2003 in: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Paderborn: Schöningh und Fink

3. Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts

Ekkehard Felder

1 Einleitung: Nachdenken mit Sprache und über Sprache
2 Sprache als Medium des Unterrichts
3 Sprache als Gegenstand des Unterrichts
4 Status des Unterrichtsgegenstandes Sprache
5 Schluss
6 Literatur

1 Einleitung: Nachdenken mit Sprache und über Sprache

Sprache im schulischen Kontext ist einerseits Medium aller Unterrichtsfächer und andererseits Gegenstand der Aneignung in bestimmten Unterrichtsfächern (in erster Linie des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts). Unabhängig davon, ob wir im außerschulischen und nichtwissenschaftlichen Bereich über Sprache nachdenken oder ob wir Sprache in wissenschaftlichen und schulischen Kontexten reflektieren, wir haben es stets – innerhalb und außerhalb der (Hoch-)Schule – mit einer Besonderheit zu tun. Wir denken über etwas nach, genauer, wir machen uns Gedanken über die Regelhaftigkeit und das Funktionieren eines Phänomens, von dem wir uns – zumindest als Muttersprachler – einbilden, es mehr oder weniger gut zu beherrschen. Das gilt nicht nur für Erwachsene, sondern ansatzweise auch für Schüler, wie am Beispiel der mündlichen Kommunikation verdeutlicht werden kann: Im Bemühen um die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (Gesprächserziehung) – z. B. in der Grundschule – ist der Deutschunterricht um die Verbesserung der Voraussetzungen bemüht, die er von Schülern teilweise schon erwartet. Dies bedeutet – etwas zugespitzt formuliert –, dass auf der einen Seite eine Kompetenz vorausgesetzt wird, die auf der anderen Seite erst erworben werden muss. Jedoch bleibt dieses intuitive Können (auf Grund internalisierter Regeln) bezüglich des Sprachgebrauchs ein implizites und kontextgebundenes Erahnen, solange es nicht metasprachlich expliziert und begrifflich systematisiert wird (Neuland 1993, 98).

Mit dem Anspruch auf Explizierung und begriffliche Systematisierung dieses halbbewussten Wissens (Könnens) in der eigenen Sprache beschäftigt sich die Didaktik einer Muttersprache. Da sich der schulische Lernvorgang selbst im Medium der Sprache vollzieht, die expliziert und systematisiert werden soll, ist es sinnvoll, zunächst die Aufmerksamkeit auf die *Sprache als Medium* des Unterrichts selbst zu richten (vgl. 2), danach werden Konzepte diskutiert, die *Sprache als Gegenstand* des Unterrichts thematisieren (vgl. 3).

2 Sprache als Medium des Unterrichts

Sprache, im Besonderen die jeweilige Muttersprache, ist das bedeutendste Medium im Unterricht. Daher kommt ihr in Lehr- und Lernprozessen die zentrale Rolle zu. Im Folgenden wird die Frage thematisiert, welche Variante bzw. Varietät des Mediums Sprache als Unterrichtssprache geeignet ist.

Mit den Sprachauffassungen des traditionellen Sprachunterrichts verbindet sich die Vorstellung einer einheitlichen, kodifizierten und normativen Standardsprache, *dem* „Hochdeutschen", als inhärenter Zielvorstellung von sprachlichen Aneignungsprozessen, die als Selbstzweck oder „bildungswertig in sich selbst" (Helmers 1966/^{7}1972) bestimmt sind. Zwischenzeitlich hat der deskriptive Terminus *Standardsprache* in der Sprachwissenschaft und -didaktik

Einzug gehalten und wird quasi synonym zum Ausdruck *Hochsprache* verwendet. Allerdings ist zu beachten, dass *die* Standard- bzw. Hochsprache ein Abstraktum darstellt und nirgendwo als solche realisiert – also gesprochen oder geschrieben – wird. Vielmehr lassen sich in sprachlichen Erscheinungsformen (mehr oder weniger viele) Merkmale identifizieren, die einer kodifizierten, überregionalen (mit maximaler Reichweite), historisch legitimierten Standardvarietät (mit disparaten Verwendungsfunktionen) zugerechnet werden können. Trotz dieser theoretischen Schwierigkeit der Bestimmung von Standard- bzw. Hochsprache gilt sie in der Praxis als ein Ziel sprachdidaktischer Bemühungen.

Unter sprachdidaktischem Gesichtspunkt wird die Vorstellung von einer Standard- bzw. Hochsprache auch mit der Schriftsprache als Literatursprache (Vachek 1939/1976) identifiziert, die den individuellen Lern- und Aneignungsprozess von Standardsprache initiieren soll. In diesem Zusammenhang spricht Ivo (1994, 68) davon, dass in der Schule Sprache ein zweites Mal und auf andere Weise gelernt werden müsse. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, in welcher Ausformung des Mediums dies geschieht. Auf der einen Seite steht hier die mündliche Sprache der Schüler, die regional und unter sozio- und varietätenlinguistischem Blickwinkel nicht den angestrebten schrift- und standardsprachlichen Charakteristika entspricht, und auf der anderen Seite befinden sich schriftliche und als „Hochsprache" eingestufte Varietäten, die als Vorbild wirken sollen.

In den Lehrplänen wird häufig so verfahren, dass der Dialekt, aber auch soziale (schichten-, alters-, geschlechts- und gruppenspezifische) Varietäten (Soziolekte) als „Sprache der Nähe" vermehrt in den unteren Klassen des Schulwesens als Unterrichtssprache zugelassen werden, aber zunehmend durch eine an Schriftsprache orientierte Sprachgebrauchsform (im Sinn einer Standardvarietät) ergänzt werden soll. Besonders intensiv wurde diese Diskussion in der Schweiz geführt, wo mündliche Umgangssprache und angestrebte, in der Schule vermittelte Schriftsprache deutlicher divergieren als in der Bundesrepublik (Sieber & Sitta 1988).

