Struktur der Sprache bewusst oder auch unbewusst (zum Beispiel durch Sprachspiele) durchschaut.
3. Und erst in dritter Linie lernt man Schreiben dadurch, dass man die Rechtschreibung speziell übt.

Zum Schluss:

An unsere Sprachkenntnisse, an unseren Sprachgebrauch und nicht zuletzt auch an unser Sprachbewusstsein werden heute und in Zukunft höhere Anforderungen gestellt. Wir sind also weit davon entfernt, auf dem Weg zu einer sprachlosen Gesellschaft zu sein.

Damit unsere Schülerinnen und Schüler auf die höheren Anforderungen vorbereitet werden, ist ihnen mindestens dreierlei zu wünschen:

1. Lehrerinnen und Lehrer, die sich bewusst sind, dass die Schüler in jedem Unterricht auch sprachlich etwas lernen. Früher galt oft die Devise: Jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde! Das führte mit dazu, dass viele Lehrer mehr auf formale Korrektheit achteten als auf den Inhalt. Bei Schülern festigte sich so die Erfahrung, dass in der Schule wichtiger sei, wie man etwas sage, als was man zu sagen habe. Das ist denn auch zu Recht kritisiert worden. Bei dieser Kritik an so einseitiger Ausrichtung wurde jedoch oft übersehen, dass doch jede Lernsituation auch eine *Sprachlernsituation* ist.
Als Lehrerin oder Lehrer bin ich ein Vorbild, ein sprachliches Modell für die Schüler – und ich kann diese Rolle akzeptieren und kreativ wahrnehmen, auch ohne den Schüler immer gleich auf sein eigenes sprachliches Verhalten aufmerksam machen zu müssen.
2. Den Schülern sind Schulbücher zu wünschen, die sie vertraut machen mit Sprache, wie sie in verschiedenen Situationen gebraucht wird. Schulbücher, die Anleitungen und Hilfen bereitstellen, um einen vielfältigen Umgang mit Sprache zu lernen und zu festigen.
3. Drittens schliesslich ist ihnen ein Unterricht zu wünschen, in dem mündlich und schriftlich zur Sprache kommen kann und auch zur Sprache gebracht wird, was sich in den vielfältigen Lernprozessen an neuen Erfahrungen und neuem Wissen entwickelt; ein Unterricht, der das Selbstvertrauen in die eigenen Sprachfähigkeiten und in ihre Entwicklung ebenso aufbaut und festigt wie die Sprachfähigkeiten selbst.
Denn mindestens so wichtig wie die Sprachfähigkeiten ist das Vertrauen in diese Fähigkeiten, wenn wir taugliche Sprecher und Schreiberinnen, Zuhörerinnen und Leser in unserer Gesellschaft so nötig haben wie noch nie.

Literatur

Brügelmann, Hans (1987): Wer ist Analphabet? In: *Balhorn, H./Brügelmann, H.* (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz, Faude. S. 255–258.

Giese, Heinz W. (1987): Warum wird der Analphabetismus gerade heute zu einem Problem? In: *Balhorn, H./Brügelmann, H.* (Hrsg.): Welten der Schrift in Erfahrung der Kinder. Konstanz, Faude. S. 260–266.

Giese, Heinz W. (1989): Die Fragmentierung von Handlungsautonomie im Zeichen von Sprachlosigkeit, kultureller Deprivierung und neuen Kommunikationstechniken. In: *Förster, J., Neuland, E., Rupp, G.* (Hrsg.): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis. Stuttgart, Metzler. S. 81–92.

Laas, Ernst (1875): Gymnasium und Realschule. Alte Fragen, mit Rücksicht auf das bevorstehende Preussische Unterrichtsgesetz. Berlin.

Kübler, Hans-Dieter (1985): «Ende der Schriftkultur?» Anmerkungen zu einem wissenschaftlichen Modethema. In: *Wirkendes Wort* 6/1985. S. 338–362.

