

Weshalb die Ausrichtung an Inhalten, an Sinn, der Königsweg im Sprachunterricht ist.

0. Einleitung: Das Dilemma der Sprachbetrachtung
1. Die Komplexität von Sprache
2. Das Lernen von Komplexität: Erst Erfahrungen sammeln!
3. Erkenntnisse, die für einen professionellen Sprachunterricht heute unabdingbar sind.
4. Fazit

0. Einleitung: Das Dilemma der Sprachbetrachtung

Das Grundproblem im Umgang mit Sprache ist der *innere Widerspruch von Sprache*. Dieser innere Widerspruch besteht darin, dass sinnlich erfahrbare Sprache *physikalisch linear* fließt, sei es in der Zeit (bei gesprochener Sprache) bzw. linear auf der Fläche (bei geschriebener Sprache). Der die Sprachäußerung jedoch tragende **Sinn**, die Bedeutung, ist geistig, ist nicht linear. Sinn, Gehalt sind eine ganzheitliche Gestaltkonstruktion. Sinn ist eine multidimensionale denkerische Konstruktionsleistung des mit jener Äußerung befassten Gehirns. Ob eine solche Konstruktionsleistung für den Hörer bzw. Leser befriedigend und lohnend ist, hängt von einer Reihe von Voraussetzungen ab, beispielsweise einer gewissen *Vertrautheit* mit dem betreffenden Idiom, einer den betreffenden Sachverhalt entsprechenden *Weltkenntnis*, eventuell einer gewissen *kognitiven Fähigkeit*. Vor allem aber setzt es voraus eine notwendige Offenheit, *Aufmerksamkeit* und eine gebotene *Neugier* gegenüber dem in Rede stehenden Sachverhalt, auch gegenüber dem Sprecher bzw. dem Autor. Will man den während des Hörens (bzw. Lesens) und danach verstandenen Sinn ergreifen, so ist man in der eigenen Wiedergabe primär wieder auf die lineare Sprache zurückgeworfen¹.

Möchte man nun dieses Mittel *Sprache*, die Grundlage für das Zusammenleben der Menschen, die Basis für Kultur und das Denken, irgendwie zu fassen bekommen, wird man auf die Erscheinungsform der Sprache bzw. auf deren Bestandteile verwiesen. In diesem Bereich der **Form** scheinen *Wörter* als Namen etwa für Gegenstände am einfachsten erkennbar zu sein. Die schnell verrauschende, jeweils recht individuelle Lautung, die einzelnen *Laute*, waren vor der Zeit technischer Aufzeichnungsmöglichkeiten, kaum faßbar². Genereller und als tragendes Gerüst vermeinte man besser noch die Strukturen der Äußerungen, die *Grammatik*, zu erkennen. Sie wurde zum Rückgrat des Lateinunterrichts. Grammatik war denn auch essentieller Teil der mittelalterlichen Bildung gemäß der *artes liberales*, der Freien Künste³. Grammatik bildete über ein Jahrtausend das selbstverständliche Herzstück eines seriösen Sprachunterrichts.

¹ Natürlich lassen sich gewisse Anreden auch sofort in Handlungen umsetzen, wobei der Sprechende aus dieser sofortigen Rückmeldung ersehen kann, ob und wie seine Rede verstanden worden ist. Dem entsprechend das weitere Verhalten darauf abstimmen zu können, ist eines der Geheimnisse des methodischen Vorgehens und Erfolges beim *total physical response* im Anfangsunterricht einer Sprache.

² Vom Übervater der Phonetik des Englischen, von Daniel Jones, wird folgende Anekdote kolportiert: Auf die Frage, wer denn das lautreinste Englisch spreche, soll er sinngemäß geantwortet haben, ‚er selbst – vielleicht noch sein Bruder‘.

³ Die *artes liberales* bestanden aus dem *Trivium* (angeführt von Grammatik, dann Dialektik, Rhetorik) und dem *Quadrivium* (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie).

Die Antwort auf die Frage nach der effektiven Methodik und Wirksamkeit jenes Sprachunterrichts gibt indirekt die bildliche Darstellung dieser sieben Künste etwa am Freiburger Münster aus dem 13. Jahrhundert. Das Symbol, das die Gestalt der „Geometrie“ in der Hand hält, ist das Dreieck. Das Symbol der Gestalt „Grammatik“ ist dagegen die Rute, der Schlagstock, als dem Mittel der Wahl, um dem Uneinsichtigen diese Grammatik beizubringen.

