

Cathomas, Rico

Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende?

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 180-191



Quellenangabe/ Reference:

Cathomas, Rico: Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende?
- In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 180-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136432 - DOI:
10.25656/01:13643

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136432>

<https://doi.org/10.25656/01:13643>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende?

Rico Cathomas

Seit vierzig Jahren gilt «kommunikative Kompetenz» als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts. Die dabei erzielten «kommunikativen» Ergebnisse scheinen indes eher bescheiden zu sein. Möglicherweise hat dies damit zu tun, dass die Entwicklung von Sprache resp. von Sprachkompetenz aufs Engste mit der Lernumgebung und dem funktionalen Wert des zu Erlernenden verwoben ist. Die Schule wollte für den ausserschulischen Sprachalltag vorbereiten, hat dabei aber übersehen, dass sie selber eine eigene Sprachumgebung mit eigenen Regeln des Spracherfolges ist. Die Schule kann und muss nicht für den Alltag vorbereiten, dafür ist der Alltag besser geeignet. Sie hat genug damit zu tun, die Lernenden sprachlich für sich selber, für den «Lebensraum Schule» vorzubereiten.

1. Einleitung

War die Schule über Jahrhunderte vor allem eine «Lese- und Schreibschule», so wurde sie seit den 1970er-Jahren zusehends zu einer «Sprechschule». Während dieser «kommunikativen Wende» wurden pragmatische resp. alltagssprachliche Leistungen immer bedeutsamer. Hören/Verstehen, und insbesondere das Sprechen, wurden die dominierenden Sprachfertigkeiten. Als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts stand der Erwerb einer alltagstauglichen Sprechkompetenz im Vordergrund. Dieses Ziel wurde aber zumindest im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen Gründen verfehlt. So unter anderem deshalb, weil die Schule fortan vor der neuen Herausforderung stand, in einer als künstlich empfundenen Lernsituation vermehrt diese alltägliche Kommunikation zu fördern, ohne jedoch die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vernachlässigen, da diese spätestens bei Sprach- und Übertrittsprüfungen wieder äusserst relevant wurden. Nachfolgend soll indes ein weiterer Aspekt, ein in der «Natur des Sache» selbst liegender Grund für dieses Scheitern näher beleuchtet werden, dass nämlich gelungene kommunikative Kompetenz in hohem Masse von Kontextualität und Funktionalität geprägt ist.

2. Von der Alltags- zur Schulsprache

Gelungene Kommunikation ist zweckmässig und kontextsensitiv. Das heisst, sie verfolgt, sozio-kulturell angepasst, bestimmte Absichten und Ziele. Eine solche sprachliche Anpassungsleistung ist zum Beispiel gefordert, wenn Kinder eingeschult werden.

Beim Eintritt in die Sprachdomäne «Schule» bringen Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Alltagserfahrungen mit ins Klassenzimmer. Ihr sprachlicher Alltag bestand bisher vor allem aus Zuhören und Sprechen. In einer ersten Phase sprechen sie auch in der Schule so, wie sie es gewohnt sind, warten oft nicht, bis sie gefragt werden, bilden keine ganzen Sätze usw. Das heisst, sie versuchen, auch schulische Lernsituationen nach den ihnen vertrauten Mustern zu lösen. Lehrpersonen hingegen drängen auf einen Sprachgebrauch, der die Schülerinnen und Schüler befähigt, mit den sprachlichen Erwartungen der Institution Schule umzugehen (Graf, 1987, S. 98).

3. Schulsprache

Wie die Sprechakttheorie und die Pragmalinguistik seit über vierzig Jahren aufzeigen, wird während der Schulzeit nicht nur Sprache an sich (weiter) angeeignet, sondern es wird zudem ein «schulspezifischer Sprachcode» aufgebaut (Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966). Der Kontext Schule mit seiner speziellen Interaktions- und Kommunikationsstruktur produziert eine spezifische Form der Kommunikation, die eben nicht mit jener des ausserschulischen Alltags korrespondiert. Es wird eine domänenspezifische Sprache der Schule erworben. Einige Eigenheiten dieser «Schulsprache» sollen nachfolgend näher dargelegt werden.

3.1 Die Schriftsprache als primäre Referenz schulischer Sprachhandlungen

Die Schule bedeutet für die meisten Kinder den Übergang von der Umgangssprache zum aktiven Gebrauch der jeweiligen Standardsprache, oder um mit Ferguson (1959, 2000) zu sprechen, den Wechsel von der «Low»- zur «High»-Varietät ihrer Sprache. Die Schule führt ein in die standardisierte Form der Sprache resp. des Sprachgebrauchs. Sie orientiert sich an den Regeln der geschriebenen Sprache und betont sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Sprachgebrauch die formalen Aspekte der Sprache. Dabei schafft die Schrift eine eigene Sprache (Feilke, 2001).