In diesem Zusammenhang sind auch Aspekte der Kompensation von Sprachbarrieren und der Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten (vgl. 3.2.2) zu sehen. Dazu sind v. a. die unterschiedlichen Funktionen einzelner Varietäten in je spezifischen Sprachgebrauchssituationen zu bedenken, so dass sich eine abschließende normative Bewertung einzelner Varietäten als überflüssig erweist. Stattdessen ist – je nach Vorwissen der Schüler – das Beherrschen mehrerer Sprachvarietäten, sog. sprachlicher Register, zur impliziten Zielperspektive dieser Sprachauffassung geworden, ebenso das Erarbeiten theoretisch fundierten und praktisch anwendbaren Wissens über Sprachgebrauchsformen (Sprachbewusstheit).

Somit ist ein veränderter – und zwar um sprachliches Handeln, Sprachvariationen und um Funktionen und Wirkungen von Sprache und Kommunikation erweiterter – Sprachbegriff eingebracht worden (vgl. die Auswirkungen auf Vorstellungen des Sprachunterrichts in Kap. 3). Damit einher geht die beabsichtigte Förderung der kritischen Analyse fremden Sprachhandelns und die bewusste Steuerung des eigenen Sprachhandelns sowie das Fördern der Erkenntnistätigkeit für die Selbstreflexion der individuellen und gesellschaftlichen Existenz (Neuland 1992, 3).

3 Sprache als Gegenstand des Unterrichts

3.1 Aufgabenbereiche des muttersprachlichen Deutschunterrichts

In der Sprachdidaktik Deutsch (innerhalb der Fachdidaktik Deutsch mit der Gliederung in Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik) gelten als sprachdidaktisch begründete Lernbereiche des Deutschunterrichts zum einen *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit*. Geht man von einem grundlegenden Begriff der sprachlichen bzw. kommunikativen Kompetenz aus, so kann neben den Modalitäten *mündlich* versus *schriftlich* die Dichotomie von *Sprachproduktion* versus *Sprachrezeption* in Bezug gesetzt werden. Daraus ergibt sich: mündlich – produktiv = Sprechen; mündlich – rezeptiv = Hören; schriftlich – produktiv = Schreiben (inkl. Schrift, Rechtschreiben); schriftlich – rezeptiv = Lesen (Boueke 1984, 343, Biere & Diekmannshenke 2000, 1). Diese Aufgabengebiete verweisen auf Fragen der Sprachnorm und der Sprachbewusstheit, die zum Teilbereich *Sprachbetrachtung und Grammatik* gehören (Biere & Diekmannshenke 2000, 1).

Der Deutschunterricht (der traditionell die Ausbildung von sprachlichen Fähigkeiten und den Umgang mit Literatur umfasst) gliedert sich von daher in der gegenwärtigen sprachdidaktischen Theoriebildung, aber auch in den meisten Lehrplänen und Schulbüchern in drei große Auf-

gabenbereiche bzw. Lernbereiche, die mitunter verschieden etikettiert werden (Bünting & Kochan 1973, Ingendahl 1999, 1, Hoppe 2001): mündliche und schriftliche Kommunikation (in Bayern z. B. getrennt ausgewiesen); Umgang mit Texten und Medien (Äußerungen und Texte verstehen); Sprachbetrachtung, Grammatik bzw. Reflexion über Sprache (zu weiteren Bezeichnungen wie *Sprache betrachten, untersuchen* Beisbart & Marenbach ^{7}1997, 48).

Das Teilgebiet *mündliche und schriftliche Kommunikation* als eigenständiger Aufgabenbereich des Deutschunterrichts hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend weiterentwickelt. Daher bilden Mündlichkeit und Schriftlichkeit für sich genommen mit den erwähnten Bereichen *Umgang mit Texten* sowie *Sprachbetrachtung und Grammatik* die vier Säulen des Deutschunterrichts (Neuland 1995, 5).

Die dringendste Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts besteht in der Heranführung an den möglichst sicheren Umgang mit geschriebenen und gesprochenen Erscheinungsformen standardsprachlicher Art (mehr oder weniger viele Merkmale von Standardvarietäten) sowie in der Registererweiterung und ihrer Bewusstwerdung (vgl. 2). Im Folgenden wird deshalb die Frage erläutert, was der Deutschunterricht bezüglich dieser Aufgabenstellung an Spezifischem zu leisten vermag im Vergleich zu anderen Fächern, in denen mitunter Sprache ebenfalls zum Unterrichtsgegenstand werden kann (z. B. fachsprachliche Betrachtung bei der Auseinandersetzung mit natur- oder sozialwissenschaftlichen Phänomenen). Dazu werden unterschiedliche Konzeptionen von Sprachunterricht hinsichtlich ihrer Aussagen über die erwähnten vier Säulen des Deutschunterrichts sprachdidaktisch resümiert, wobei das hierarchische Verhältnis zwischen den – im Folgenden kurz zu charakterisierenden – vier Säulen des Deutschunterrichts in den einzelnen Ansätzen unterschiedlich beantwortet wird.