1. Die Komplexität von Sprache

Glücklicherweise ist man bei der Betrachtung von Sprache bei den antiken und mittelalterlichen Auffassungen nicht stehen geblieben. Ähnlich der Methodik der modernen Naturwissenschaften erhebt auch die moderne Sprachwissenschaft den Anspruch, den Untersuchungsgegenstand Sprache in ihren verschiedenen Aspekten objektiv erfassen zu können, unabhängig vom betrachtenden Subjekt. Sprache wird dazu in unzusammenhängende Teilaspekte zerlegt, um diese dann immer näher und immer mehr im einzelnen zu untersuchen und zu beschreiben.

Zunächst gibt es in jeder Gegenwartssprache regionale und soziale Varianten. Außerdem sind gesprochene und schriftliche Sprache alles andere als deckungsgleich.

Die einzelnen Facetten von Sprache zu isolieren und zu bestimmen, ist wiederum alles andere als einfach. Bei der gesprochenen Sprache beispielweise gibt es ein Grundproblem, das meist geflissentlich beiseite geschoben wird. Es besteht darin, dass keine natürlich Sprechartikulation identisch mit einer anderen ist. Wir alle erkennen unsere Bekannten allein schon an der Stimme. Doch auch der Einzelne artikuliert jedes Mal etwas verschieden. Dies lässt sich mit Hilfe von Spektrogrammen, die Gesprochenes ins Graphische übertragen, augenfällig aufzeigen.

Doch auch Wörter haben nicht immer dieselbe Bedeutung. Und wo liegen die Grenzen der Bedeutungen der Wörter „Untertasse“, „Dessertteller“, „Teller“, „Platte“, „Schüssel“? Jedes Wort hat unscharfe Ränder, ist *fuzzy*. Es liegt jeweils am Sprecher, an der sozialen Konstellation und an der Umgebung, d.h. dem jeweiligen Bereich, dem Kontext, welches Wort angemessen ist.

Im Satzbau, der Syntax, haben Regeln meist nur einen Wahrscheinlichkeitswert.⁴ Und seit jeher ist die Grenze zwischen Grammatik und Dialektik, ja Logik, umkämpft, weil die Spannungen „aus s(pr)achimmanenten Gründen nicht endgültig zu lösen“ sind (Stockhammer 2014: 16 f.). Man wisse auch bis heute nicht genau, ob es am Denken oder am Sprechen liegt, dass es so schwer ist, zwischen Denken und Sprechen trennscharf zu unterscheiden.

Allein der Umstand, dass es von den bekannteren europäischen Sprachen nahezu unendlich viele Grammatik-Bücher gibt, zeigt an, dass schon die Linguistik Probleme hat, mit der Komplexität von Sprache fertig zu werden. Welche Mammut-Aufgabe stellt sich erst einem armen Lerner einer Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache, gleichgültig welchen Alters und welcher Vorbildung!

Kurz, alle Ebenen der Sprache: Lautung (bzw. Schreibung), Lexik, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik weisen keine durchgehende Logik auf. Bei der gesprochenen Sprache

⁴ Eine der massivsten Kritiken an Chomskys Sprachbeschreibung ist ja, dass er sich einen idealisierten Muttersprachler als Modellgeber konstruiert hat.

verwandelt die entsprechende Intonation einen strukturellen Aussagesatz selbstverständlich in eine Frage. Dabei sind die Möglichkeiten, wie eine bestimmte Situation sprachlich gefasst wird, faktisch unendlich⁵. Und während wir jemandem zuhören, ereignet sich Sprache gleichzeitig (!) in hohem Tempo auf den Ebenen Lautung, Intonation, Betonung, Lexik, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik, von der Mimik und Körpersprache des Sprechers ganz abgesehen. Alle Ebenen stützen und bedürfen einander. Das Gehirn des Hörers jedoch ist in der Lage, alle *simultan* zu verarbeiten und zugleich jede Unsauberkeit zu registrieren. Unser Bewusstsein allerdings ist beschränkt; es kann nur *einen* Aspekt fokussieren, und dies ist meist die Bedeutungsebene. Der Gehirnforscher Gerhard Roth (FAZ 29. Aug. 2013, S. 31) beschreibt die Leistung des Gehirns dabei folgendermaßen: „Bei der Wahrnehmung gilt generell, dass das wichtigste Sinnesorgan unser Gedächtnis ist. Wir sehen zu neunundneunzig Prozent das, was in unserem Gedächtnis ist, und nur etwa ein Prozent kommt aktuell über unsere Sinnesorgane hinzu“. Für Hirnforscher steht fest: Unser Gehirn verarbeitet gleichzeitig in jedem Moment elf Millionen Informationen, allenfalls fünf davon bzw. nur *einen* Gedanken *bewusst*. Noch größere Zahlen müssen angenommen werden, betrachtet man die Vorgänge auf quantenphysikalischer Basis. Wahrnehmung erfolgt danach „über Informationen, die mittels elektromagnetischer Schwingungen bzw. langwelliger Photonen aufgenommen und auf dem Hintergrund gespeicherter Informationen im Gehirn verarbeitet und mit bewertungs- und handlungsrelevanten Bedeutungen versehen werden“ (Mann/Mann 2017: 198). Den zentralen Vorgang des *binding*, des mentalen Verknüpfens von sinnlich wahrnehmbaren Zeichen und geistigem Sinn, erläutert diese quantenphysikalische Ansatz am detailliertesten. Dabei wird Sinn verstanden als die Information, die dem Hörer bzw. Leser von Bedeutung für das eigene Leben zu sein scheint.