In einer ersten Phase dieser Anpassung werden die formalen Regeln zur korrekten Satzkonstruktion, die in der Schule gefordert sind, durch die unvollständigen Äusserungen der Umgangssprache ständig verletzt (Calvin, 1998). Erst allmählich gewöhnen sich die Schülerin und der Schüler daran, dass die Schulsprache normierter und strukturierter angewendet werden muss. Anders als im mündlichen Alltag, wo der Sprachinhalt wichtiger ist als die Sprachform, geht es nicht mehr nur um die inhaltliche Aussage, sondern zusätzlich um den richtig gegliederten, vollständigen Satz. Wo es bisher um die kommunikative Wirksamkeit der spontanen Rede ging, «um die Sprachhandlung im Vollzug» (Antos, 1988), erscheinen jetzt zusätzliche normierte, formale Kriterien, welche die Abfolge von Wörtern eindeutig regeln und ihren Gebrauch als «richtig» oder «falsch» charakterisieren. Selbst bei mündlichen Äusserungen wird eine Form erwartet, die den Normen der Schulgrammatik entspricht. Vor allem in der Auf-

forderung «Antworte in einem ganzen Satz!» bestätigt sich diese Erwartung. Sie kann als Übernahme der Normen des schriftlichen Sprachgebrauchs in den mündlichen Bereich aufgefasst werden. Die Schriftsprache wird zur primären Leitlinie der geforderten Sprachhandlungen. Die Schülerinnen und Schüler werden so eingeführt in die «Algebra der Sprache» (Wygotsky, 1964, S. 225).

3.2 Aneignung der Sprachfertigkeiten Lesen und Schreiben (Literalität)

Die starke Gewichtung des formalen Bereichs der Sprache hängt wohl zur Hauptsache damit zusammen, dass die Schule über Jahrhunderte vor allem eine «Schreib- und Leseschule» war. Die sprachliche Funktion der Schule lag und liegt auch heute noch vorrangig in der Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens (Perera, 1999).

Erst seit den 1970er-Jahren rückten das Sprechen bzw. die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt des Interesses der Sprachwissenschaft. Wiederum war es die linguistische Pragmatik bzw. die Sprechakttheorie, welche diese Wendung in der Betrachtung von Sprache initiierte (Habermas, 1971; Hymes, 1972). Das Sprechen gewinnt in der dadurch einsetzenden «kommunikativen Wende» auch in der Schule zusehends an Bedeutung. «Kommunikativer Unterricht» wird zu einer der führenden Fremdsprachendidaktiken und «Kommunikative Kompetenz» taucht als Bildungsziel in vielen Lehrplänen auf (Piepho, 1976). Im Zentrum des Sprachenunterrichts steht nicht mehr die Sprache als System, sondern das frei formulierte, spontane Sprechen. Sprachkompetenz wird nun verstanden als angemessener Sprachgebrauch und nicht mehr als das formale Beherrschen einer Erst-, Zweit- oder weiteren Fremdsprache. Gleichzeitig bleibt es aber ein primäres Ziel der Schule, auch in den «Bereich der Buchkultur» einzuführen. «Probably the single most important role of the school is to teach children to read and write» (Perera, 1999, S. 20). Schulen haben den anspruchsvollen und spannungsgeladenen Auftrag, in die Welt der mündlichen Rede und in die Welt der Buchkultur einzuführen und gleichzeitig Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu fördern. Darin liegt, nebst vielen Chancen, auch sehr viel Konfliktpotenzial. Es bestehen beispielsweise wesentliche Brüche zwischen den kommunikativen, auf Inhaltsübermittlung fokussierten Lernzielen einerseits und der nach wie vor auf Schriftlichkeit und formale Richtigkeit ausgelegten Bewertung von sprachlichen Leistungen.

3.3 Bewertung von Sprachleistungen

Absolut prägend für den Umgang mit Sprachen in der Schule ist die explizite Verwertung von Sprachhandlungen zu Sprachleistungen, die ständig bewertet und benotet werden. Schulische Sozialisation ist aufs Engste mit Beurteilung und Notengebung gekoppelt. Im schulischen Kontext werden die Lernenden mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen auch dazu verwendet werden, explizite Aussagen über ihren sprachlichen Leistungsstand zu machen. Mit Noten werden schulische Leistungen in komprimierter Form wiedergegeben. Noten haben eine «Informationsverdichtungsfunktion» (Schneider, 2001). Wie man auch immer über den

«Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung» (Schreiner, 1991) urteilen mag, zu einer erfolgreichen Schullaufbahn gehört eine positive Bewertung und Benotung nicht zuletzt der gezeigten sprachlichen Leistungen.

