

paed

AUS DER
FÜR DIE PRAXIS

IN DER KEG

Manfred Hahn (+ 2007)

Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt

Von der Dringlichkeit der sprachlichen Bildung für die Schule und das Leben

Auf dem Hintergrund dieser Sentenz des Philosophen Ludwig Wittgenstein (1889–1951) soll im Folgenden von der Bedeutung der gehörten, gesprochenen und dialogischen Sprache die Rede sein.

1. Gute Gründe für den Erwerb von Sprachkompetenz

Sprache als Instrument menschlichen Handelns und Verhaltens erfüllt im Wesentlichen eine kognitive und eine kommunikative Aufgabe. Die kognitive Funktion von Sprache besteht darin, dass sie uns ermöglicht, bestimmte gedankliche Operationen durchzuführen. Die kommunikative Funktion von Sprache äußert sich in dem Tatbestand, dass wir beim Sprechen oder Schreiben die Absicht verfolgen, einem anderen etwas mitzuteilen (vgl. Klein/Kleineidam, 2004, S. 11). „Die Sprache ist eine der höchsten Kulturleistungen der Menschen. Sprache bringt Gefühle und Gedanken, Wahrnehmungen, Erkenntnisse, Überzeugungen und Absichten sowie die wesentlichen Voraussetzungen für die sozialen Beziehungen in der menschlichen Gesellschaft hervor.“ (KMBek vom August 1988 oder BaySchRS 10.76 – Anhänge und Erläuterungen)

Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse der Gehirnforschung weisen auf die Bedeutung der neuronalen Vernetzungen als Grundlage für vorausschauendes und abwägendes Handeln

hin und qualifizieren damit eine **differenzierte Sprache** als entscheidenden Parameter bei der **Gewaltprävention** (vgl. Spitzer, 2004 und Damasio, 2003).

Aufgabe des **Unterrichts in Grund- und Hauptschule** ist es, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind. Die Beherrschung der Sprache ist für alle Schülerinnen und Schüler eine wichtige Grundlage für ihren Schulerfolg, denn Sprache ist in allen Fächern Medium des Lernens. Durch die Entwicklung der Sprachhandlungskompetenz wird die Basis für schulisches Lernen gelegt (vgl. KMBek vom 15. 10. 2004: Bildungsstandards für den Primarbereich und den Hauptschulabschluss).

Josef Kraus verweist auf die Geschwätzigkeit, die sich in der Gesellschaft breit gemacht hat. „Die Geschwätzigkeit ist zur großen Schlüsselqualifikation geworden. Schule muss dem entgegensteuern. Sie muss der sprachlichen und der literarischen Schulung wieder mehr Aufmerksamkeit widmen.“ (Kraus, 2005, S. 208)

Kraus führt dazu vier Gründe an:

- Sprachliche Bildung ist erstens **Persönlichkeitsbildung**. Sie ist Medium für die Entfaltung von Innerlichkeit und damit Ausdruck der Gesamtpersönlichkeit. Über Sprache begreife ich meine Welt. Sprachunfähiges Erleben reduziert Welt auf die Flüchtigkeit bloßer Eindrücke.

Manfred Hahn (+ 2007), Seminarrektor
86153 Augsburg

Angelika M. Sehr, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl
Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität
Leopoldstr. 13, 80802 München
(sehr@schedu.uni-muenchen.de)

Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt	1
Von der Dringlichkeit der sprachlichen Bildung für die Schule und das Leben	
Wochenplanarbeit	8

- Sprachliche Bildung fördert zweitens **das Erleben und die Verantwortung von Freiheit**. Damit ist die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit möglich. Wer die Sprache beherrscht, durchschaut beispielsweise leichter den Missbrauch von Reklame und Propaganda.
- Sprachliche Bildung ist drittens Instrument zur **Konfliktlösung**, Voraussetzung des **zwischenmenschlichen Verstehens und Handelns** und Grundlage für **Friedfertigkeit**. Solange geredet wird, wird nicht zugeschlagen und nicht geschossen.
- Sprache ist viertens Teilhabe an **zivilisatorischen Errungenschaften**, denn erst die Alphabetisierung erlaubt eine Teilhabe an **Wissenschaft und Technik**. (Kraus, 2005, S. 210)

„Die mündliche Sprache ist ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation. Sprechen ist immer auch soziales Handeln. Die Kinder entwickeln eine **demokratische Gesprächskultur** (vgl. Punkt 3.3) und erweitern ihre mündliche **Sprachhandlungskompetenz**. Sie führen Gespräche, geben und verarbeiten Informationen (vgl. Punkt 4.4), gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus (vgl. Punkt 4.2) und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.“ (Bildungsstandards zum Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören des Faches Deutsch, München, 2005)

Die von Josef Kraus thematisierte Geschwätzigkeit nährt ihre Wurzeln heutzutage vornehmlich aus dem „overflow of information“, jener Informationsflut, die täglich in immer größeren Wellen über uns hereinbricht. Wer hier Substanz von Ballast nicht zu trennen gelernt hat, tut sich schwer, die Grenzen der Sprachwelt richtig zu konturieren. Durch das zunehmende Schwätzertum sieht Wolf Schneider die Gefahr einer „Wegwerf-Sprache“ heraufziehen: „Eine Springflut von Drucksachen, die mit Hilfe von Schreibautomaten, Fotokopiergeräten und Computerausdrucken (...) über uns hereinbricht – und dazu die Wortkaskaden, die Tag und Nacht aus allen Hörfunk- und Fernsehkanälen auf uns niederschäumen. Rundfunk, das heißt ja: Wenige, die immer mehr reden – meist **Hohlprosa**, aus allzu reichem Mundvorrat gespeist –, setzen den vielen, die nur noch hören, die Sprachmodelle vor.“ (Schneider, 2006, S. 10)

2. Die Notwendigkeit sprachlicher Bildung in der Schule angesichts von Sprachverarmung und Sprachverlotterung

„Die Gegenwart hat kein klares Bild von ihrem Wandel und von der Gesellschaft der Zukunft. Dies machen bereits so unterschiedliche Bezeichnungen wie postmoderne Gesellschaft, Informationsgesellschaft und Risikogesellschaft sowie die unterschiedlichen Zukunftsprognosen und Entwicklungsszenarien deutlich.“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 23). Schnelllebigkeit, Unverbindlichkeit und zunehmende Virtualisierung sind einige Ursachen, weshalb

sich Sprachverarmung und Sprachverlotterung bis hin zur Sprachleere unwidersprochen ihren Weg ausspüren können. Das Fehlen von Vorbildern in der Öffentlichkeit und in den Medien, bildungsferne Elternhäuser und auch didaktisch-methodische Missverständnisse verbauen der sprachlichen Korrektheit und Ausdifferenziertheit den Weg.