Menzel, W. (1985): Sind die Rechtschreibleistungen tatsächlich schlechter geworden? In: *Menzel, W.*: Rechtschreibunterricht: Praxis und Theorie. Beiheft zu Praxis Deutsch 69. Seelze, S. 4–6.

Rathenow, P., Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Braunschweig, Westermann.

Sieber, P. (1989): Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz. (=Reihe Sprachlandschaft Band 8). Aarau, Sauerländer.

Vogel, R. (1985): Rechtschreibfehler damals und heute. In: *Menzel, W.*: Rechtschreibunterricht: Praxis und Theorie. Beiheft zu Praxis Deutsch 69. Seelze, S. 64.

Neue Anforderungen an die Sprache in Schule und Öffentlichkeit

Heiner Käppeli

Auch der Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit ist von Kritik und Vorurteilen nicht verschont. Ich denke da an die Auseinandersetzungen über die Sprachqualität und Sprachform in den elektronischen Medien oder den Sprachstil der Boulevardpresse. Neben der Schule sind Radio, Fernsehen und die Boulevardpresse die vielzitierten Sündenböcke für allerhand unliebsame Sprachentwicklungen.

Wenn ich mich im folgenden vor allem auf Aspekte der gesprochenen Sprache in den elektronischen Medien konzentriere, hat es auch mit der zum Teil heftig geführten Kontroverse um den Sprachgebrauch in diesen Medien zu tun. Hauptsächlich eignet sich aber dieser Teilbereich der öffentlichen Kommunikation, um eine Reihe von besonderen Anforderungen an die sprachliche Ausdrucksfähigkeit aufzuzeigen.

Verschiedene Anliegen der Sprachkritiker

Ich möchte zunächst anhand eines Radiobeispiels auf ein paar neuralgische Punkte im Sprachgebrauch der elektronischen Medien zu sprechen kommen. Die folgende Äusserung habe ich in einem Innerschweizer Lokalradio gehört. Der Beitrag handelte von der Erweiterung eines Schwimmbades.

Mir beginnid hüt mit em Spatestich. Tüend i de erschte Etappe das 50 m Becke mit sächs Baane baue – de Kasseruum uusboue und e rund 90 m längi Rutschbaan äbefalls neu erstelle.

Zudem wird e Teil vo de Ligewise, die sich gägenüber vom Schwimmbad befindet, äbefalls im jetzige Ziitpunkt i Aagriff gno.

Kenner und Liebhaber der Mundart schütteln vielleicht den Kopf oder mögen sich gar ärgern. Oft sind solche Äusserungen auch Grund genug, um sich in einem Hörerbrief über die sprachliche Inkompetenz der Journalistinnen und Journalisten zu beschweren. Die zitierte Aussage stammt in diesem Fall allerdings nicht von einem Medienschaffenden, sondern von einem Gemeindepolitiker.

Nun zum sprachlichen Erscheinungsbild dieses Zitats: Es ist eine Mischung von hochdeutscher Wortwahl und Syntax mit mundartlicher Lautung. Ein sprachlicher Zwitter also. Auf der Wortebene wäre beispielsweise *mir fön a* statt *mir beginnid* oder *e Rutschbahn ufstelle* statt *erstelle* wohl mundartgerechter. Meist sehen Mundartkenner heute noch rot, wenn ein Relativsatz mit *der, die, das* statt mit *wo* beginnt, wie im letzten Satz des zitierten Beispiels.

Man könnte jetzt mit punktueller Kritik an diesem Radiozitat fortfahren, was für Mundartpuristen Balsam wäre. Ich möchte aber nicht auf der puristischen Linie weiterfahren, sondern auf den sprach- oder kulturpolitischen Aspekt zu sprechen kommen. Kulturpolitiker würden jetzt sagen, typisch, dass dieser Medienvertreter ein Mundartbeispiel zitiert. Wahrscheinlich habe er Mühe, überhaupt noch etwas Hochdeutsches in den elektronischen Medien zu finden.