3.1.1 Schreiben, schriftlicher Sprachgebrauch und schriftliche Kommunikation

Die Schreibfähigkeit der Schüler entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit der gesprochenen, schon beherrschten Sprache einerseits und der in der Gesellschaft akzeptierten, aber noch nicht beherrschten Schriftsprache andererseits (Fritzsche 1994, 37). Fasst man zusammen, warum überhaupt Schreiben gelehrt werden sollte, so lassen sich in Anlehnung an Fritzsche (1994, 14 ff.) folgende drei Aspekte anführen:

1. Schreiben ermöglicht schriftliche Kommunikation, und Schreibenkönnen ist eine wichtige gesellschaftliche Qualifikation.
2. Schreiben als ein Mittel der geistigen Arbeit fördert Reflexion und Erkenntnis. Schüler erwerben mit dieser Fähigkeit ein intellektuelles Produktionsmittel (Maas 1985).
3. Schreiben ermöglicht absichtsvollen sprachlich-symbolischen (Selbst-)Ausdruck. Insofern fördern bestimmte Formen des Schreibens die Selbstfindung, das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen.

Das Verhältnis der individuellen und sozialen Seite des Schreibenlernens zeigt sich als Kernproblem der Schreibdidaktik in der Spannung von subjektiver Motiviertheit innerhalb eines entwicklungspsychologisch modellierbaren Erwerbsprozesses einerseits und der Verallgemeinerbarkeit des Strukturaufbaus von Ordnungen einer Schriftkultur andererseits (Feilke & Portmann 1996, 12). Schreibenlernen hat ein „Ziel in sozial geschaffenen und für das Individuum bereits *vorfindlichen* Ordnungen, sei es einer Orthographie, sei es von Textstrukturen, grammatischen und stilistischen Darstellungsmitteln oder allgemeinen und ständig wiederkehrenden Prozeduren des Schreibens, die unterschiedlichste Schulfächer übergreifen" (Feilke & Portmann 1996, 8).

3.1.2 Sprechen, mündlicher Sprachgebrauch und mündliche Kommunikation

Der *mündliche Sprachgebrauch* – diese Bezeichnung wird oft anstelle der quasi synonymen Bezeichnung *mündliche Kommunikation* verwendet, um Implikationen eines zu engen Kommunikationsbegriffs zu vermeiden (Neuland 1995, 7) – ist für das berufliche wie auch für das private Leben grundlegend und gehört deshalb unbestritten zu den grundlegenden Qualifikationen, über die jeder einzelne – in der sog. multimedial dominierten Informationsgesellschaft – im Rahmen eines Handlungsrepertoires verfügen sollte.

Der Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit wird im Rahmen einer Didaktik der mündlichen Kommunikation mit Reformkonzepten seit den 1970er-Jahren erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt (Neuland 1995, 5).

Linke und Sitta schlagen als Bereiche der schulischen Gesprächserziehung das praktische Üben im Unterrichtsgespräch, die analytische Beschäftigung mit den Gesprächen anderer (einschließlich literarischer und medientypischer Gespräche), die metakommunikative Beschäftigung mit eigenem Sprachverhalten sowie spezi-

elles Einüben bestimmter gesprächstechnischer Verfahrensweisen bei mündlichen Darstellungsarten (z. B. Vortrag, Lesung, Debatte, Diskussion, diverse Gesprächsformen) vor (Linke & Sitta 1987).

3.1.3 Umgang mit Texten (Literatur, Sachtexte) und Medien(inhalten)

Der Umgang mit Texten im schulischen Kontext kann hier nur schlagwortartig mit *Leseerziehung* und *Literaturdidaktik* umrissen werden. Erstere stellt auf eine wohl für alle Texte grundlegende Lese- und Verstehensfähigkeit ab, zweitere beschäftigt sich mit der Theorie des Literaturunterrichts. Dabei stehen Möglichkeiten und Probleme bei schulischen Lehr- und Lernprozessen mit Texten im Mittelpunkt (Beisbart & Marenbach ^{7}1997, 178), wobei vielfältige Anknüpfungspunkte zwischen Sprachbewusstheit und literarischer Textanalyse zu beachten sind (Abraham 2001).

Betrachtet man die vielfältigen Verbindungslinien zwischen Sprache und Literatur (und dementsprechend zwischen Sprach- und Literaturunterricht, Sprach- und Literaturdidaktik sowie zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft), so ist das Augenmerk v. a. auf das zentrale Verbindungsglied zu richten, nämlich auf mündliche und schriftliche Texte (und dementsprechend auf texttheoretische Aussagen der jeweiligen Bezugswissenschaften). Auf den Sprachgebrauch in der konkreten Schulpraxis bezogen bedeutet dies, dass der produktive, rezeptive und reflexive Umgang mit Texten-in-Funktion das Bewusstsein für sprachliche Regeln und Normen entwickeln und Motive, Perspektivierungen und Aussageweisen verdeutlichen kann (Klotz 1996).

3.1.4 Sprachbetrachtung, Grammatik bzw. Reflexion über Sprache

Das sprachdidaktische Konzept der *Reflexion über Sprache* vermeidet den Ausdruck *Grammatik* (Ingendahl 1999) und spricht bevorzugt von *Sprachbewusstheit*, wenn es um Sprache als Unterrichtsgegenstand geht. Mit der Bezeichnung *Reflexion* wird das Medium, in dem etwas vermittelt wird, in Bezug auf Produktion und Rezeption in Augenschein genommen. Die Befürworter der Bezeichnung *Grammatik* fokussieren sowohl die Systematik der sprachlichen Mittel, mit denen die Sprachbenutzer handeln (kommunikative Perspektive), als auch die Auswirkungen des Mediums auf die Organisation und Vermittlung von Wissen (kognitiver Blickwinkel). Unabhängig von der Bezeichnung bleiben beide Ansätze nicht bei der schriftfixierten Grammatik stehen, sondern beziehen Texte der gesprochenen Sprache (v. a. auch der Alltagswelt) systematisch ein. Dadurch wird die Verwobenheit mit den erwähnten drei Aufgabenbereichen deutlich.