2.1 Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod

Bastian Sick legt die Wunde auf die sprachliche Dekadenz mit seinem sprichwörtlichen Dativ, *der dem Genitiv sein Tod* ist. Gewiss, Sprache unterliegt ständig einem Wandel. Bisweilen ist es anachronistisch, ihn aufhalten zu wollen. Doch hie und da sollten wir Pädagogen und Spracherzieher uns weigern, auf den Zug aufzuspringen und der Verbequemlichung von Sprache („Wegen dem Regen konnte das Flugzeug nicht landen.“) die Korrektheit („Wegen des Regens konnte das Flugzeug nicht landen.“) entgegensetzen. „Klare und eindeutige Verständigung und schlüssige Gedankenführung erreicht am besten, wer die Gebote der Sprachrichtigkeit beachtet“. (KMBek 1998 und BaySchRS 10.76 – Anhänge und Erläuterungen)

2.2 Da werden Sie geholfen!

„Jeder kennt die Werbung für die Telefonauskunft, bei der Verona Feldbusch (nunmehr Pooth) ihr Image als grammatikschwaches Dummchen geschickt vermarktet, wenn sie die berühmten Worte spricht: „Da werden Sie geholfen.“ (Sick, 2005, S. 145) Die meisten Menschen mit ausgeprägter Sprachkompetenz verstehen den Gag.

„Die meisten sind aber nicht alle. So wurde mir von einem Fall berichtet, bei dem eine Kundin in einem Schuhgeschäft die höfliche Frage einer Verkäuferin, ob sie eine Beratung wünsche, mit den Worten erwiderte: „Nein, danke, ich werde schon geholfen!“ Die Verkäuferin sah die Kundin ungläubig an und wartete auf ein Zwinkern, ein Lächeln, auf irgendein Zeichen, mit dem die Kundin zu erkennen gab, dass sie sich einen sprachlichen Scherz erlauben habe. Aber da kam nichts. Offenbar war die Kundin fest davon überzeugt, die richtigen Worte gewählt zu haben.“ (Sick, a. a. O.)

2.3 Danke, ihr wart ein geiles Publikum!

Öffentliche Personen, im vorliegenden Fall prominente Sportler aus dem Fußballteam der Weltmeisterschaft 2006, bedanken sich bei ihren Fans und einem Millionenpublikum vor den Bildschirmen mit den Worten: „Danke, ihr wart ein geiles Publikum!“ Es bleibt zu hoffen, dass die Öffentlichkeitsvertreter nach der Fußball-Europameisterschaft 2008 etwas an Wortschatz zugelegt haben und die Fans mit einer salonfähigeren Attribuierung bedenken. Sie könnten damit die Grenzen ihrer Sprache auf die Grenzen ihrer (geographischen) Welt ausdehnen und sich ihrer Rolle als „hidden educators“ bewusst werden.

2.4 Bleiben Sie dran – wir machen Werbung ...

In der schlechten Gesellschaft von Sprachverbiegung und Sprachverarmung befindet sich die nullinformative Redundanz einer aufgeblasenen Werbesprache und eines zeitmordenden Schwätzertums von Unterhaltungssendungen und so genanntem Infotainment.

„Gönn’ dir an diesen hölle(n) heißen Sommernachmittagen den Superschlemmerüberhimbeereisballon in der knackig flutschgegessenen Primawaffel der Firma Schleck-weg-Eisfreude. Hast du etwa unser Schleck-weg-Eis heute noch nicht flutschgegessen? Dann aber höchste Eiszeit!!!“

(Aus: Hahn, 1999 und 2000)

Was wirklich bleibt, ist eine schlichte Kugel Himbeereis in der Waffel. Der Rest ist Umverpackung und damit grundsätzlich überflüssig. (Eigentlich müsste es korrekterweise heißen: „eine Kugel Himbeereises“. Doch den genitivus partitivus wagt schon keiner mehr gegen die Spaßorientierung ins Rennen zu schicken.) Schule muss sich aber grundsätzlich der Aufgabe stellen, den Schülerinnen und Schülern Rastertechniken an die Hand zu geben, mit denen sie Inhalte fokussiert aufzuspüren und Ballast von Substanz zu trennen vermögen.

3. Die Grenzen der Sprache erweitern und sich die Welt kompetent zu eigen machen

3.1 Die gehörte Sprache

Sprache aufzunehmen und sie zu verstehen bedingt es, dass man zuhören kann. Diese Fähigkeit geht im Sekundenreizwechsel der Medien, allen voran der Computerspiele, zunehmend verloren. In Unterricht und Erziehung muss daher die gehörte Sprache rekultiviert werden, um die **Voraussetzung** für die allgemeine Sprachkompetenz zu schaffen. Diese **narrative Kunst** (vgl. Claussen, 2005, S. 88) kann im Laufe eines Schultages vielfältig erprobt werden:

- in informellen Gesprächen während der Vorviertelstunde persönliche Erlebnisse und Erfahrungen austauschen
- im Morgenkreis von Neuigkeiten und Ereignissen berichten
- freies Fabulieren oder Erzählen zu Sinneseindrücken
- zu Stichwörtern oder Bildern erzählen
- die Erzählpraxis durch Nacherzählen schulen
- Gehörtes im Perspektivenwechsel wiedergeben
- Aufnotieren von Gehörtem und freies Wiedergeben