Das Hauptübel für die Kritiker aus der sprachpolitischen Ecke ist der hohe Anteil der Mundart in der öffentlichen Kommunikation. Sie befürchten, die Mundartwelle – insbesondere in den elektronischen Medien – untergrabe die Verständigung zwischen den Sprachregionen in unserem Land und trage entscheidend dazu bei, dass die Hochdeutschkompetenz angeblich laufend abnehme. Diese Töne sind Ihnen wahrscheinlich auch nicht unvertraut.

Wer solch pessimistische Szenarien entwirft, überschätzt in der Regel den Einfluss von Radio und Fernsehen auf das Sprachverhalten des Publikums.

Bei genauerem Hinhören stellt man ohnehin fest, dass der Anteil des Hochdeutschen im Fernsehen nach wie vor bei etwa 50% liegt. Im Radio dagegen hat die Mundart in den letzten 15 Jahren stark zugelegt, was aber nichts mit Bequemlichkeit oder Ignoranz der Radiojournalisten und -journalistinnen zu tun hat, wie Kritiker gerne unterstellen. Die Zunahme der Mundart im Radio hängt vor allem mit der Einführung der moderierten Begleitprogramme zusammen, in denen ein Moderator zwischen Musikblöcken die Hörer zu Hause, unterwegs oder am Arbeitsplatz in persönlicher Weise begleiten und unterhalten soll. Und da wir in unserem täglichen Umgang Mundart sprechen, ist es naheliegend, dass die Radiomoderatorinnen und -moderatoren in dieser Situation auch die gleiche Sprachform wählen. Der Entscheid für die Mundart ist nicht beliebig, sondern bestimmt vom Charakter des Programms und von der Zielsetzung einer Sendung.

Im übrigen bin ich aufgrund meiner Beobachtungen der Meinung, dass jetzt der Höhepunkt der Mundartwelle erreicht ist – zumindest was die DRS-Sender betrifft –, und das Pendel wieder langsam auf die andere Seite ausschlägt.

Nach den sprachpuristischen und sprachpolitischen Betrachtungen folgen medien-spezifische Überlegungen. Ich möchte wieder auf das eingangs erwähnte Radiozitat zurückkommen und nochmals den letzten Teil wiederholen:

Zudem wird e Teil vo de Ligewise, die sich gägenüber vom Schwimmbad befindet äbefalls im jetzige Ziitpunkt i Aagriff gno.

Die gewählten Wörter und Wendungen wirken gespreizt. Solch geschraubte Formulierungen sind zudem meist gepaart mit einer emphatischen Sprechweise, bei der zuviele Wörter durch Betonungen und Dehnungen hervorgehoben werden. Offenbar verändert die Sprechsituation vor einem Radiomikrophon den gewohnten mündlichen Sprachgebrauch. Die Aussagen werden mit sprachlichen und sprecherischen Mitteln künstlich aufgebläht, um ihnen mehr Gewicht zu verleihen.

Grund dafür könnte die Vorstellung sein, man spreche vor einem Massenpublikum – es heisst ja schliesslich auch Massenmedium –. Diese Vorstellung führt zu einer Sprach- und Sprechhaltung, wie sie Redner an der Landsgemeinde oder am 1. August einnehmen. In Tat und Wahrheit spricht man aber im Radio oder Fernsehen nicht zu einer Masse, sondern zu vielen einzelnen und zu kleinen Gruppen. Vor dem Radiomikrophon wird daher keine Rede an die Nation verlangt, ist Grossraumsprechen nicht angemessen. Mediengerecht ist vielmehr eine einfache direkte Sprache im normalen Konversationston.