2. Das Lernen von Komplexität: Erst Erfahrungen sammeln!

Daß ein kleines Kind die Mammutaufgabe bewältigt, seine **Muttersprache** zu erlernen, ein Medium, das unendliche Möglichkeiten hat, ist für einen mit der Komplexität von Sprache kämpfenden Linguisten wie Noam Chomsky nur möglich, weil es eine angeborene Universalsprache geben soll.

Diese Hypothese ist inzwischen anhand der unendlichen Unterschiedlichkeiten der untersuchten dreitausend Sprachen empirisch widerlegt (Evans and Levinson 2009, Haspelmath 2002).

Philosophisch gesehen – wenn dieser Einschub hier erlaubt ist – gibt es das Abstraktum Sprache als Sprache überhaupt nicht, genau so wenig wie den abstrakten Raum oder die abstrakte Zeit. Raum und Zeit sind nicht global durch Beobachtung und Messung beweisbar, und daher nicht existent. Das hat Albert Einstein mit seiner Relativitätstheorie aufgezeigt. Und der Vertreter des „neuen Realismus“, der Philosoph Markus Gabriel hat genau so überzeugend dargelegt, dass es die Welt als Welt nicht gibt (Gabriel 2013). Welt als Bereich aller Bereiche ist genau so wenig fassbar, so wenig existent, wie Sprache als Sprache. Nur Sachverhalte in einem bestimmten *Sinnfeld* haben Existenz, genau wie nur sprachliche Aussagen in einer bestimmten Sprache wie Deutsch in einem bestimmten Kontext Sinn machen und damit *existieren*. Sinn, welcher Aufmerksamkeit verdient, gibt es nur in einem anerkannten Sinnfeld.

⁵ „Every time we write or speak, we are faced with a myriad of choices in what we say and how we say it“ (Biber et al. 1999: 4).

Aufmerksamkeit, und zwar solche, die auf denselben Gegenstand gerichtet ist, ist auch die Bedingung dafür, dass Kommunikation gelingt. Sich dieser unabdingbaren Aufmerksamkeit sicher zu sein, sich in einer *joint-attend*-Situation zu befinden, ist nur während einer sozialen Interaktion gegeben. Körpersprache, Blick, Handeln vergewissern den jeweiligen Partner am zuverlässigsten, dass der andere mental mit demselben Sachverhalt befasst ist. Dies ist das eindeutige Ergebnis der neueren Kommunikations- und Kognitionsforschung (Tomasello 2009). Jürgen Habermas (2009) brachte das bio-psycho-soziale Geschehen des Sprachenlernens in seiner Rezension von Tomasellos überzeugenden Forschungen auf den Punkt: „Es beginnt mit dem Zeigefinger.“

Die Evolution hat es so eingerichtet, dass das Neugeborene erst hören muß, eine Fähigkeit, die übrigens schon der Fötus entwickelt. Im Alter von einem halben Jahr senkt sich beim Kleinkind der Kehlkopf. Erst danach ist der Rachenraum physikalisch in der Lage, Sprachlaute zu produzieren. Die Evolution hat damit eine Sperre eingebaut, dass erst mit dem Sprechen angefangen werden kann, wenn das Lautsystem der das Kleinkind umgebenden Sprache in seinem Kopf ausgebildet ist. Jetzt, nachdem sich während dieses sechsmonatigen Hör- und Lautkurses im Kind aus der Vielzahl von Spracherfahrungen ein prototypisches Lautbild gebildet hat, beginnt das Lallen, die Versuche, diese Laute selbst zu formen. Gemäß seinem eigenen mentalen Lautsystem korrigiert sich dabei das Kind selbst. Die motorische Ausbildung für die einzelnen Laute ist angesichts des Beteiligtseins von circa einhundert Muskeln pro Silbe, die entweder aktiviert oder gehemmt werden müssen – und dies im Bereich von Sekundenbruchteilen – kein triviales Unterfangen. Das heißt: Sprachenlernen ist keine Angelegenheit von Imitation. Imitation ist sekundär.