Durch das **Erzählen** entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine **differenzierte Sprache**. Aus dem amerikanischen Sprachraum hören wir die Warnungen des Medienskeptikers Barry Sanders vor dem Verlust der **Erzählkultur** angesichts der Übermacht der medialen Einflüsse: „Ein Kind, das nicht in der Lage ist, sich eigene Geschichten auszudenken, weil seine Phantasie von den Handlungsschemata und der Situationskomik der Erfolgsserien der Saison verklebt ist, kann nicht in stummem Selbstgespräch eine eigene Welt in seinem Innern aufbauen. Als Erzähler kann dieses Kind nur Klischees hervorbringen. Konfektionierte Geschichten haben dieselbe Wirkung wie junk food: Sie uniformieren den Geschmack und eliminieren jegliches Überraschungsmoment.“ (Sanders, 1995, S. 70)

Indem Schülerinnen und Schüler darin geschult werden, aufmerksam und genau zuzuhören und nachzufragen, lernen sie Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und

folgerichtig und klar wiederzugeben (vgl. dazu die Aussagen in den Lehrplänen von Grund- und Hauptschule und die Qualitätsbeschreibungen der Bildungsstandards). Damit steht auch das **Sachgespräch** im Mittelpunkt, das Substanz und Inhalt aufweisen muss:

- Informationen durch Befragen und Nachfragen einholen und an andere weitergeben
- Sachbegriffe begrifflich klar darstellen und Fachbegriffe verwenden
- auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen
- Kurzvorträge mit Hilfe eines Stichwortzettels oder einer Gliederung halten
- sich an Gesprächen diskutierend beteiligen

3.2 Die gesprochene Sprache

Eine altersgemäß ausdifferenzierte Sprache wird im **Elterntaus** grundgelegt. In der schulischen Praxis erkennen wir, dass diese häusliche Mitgift unterschiedlich ausgeprägt ist und **Schule** daher den heterogenen Sprachinput ausgleichen muss.

Zunächst geht es darum, die Grundlagen einer verständlichen und ausdrucksvollen Sprachperformanz zu schaffen. Zu diesem **rhetorischen Aspekt** von Sprache gehören unter anderem:

- auf gute Artikulation achten
- ausdrucksvoll und natürlich sprechen
- Übungen und Spiele zum Haltungsaufbau, zur Atmung und zur Stimmbildung
- rhythmisiertes Sprechen
- bewusster Einsatz von **Gestaltungsmitteln**

Die Gestaltungsmittel unterteilen sich in die so genannten **paralinguistischen Elemente** wie Lautstärke, Betonung oder Pausen und in die **praelinguistischen Elemente** wie Mimik und Gestik. Beim Vortrag von Gedichten, beim klanggestaltenden Lesen von literarischen wie auch von Sachtexten, beim Vorstellen eines Buches oder beim Referat findet sich dazu ein breites Trainingsfeld.

Aufbauend auf den Voraussetzungen einer verständlichen und ausdrucksvollen Sprachverwendung geht es an den **intentionalen** und **adressaten-orientierten Aspekt** von Sprache, der sich in der diktionale ausgerichteten Situationsangemessenheit des Sprechens verortet:

- grüßen und sich verabschieden
- bitten und danken
- nachfragen und sich erkundigen
- sich entschuldigen
- Glückwünsche aussprechen
- seine Meinung vertreten
- Anteil nehmen
- Einladungen aussprechen
- in Spielen geschickt formulieren – mit dem je beabsichtigten Adressatenbezug: werben, anpreisen, verkaufen, überzeugen, überreden, neugierig machen
- Szenen entwickeln und gestalten
- Sketche erproben
- Witze wirkungsvoll auf die Pointe hin erzählen

3.3 Die dialogische Sprache

Wo Grundvoraussetzungen des **Zuhörens** (die Empfängerseite) und des **Sprechens** (die Senderseite) gegeben sind, kann das **Zusammenspiel** von Dialogischem und Kommunikativem über die Gesprächsregeln und eine zunehmend gelungene Gesprächskultur der demokratischen Rede und Gegenrede dienstbar gemacht werden. Kommunikationsstörungen wie der Konflikt oder der Streit können, wenn schon nicht immer vermieden, so doch von der de-eskalierenden Wirkung der Sprachkompetenz profitieren. Dies ist die Stufe altersgemäßer sprachlicher Kompetenz, bei der **Gesprächskultur** durch die mündliche Sprachbefähigung verbessert und ein wichtiger Beitrag zu demokratischem Verhalten und zu einem friedlichen Miteinander geleistet wird.

Es geht dabei im Einzelnen darum:

- sich im Gespräch zur Wehr zu setzen, **ohne** den anderen zu verletzen
- sich zu beschweren, wenn Gründe dafür sachlich und **ohne** sprachliche Entgleisungen und verbale Verletzungen einsichtig gemacht werden können
- etwas zurückzunehmen, wenn es **gerechtfertigt** ist
- andere zu überzeugen, **ohne** zu indoktrinieren
- Stellung zu beziehen und zu seiner geäußerten Meinung begründend zu stehen
- konstruktives Feedback zu geben zu empfangen

Der **Dialog** ist die **lebendige Auseinandersetzung** mit dem Gegenüber. Die Kommunikation verläuft wechselseitig. Sofortiges Feedback ist augenblicklich möglich und beeinflusst die Kommunikation. Beim Sprechakt ergeben sich je spezifische Gesprächsformen wie Unterhaltung, Gespräch, Diskussion, Talk, Befragung, Narration u. a. m. Es kommen Gefühle, Empfindungen, Aversionen oder Appetenzen im Spiel, die das Dialogische zum Zwischenmenschlichen erheben. In diesem Zusammenhang darf auf die Feststellung, dass heutzutage immer weniger miteinander gesprochen wird, der Umgang mit dem Computer als „Kommunikationspartner“ betrachtet werden. Kritische Fragen, die der Pädagoge Hartmut von Hentig stellt:

„Was bewirkt der systematische Umgang mit Computern langfristig bei den Kindern? Wird noch genug gesprochen – unter den Schülern, zwischen Lehrern und Schülern –, wenn die Individualisierung der Aufgaben und Verfahren „computergestützt“ fortschreitet? Wie steht es mit dem Handeln der Schüler? Wohin stecken diese Kinder ihre Besorgnisse und Unklarheiten, ihre Subjektivität und die Widersprüche im eigenen Denken? Was wird aus den Sprechakten, die nicht in „Befehl“ umwandelbar sind und doch auch wichtig und wert, dass man sie übt: danken, um Entschuldigung oder Geduld bitten, sich rechtfertigen, auf später vertrösten, Freude und Zustimmung zeigen oder Unruhe und Zweifel? Wie sieht es mit dem Urteilen, Entscheiden, Verantworten aus, die zu jeder nichtmediatisierten Auseinandersetzung selbstverständlich gehören?“ (Hentig, 1994, S. 53 f.)

Im Zeitalter von SMS, Chatting und anderen Kommunikationsformen in Second-Life-Qualität laufen Schülerinnen und Schüler Gefahr, sich in einer Welt von anonymisierten Scheindialogen zu verheddern, die durch das Ausblenden

von Verantwortung, Konkretheitsbezug und Verbindlichkeit gekennzeichnet sind.

4. Ausgewählte unterrichtliche Orientierungspunkte und Übungsfelder zur Anbahnung von Sprachkompetenz

Halten wir fest: Sprachdefizite nehmen gesamtgesellschaftlich zu. Es ist müßig, sprachdekadente Tendenzen der Spaßgesellschaft, die Bildungsferne mancher Elternhäuser oder den suboptimalen Vorbildcharakter der neuen Medien ins Feld zu führen. Wir Pädagogen haben die Pflicht, den uns anvertrauten Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung – auch gegen den Zeitgeist – angedeihen zu lassen. Sprachdefizite gilt es in Grund- und Hauptschule im lexikalischen, syntaktischen und kontextuellen Bereich auszugleichen. So stellt Pauli (1996, S. 31) zur Ausdrucksqualität ihrer Schülerinnen und Schüler im Umgang untereinander fest: „Mit eurer sprachlichen Armut stellt ihr doch selbst unter Beweis, wie nötig gerade Deutschunterricht für euch ist! Ihr seid ja nicht einmal in der Lage, euren Unmut zu artikulieren.“

Der Aufbau von sprachlicher Kompetenz beginnt bei der Verfügbarkeit des individuellen Wortschatzes. Der Reichtum und die Ausdifferenziertheit von Sprache müssen oft regelrecht gelernt werden, um die **Grundbausteine** für eine anzubahnende **Sprachkompetenz** in das individuelle Verfügungsarsenal zu implantieren.

Dabei müssen auch einige didaktisch-methodische Verfestigungen kritisch hinterfragt werden:

Ganz richtig und pädagogisch unabdingbar ist die Sichtweise, dass wir die Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie stehen. Doch in manch falsch verstandener kuschelpädagogisch-ausgerichteter Erziehungshaltung besteht die Gefahr, sie dort stehen zu lassen. Denn die **sprachliche Höherführung** besteht aus Fördern **und** Fordern. Kraus stellt dazu fest: „Es fehlt an zielgerichteter Motivation junger Menschen zu besonderen Anstrengungen, an der Förderung durch Faszination junger Menschen durch Lernen und Leistung und Verantwortungsbereitschaft durch Vorbilder. (...) Schule ist aber kein Freizeitpark und kein Animationsunternehmen. (...) Schule muss also auch zur **Anstrengung** anhalten. Will Schule auf Leben und Beruf vorbereiten, dann geht das nicht ohne Mühe, nicht ohne Lernen, nicht ohne soliden Fachunterricht, nicht ohne Leistung.“ (Kraus, 1998, Seiten 17 und 89)

Von der lernpsychologischen Seite bekommen wir Rücken- deckung von Manfred Spitzer: „Lernen erfolgt nicht passiv, sondern ist ein aktiver Vorgang, in dessen Verlauf sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden abspielen (...) Je intensiver wir uns mit Inhalten beschäftigen (Üben und Wiederholen – Anmerkung: M. H.), desto eher hinterlassen sie Spuren im Gedächtnis.“ (Spitzer, 2003, S. 4 f.)

Im Zuge der **konstruktivistischen Sichtweise** modernen Unterrichts hören wir, dass der Lernende selbst Konstrukteur seines Wissens sei. Das ist prinzipiell richtig. Doch um konstruktiv arbeiten zu können, muss ein **Grundbestand an**

Wissen vorhanden sein. Aus Nichts kann man nichts konstruieren. Dazu fügt Petra Gerster an: „Wer nicht weiß, was ein Motor ist und wie man ihn baut, wird kaum in der Lage sein, einen bestehenden Motor zu verbessern. Wer nicht weiß, wie ein Computerprogramm funktioniert, wird auch keines entwickeln können. Die Forderung, ein Schüler möge doch bitte lieber Probleme lösen, statt zu pauken, ist ungefähr so sinnvoll wie die Forderung, ein Klavierschüler solle lieber Bachsche Fugen spielen und komponieren lernen, als sich in Fingerübungen zu ergehen. Die Schule kann also gar nicht anders, als mit Fingerübungen – der Vermittlung von Grundkenntnissen, Grundfertigkeiten, Wissen und Problemlösungen – anzufangen. Danach mag sie darüber hinausgehen und die Schüler anleiten, selbständig Probleme zu lösen.“ (Gerster, 2003, S. 33 f.)