Gesprochene Sprache Informationsdichte als Hauptübel

Charakteristische Merkmale unserer Zeit, wie komplexer werdende Systeme, Spezialisierung, Zeitdruck, Tempo usw. finden auch in unserem Sprachgebrauch ihren Ausdruck. Diese Merkmale spiegeln sich zum Beispiel in der Tendenz, in kurzer Zeit oder auf knappem Raum möglichst viel zu sagen. Informationen werden komprimiert und zuhauf in einem Satz verpackt. Sprachliche Indizien dafür sind etwa der inflationäre Gebrauch von Abkürzungen und Substantivgefügen. Diese Entwicklung wirkt sich besonders verhängnisvoll in Texten aus, die zum Hören bestimmt sind. Hörende können im Unterschied zu Lesenden das Aufnahmetempo ja nicht selbst bestimmen. Sie können nicht zurückblättern und den Text nochmals lesen. Wer über eine schwierige Formulierung nachdenkt, verpasst die nächste Aussage und verliert vielleicht den Anschluss. Das Gesprochene ist flüchtig.

Das Problem der Komprimierung in der gesprochenen Sprache möchte ich an einem Beispiel illustrieren. Es ist eine Fernsehansage, der ein ausformulierter Text zugrunde lag. Ansagen, Moderationen im Fernsehen und Radio DRS werden in der Regel zum voraus schriftlich ausformuliert. Das folgende Beispiel ist zufälligerweise wieder in Mundart.

Immer meh Landwirt befründet sich mit de Idee, sich via Bildschirminformation und Bildschirmdialog e bessere Überblick über d Markttag, über de Iisatz von Düng- und Pflanzeschutzmittel z verschaffe.

Das isch hüt s Thema vo de dritte Folg us de Reihe «Die Zukunft hat gestern begonnen».

Vor allem der erste Satz dieser Fernsehansage ist ein schwerverdaulicher Brocken. Auffallend in diesem Satz ist die Anhäufung von Substantiven. Allein zwischen der Verbklammer *sich... z verschaffe* werden sieben Substantive eingezwängt. Die meisten von ihnen sind erst noch mehrfach zusammengesetzt. Insgesamt stehen in diesem Satz neun Substantive zwei Verben gegenüber. Diese Substantivanhäufung enthält eine Fülle von Informationen, die – wenn überhaupt – nur noch oberflächlich und ungenau aufgenommen werden kann. Man merkt es spätestens, wenn man versucht, die einzelnen Substantivkombinationen auszudeutschen. Was ist zum Beispiel mit *Bildschirmdialog* im Unterschied zu *Bildschirminformation* genau gemeint, oder über welche *Marktlage* lässt sich eine bessere Übersicht gewinnen.

Verständlichkeit als Leitlinie

Äusserungen mit einer solch hohen Informationsdichte sind nicht nur für die schriftliche, sondern erst recht für die mündliche Kommunikation ungeeignet. Verständliche Aussagen müssen portioniert, also Schritt für Schritt entwickelt werden. Bei der BBC gilt die Regel *Eine neue Information pro Satz*. So einfach diese Maxime lautet, so schwierig ist sie offenbar anzuwenden.

Weitere Hinweise für verständliches Formulieren kann uns die spontan gesprochene Sprache geben. Denn spontan Gesprochenes ist meist hörgerecht, weil wir die Entstehung eines Gedankenganges mitverfolgen können, weil das Sprechtempo mit dem Denkt tempo identisch ist.

Wenn wir spontane Äusserungen im Alltag beobachten, fällt auf, dass wir weniger Substantive, dafür mehr Verben gebrauchen. Der Verbalstil ist ein wichtiges Kenn-

zeichen für eine eingängige, verständliche Sprache. Neben dem vermehrten Gebrauch von Verben beobachten wir beim spontanen Sprechen, dass wir häufiger gleiche Wörter wiederholen, sogenannte Füllwörter einsetzen, den gleichen Gedanken zwei- oder gar dreimal umschreiben. Gerade solch verständnissichernde Elemente werden aber noch heute oft negativ bewertet.

In Medienseminarien mache ich immer wieder die Erfahrung, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach spontanen Sprechübungen als erstes kritisieren, man habe den gleichen Ausdruck mehrmals wiederholt, Füllwörter benützt oder Sätze nicht beendet. Die gesprochene Sprache wird also mit den gleichen Kriterien wie die geschriebene beurteilt.