Mit Schulleistungen im sprachlichen Bereich sind nach wie vor im Wesentlichen Lese- und Rechtschreibeleistungen, also hoch formale sprachliche Teilkompetenzen gemeint. Für Schneider (2001) etwa steht ausser Frage, dass diese beiden Aspekte der Literalität für den Erfolg in der Schule und auch für die beruflichen Chancen äusserst bedeutsam sind: «Wir wissen aus zahlreichen Untersuchungen, dass Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Kompetenzen im Bereich des Lesens und Rechtschreibens sehr gute Chancen dafür haben, in unserem Schulsystem erfolgreich zu sein. Auf der anderen Seite kann es als ebenso sicher gelten, dass Kinder mit gravierenden Problemen im schriftsprachlichen Bereich in der Folge relativ grosse Schwierigkeiten erleben und häufig den Übertritt auf weiterführende Schulen nicht schaffen» (S. 143). Eine erfolgreiche sprachliche und kulturelle Integration, die aktive Partizipation an den gesellschaftlichen Abläufen ermöglicht, lässt sich nur über eine erfolgreiche Schulkarriere, sprich durch gute Noten bewerkstelligen, denn letztendlich sind es doch die Noten in den Sprach- und Hauptfächern, die über den Schulerfolg und die Schullaufbahn der Schüler entscheiden (Graf, 1987).

3.4 Bewusster Umgang mit Sprache

Stephan Krashen postuliert die einflussreiche Unterscheidung zwischen «acquisition» und «learning», zwischen «Sprachen erwerben» und «Sprachen lernen». Spracherwerb geschieht seiner Ansicht nach unbewusst und implizit und ist das Hauptkennzeichen des natürlichen ungesteuerten Sprachenkönnens, dem «knowledge of the language». Sprachenlernen hingegen sieht er als bewussten, expliziten, überwachten und gesteuerten Vorgang, bei dem nicht die Sprache an sich, sondern nur ein Wissen über Sprachen, das «knowledge about language» aufgebaut wird (u. a. Krashen, 1981, 1985).

Nebst der weiteren Automatisierung grammatikalischer Grundregeln wird nun auch gezielt und bewusst auf Besonderheiten der Lexematik, Syntax, Semantik und Phonetik einer Sprache eingegangen. Doppeldeutigkeiten, Sprichwörter, Metaphern und andere metasprachliche Fähigkeiten werden zusätzlich erworben. Die Lerner fangen an, mit der Sprache bewusst zu operieren. Sie denken über sich als Sprecher und über die Sprache als Medium nach, sie eignen sich metasprachliche Kompetenzen und metasprachliches Bewusstsein an. Metasprachliches Bewusstsein ist die Fähigkeit, in bewusster Weise über die Lautung von Wörtern, über den formalen Aufbau von Wörtern in gesprochenen oder geschriebenen Sätzen sowie über die Auswahl der geeignetsten sprachlichen Form zur Bedeutungsvermittlung nachzudenken und sich dazu zu äussern (Gage & Berliner, 1996). Neuere bilinguale Schulkonzepte betonen wiederum verstärkt den bewussten Umgang mit mehreren Sprachen. Methodische Ansätze wie «language awareness», oder «éveil au langage» streben eine Kompetenzerhöhung durch Bewusstmachung und Sprechreflexion an (Schader, 2000).

3.5 Zunehmend anspruchsvollere Sprachleistungen

Die vorgängig besprochene Fähigkeit, bewusst über Sprachen nachzudenken, verschiedene Sprachstrukturen miteinander zu vergleichen und Sprachregeln abzuleiten, ist intellektuell anspruchsvoll und verlangt, wie es Jérôme Bruner formuliert, «analytische Kompetenz» (1962). Ein weiteres Kennzeichen schulischen Lernens besteht daher darin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht Alltagssprache auszuwerten haben, sondern relativ komplexe, von der Lehrperson didaktisierte, sprachliche Aufgaben und Handlungssituationen (Graf, 1987). Das kognitive Anforderungsniveau der gestellten Aufgaben nimmt zu bzw. sollte mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmen. Es ist eine zentrale Aufgabe der Sprachschulung, nicht nur reproduktive Sprachleistungen einzuüben, sondern darüber hinaus auch sprachliche Lernziele anzustreben, die im Sinne von Benjamin Bloom kognitiv anspruchsvoll sind (1956, 1972).