4.1 Sprache erlaubt Zwischentöne und erhöht die Treffsicherheit der Botschaft

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die nur über einen geringen Wortschatz verfügt, ist nicht unerheblich. Treffende **Verben oder Adjektive** müssen in nicht wenigen Fällen regelrecht gelernt werden, weil sie unbekannt sind. Den Schülerinnen und Schülern fehlt es bisweilen an **Beschreibungsqualifikationen**, weil ihnen sprichwörtlich die **Worte fehlen**:

Es fällt Schülerinnen und Schüler oft schwer, jemandem, der viel Zeit hat und recht langsam geht, das Verb schlendern oder trödeln zuzuordnen. Nuancierungen zwischen den beiden genannten Verben herauszuarbeiten, gelingt noch weniger: Wer schlendert, tut dies zweck- und zielfrei, weil ihn niemand drängt. Wer trödelt, sollte einen „Zahn zulegen“, weil er durch sein Trödeln ein Zeitlimit (zum Beispiel, pünktlich zum Unterricht zu kommen) nicht einhalten kann.

4.2 Sprache sensibilisiert für Empfindungen und führt zu besserem zwischenmenschlichen Verstehen

Der zwischenmenschliche Dialog zeichnet sich durch Unmittelbarkeit aus. Zudem beeinflussen Mimik und Gestik die Kommunikation und stehen in Wechselwirkung zum Gesagten. Schülerinnen und Schüler sollten über Beschreibungsmuster verfügen, weil sie damit ihre Sprachverwendung ausdifferenzieren.

In der unterrichtlichen Praxis kann das Training von **Sprachkompetenz** so aussehen:

- Ein Gefühl oder eine Stimmung wird *mimisch* (Gesicht) und/oder *gestisch* (Körperhaltung) dargestellt: *ängstlich, scheu, mutig, überheblich, angeberisch, traurig, wütend...*

Das dargestellte Gefühl oder die dargestellte Stimmung müssen **erkannt** und **benannt** werden. Wortschatzkenntnis und Wortschatzerweiterung führen zu einer besseren Einschätzung der gezeigten Gefühlslage und erhöhen die Empathie gegenüber dem Betroffenen. Für manche Schülerin und für manchen Schüler erwächst daraus die Erkenntnis, dass Stimmungen und Gefühle nuanciert betrachtet werden müssen, um den anderen richtig zu verstehen. Ein zunächst lediglich als „cool“ interpretiertes Gegenüber kann nun

genauer als mutig, selbstbewusst, überheblich, stolz, frech, trotzig oder vorwitzig eintaxiert werden.

- Das dargestellte, erkannte und benannte Gefühl oder die Stimmung wird nun mündlich in einen *Kontext* gekleidet, z. B.:

Lea hat heute ihren Vortrag über die Römer sehr *selbstbewusst* gehalten. Es passierte ihr kein einziger Versprecher.
Trotzig knallte Oliver die Türe zu, weil ihm seine Mutter verboten hatte, mit seinem Freund ins Kino zu gehen.

- Das **inversive** Vorgehen ist eine weitere Möglichkeit, um die Botschaft der gehörten oder gesprochenen Sprache adäquat einzuordnen. Aus dem jeweiligen Satz muss das zugrunde liegende Gefühl oder die Stimmung heraus- „gehört“ werden. Da es mehrere sinnvolle Lösungen gibt, geht es darum, die treffsicherste zu finden, z. B.:

Seit Sarah von einigen größeren Mädchen auf dem Schulweg schon öfters gemobbt wurde, ist sie (*ängstlich – verunsichert – traurig – verletzt – eingeschüchtert ...*). Oliver hat Sarah gestern auf dem Schulweg begleitet und den Mädchen gehörig die Meinung gesagt. Das war sehr (*ritterlich – nobel – fair – mutig – freundlich – anständig ...*) von ihm.

Die Verwendung des je gewählten Adjektives verändert die **kontextuelle Tiefenstruktur**. Sprachbefähigung als Sprachverständnis fordert dabei antizipatorische und empathische Reflexionsqualitäten ein, z. B.:

Seit Sarah von einigen größeren Mädchen auf dem Schulweg schon öfters gemobbt wurde, ist sie **ängstlich**.
 > Sie traut sich schlicht nicht mehr alleine nach Hause zu gehen.

Seit Sarah von einigen größeren Mädchen auf dem Schulweg schon öfters gemobbt wurde, ist sie **verletzt**.
 > Möglicherweise waren diese Mädchen einmal ihre besten Freundinnen – und nun das! Es ist auch denkbar, dass Sarah nicht begreifen kann, wie Menschen zu solchen abscheulichen Handlungen fähig sind.

Sprachkompetente Schülerinnen und Schüler werden den Begriff *verletzt* nicht als körperliche, sondern richtigerweise als seelische Reaktion auf das Mobbing deuten.

Eine sichere Sprachbeherrschung spürt **semantische Unverträglichkeiten** auf. Gesprochene Sätze müssen auf ihre Stimmigkeit hin überprüft werden. Die im Kontext falsch verwendeten Gefühle oder Stimmungen stellen die Schülerinnen und Schüler richtig, z. B.:

Lena ist **überglücklich**, denn sie hat in der Mathematikprobe eine **5** bekommen.
 Kevin kann **stolz** sein, denn er hat auf sein Referat eine **1** bekommen.
 Die Lehrerin **lobt** Kai, weil er seinen **guten** Aufsatz ganz **alleine** verfasst hat.
 Der Lehrer **freut sich**, weil Ann-Kathrin ihre Hausaufgabe wieder **nicht abgegeben** hat.

Der schulische Aufbau eines reichhaltigen **Wortschatzes** entwickelt die Sprachhandlungskompetenz und fördert das Nachdenken über Sprache.