Bei der geschriebenen Sprache gelten vor allem die Richtigkeitsnormen der Grammatik und sprachästhetische Kriterien. Natürlich kann auch die gesprochene Sprache unter diesen Kriterien beurteilt werden. Sie haben aber dort ihre Grenzen, wo sie der Verständlichkeit abträglich sind.

Was für die geschriebene Sprache gilt, muss nicht für die gesprochene gelten.

Als Beispiel möchte ich kurz auf eine Empfehlung der Aufsatzstilistik eingehen, wonach es positiv ist, wenn ein Schüler für die gleiche Sache möglichst viele Synonyme und Umschreibungen zum besten geben kann. Vielleicht werden dank dieser Empfehlung wortschöpferische Aktivitäten angeregt? Vielleicht geben Synonyme einem geschriebenen Text mehr Farbe? So oder so – für die gesprochene Sprache ist diese Empfehlung untauglich.

Aus der Verständlichkeitsforderung wissen wir, dass die Variation von Bezeichnungen für dieselbe Sache das Verstehen erschweren kann. Wer zum Beispiel in einem Text zuerst von der *Regierung* spricht, im nächsten Satz von den *Behörden*, dann von der *Exekutive* und schliesslich von den *Magistraten*, trägt zu einer unnötigen Verwirrung bei, vor allem wenn im gleichen Text noch von anderen politischen Gremien die Rede ist. In der mündlichen Kommunikation ist es daher meist funktionaler, nur eine dieser Bezeichnungen konsequent anzuwenden, wie wir es beim spontanen Sprechen übrigens auch häufig machen.

Die konsequente Wortwahl, das Portionieren von Informationen und der Verbalstil sind drei Beispiele aus der Reihe von besonderen Merkmalen einer verständlichen Sprechsprache.

Bedeutung der Sprechkompetenz

Neben den besonderen Anforderungen an die Sprache, ist in der mündlichen Kommunikation natürlich auch die Sprechweise ganz entscheidend, also die Kenntnis und Anwendung der verschiedenen sprecherischen Gestaltungsmittel, wie: *Wort- und Satzakzent, Gliederung, Artikulation und die Variation von Tonhöhe, Sprechtempo und Lautstärke*. Je mehr ein Sprecher oder eine Sprecherin über diese Gestaltungsmittel verfügt, desto lebendiger und attraktiver wirken die Äusserungen auf die Zuhörenden, desto weniger schnell schlafen sie ein. Dennoch – wir wissen es – gehört das Erlernen sprecherischer Fähigkeiten nicht zum Lieblingssport der Deutschschweizer. Belege für den geringen Stellenwert der Sprechkultur liefern zum Beispiel unsere höchsten Volksvertreter unter der Bundeskuppel tonkassettenweise. Aber nicht nur auf der politischen Ebene können wir diese Feststellung landauf landab machen. Zu Beginn der Lokalradio-Ära war es beispielsweise auffällig, wie auch Verantwortliche vieler Sender den Aspekt der Sprechkompetenz unterschätzten.

Auch für Radio und Fernsehen DRS ist die Qualität des Sprechausdrucks ein Sorgenkind. Jährlich investieren diese beiden Institutionen mehr als 200 000 Franken

in die Sprechausbildung. Die meisten Radio- und Fernsehmoderatoren erhalten heute 20 bis 40 Einzelstunden in Atem-, Stimm- und Sprechtechnik.

Dabei möchte ich klar festhalten, dass es dabei nicht um die Ausbildung in der reinen Hochlautung oder gar der Bühnensprechweise geht. Der alemannische Akzent darf auch im Hochdeutschen erkennbar sein. Ziel der Sprechausbildung soll es vielmehr sein, die Fähigkeit zu einem sinnverstehenden Sprechen zu entwickeln, das heisst, Äusserungen sinngemäss gliedern und die Betonungen richtig setzen.