Innerhalb der Fremdsprachenbeherrschung sollte es verschiedene kognitive Grade geben, die von einer relativ geringen kognitiven «Ich-Beteiligung» über die Anwendung des Gelernten in neuen Situationen zu einem sehr hohen Grad von Ich-Beteiligung fortschreiten. Bei den ersten beiden kognitiven Leistungen geht es eher um die mechanische Reproduktion von vorgegebenem Wissen, es bedarf eher «little cognitive involvement», wie es Cummins ausdrückt (2001). Die Schülerinnen und Schüler reaktivieren ihr Vorwissen, wiederholen und festigen ihre Wissensbestände. Auf der Basis dieses Wissens soll aber in einem nächsten Schritt neues eigenes Wissen kreiert und konstruiert werden. Innovation und Kreativität sind dabei gefragt. Ein neues dekontextualisiertes Lernprodukt oder «Sprachwerk» entsteht (Bühler, 1965).

3.6 Zunehmende Dekontextualisierung

Halliday hat gezeigt, dass Kinder in der ersten Phase der Sprachentwicklung einen Sprachgebrauch haben, der ohne Kenntnis der jeweiligen Handlungssituation unverständlich bleibt. Der einfache Satz «Kuck hier, das da!» ergibt nur im unmittelbaren Kontext Sinn. Wird er aber losgelöst vom unmittelbaren Erlebniskontext formuliert, bleibt der Satz unverständlich und es muss nachgefragt werden, was damit gemeint sei (1973). Nicht nur der Sprachgebrauch des Kindes, auch die mündliche Rede als solche ist durch ihre Anbindung an bestimmte, konkrete Handlungssituationen geprägt. Der Sprachgebrauch ist primär verbunden mit einem unmittelbaren Kontext. Bühler nennt diesen Kontext «das Zeigfeld» (Bühler, 1965). Hier ist es die Situation oder das «sympraktische Umfeld», das zusammen mit anderen Zeighilfen wie Intonation und Gestik den verbalen Äusserungen ihre Eindeutigkeit verleiht. Nach Bühler sind Ausslassungen oder Stichwortäusserungen geradezu das Merkmal des mündlichen Sprachgebrauchs im Alltag und werden nur deshalb nicht als verkürzte Sprache aufgefasst, weil sie zusammen mit der gegebenen Handlungssituation eindeutige und vollständige Mitteilungen enthalten (Graf, 1987, S. 102).

Anders liegen die Dinge auf der Ebene des «Symbolfelds». Auf diesem Sprachfeld löst sich der Sprachgebrauch von konkreten Sprechsituationen. Die Bedeutungen der Worte

hängen nun ausschliesslich vom «synsemantischen Umfeld» ab (Bühler, 1965). Der sprachlich geschaffene Kontext übernimmt die Aufgabe, einen wahrnehmbaren, echten Handlungskontext zu ersetzen, d. h. er muss durch zahlreiche Symbole mitteilen, wie die gebrauchten Wörter zu verstehen sind. Der geschriebene Text etwa kann sich nicht mehr auf konkrete Kontextsignale beziehen. Um die gleiche Eindeutigkeit wie eine mündliche Äusserung zu erreichen, müssen geschriebene Texte deshalb einen höheren Grad an verbaler Explizitat und Redundanz aufweisen. Der Text wird so zum sinnstiftenden «Kon-text».

Bezogen auf seinen schulischen Sprachgebrauch macht das Kind damit eine Entwicklung durch, die als eine ständig fortschreitende «Dekontextualisierung» aufgefasst werden kann. Die schulische Sprachsozialisation führt zu einer zunehmenden Loslösung des Sprachgebrauchs vom unmittelbaren Sprachkontext. Donaldsons Unterscheidung zwischen «embedded and disembedded modes of thought and language» weist auf diese Veränderung im Sprachgebrauch von Kindern hin (1978). Am Ende dieser Entwicklung steht der schriftlich verfasste Text, dessen Aussage sich nicht mehr auf eine bestimmte Handlungssituation, in der sich der Verfasser befindet, bezieht. In der Schule sind solche dekontextualisierten Lernaufgaben allgegenwärtig. Jim Cummins Konzept von BICS und CALP nimmt diesen Gedanken zum dekontextualisierten Sprachgebrauch in der Schule wieder auf (Cummins, 1979, 2001). Er sieht in dieser schulsprachlichen Spezifität eine der Hauptursachen für sprachliche und schulische Schwierigkeiten von fremdsprachigen Kindern, weil im Sprachunterricht und insbesondere in Sprachprüfungen grösstenteils dekontextualisierte Sprachleistungen bewertet werden (Cummins, 1978, 1984, 1989, 1991). BICS, die «basic interpersonal communicative skills», sind jene sprachlichen Kompetenzen, die aufgebaut werden, um im sprachlichen Alltag bestehen zu können. Primäres Ziel ist es, so zu kommunizieren, dass man verstanden wird. Gemeint damit ist die «face-to-face communication», wobei die Gesprächspartner sich in einem wechselseitig bekannten Kontext- und Referenzrahmen bewegen, der an die sprachliche Elaboriertheit der Mitteilungen keine grossen Ansprüche stellt.