Aber auch im Bereich des Wortschatzerwerbs gilt es erst die prototypischen Bedeutungen herauszufinden. Erst aus der vielfältigen Erfahrung in den verschiedensten Kontexten und Situationen bilden und stabilisieren sich die Wörter für mentale Begriffe. Schließlich, und für Hirnforscher ist es eine Selbstverständlichkeit, werden durch neue Wahrnehmungen die dabei jeweils synchron aktivierten neuronalen Netzwerke miteinander verknüpft.

Und genau, wie das Kind erst verschiedene Farben genannt bekommen, erlebt, gesehen haben muß, damit es weiß, was „rot“ und nicht „blau“ ist, müssen auch die verschiedenen grammatischen Strukturen im Kontrast mit anderen Strukturen erlebt worden sein. In allen Bereichen bedarf es einer „kritischen Masse“ an Erfahrungswerten, ehe eine gewisse Sicherheit in Bezug auf Bedeutung und Anwendungsbereich erreicht worden ist und eigene Sprechversuche gewagt werden. Kein Kind, kein Sprecher, will Fehler machen, also wartet es aus Selbstschutz, bis es sich sicher ist. Selbst in derselben Familie, also innerhalb desselben kulturellen Milieus, sind enorme zeitliche Unterschiede des Sprechbeginns zwischen den Kindern festzustellen, erklärbar auch durch die ungleichen Erfahrungszeiten von ersten, zweiten oder dritten Kindern.

Im Bereich der Morphologie zeigt sich an Äußerungen wie „Das *weißen wir.“ oder „Papa hat Mama zum Arzt *gebrungen.“ ebenfalls, dass Sprachlernen kein Imitationslernen ist. Solche Formen haben Kinder nie gehört! Sprachlernen ist ein eigenständiger Konstruktionsprozeß.

Soweit, im Sauseschritt, ein Abriß des von der Evolution präzise unterstützten Erwerbs der gesprochenen Muttersprache.

Noch sehr viel schwieriger verhält es sich mit dem **Lesenlernen**. Lesenlernen ist sekundär, denn die Lautsprache geht dem Lesen für lebende Sprachen immer voraus. In den etwa

siebentausend Jahren seit dem Auftauchen der ersten Schriftzeichen gelang es der Evolution offenbar noch nicht, auch hierfür Pate zu stehen. „Wir sind nicht zum Lesen geboren“ (Wolf 2009). Der Knackpunkt scheint zu sein, dass keine direkten neuronalen Verbindungsstränge angelegt sind zwischen Gehirnpartien für visuelles Erkennen einerseits und andererseits dem sprachlichen System für die Fähigkeit, Buchstabenfolgen in Wörter, in Begriffe, zu übersetzen. Zudem gilt es, die Augenbewegungen zum gleichzeitigen Fokussieren eines Punktes, zum gemeinsamen Springen zur nächsten Lesestelle motorisch zu koordinieren, zugleich das Vorfeld jeden Wortes einzubeziehen und dabei die Schriftzeichen mit den mentalen Bedeutungsarealen zu verbinden, während der Gesamtzusammenhang nicht verloren gehen darf.

Voraussetzung für erfolgreiches Leselernen scheint eine *intensive Lesemotivation* zu sein, mithin Neugier auf eine ferne Welt. Frühes und häufiges elterliches *Vorlesen*, ein *großer eigener Wortschatz*, Förderung der Leseflüssigkeit durch *wiederholtes Lesen* sind mächtige Hilfen. Grundvoraussetzung ist vor allem aber das *Erkennen des alphabethischen Prinzips*.

Sind diese Voraussetzungen nicht oder schwach gegeben, entsteht großer Förderbedarf. Das Dilemma – offenkundig bei den so genannten Legasthenikern – ist, dass anfängliche Misserfolge zu Lesescheu und Schriftvermeidung führen und damit den Teufelskreis bis zur Bildungsverweigerung in Gang setzen.