Schülerinnen und Schüler sollten befähigt werden, **Fremdelemente** (die so genannten falschen Freunde/faux-amis/blinden Passagiere) **hörend** treffsicher aufzuspüren und benennen zu können. Dabei können alle Wortarten oder Satzglieder (Einblick in den Bau der Sprache!) unter die Lupe genommen werden. Diese Form des Sprachtrainings schult die Fähigkeit, dem Gehörten **kritisch** und **nachprüfend** zu begegnen (vgl. u. a. 2.4) oder die zunehmend in Mode kommende null- und fehlinformative Geschwätzigkeit aufzuspüren:

flüstern – schreien – antworten – brüllen – essen – erwidern – reden – holen – fragen
Stuhl – Sofa – Wind – Schrank – Esstisch – Frieden – Sessel – Anrichte – Bücherregal
nett – freundlich – vorlaut – zuvorkommend – hilfsbereit – länglich – angenehm – lieb
einige – wenige – viele – höflich – alle – mehrere – neulich – zahllose – etliche

Eine Übung, die das Sprachverständnis auf einen höheren Level einstellt, ist das **Restaurieren** von Sätzen (Botschaften), die Fähigkeit also, von sprachlichen Teilstücken auf das Ganze zu schließen. Jedes Wort verfügt über einen so genannten **semantischen Hof**, der die Bedeutung des Kontextes vorspart.

Das Auto _____ in Schrittgeschwindigkeit auf das Gelände der Getränkefirma.

Der Begriff *Auto* verengt die Verwendungsbreite möglicher Verben auf das Wortfeld *fahren*. Es wäre unsinnig zu formulieren: Das Auto *bügelt* in Schrittgeschwindigkeit auf den Hof der Getränkefirma.

Im obigen Satz verweist die Information *Schrittgeschwindigkeit* darauf, dass das Auto *nicht rast, flitzt, ...*

Der Satz heißt in sinnvoller Weise: Das Auto *fährt (rollt, tuckert)* in Schrittgeschwindigkeit auf das Gelände der Getränkefirma.

Da der Zug in 3 Minuten abfahren wird, läuft der verspätete Reisende mit Riesenschritten zum _____.

Die Bedeutungsträger *Zug* und *Reisender* leuchten den semantischen Hof dergestalt aus, dass nur das Wort *Bahnhof (Bahnsteig)* restauriert werden kann. Diese Optionen wären unsinnig:

Da der Zug in 3 Minuten abfahren wird, läuft der verspätete Reisende mit Riesenschritten zum *Theater (Stadion, Haus der Kunst, ...)*.

Diese Übung kann im Unterricht in vielfältigen Variationen (Suche nach dem Verb, dem Nominativ, dem Dativ oder Akkusativ, den Adverbialien, ...) wettbewerbsmäßig in **tabellarischer** Form oder als **Bingo-Spiel** realisiert werden.

4.3 Abwechslungsreiche Sprache steigert das Interesse beim Zuhörer

Statt der monotonen Reihung „dann, dann, dann ...“ kann die Darstellung der zeitlichen Abläufe variabel gesetzt und damit die Sprachvariation erhöht werden:

gleich, erst, zunächst, gerade noch im letzten Augenblick, endlich, sofort darauf...

- Die **Umstellprobe** als Handwerkszeug für die abwechslungsreiche **Komposition** der Sätze fördert nicht nur den Einblick in den Bau der Sprache (Satzglieder, Ergänzungen und Angaben), sondern erlaubt Erzähltes, Nachempfundenes, Berichtetes, ... nachdrücklicher und eindruckvoller wiederzugeben.

Der **rhetorische Aspekt** bei der mündlichen Sprachverwendung kann mit der Umstellprobe als **durchlaufender Klangprobe** besonders gut verdeutlicht werden. Satzglieder, die am Anfang der Botschaft stehen, werden in der Regel mehr betont und sind mit höherem individuellem Bedeutungsgehalt versehen als der Rest des Satzes:

Simone erzählt: „Ich darf mit meinem Papa am Wochenende den Freizeitpark besuchen.“

„**Mit meinem Papa** darf ich am Wochenende den Freizeitpark besuchen.“

- Simone bringt mit dieser Satzstellung zum Ausdruck, dass sie sich besonders freut, mit ihrem Papa in den Freizeitpark zu gehen.

„**Am Wochenende** darf ich mit meinem Papa den Freizeitpark besuchen.“

- Simone zählt bestimmt schon die Stunden, bis endlich das Wochenende da ist. Dann geht es in den Freizeitpark. Dabei ist es nicht so sehr wichtig, ob ihr Papa oder ihre Großeltern, ... sie mit in den Freizeitpark nehmen.

„**Den Freizeitpark** darf ich am Wochenende mit meinem Papa besuchen.“

- Die Attraktionen auf dem Freizeitpark sind es, die Simone faszinieren – nicht das Kino, die Italienreise, ...

„**Ich** darf mit meinem Papa am Wochenende den Freizeitpark besuchen.“

- Es ist Simone, die mit ihrem Papa in den Freizeitpark darf – nicht die Mutter, die Kollegen aus Papas Büro, ...

4.4 Das Zusammenspiel von Teilkompetenzen bei der sprachlichen Performanz (performance) – die Vorstellung eines Buches vor der Klasse

Die Buchvorstellung vor der Klasse fordert rhetorische, appellative und informatorische Elemente einer altersadäquaten Sprachbeherrschung ein. Nachdem sich der Schüler oder die Schülerin für ein Buch entschieden hat, kommt es nun darauf an, den Rezipientenkreis von der Wahl des Buches zu überzeugen und ihn dafür zu begeistern:

- a) Der Einklinker entscheidet über den **Verlauf** der Darbietung:

Die Zuhörerinnen und Zuhörer in der Klasse müssen sich **angesprochen** fühlen. Hier kommt es auf die Setzung **passender** sprachlicher Formelemente an:

„Liebe Mitschülerinnen und Mitschüler (liebe Klasse). Lesen ist nicht nur in allen Fächern und für die Schule wichtig, sondern auch eine schöne und sinnvolle Freizeitbeschäftigung. Daher möchte ich euch mein Lieblingsbuch ...“

b) Die Inhaltsangabe gibt einen **Überblick**:

Der Referent weckt das Interesse für das gewählte Buch durch die von ihm wiedergegebene Inhaltsangabe. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sollen sich trotz eines **knapp** gehaltenen Inhaltes ein hinreichend genaues Bild vom vorzustellenden Buch machen können. In dieser Phase der sprachlichen Darbietung kommt es darauf an, **treffsichere** und **effektive Informationen** an das Publikum weiterzugeben.