Konsequenz: Praxisbezogene Rhetorik im Deutschunterricht

Aus der bisherigen Bestandesaufnahme gilt es nun, Schlussfolgerungen zu ziehen. Ich habe eingangs von jener Sprachform gesprochen, die bei uns in den letzten Jahren viele Bereiche der öffentlichen Kommunikation erobert hat, nämlich von der Mundart.

Im Unterschied zum Alltag wird in den öffentlichen Redesituationen oft nicht spontan Mundart gesprochen, sondern aufgrund von Manuskripten. Da wir im Schreiben und Lesen von Mundarttexten nicht geübt sind, werden diese Manuskripte meist auf Hochdeutsch verfasst. Bei Radio und Fernsehen DRS werden die Journalistinnen und Journalisten allerdings angehalten, Mundartmoderationen in Mundart zu schreiben, was in der Regel auch gemacht wird. Selbst in diesem Fall sind aber die Mundartsprecher gegen Einflüsse des Hochdeutschen nicht gefeit. Denn es zeigt sich immer wieder, dass Leute, die im mündlichen Umgang die Mundartformen anwenden, plötzlich unsicher werden, wenn sie an der Schreibmaschine oder am PC sitzen. In dieser Situation versagt das Regelsystem der Mundart, das beim spontanen Sprechen automatisch funktioniert. Ausdrücke und Formulierungen des geschriebenen Hochdeutschen schleichen sich ein. Das ist kein Wunder. Schliesslich hat man sich kaum je mit dem Wortschatz und dem Regelsystem der Mundart bewusst auseinandergesetzt.

In der Schule wird zwar viel Mundart gesprochen, aber selten über die Mundart, das heisst über die lautlichen, lexikalischen und syntaktischen Besonderheiten dieser Sprachform. Nachdenken über den Mundartgebrauch hätte natürlich nicht zum Ziel, den Mythos des sogenannten «reinen Dialekts» aufrechtzuerhalten. Sinn und Zweck wäre es vielmehr, Schülerinnen und Schüler den persönlichen Umgang mit dieser Sprachform bewusst zu machen, ihren Standort im Veränderungsprozess der Dialekte aufzuzeigen. Wie sollen wir sonst die vielgepriesenen Chancen und Möglichkeiten der beiden Sprachformen Mundart und Hochdeutsch nutzen, wenn wir uns nicht deren Unterschiede bewusst sind. Wir können es nur, wenn wir uns auch einige Grundkenntnisse über das Regelsystem der Mundart aneignen. Dann würde die Mundart auch in öffentlichen Sprechsituationen vielleicht ihren Charakter als gesprochene Sprache beibehalten.

Wie steht es nun mit dem gesprochenen Hochdeutsch? Auch das gesprochene Hochdeutsch ist oft mit schriftlichen Formulierungen durchsetzt, kommt in der Form der Schreibsprache daher. Ich habe vorher ausgeführt, dass gesprochene Sprache eigene Gesetze hat, dass Fragen der Verständlichkeit in der mündlichen Kommunikation eine grössere Bedeutung zukommt, dass die Attraktivität gesprochener Sprache stark vom Einsatz der sprecherischen Gestaltungsmittel abhängt. Das gesprochene Hochdeutsch hat viele Merkmale mit unserer Umgangssprache, mit der Mundart, gemeinsam. Nur fehlt uns bekanntlich die mündliche Praxis im Hochdeutschen. Die Gründe für die bei uns verbreitete Abneigung, hochdeutsch zu sprechen, sind vielfältig.