3.2 Konzeptionen von Sprachunterricht

Die Vorstellungen über den *Unterrichtsgegenstand Sprache* reichen von der Betonung der Eigenständigkeit der sprachlichen Teile des Deutschunterrichts (vgl. 3.2.1) bis hin zu seiner weitgehenden Funktionalisierung auf andere Lernziele (3.2.2) oder gar bis zur völligen Aufgabe eines selbständigen Sprachunterrichts im Rahmen eines eigenen Curriculums dergestalt, dass der *Unterrichtsgegenstand Sprache* in den sonstigen Unterricht integriert werden sollte (3.2.3). Manche Sprachdidaktiker wiederum plädieren sowohl für die Eigenständigkeit des Lernbereichs als auch für die Integration (3.2.4) in die übrigen Lernbereiche (Boueke 1984, 343 ff.). In der Literatur (z. B. Boueke & Klein 1987, Müller-Michaels 1994, Klotz 1996) charakterisieren die folgenden Attribute die unterschiedlichen Konzeptionen von Sprachunterricht: systematisch (3.2.1), kommunikativ (3.2.2), situationsorientiert (3.2.3), integrativ (3.2.4), die bei allen Überschneidungen und Abgrenzungsschwierigkeiten der Systematisierung dienen.

3.2.1 Systematischer Sprachunterricht

Als *systematischer Sprachunterricht* gilt traditionell das Konzept eines *sprachgestaltenden und formalen Unterrichts* – im Lernbereich *Sprachbetrachtung* einerseits verstanden als „Sprachlehre" auf der Grundlage von Karl Friedrich Beckers (1831) „Schulgrammatik der deutschen Sprache" in Gestalt der traditionellen Satzgliedlehre (inklusive „Sprachtraining") und andererseits als „Sprachkunde", also Sprachgeschichte, Wort- und Namenkunde (Helmers 1966/^{7}1972). Hierbei stehen die sprachliche Bildung und die Vermittlung von Sprachkenntnissen als vorliegende Grammatikergebnisse im Mittelpunkt.

Die heutigen Befürworter eines eigenständigen und neugestalteten systematischen Lernbereichs *Sprachbetrachtung und Grammatik* möchten die Fähigkeit zur Explizierung und begrifflichen Systematisierung sprachlich-kommunikativer Aspekte fördern und führen dafür

als Argument an, dass die Einsicht in Strukturen und Formen sowie in – davon abhängig – Funktionsweisen des Mediums Sprache ein sog. kulturgüterorientiertes Lernziel sei, das nicht in einem sich zufällig ergebenden natürlichen Curriculum, sondern nur im Rahmen eines systematisch angelegten Curriculums, das verschiedene Strukturebenen aufeinander bezieht, erreicht werden könne (Eisenberg & Menzel 1995, 17).

Bei systematischen Sprachunterrichtskonzepten werden nach sachlogischen Kriterien und ordnungssystematischen Gesichtspunkten eines umfassenden Sprachverständnisses (vgl. 2) Teilsysteme in Gestalt von Texten (literarischer Art oder aus einer anderen Fachdomäne) oder spezifischen Aspekten des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs zum Unterrichtsgegenstand. Im Rahmen solcher Überlegungen ist der eigenständige Status des Sprachunterrichts unumstritten.

3.2.2 Kommunikativer Sprachunterricht im Zeichen der Pragmalinguistik

„Kommunikation" ist zu einer Art Schlüsselwort für die Selbstverständigung mancher Didaktiker geworden (Müller-Michaels 1994, 30). Unter dem uneinheitlich benutzten *Kommunikationsbegriff* wird in der Didaktik eine Form der schriftlichen oder mündlichen Äußerung mit bestimmten Funktionen und Absichten zwischen Teilnehmern unterschiedlicher Interessen verstanden, die jeweils in spezifische soziale Situationen eingebettet sind. Die Betonung liegt auf dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch; sprachliches Handeln wird nicht nur produktiv und rezeptiv eingeübt, sondern auch reflexiv begleitet, damit die Kommunikationsteilnehmer metakommunikativ – von der Kommunikationssituation ausgehend – allgemeine Charakteristika durch Abstraktionsfähigkeit explizieren lernen.

Aus dieser Begriffsbestimmung werden die Aufgaben des Deutschunterrichts abgeleitet: Der Deutschunterricht solle die Schüler v. a. mit der notwendigen kommunikativen Kompetenz ausstatten, um in diversen sozialen Situationen sprachlich handlungsfähig zu sein (Müller-Michaels 1994, 30). Der Vermittlung von Sprachwissen (entlang eines traditionellen Kanons) wird keine Priorität eingeräumt, die Ziele der Sprachbetrachtung sind denen des intendierten Kommunikationszwecks hierarchisch untergeordnet. Damit wird die Eigenständigkeit sprachlicher Teile im Deutschunterricht relativiert.

Der – mit Beginn der 70er-Jahre aufkommende – *soziolinguistische Ansatz*, der die ungleichen sprachlichen Voraussetzungen als eine Ursache für gesellschaftliche Ungleichheit deutet (z. B. im Rahmen der *Sprachbarrierenforschung*) und einen *kompensatorischen Sprachunterricht* fordert, stellt weniger die Wissensvermittlung ins Zentrum der Überlegungen als vielmehr die Vermittlung von Fähigkeiten, sich der Sprache als Medium kommunikativen und sozialen Handelns in der Form zu bedienen, dass sprachlich verursachte Benachteiligungen Einzelner ausgeglichen werden können (Neuland 1979). Das Konzept des *emanzipatorischen Sprachunterrichts* verlangt darüber hinausgehend, benachteiligte Kinder sprachlich (gerade auch in Bezug auf den mündlichen Sprachgebrauch) so intensiv zu fördern, dass sie vorgegebenen Gesellschaftsnormen nicht nur zu entsprechen vermögen, sondern – sich emanzipierend – auch eigene Lebensformen schaffen können.