c) Personen, Orte und Handlungen vermitteln **Eindrücke**: In diesem Schritt der Buchvorstellung werden die Hauptpersonen des Buches, die angegebenen Orte und die Handlungsstränge herausgestellt. Neben dem **rhetorischen** Element der sprachlichen Darbietung (Betonung, Lautstärke, Wiederholungen als **Stilmittel**, Sprechpausen als Feedback-Kontrolle im Hinblick auf die Zuhörerinnen und Zuhörer ...) kommt der **Detaillierung** eine besondere Bedeutung zu: Es gilt, **eindrucks- und ausdrucksvoll** auf Passagen des Buches einzugehen, die dem Referenten selbst besonders gut gefallen haben, die sehr spannend oder sehr lustig waren. Eine weitere, sehr subtile **sprachliche Befähigung** im Sinne des Vorhabens (für sein Buch zu werben) gelingt mit einer **Leseprobe**, die genau an der Stelle aufhört, an der es das zuhörende Publikum **nicht erwartet**, weil es unbedingt noch mehr hören will.

Bei Rück- und Nachfragen der Mitschülerinnen und Mitschüler zeigt sich die sprachliche Kompetenz darin, inwieweit auf diese Verstehensfragen sachkompetent Antwort gegeben wird und es gelingt, die Gesprächsspuren der Fragenden aufzunehmen.

d) Die eigene Stellungnahme wirkt **überzeugend**:

In dieser Phase der mündlichen **Präsentation** sollte der Referent verschiedene **Gründe** einsichtig machen, warum er sich gerade für dieses Buch und kein anderes entschieden hat. Die folgenden Aspekte können dabei eine Rolle spielen:

- Die Personen (Charaktere) sind im Buch besonders lebendig dargestellt.
- Dem Autor oder der Autorin ist eine derart spannende Erzählung gelungen, dass der Leser das Buch am liebsten gar nicht mehr aus der Hand legen möchte.
- Die im Buch beschriebenen Probleme könnten auch die Mitschülerinnen und Mitschüler betreffen und die angebotenen Lösungen eine echte Lebenshilfe sein.
- Der Ort der Handlung ist besonders exotisch oder fantastisch.
- Die Kapitelüberschriften machen neugierig auf die nächsten Seiten.
- Das Buch ist spannend bebildert.
- ...

Die angeführten Gründe für die Auswahl des Buches runden die kompetente Darstellung der mündlichen Präsentation ab und bedürfen der **Fähigkeit**,

- Inhalte gezielt „überzubringen“
- Sachverhalte zu beschreiben

- Situationen unter besonderen Aspekten zu entfalten
- Perspektiven einzunehmen und sie sprachlich überzeugend zu transportieren
- mit dem Zuhörer – je nach Situation – erzählend, informierend, argumentierend oder appellierend in den Dialog zu treten
- Wirkungen der eigenen Redeweise zu kennen

4.5 Die Grenzen der Sprache ohne die Grenzen dieser Welt

Die Globalisierung, der Bau und der Ausbau des europäischen Hauses, die Präsenz von Kindern anderer Erstsprache und Kultur in unseren Schulen oder die Tatsache, dass unsere Schülerinnen und Schüler ganz selbstverständlich im Urlaub andere Länder bereisen, sollen in aller Kürze noch die **sprachverbindenden** Chancen der interkulturellen Erziehung herausstellen:

„Begegnung mit anderen **Sprachen** kann und will einen wesentlichen **Erziehungsbeitrag** zu einer differenzierten Beurteilung andersartiger bzw. fremder Mentalitäten leisten. Diese Begegnung kann und will – außerhalb und innerhalb der Schule – **Toleranz** bewirken.“

Die Begegnung mit anderen Sprachen bedeutet:

- das Bewusstmachen der **Gleichwertigkeit** von Sprachen und Kulturen
- das **schärfere Erkennen** der Erscheinungsformen **der eigenen Sprache**
- die **Relativierung** von Vorurteilen
- die Entwicklung eines **Gespürs** für Artikulation, Intonation, Sprachrhythmus und Satzmelodie einer anderen Sprache“

(Bebermeier, in: Hegele, 1994, S. 38–41; leicht verändert und gekürzt – M. H.)

Die unterrichtlichen Möglichkeiten sind vielfältig, z. B. **Namensverwandtschaften** in den verschiedenen Sprachen:

- Pedro, Pepe, Pierre, Pjotr und Peter
- Antonio, Antonella, Antonia, Anton, Antony und Toni

grenz- und sprachübergreifende **Lieder**:

- Meister Jakob, schläfst du noch?
- Frère Jacques, dormez – vous?
- Fra Martino, dormi tu?
- Tembel çocuk, haydi kalk!
- Are you sleeping, Brother John?

Obst und Gemüse, das in verschiedenen Sprachen ähnlich „schmeckt“:

- szpinak – spinacio – espinacas – Spinat
- melone – melon – melón – Melone

Schulisches im Sprachenvergleich:

- school – scuola – école – escuela – Schule
- maths – matematica – les maths – matemáticas – Mathematik

Und das **Wichtigste** für eine **Welt** ohne Grenzen:

- pax – pace – páz – paz – peace – paix – mir – shalom – freede – Frieden

5. Literaturnachweis

- Bebermeier H.**, *Begegnung mit Englisch, Beispiele für die Klassen 1 bis 4*, Frankfurt a. M., 1992
- Bildungskommission NRW**, *Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft*, Neuwied, 1995
- Bildungsstandards im Fach Deutsch (Primarbereich und Hauptschulabschluss)**, München, 2005
- Claussen C.**, *Erzählen*, in: Heckt, Neumann (Hrsg.): *Deutschunterricht von A bis Z*, Braunschweig, 2005
- Damasio A.**, *Der Spinoza-Effekt, Wie Gefühle unser Leben bestimmen*, München, 2003
- Gerster P.**, *Der Erziehungsnotstand*, Reinbek bei Hamburg, 2003