Ich möchte jetzt nicht näher darauf eingehen. Dabei würde gerade das spontan

formulierte Hochdeutsch einen freieren Umgang mit dieser Sprache zulassen; einen Umgang, der nicht dauernd unter dem Damoklesschwert des Dudens zu erstickten droht; denn das spontan gesprochene Wort unterliegt weniger strengen Bewertungsmaßstäben. Normverstöße werden im freien Sprechen eher toleriert. Da müsste es meiner Meinung nach naheliegen, einen spielerischeren, lustvolleren Zugang zum Hochdeutsch über das gesprochene Wort zu schaffen. Schulabgängerinnen und Schulabgänger hätten dann wahrscheinlich eine positivere Einstellung zu dieser Sprachform.

Wir sind davon ausgegangen, dass wir in öffentlichen Sprechsituationen oft Manuskripte gebrauchen. Die mündlichen Äußerungen werden also aus dem Schreiben, aus einer Schreibhaltung heraus entwickelt. Dies passiert um so mehr, je weniger wir die Prinzipien der gesprochenen Sprache kennen und sie auch in einer Schreibsituation anwenden können.

Um das Mündliche zum vornherein mehr spielen zu lassen und den Verschriftlichungsprozess ein wenig zu umgehen, gäbe es in manchen Fällen die Möglichkeit des Formulierens nach Stichworten. Wer mit Stichworten arbeitet, formuliert meist hörgerecht, weil die Äußerungen beim Sprechen verfertigt werden und nicht schon bis ins letzte vorfabriziert sind. Das Publikum kann die Entstehung der Gedanken besser mitverfolgen. Allerdings verlangt das Formulieren nach Stichworten Übung und Selbstvertrauen.

Das Formulieren nach Stichworten beginnt schon beim Gestalten eines zweckmäßigen Stichwortzettels. Da gibt es verschiedene Mittel und Techniken, die man heute in teuren Rhetorikseminarien lernen kann.

Auch da könnte man sich fragen, ob man mit dem Lernen solch nützlicher Formulierungsstrategien nicht schon früher beginnen könnte.

Ich bin bei meinen Ausführungen bisher hauptsächlich von monologischen Redesituationen ausgegangen. Es gibt natürlich in der öffentlichen Kommunikation auch eine Reihe von dialogischen Situationen, seien es verschiedene Gesprächsformen oder Interviews in den elektronischen Medien, seien es öffentliche Verhandlungen oder Podiumsdiskussionen. In solchen Situationen hat Sprache oft nicht nur informierenden Charakter. Da müssen über die Information hinaus auch Überzeugungsleistungen erbracht werden. Das Publikum oder die Kontrahenten am Tisch sollen durch Argumente vom eigenen Standpunkt überzeugt werden. Der Sprachgebrauch muss sich nach den logischen Strukturen des Argumentierens richten. Das ist schneller gesagt als getan, wenn ich mich beispielsweise an Medienkurse mit Politikern, Verbandsvertretern, Beamten und andern erinnere. Ich erkundige mich da häufig nach dem Unterschied zwischen einer Behauptung und einem Argument. In der Regel können mir 80 Prozent der Kursteilnehmer keine klare Antwort auf diese Frage geben. Das mag erstaunen, wenn man bedenkt, dass Begriffe wie *Argument* und *Behauptung* zum Einmaleins der Argumentationslehre, also zum Allerelementarsten gehören. Ich muss allerdings sagen, wenn ich mich nicht aus Berufsgründen mit Rhetorik beschäftigt hätte, hätte auch ich wahrscheinlich nur eine diffuse Vorstellung von diesen Begriffen, obwohl ich in meinem Leben gar manche Schulbank gedrückt habe.

Glücklicherweise hat sich im Deutschunterricht seit meiner Schulzeit schon manches zum Besseren gewendet. Mancherorts gehört heute die Rhetorik zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts und so sollte es nach meiner Meinung überall sein. Denn Grundkenntnisse der Logik und des Argumentierens sind für das Leben in unserer Gesellschaft und ganz besonders für das sinnvolle Funktionieren unserer demokratischen Institutionen entscheidend. Sie helfen mit, falsche Überredungskunst zu entlarven; sie helfen mit, Konflikte besser zu lösen und eine gesunde Streitkultur zu entwickeln.