Eine zweite Ausprägung von Sprachkompetenz soll es dem Sprachenlerner ermöglichen, die Sprache wirksam als ein Instrument des Denkens zu benützen und kognitive Operationen mittels der Sprache zu repräsentieren. Cummins subsumiert solche sprachlichen Fähigkeiten unter dem Begriff «cognitive academic language proficiency» (CALP): «It reflects the registers of language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades» (Cummins, 2001, S. 59). Der Sprachgebrauch ist hier viel expliziter, praziser und komplexer: «Academic language proficiency can be defined as the language knowledge together with the associated knowledge of the world and metacognitive strategies necessary to function effectively in the discourse domain of the school» (ebd., S. 67). Für die Bewältigung schulischer Sprachanforderungen muss auch im Fremdsprachenunterricht ein gutes kognitiv-akademisches Sprachniveau vorhanden sein, zumal sie aufs Engste mit dem Erwerb von Lesen und Schreiben verknüpft ist (Fthenakis, Sonner, Thrul &

Walbiner, 1985, S. 54): «BICS ist eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Bedingung für ein funktionales Sprachkönnen in der bilingualen Unterrichtssituation. Der schulische Kontext braucht darüber hinaus CALP, die Fähigkeit (rezeptiv wie produktiv) mit inhaltsbezogener, semantisch kohärenter, linguistisch komplexer und vor allem in lexiko-grammatischer Hinsicht <durchkomponierter>, textgebundener Sprache in Wort und Schrift umgehen zu können. Sprache als kognitives Instrument ruft andere Fertigkeiten auf als die Umgangssprache der Alltagskommunikation» (Zydatiss, 2000, S. 96). Erfolgreiches Fremdsprachenlernen inkludiert also auch das Wissen über Anforderungen und den Code des jeweiligen Systems, in welchem Sprache gelernt wird. Erfolgreiches Lernen ist selektiv, zweckmässig und kontextsensitiv. Es ist adaptiv und primär ausgerichtet auf die Bewältigung jener Bereiche des Fremdsprachen-Könnens, die für eine erfolgreiche Schulkarriere erforderlich sind. In diesem Sinne wird in der Schule auch immer für die Schule gelernt.

3.7 Überblick: Alltagssprache und Schulsprache

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) gibt einen Überblick über die erarbeiteten Unterschiede zwischen Alltags- und Schulsprache. Wohl entwickelt sich die Schulsprache

Alltagssprache	Schulsprache
1. Dialekt (Low-Varietät) (Ferguson, 1959, 2000)	1. + Standardsprache (High-Varietät)
2. Hören und Sprechen	2. + Lesen und Schreiben (Literalität)
3. Sprachfluss vor Sprachgenauigkeit (Hammerly, 1991)	3. Sprechen wird Schriftlichkeit angeglichen
4. Inhalt vor Form	4. Form vor Inhalt
5. Ungesteuert/	5. + Gesteuert (z. B. durch Lernziele)
6. Unbewusster Umgang/	6. + Bewusster Umgang
7. Implizites Sprachenlernen/	7. + Expliziteres Sprachenlernen
8. (5.–7.) = Erwerben (Krahsen, 1981, 1985)	8. (5.–7.) = Lernen
9. Public language (Bernstein, 1967, S. 73)	9. + Formal language
10. Zeigfeld (Bühler, 1965)	10. + Symbolfeld
11. BICS; Conversat. proficiency (Cummins, 1979)	11. + CALP; Academic language
12. Street language (Baker, 1997)	12. School language
13. Kontexteingebettet (Donaldson, 1978)	13. + Kontextreduziert
14. Kognitiv weniger anspruchsvoll (Bloom, 1956, S. 72)	14. + Kognitiv anspruchsvoller
15. Sprachhandlung im Vollzug (Antos, 1988)	15. + Poiesis und Sprachwerk
16. Sprache dient primär der Kommunikation (Hymes, 1972)	16. + Metakognition und Metalinguistik
17. «Zurückhaltende» Bewertung der Sprachleistungen	17. Explizite Bewertung und Benotung

Abbildung 1: Überblick über wesentliche Kennzeichen der Alltags- und der Schulsprache (Cathomas, 2005, S. 53)

aus der Alltagssprache. Damit die schulischen Sprachleistungen gemeistert werden können, bedarf es aber zusätzlicher Teilkompetenzen (und Zeichen).