Auf vergleichbaren Voraussetzungen basiert die Konzeption des Deutschunterrichts, der in der Literatur im Kontext der *Kritischen Deutschdidaktik* (Ivo 1969) Eingang gefunden hat (Boueke & Klein 1987, 64, Müller-Michaels 1994, 27). Die Wechselwirkung von schulischem Unterricht und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen analysierend, hoffen die Vertreter dieser „emanzipatorischen Didaktik" auf Veränderung gesellschaftlicher Zustände mithilfe des Erziehungssystems. Dementsprechend definiert die Kritische Deutschdidaktik die Aufgaben des Sprachunterrichts als Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten (Strategien) zur Interessenartikulation, Konfliktaustragung und Konfliktlösung.

Mit dem stärker werdenden Einfluss der Kommunikationswissenschaft erfährt der Kommunikationsbegriff (als Substitut des Sprachbegriffs) in der Sprachdidaktik einen enormen Aufschwung (dazu kritisch Portmann 1981), so dass sich die Entwicklung der Sprachunterrichtskonzeptionen seit 1970 bis ungefähr Mitte der 80er-Jahre mit der Formel „vom ‚Sprachunterricht' zum ‚Kommunikationsunterricht'„ (Boueke & Klein 1987) veranschaulichen lässt.

Kochan beispielsweise versucht Wunderlichs (1972) Überlegungen zur Sprechakttheorie mit einem *sprachdidaktischen Modell der kommunikativen Kompetenz* (Kochan 1973) für den Sprachunterricht fruchtbar zu machen. Hinter diesem Modell steht die Überlegung, dass der als kommunikativer Unterricht konzipierte Deutschunterricht Situationen zu konstruieren und zu organisieren habe, in denen Schüler er-

fahren können, unter welchen Bedingungen und unter welchen Voraussetzungen Sprachhandlungen (Sprechakte) gelingen oder misslingen können. Kommunikativer Unterricht wird dabei zum „situativen Probehandeln" (Kochan 1973, 153), Rollenspiele gelten als die Unterrichtsform, in der situationsadäquates kommunikatives Handeln am besten eingeübt werden kann.

Die Kritik an diesem Ansatz trägt mit dazu bei, dass in der Folge eine *Didaktik des sprachlichen Handelns* (Nündel 1976) – vorzugsweise verknüpft mit der Methodik des Projektunterrichts – entworfen wird, die der Komplexität sprachlichen Handelns besser gerecht werden und die zuvor erwähnten Verkürzungen vermeiden will. Ein Unterschied zu dem zuvor dargelegten Ansatz von Kochan besteht in der präferierten Organisationsform sprachlichen Lernens in Projekten, weil Projekte nach Ansicht der Befürworter eher als künstlich arrangierte Rollenspiele zu sog. Ernstfallsituationen führen, in denen sprachliches Handeln unabweislich gefordert und für Schüler eindringlich und unmittelbar erfahrbar wird. Mit diesen Überlegungen erscheint die Idee eines eigenständigen Sprachunterrichts als obsolet. Und in der Konsequenz erklärten die Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 in einer Art Vorreiterrolle die Kommunikationsfähigkeit zum allgemeinen Ziel des Deutschunterrichts, und manche Kritiker stellten den eigenständigen Sprachunterricht auf Grund der behaupteten Unbestimmbarkeit sprachlicher Lernziele und -inhalte vollständig zur Disposition (Altenhofer, Bohn, Fellinger, Kimpel, Procher & Serbatius 1974, 80 ff.).

3.2.3 Situationsorientierter Sprachunterricht

Folglich hat eine Reihe von Sprachdidaktikern in den 1970er-Jahren vorgeschlagen, sprachliche Teile völlig in den übrigen Deutsch- und Fachunterricht zu integrieren und ihnen nicht mehr den Status eines eigenständigen Lernbereichs zuzusprechen. Die sprachlichen Mittel sollen nur dort Gegenstand des Unterrichts werden, wo sich die Beschäftigung mit dem grammatischen Phänomen unmittelbar aus der thematisierten Sprachhandlungssituation ergibt (Boettcher & Sitta 1978). Der „situative Grammatikunterricht" fordert Sprachbetrachtung an realen Sprachverwendungssituationen, an der „grammatikträchtigen Situation" vorzunehmen und favorisiert die kommunikativen Aspekte des Sprechens und Schreibens beim Umgang mit Texten. Damit wird der Sprachunterricht als Hilfsinstrument für andere Lernziele sowohl des Literatur- als auch des natur- und sozialwissenschaftlichen Unterrichts abgewertet.

Ein solcher Deutschunterricht, der sich dem didaktischen Prinzip oder Konzept der Situationsorientierung verpflichtet sieht, bestimmt sprachliche Unterrichtsgegenstände (mehr oder weniger) spontan aus einer bestimmten Unterrichtssituation heraus. Er geht von Sprachverwendungssituationen aus und erarbeitet unter z. B. kommunikativen, stilistischen, ästhetischen, kreativen Gesichtspunkten sprachliche Kategorien, die beispielsweise in engem Bezug zu Schreibaufgaben stehen können. Daher vermittelt der sog. situationsorientierte Ansatz sprachliche Aspekte, Kategorien und Systematisierungen in aller Regel anlässlich der Behandlung einer inhaltlich thematischen Aufgabe, wobei davon auszugehen ist, dass die Kenntnis solcher Kategorien zur Bewältigung kommunikativer Handlungen bzw. zur Lösung oder Erhellung eines inhaltlichen Problems beitragen kann.