Nicht nur zeigen Untersuchungen des Lesenlernens mittels der beiden Schriftsysteme, der Kana-Silbenschrift und den logographischen Kanji im Japanischen, dass Kinder bei Sprachen mit regelhafteren Alphabeten (wie im Griechischen oder Deutschen) schneller flüssig und effizienter lesen lernen als Kinder, die weniger regelhafte Alphabete (wie im Englischen) bewältigen müssen (Wolf 2009: 76). Im Englischen ist ja die Aussprache eines unbekanntes Wortes nie mit Sicherheit zu bestimmen. Auch daran sieht man, dass das Lautbild mental dem Leser eine große Hilfe ist. Zur Erinnerung: Ein großer Wortschatz hilft beim Lesenlernen. Das Lautbild steht beim Muttersprachler immer hilfreich hinter jedem Schriftbild eines Wortes. Es ist wie beim Wettrennen, zwischen Hasen und Igel: Das Lautbild kann stets sagen „Ik bin all dor.“ Wohl dem Zweit- bzw. Fremdsprachenlerner, bei dem dies ebenfalls der Fall ist.

Rückgrat des ersten Schulunterrichts war die Fibel. Für alle Schüler gemeinsam wird hierbei anhand von Alltagswörtern und kleinen Sätzchen an die Buchstaben und die Schrift herangeführt. Das Verhältnis von Lautung und gesprochener Sprache ergibt sich zwanglos. Die Motorik des Schreibens (vgl. Montessori: Entwicklung des motorischen Gedächtnisses) unterstützt dabei und vergewissert den Lernerfolg. Die Abkehr von der Schreibschrift, die ideale Förderung dieses motorischen Gedächtnisses, und die Anleitung der Kinder, nur mit Druckbuchstaben zu schreiben, ist zweifellos eine der Hauptursachen für die orthographische Unsicherheit der jüngeren Generation. – Übrigens zeigen Studien, „dass Studenten, die in den Vorlesungen ein handschriftliches Skript verfassen, den Inhalt der Veranstaltung besser behalten als diejenigen, die mit ihrem PC arbeiten“ (Ploog 2017). – Übersehen wird bei einem Leseunterricht leider viel zu häufig, dass alle lesekundigen Kinder den Einstieg in die Alphabethisierung über ihren eigenen Namen und dann den ihrer Familienmitgliedern gegangen sind. Jedes legt seinen eigenen Weg zurück.

Natürlich kann die Bedeutung des Lesens nicht überschätzt werden. Es ermöglicht nicht nur einen schnelleren Erwerb unseres kulturelles Fundaments, eine enorme Entlastung für unser Gedächtnis bei gleichzeitiger Stärkung dieses Gedächtnisses. Dabei verändert und stärkt es das Gehirn auf vielfältige Weise. Es schafft Zeit und Gelegenheit und Anstöße zum Denken.

Schriftkenntnis eröffnet die Möglichkeit, Wissen zu erwerben, sowie erworbenes Wissen zu speichern und weiterzugeben.

Eine **Zweitsprache** wird nach denselben Prinzipien erworben wie die Muttersprache. **Kinder** hören zu, suchen die soziale Interaktion, sammeln Erfahrung über Erfahrung, bilden ihre Hypothesen und mentale Prototypen und beginnen zu sprechen, wann sie sich sicher genug fühlen. Sie lassen sich primär zum Sprechen nicht zwingen. Auch sie wollen keine Fehler machen. Auch sie haben das Empfinden, dass überall eine der Sache und der sozialen Situation angemessene Sprechweise zu erbringen ist, will man dazu gehören. Schließlich ist der Mensch auf Kooperation angelegt (vgl. Bauer 2008). Bis zur Pubertät, genügend Erfahrungsmöglichkeiten vorausgesetzt, erreichen auch ältere Kinder *grosso modo* nahezu muttersprachliche Qualitäten.