4. Alltag heisst zunehmend schulischer Alltag

Schülerinnen und Schüler verbringen einen bedeutenden Teil ihrer Lebenszeit im Setting Schule. Und die Anzahl der Jahre, welche die Lernenden in der Schule verbringen, nimmt stetig zu: «Die Notwendigkeit, immer differenzierteren Bildungsanforderungen zu entsprechen, führt nicht nur zu einer Verbreitung und Verdichtung der Bildungseinrichtungen, sondern zugleich zur Ausdehnung der Bildungszeiten» (Bildungskommission NRW, 1995, S. 216). Die Schule als Institution des Lernens wird immer mehr auch zu einer Institution des Lebens, in der die Mitwirkenden nicht nur gemeinsam Lehren und Lernen, sondern gemeinsam mit Lehrpersonen und anderen einen eigenen Lebensraum gestalten (am Begriff der «Tagesschule» lässt sich die Ausdehnung der Schulzeit gut sichtbar machen). Man kann sich daher durchaus fragen, ob und inwieweit die Schule für einen Alltag bzw. für ein Leben vorzubereiten hat, das unabhängig von Schule, Schulung und Weiterbildung gedacht wird. Das sogenannte «wirkliche Leben» besteht für immer mehr Menschen je länger je mehr aus immer längeren Anteilen schulischen Lebens. So sehen und kommunizieren viele Kinder während einer Arbeitswoche viel mehr und intensiver mit ihren Lehrerinnen und Lehrern als mit ihren Eltern.

5. Die Eigenständigkeit der Schulsprache

Die vermeintliche Künstlichkeit des Sprachgebrauchs in der Schule gründet vorrangig darauf, dass nicht nur die konkrete Sprachwelt, sondern auch die abstraktere Denkwelt intellektuell und sprachlich erfasst werden muss. Die Schulsprache gehört als spezielles Sprachregister ebenso zur sprachlichen Realität wie es die verschiedenen Sprachregister für Domänen wie Familien, Peergroup oder die Berufswelt sind. Graf bemerkt, dass die Schulsprache weit mehr sei als nur ein artifizielles Sprachregister und Schule mehr darstelle als einen künstlichen Lehr-Lernraum. Schule und ihre dazugehörige Sprache, die Schulsprache, können gar als eigenständige Lebensform gesehen werden (1987, S. 75). Beim Sprachgebrauch in der Schule geht es nicht nur um den Erwerb eines spezifischen Sprachregisters, sondern um eine besondere Form sprachlichen Handelns, um ganz konkrete Tätigkeiten innerhalb von Handlungssituationen. Es wird eine eigenständige Form menschlicher Kommunikation und sozialen Miteinanders in einem spezifischen institutionellen und sozialen Kontext gelebt. Sichtbar wird diese Eigenständigkeit auch durch das Einnehmen und Einüben ganz bestimmter sozialer Rollen. So müssen Schulanfänger zunächst lernen, welche Rolle sie innerhalb des Unterrichts zu übernehmen haben. Um ein vollwertiges Mitglied einer Schulgemeinschaft zu werden, müssen auch Zweitsprachen-Lerner die soziolinguistische Norm der Schule übernehmen. Tatsächlich erzeugt schulisches Lehren und Lernen sozial und kulturell

neue Formen der Kommunikation. Daher scheint es durchaus legitim, die Schule als einen eigenständigen Lebensraum zu bezeichnen (Genesee, 1994). Zu dieser Eigenständigkeit der Schule als spezifischem Lebensraum gehört auch ein eigenes Sprachregister, welches seine eigenen Kennzeichen aufweist und nicht identisch sein soll und identisch sein kann mit der Sprache des Alltags. Die Schule kann und muss nicht für den sprachlichen Alltag vorbereiten! Dafür ist der Alltag besser geeignet. Die Schule hat genug damit zu tun, die Schülerinnen und Schüler für die sprachliche Bewältigung ihrer eigenen Domäne vorzubereiten.