Fazit: Der sprachdidaktischen Debatte über die (vermeintliche) Gegensätzlichkeit von *systematischem*, *kommunikativ-pragmatischem* und *situationsorientiertem Sprachgebrauchsunterricht* ist spätestens seit den 90er-Jahren die ideologische Schärfe genommen. Die Sprachdidaktik hat im Rahmen eines neuen kulturwissenschaftlichen Selbstverständnisses (Ivo & Neuland 1991) ihre monistische Sprachauffassung, die Sprache fast ausschließlich aus dem Blickwinkel der kommunikativen Funktionen betrachtet, aufgegeben zugunsten einer umfassenderen und facettenreicheren Sprachauffassung (vgl. 2).

3.2.4 Der integrative Ansatz und die kognitive Wende in den 1980er-Jahren

Das Konzept des integrativen (Sprach-)Unterrichts – im Sinn von *fächerübergreifend*, *arbeitsbereichsübergreifend* oder auch *lernbereichsübergreifend* im Rahmen des „verbundenen Deutschunterrichts" (Schuster ^{7}1998, 29, 188 ff.) – stellt einen Kompromiss dar. Er vermittelt zwischen den diversen, soeben dargelegten Extremen, indem er gezielt theoretisch fundierte und praktizierbare Aspekte (z. B. schülerorientierte Sprachverwendungssituationen zum Ausgangspunkt des Deutschunterrichts zu machen) in seine Konzeption übernimmt und gleichzeitig theoretisch überzogene und in der Institution Schule nicht realisierbare Forderungen (z. B. sprachliche Lernprozesse konsequent aus Ernstfallsituationen zu entwickeln) zurückweist und verwirft.

Auf diese Weise wird Sprachunterricht wieder planbar, weil er in curricularen Planungen sowie in didaktisch-methodischen Entwürfen zur Durchführung des Unterrichts verschiedene – z. B. literarische und grammatikalische – Gegenstände im Rahmen der für den jeweiligen Lernprozess vorgesehenen Situation verbindet, also integriert. Mit dieser Sichtweise wird die Eigenständigkeit sprachlicher Teile im Deutschunterricht betont und ihre Instrumentalisierung für Lernziele anderer Fächer gerechtfertigt.

In diesem Kontext ist auch die stärkere Berücksichtigung kognitiver Aspekte (Prozesse und Strukturen) bei der Beschreibung der Formen und Funktionen von sprachlichen Mitteln zu erwähnen, insbesondere auch in Bezug auf Lehr-/Lernprozesse. Mit der sog. kognitiven Wende in den 1980er-Jahren, die sich an Grundsätze des Radikalen Konstruktivismus und der kognitiven Lernpsychologie anlehnt, wird verstärkt der Blick auf die konstruktive innere Tätigkeit der Lernenden gerichtet, dabei werden sprachliche Gesichtspunkte fokussiert. Aus dieser Sichtweise ergeben sich – Spinners Vortrag auf dem Symposion Deutschdidaktik 1994 zufolge – Konsequenzen für Zielsetzungen und Methoden im Deutschunterricht wie z. B. die als grundlegend eingeschätzte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Metakognition (nach Schuster ⁷1998, 22 f.). Lehrende sollen demzufolge nicht einfach Kategorien bzw. Regeln vermitteln, sondern die innere Aktivität der Schüler stimulieren (Lernen als aktive Konstruktion).

Der unscharfe Begriff *Integration* kann präzisiert werden als ein didaktisches und ein methodisches Phänomen: Integration ist sowohl Substanz als auch Verfahren (Werlen 1996, 3). Relevant für unseren Zusammenhang ist einerseits die *Integration von Inhalten*, also sowohl das lernbereichs- als auch das fächerübergreifende bzw. interdisziplinäre Zusammenführen von Inhalten, und andererseits die *Integration von Methoden* – so z. B. beim Erstlese- und Erstschreibunterricht, in dem die sog. analytische und die sog. synthetische Methode zur analytisch-synthetischen Methode *integriert* wird (Werlen 1996, 4 ff.). Bezüglich der Diskussion in den 90er-Jahren über das Verhältnis von Wissensvermittlung und der Aneignung von Schlüsselqualifikationen im (Deutsch-)Unterricht, die hier nicht aufgegriffen werden kann, ist die folgende Metapher als eine Art Kompromiss im Sinn des integrativen Konzepts zu verstehen. Sowohl Sprach- als auch „Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sind die Pedale, die zugleich getreten werden müssen, wenn Lernen sich nicht in der Anhäufung einzelnen Fachwissens ereignen soll, sondern im Erwerb einer allgemeinen Lernkompetenz“ (Hoppe 2001, 227 f.).

4 Status des Unterrichtsgegenstandes Sprache

Hinsichtlich der Ausgangsfragestellung, ob die Eigenständigkeit von Sprachunterricht zu legitimieren ist und was er Spezifisches zu leisten vermag, ist als grundsätzlicher Gesichtspunkt zu berücksichtigen, in welchem Verhältnis die unterrichtliche Behandlung eines Sachgebiets (Sachkenntnisse) zur Thematisierung der sprachlichen Vermittlung desselben steht (Verwobenheit von Sach- und Sprachunterricht, Thematisierung der Sache und Thematisierung von Sprache). Es lassen sich folgende Gesichtspunkte resümieren:

1. *Komplexitätsaspekt*: Das Medium Sprache wird im schulischen Alltag beim Sprechen, Schreiben und Umgang mit Texten selbstverständlich benutzt. Wird aber metasprachlich der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch oder die Art und Weise der sprachlichen Vermittlung von Inhalten in mündlichen oder schriftlichen Texten (also die sprachlichen Formen und Strukturen) zum Unterrichtsgegenstand erhoben und auf Funktionen und Wirkungen (es ist zu unterscheiden zwischen Bewirkungsversuch, Bewirkungsziel und tatsächlichen Folgen) befragt, dann befinden wir uns auf der Ebene der Sprachbetrachtung und Grammatik. Diese Thematisierung von Sprache ist zu komplex (vgl. 2), als dass sie außerhalb des Deutschunterrichts von anderen Fachlehrern systematisch mit erarbeitet werden könnte.