- Hahn M.**, *Leseerziehung in der Grundschule*, Baltmannsweiler, 1999
- Hahn M.**, *Leseerziehung in der Hauptschule*, Baltmannsweiler, 2000
- Hentig H. v.**, *Die Schule neu denken*, München und Wien, 1994
- Klein H. W., Kleineidam H.**, *Grammatik des heutigen Französisch*, Stuttgart – Düsseldorf – Leipzig, 2004
- Kraus J.**, *Der Pisa-Schwindel*, München, 2005
- Kraus J.**, *SpaSS Pädagogik*, München, 1998
- Pauli G.**, *Mir langt's, Eine Lehrerin steigt aus*, München und Hamburg, 1996
- Sanders B.**, *Der Verlust der Sprachkultur*, Frankfurt am Main, 1995
- Schneider W.**, *Deutsch für Kenner*, München, 2006
- Sick B.**, *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod, Band 2*, Köln, 2005
- Spitzer M.**, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg und Berlin, 2004

Angelika M. Sehr

Wochenplanarbeit

Begriffsklärung

„Mit Wochenplanarbeit (WPU) wird eine Unterrichtsform im ‚Konzeptbündel‘ mit anderen offeneren Unterrichtsformen bezeichnet, die Kinder in der Grundschule zunehmend selbsttätiges und selbstständigeres Lernen ermöglichen soll. Die mit ihm verknüpften, jeweils genau bestimmbaren graduellen Freiräume für eigenes aktives Entscheiden und Handeln sollen dies bewirken.“ (Claussen, 1996, S. 2)

Voraussetzungen für Wochenplanarbeit

Welche Voraussetzungen müssen also geschaffen werden, damit Wochenplanarbeit stattfinden kann? Zunächst ist ein klares Regelwerk unabdingbar. Es muss mit der Klasse besprochen werden, welche Grundsätze und Voraussetzungen der Wochenplanarbeit zu Grunde liegen. Z. B.:

- Sprechen ausschließlich im Flüsterton
- Beenden jeder begonnenen Arbeit
- Aufräumen aller verwendeten Materialien
- selbstständiges Herausfinden (Lexikon, Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrer fragen)
- Zusammenarbeit
- gegenseitige Hilfe

Organisation der Wochenplanarbeit

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitete Kommunikations- und Organisationssysteme in der vorbereiteten Umgebung vermitteln zudem Orientierung, Übersicht und Klarheit.

Sorgfältig miteinander erarbeitete soziale Regelungen gewährleisten eine gute Arbeitsatmosphäre und ermöglichen zeitgleich stattfindende unterschiedliche Aktivitäten. Wenn die Schülerinnen und Schüler notwendige Arbeitstechniken beherrschen, zusammenarbeiten, Aufgaben begründet auswählen und Regeln geklärt sind, kann ein gleitender Einstieg über einen Arbeitsplan in einem Fach (z. B. zur Rechtschreibung) oder einen Tages- oder Zweitagessplan erfolgen.

Die Aufgabenstellungen sollten auch Phasen der Gruppenarbeit enthalten, Selbstkontrolle ermöglichen, neben Übungsaufgaben auch Erarbeitungen und Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern aufnehmen. Wurden genügend Erfahrungen gesammelt, kann der zeitliche und inhaltliche Umfang ausgedehnt werden und zunehmend selbstständiger Umgang mit Aufgaben, selbst gesetzten Zielen und auch mit der schulischen Lernzeit ermöglicht werden. In Wochenplanabschlusskreisen werden Erfahrungen über das Lernen (Lernprozesse, -ergebnisse, -probleme...) ausgetauscht.

In diesen Planungsgesprächen wird die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am eigenen Lernen entwickelt und organisiert. Sie beginnt anhand relativ einfacher und kurzer Zeitspannen mit Aufgaben überwiegend aus dem Übungsbereich, später wird der Wahlbereich vergrößert, die Aufgaben umfangreicher und anspruchsvoller.

Zusammenfassung

Demnach sei nochmals festgestellt, dass mit Wochenplanarbeit Ziele erreicht werden können, die im Frontalunterricht schwer zu realisieren sind, wie Selbstständigkeit, Motivation, Sozialkompetenz, die Zufriedenheit mit sich und das Lernen von Organisation und Planung. Wochenplanarbeit macht den Schülerinnen und Schülern viel Spaß, deshalb hat sich eine Schülerin mit folgenden Worten zur Wochenplanarbeit geäußert:

„Wochenplanarbeit hat mir gut gefallen, allerdings mochte ich auch gerne anderen Unterricht, wobei man das nicht richtig vergleichen kann, da man bei dem einen lernt, selbstständig zu werden, bei dem anderen nur lernt. Man kann bei Wochenplanarbeit Lernen lernen, man lernt dabei zu lernen, wie man sich organisieren kann.“

Literaturverzeichnis

- Claussen C.**, *Wochenplan- und Freiarbeit*, Braunschweig, 1996

IMPRESSUM

Paed – Herausgeber: Katholische Erziehergemeinschaft Deutschlands, Herzogspitalstraße 13/IV, 80331 München, Telefon (089) 26 70 41. Die Beiträge erscheinen achtmal im Jahr als Beilage zur Verbandszeitschrift „Christ und Bildung“. Schriftleiter: Huberth K. Schwarzer, Keltenstr. 3, 89407 Dillingen a. d. Donau, Telefon (090 71) 89 97, E-mail: huberth.k.schwarzer@grundschule-lauingen.de. Ruth Seybold, Oberer Schanzweg 6, 89415 Lauingen (Donau), Telefon (090 72) 95 32 44, E-mail: ruth.seybold@grundschule-lauingen.de. Stephan Wolk, Gabelsbergerstr. 3, 89407 Dillingen a. d. Donau, Telefon (090 71) 72 71 93, E-mail: stephan_wolk@web.de – Gesamtherstellung: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth. – Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung des Verfassers, nicht der Redaktion wieder.