6. Schulische kommunikative Kompetenz

Die Verschiebung des finalen Ziels des Fremdsprachenlernens auf eine Zeit nach der Schule führte sowohl zu einem Motivations- wie auch Argumentationsnotstand im Fremdsprachenunterricht. Warum sollen Schülerinnen und Schüler (zuma! ganz junge) etwas lernen, was nicht von unmittelbarem Nutzen ist, und wie lässt sich dies lernpsychologisch begründen? Wenn kommunikative Kompetenz primär gedacht wird als schulisches Kopieren jener Sprachfertigkeiten, die für die Bewältigung des (auserschulischen) sprachlichen Alltags dienen, ist es an der Zeit, die kommunikative Wende zu beenden. Die kommunikative Kompetenz überfordert(e) zudem das System Schule in einem sehr sensiblen, aber äusserst zentralen Bereich, nämlich in der Bewertung und Benotung von Leistungen. Wohl wurden valide Instrumente zur Erfassung von kommunikativer Kompetenz entwickelt, sie fanden aber aus zeitökonomischen Gründen nie eine flächendeckende Anwendung. Mangels praxistauglicher Instrumente erfasste die «kommunikative Kompetenz» – in ihrer minimalen Ausprägung – lediglich so etwas wie «sich am Sprachunterricht mündlich aktiv beteiligen». Wenn von der kommunikativen Kompetenz nur die aktive Teilnahme am Fremdsprachenunterricht übrig bleibt, ist es an der Zeit, die kommunikative Wende zu beenden.

Ausgehend von den gemachten Überlegungen kann kommunikative Kompetenz aber auch gedacht werden als angemessene Bewältigung sprachlicher Anforderungen je nach Kontext. Für die Schule könnte das bedeuten, dass jene kommunikativen Eigenheiten eingeübt werden, die für die erfolgreiche Bewältigung der Lebenswelt Schule relevant sind. So gehört es zur sprachlichen Funktion der Schule in die «High-Varietät» der jeweiligen Sprache einzuführen. Dies nicht zuletzt als Beitrag zu einer besseren interkulturellen Verständigung und insbesondere als Vorbereitung auf und Einstieg in die Literalität. Vor allem aber werden in der Schule neue Lerninhalte erworben. Die im (Fremd-)Sprachenunterricht zu behandelnden Themenfelder können unmittelbar dem schulischen Alltag entnommen werden. Es könnten jene mündlichen Sprechakte (sich begrüssen, sich vorstellen, sich helfen usw.) des schulalltäglichen Umgangs geübt werden, die einen reziproken wertschätzenden Kommunikationsstil in einer mehrsprachigen Schulrealität ermöglichen. Statt mit fingierten Rollenspielen einen Pseudoalltag

in die Schule zu holen, könnten im Mündlichen jene Interaktionsmuster mehrsprachig gelernt werden, die schultypisch sind: das Formulieren von ganzen, formal korrekten Sätzen, aber auch das Vorbereiten und Durchführen von qualitativ hochwertigen Vorträgen, Diskussionen und Debatten zum behandelten Schulstoff sollen eingeübt werden. Methodisch bieten sich hier vor allem Varianten immersiven Fremdsprachenunterrichts mit echten Möglichkeiten des Sprachgebrauchs an.

Starke Formen immersiven Unterrichts, deren Ziel u. a. eine hohe funktionale Mehrsprachigkeit ist, steigern den innerschulischen Sprachkontakt, den funktionalen Wert der zu erlernenden Sprachen und die Authentizität der Sprachlernsituation gegenüber dem herkömmlichen Sprachenunterricht um ein Mehrfaches (Cathomas, 2005). Eine Vielzahl von Studien belegt die Wirksamkeit immersiver Unterrichtsformen und ihre Überlegenheit gegenüber dem herkömmlichen Zweit- oder Fremdsprachenunterricht (u. a. Thomas & Collier, 1997, 2001). Dadurch, dass die jeweilige Sprache immersiv, also als Unterrichtssprache und nicht nur als Unterrichtsfach verwendet wird, gewinnt sie an funktionalem Wert, weil sie auch beherrscht werden muss, um dem allgemeinen Schulunterricht überhaupt folgen zu können. Dies hat auch den motivationalen Vorteil, die Sprache überhaupt lernen zu wollen, denn die beste Motivation, Sprachen zu lernen, ist ihr unmittelbarer Gebrauch bzw. ihr unmittelbarer Nutzen für die Bewältigung des (Schul-)Alltags: «It has become increasingly evident in the decades since the first Canadian language immersion programs were implemented in the 1960s that language is learned best when it is the medium of instruction rather than the goal of instruction. Children who learn language as they work on academic tasks engage in purposeful discourse within meaningful contexts. In other words, students explain, describe, solve problems, and ask and answer questions about social studies, math, science, and so forth. In immersion settings, students learn language while learning content, because there is a real need to communicate while engaged in content-related tasks. Immersion students tend to learn language better than those who study the language qua language alone» (Christian, Montone, Lindholm & Carranza, 1997, S. 2).