2. *Fachsprachlicher Kommunikationsaspekt*: In der linguistischen Fachsprachenforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten ein Perspektivenwechsel vollzogen von der Erforschung von Fachsprachen (mit dem Untersuchungsschwerpunkt auf sprachsystematische Merkmale wie der morphologischen, lexikalischen, syntaktischen, wortsemantischen oder textuellen Ebene) hin zur Untersuchung von Fachkommunikation (unter Einbeziehung der Sprachpragmatik bzw. Sprachhandlungsebene). Unter Fachkommunikation wird nicht nur intra- oder interfachliche Kommunikation zwischen Experten verstanden, sondern auch fachexterne Verständigung zwischen Experten und relativen Laien. In der Folge

wurde Sprache weniger hypostasiert und einer isolierten atomistischen Betrachtung unterzogen (wie dies in aller Regel durch die Begrenzung auf die terminologische Ebene im sozial- oder naturwissenschaftlichen Schulunterricht geschieht) als vielmehr auf die Funktionen fachlicher Äußerungen und Texte und ihrer Wirkungsmöglichkeiten in konkreten Kommunikationssituationen analysiert.

Fachlehrer, die nicht Deutsch unterrichten, stellen in ihren Fachsprachenexkursen gewöhnlich die Definition von Fachtermini in den Mittelpunkt. In der Sprachdidaktik hat sich aber schon gegen Ende der 1970er-Jahre in Anlehnung an die sprachwissenschaftliche Theoriebildung die Auffassung durchgesetzt, *Sprachhandlungen* und ihre Wirkungsfunktionen als eigentliche sprachliche Lerngegenstände anzusehen.

Köller formuliert diesbezüglich die spezifischen Leistungen und Ziele eines reflektierten Sprachunterrichts in Ergänzung zum reinen Fachunterricht: Unterricht, der Sprache zum Gegenstand macht, soll sprachliche Mittel (Formen, Strukturen) identifizieren üben und deren Funktionalität herausarbeiten, damit Schülern die Perspektivierung der Realität aufgrund der Grundthese der allgemeinen Zeichentheorie deutlich wird. Die semiotische Sichtweise kann plausibel machen, dass es keine nackten Tatsachen gibt, sondern nur semiotisch vermittelte Interpretationsperspektiven (auf der Grundlage bestimmter grammatischer Formen), und sie leistet somit einen Beitrag zur Sprachkritik (Köller 1997, 32 ff.).

3. *Sprachkritischer Aspekt*: Mit der Sprachkritik ist hiermit ein neuer – wiederum das spezifische Erkenntnispotential einer eigenständigen Sprachbetrachtung betonender – Gesichtspunkt angesprochen, nämlich die Aufnahme des programmatisch in der Sprachwissenschaft entwickelten Konzeptes einer „linguistisch begründeten Sprachkritik" (Wimmer 1982). Dieses Konzept formuliert einen „reflektierten Sprachgebrauch" als oberstes Ziel der Sprachkritik (Wimmer 1998, 46), was nicht nur für den Lernbereich *Sprachbetrachtung und Grammatik*, sondern gleichermaßen bei der Textanalyse sowie bei der mündlichen und schriftlichen Textproduktion/-rezeption relevant ist (Bremerich-Vos 1992, Felder 1999). Wimmer versteht darunter, die Regeln seines eigenen Sprachgebrauchs zur Disposition zu stellen und damit einen umsichtigen, undogmatischen und toleranten Umgang mit Sprache zu kultivieren. Das bedeutet auch: Fachleute und Sprachnormverfechter (wie z. B. die Protagonisten der Political-correctness-Debatte in den 1990er-Jahren gleich welcher Couleur) stehen hinsichtlich ihres „Sprachgebarens" unter Legitimationszwang. Unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten hat das den Vorteil, dass durch das Reden und Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch ein Beitrag zu mehr Sprachbewusstheit geleistet werden kann (Wimmer 1998, 47).

5 Schluss

Während die Idee eines systematischen Sprachunterrichts inhärent die Forderung eines eigenständigen Ansatzes von *Sprache als Unterrichtsgegenstand* begründet, ist dies vom Grundgedanken eines situationsorientierten Ansatzes her gerade in Frage zu stellen. Die heutige Unterrichtspraxis zeigt insgesamt eher methodische Vielfalt und pragmatische Mischformen zwischen Situationsorientierung und Systematik und zeichnet sich weniger durch konzeptionelle Starrheit oder Eingleisigkeit aus (Neuland 2000, 4).

Tendenziell gilt für einen eigenständigen Sprachunterricht, dass dieser durch die Erarbeitung sprachreflexiver Kategorien in eher systematischer Weise die Grundlagen legt für eine weiterreichende kontextbezogene Sprachbewusstheit, wie sie dann selbstverständlich auch in anderen Lernbereichen und Fächern zum Tragen kommt (Neuland 1992) und wie sie sich fördernd auf die mündliche und schriftliche Textproduktion und -rezeption auswirken kann, da es sich bei Sprachproduktion, -rezeption und -reflexion um ein wechselseitig fruchtbares Verhältnis handelt (Ossner 1989).