Sprachliches Üben und Automatisieren sollen nicht primär dem reproduktiven Selbstzweck dienen, sondern den Geist frei machen für anspruchsvollere und abstraktere Denkleistungen. In metalinguistischen Analysen soll bereits in frühen Schuljahren über sprachliche Phänomene nachgedacht werden können. Dabei kann durchaus von muttersprachlichen bzw. innersprachlichen Besonderheiten ausgegangen werden (z. B. «Unterschiede in den Dialekten»). Diese «intrasprachliche Kompetenz» kann und soll ergänzt werden durch «intersprachliche Kompetenz», das Verstehen des Fremdsprachlichen. Ergebnisse solcher Überlegungen münden zum Beispiel in der schriftlichen Kreation von anspruchsvollen Texten.

Schliesslich objektiviert die schulische kommunikative Kompetenz ihre Lernziele und Leistungsstandards im Sprachunterricht. Es gehört zur Kultur der Schule, transparent und verbindlich festzulegen, welches die erwarteten schulischen Sprachleistungen

sind, und im Sinne der Validität zu überprüfen, inwieweit sie auch tatsächlich jene spezifischen Sprachleistungen fördert, die in Prüfungen oder Übertrittsverfahren promotionsrelevant sind.

In diesem Sinne wäre die kommunikative Wende nicht am Ende, sondern würde jene qualitative «Wende nach innen» nehmen, die der Lebenswelt Schule ihre domänen-spezifische sprachliche, kommunikative und funktionale Eigenständigkeit zubilligen würde.

Literatur

- Antos, G.** (1988). Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. *Der Deutschunterricht. Theorie des Schreibens*, 40 (3), 37–47.
- Bellack, A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. & Smith, F. L.** (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B.** (1967). Elaborated and restricted codes: An outline. In S. Lieberman (Ed.), *Explorations in Sociolinguistics* (pp. 126-133). Bloomington, Indiana: Indiana University Research Center for the Language Sciences.
- Bernstein, B.** (1973). *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Düsseldorf: Schwann.
- Bildungskommission NRW** (1995). Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» – beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Bloom, B. S.** (1956). *The Taxonomy of Educational Objectivities: the Classification of the Linguistic Society of America*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Bloom, B. S.** (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bruner, J. S.** (1962). Introduction. In L. S. Vygotsky (Ed.), *Thought and Languages* (pp. v-x). Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Bühler, K.** (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (2 Aufl.). Stuttgart: Fischer.
- Calvin, W.** (1998). *Wie das Gehirn denkt. Die Evolution der Intelligenz*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Cathomas, R.** (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des romanisch-deutschen Schulmodells*. Münster: Waxmann.
- Christian, D., Montone, C. L., Lindholm, K. J. & Carranza, I.** (1997). *Profiles in Two-Way Immersion Education*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Cummins, J.** (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-Language Groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395–416.
- Cummins, J.** (1979). Cognitive-academic Language Proficiency. Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 197–205.
- Cummins, J.** (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Nr. 6). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (1989). *Empowering Minority Students*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.
- Cummins, J.** (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (2 ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (Ed.). (1991). *Assessment & Placement of Minority Students* (2 ed.). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Donaldson, M.** (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Collins.

- Feilke, H.** (2001). Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* (6), 34–38.
- Ferguson, C.A.** (1959). Diglossia. *Linguistics* (7), 51–85.
- Ferguson, C.A.** (2000). Diglossia. In L. Wei (Ed.), *The Bilingual Reader* (pp. 65-81). London: Routledge.
- Fthenakis, W.E., Sonner, A., Thrul, R. & Walbiner, W.** (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Max Hueber Verlag.
- Gage, N. & Berliner, D.C.** (1996). *Pädagogische Psychologie* (4 Aufl.). Weinheim: Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Genesee, F.** (Ed.). (1994). *Education Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graf, P.** (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.
- Habermas, J.** (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Eds.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Halliday, M.A.K.** (1973). *Explorations in the Function of Language*. London: Edward Arnold.
- Hammerly, H.** (1991). *Fluency and accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes, D.H.** (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Aquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.** (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*: London: Longman.
- Perera, K.** (1999). Educational Linguistics. In: B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (pp. 17–21). Amsterdam: Elsevier.
- Piepho, H.-E.** (1976). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg: Frankonius Verlag.
- Schader, B.** (2000). *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen; Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, W.** (2001). Schulleistungen im Bereich der muttersprachlichen Bildung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 143–152). Weinheim: Beltz.
- Schreiner, G.** (1991). Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (12 Aufl.). München: Piper.
- Thomas, W. & Collier, V.** (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W. & Collier, V.** (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz: University of California, CREDE Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Valette, R. & Disick, R.S.** (1972). *Modern Language Performance Objectives and Individualization*. New York: Harcourt.
- Wygotsky, L.** (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie.
- Zydatiss, W.** (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Autor

Rico Cathomas, Dr. phil., Curtgin la Streia 43, CH-7031 Laax, didactica@kns.ch