6 Literatur

Abraham, Ulf. 2001. Den Blickwechsel üben. Grammatikunterricht und Literaturunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 48, H. 1, 30–43.

Altenhofer, Norbert; Bohn, Volker; Fellinger, Raimund; Kimpel, Dieter; Procher, Otmar & Serbatius, Gerd. 1974. Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der wissenschaftlichen Diskussion. Zur Systematik des Sprach- und Literaturunterrichts. Kronberg/Ts.

Beisbart, Ortwin & Marenbach, Dieter. ^{7}1997. Einführung in die Didaktik der

deutschen Sprache und Literatur. Donauwörth.
Biere, Bernd Ulrich & Diekmannshenke, Hajo. 2000. Sprachdidaktik Deutsch. Tübingen.
Boettcher, Wolfgang & Sitta, Horst. 1978. Der andere Grammatikunterricht. München.
Boueke, Dietrich. 1984. Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hg.): Handbuch „Deutsch". Sekundarstufe I. Paderborn, 334–373.
– & Klein, Wolfgang. 1987. Vom „Sprachunterricht" zum „Kommunikationsunterricht". Anmerkungen zum neuen Lehrplan Sprache für die Grundschule in NRW. In: Aust, Hugo (Hg.): Wörter, Schätze, Fugen und Fächer des Wissens. Festgabe für Theodor Lewandowski zum 60. Geburtstag. Tübingen, 59–83.
Bremerich-Vos, Albert. 1992. Zur Förderung von Sprachkritik und reflexivem Sprachgebrauch in der Sekundarstufe II. Der Deutschunterricht 44, H. 4, 50–62.
Bünting, Karl Dieter & Kochan, Detlef C. 1973. Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg/Ts.
Eisenberg, Peter & Menzel, Wolfgang. 1995. Grammatik-Werkstatt. Praxis Deutsch 22, H. 129, 14–23.
Feilke, Helmuth & Portmann, Paul R. 1996. Schreiben im Umbruch – Zur Einleitung. In: dies. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, 7–13.
Felder, Ekkehard. 1999. Rhetorik zwischen Instrumentalismus und Hermeneutik. Der Deutschunterricht 51, H. 5, 79–93.
Fritzsche, Joachim. 1994. Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart.
Helmers, Hermann. 1966/⁷1972. Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart.
Hoppe, Almut. 2001. Kernfach Deutsch: Anspruch und Wirklichkeit – Defizit und Leistungen; zum Stellenwert des Faches Deutsch. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 48, H. 2, 222–262.
Ingendahl, Werner. 1999. Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen.
Ivo, Hubert. 1969. Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt/M.
– 1994. Muttersprache – Nation – Identität. Opladen.
– & Neuland, Eva. 1991. Grammatisches Wissen. Diskussion Deutsch 22, H. 121, 437–493.
Klotz, Peter. 1996. Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen.
Kochan, Detlef C. 1973. Teil II. Deutschunterricht. In: Bünting & Kochan, 107–236.
Köller, Wilhelm. 1997. Funktionaler Grammatikunterricht: Tempus, Genus, Modus. Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler.
Linke, Angelika & Sitta, Horst. 1987. Gespräche: Miteinander reden. Praxis Deutsch 14, H. 83, 14–26.
Maas, Utz. 1985. Schrift – Schreiben – Rechtschreiben. Diskussion Deutsch 16, H. 81, 4–25.
Müller-Michaels, Harro. 1994. Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit von 1968 bis heute. Frankfurt/M., 27–43.
Neuland, Eva. 1979. Soziolinguistik und Sprachunterricht. In: Boueke, Dietrich (Hg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Forschungsberichte, Band 1. Paderborn, 240–287.
– 1992. Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung. Der Deutschunterricht 44, H. 4, 3–14.
– 1993. Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt/M., 85–101.
– 1995. Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven. Der Deutschunterricht 47, H. 1, 3–15.
– 2000. Grammatik und Formulieren. Zur Einführung. Der Deutschunterricht 52, H. 4, 3–5.
Nündel, Ernst. 1976. Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg/Ts.
Ossner, Jakob. 1989. Sprachthematisierung, Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen. In: Haueis, Eduard (Hg.): Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. Osnabrück, 25–39.
Portmann, Paul. 1981. „Kommunikation" als Problem der Sprachdidaktik. Untersuchung zur Integration kommunikationstheoretischer Modelle in einige neuere Theorien des Sprachunterrichts. Tübingen.
Schuster, Karl. ⁷1998. Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler.
Sieber, Peter & Sitta, Horst. 1988. Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer. Aarau.

Vachek, Josef. 1939/1976. Zum Problem der geschriebenen Sprache. In: Scharnhorst, Jürgen & Ising, Erika (Hg.): Grundlagen der Sprachkultur. Beiträge der Prager Linguistik zur Sprachtheorie und Sprachpflege. Teil I. Berlin, 229–239.

Werlen, Erika. 1996. Theorie und Praxis eines integrativen Deutschunterrichts. Der Deutschunterricht 48, H. 6, 3–8.

Wimmer, Rainer. 1982. Überlegungen zu den Aufgaben und Methoden einer linguistisch begründeten Sprachkritik. In: Heringer, Hans Jürgen (Hg.): Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik. Tübingen, 290–313.

– 1998. Politische Korrektheit (political correctness). Verschärfter Umgang mit Normen im Alltag. Der Deutschunterricht 50, H. 3, 41–48.

Wunderlich, Dieter. 1972. Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.