Bei **Älteren und Erwachsenen** scheinen im Bereich natürlichen Sprachenlernens andere Gesetze zu gelten. Die nutzungsabhängige Plastizität ihres Gehirns scheint eingeschränkt. Allerdings billigt man Älteren und Erwachsenen diese Phasen des hinreichenden Erfahrungssammelns normalerweise gar *nicht* zu. Von ihnen erwartet man, dass sie sich sofort sprachlich äußern. Dies bedeutet, dass sie in ihrer Ausdrucksnot wohl oder übel auf die Routinen ihrer Erstsprache zurückgreifen müssen und dies auf allen Ebenen, von der Aussprache bis zur Syntax. Schaffen sie es dann, mit rudimentärem Sprachkönnen den Alltag einigermaßen zu bewältigen, lernen sie nicht hinzu. Die Routinen sind – neuronal – zu sehr eingefahren. Wollen sie jedoch muttersprachliches Können erreichen, bedarf es allergrößter Willensanstrengungen zum Weiterlernen und liebevoller sofortiger Verbesserungen. Grammatikpauken, d.h. Kognitivierung der Strukturen, und Wörterlernen reichen nicht. Selbstkritische Selbstkontrolle und unermüdliche Erfahrungssuche sind zudem vonnöten. Nur sehr wenige sind dazu bereit, bereit die Mühen für höherwertiges Sprachkönnen auf sich zu nehmen, oder haben hierzu die Möglichkeiten. Die Opfer sind jedenfalls oftmals schmerzlich.

Anders liegt der Fall des gesteuerten Sprachlernens in einem **Fremdsprachenunterricht**. Der klassische Fremdsprachenunterricht verfolgt dabei die Methode des naturwissenschaftlichen Vorgehens: Isolierung der Schwierigkeiten, Parzellierung, Voranschreiten vom Leichten zum Schwierigen (wobei die Lehrplanautoren nach ihrem Empfinden diese Einteilung vorgenommen hatten), dann schrittweises Lehren der Teilaspekte.

Die Gesamtstrategie pflegte die der zweifachen Doppelstrategie zu sein. Mündliche und schriftliche Sprache werden faktisch simultan gelehrt. Das eine soll das andere stützen. Lernpsychologisch wird ebenfalls simultan sowohl auf Imitation (Vorsprechen, Nachsprechen, Chorsprechen) und als auch auf Kognitivierung gesetzt (Erklärung der Wortbedeutung, im Zweifelsfall durch Übersetzung, sowie Erklärung der Formen und Strukturen). Das Vokabular ist reduziert auf wenige neue Wörter pro Unterrichtsstunde. Und dieses Vokabular samt Wendungen ist als Hausaufgabe entlang der zweisprachigen Wortlisten zu lernen.

Die Methode der Isolierung der Schwierigkeiten bedeutete etwa für den Englischunterricht, dass im ersten Lernjahr, zusammen mit einem bescheidenen Vokabular, nur die grammatische Zeit der Gegenwart behandelt werden sollte, dabei im ersten Halbjahr die Verlaufsform, im zweiten die *simple form*. Die praktische Konsequenz war: Man konnte weder über die letzte Unterrichtsstunde sprechen, noch entwickelten die Schüler – trotz aller bewusst gelernten Regeln (deklaratives Wissen) – ein Empfinden, wann die *continuous* und wann die *simple*

form angebracht ist. Die Vergangenheitsform stand erst auf dem Lehrplan des zweiten Lernjahres. Das waren Lehrpläne für Absurdes Theater à la Ionesco. Und niemand hatte daran Anstoß genommen. Auf die verbreiteten Klagen, die Schüler würden die gelernten Vokabeln doch nicht beherrschen, reagierten die Macher der revidierten Lehrpläne mit einer Drosselung der zu bewältigenden Vokabelzahl pro Schuljahr. Dabei werden Wörter um so leichter gelernt und behalten, je größer der vorhandene Wortschatz ist.

Entsprechend einem linear kausalen Denken wird angenommen: Was gelehrt und anschließend geübt worden ist, wird gewußt und damit auch gekonnt. Wer auf Dauer in den schriftlichen Klassenarbeiten nicht die Note *ausreichend* erreicht, beweist, dass er auf der falschen Schule ist. Nicht zufällig waren die Noten in den Fremdsprachen und in der Mathematik die Stolperfächer in den „höheren Lehranstalten“ für viele Schüler.

Sicher, vieles hat sich in den letzten Jahren geändert. Inwieweit wissenschaftlich nicht gesicherte Begriffe wie „Kompetenzorientierung“ oder auch „Bildungsstandards“ zu einer Verbesserung der Ergebnisse geführt haben, sei dahin gestellt. *Einsprachigkeit* ist sicher angesichts von Schülern unterschiedlicher Muttersprachen, die die Landessprache nur unzureichend beherrschen und denen eine Übersetzung nicht immer hilft, schon aus praktischen Gründen ein Gebot. Die alten Strategien, meist unbewusst als Erbe der eigenen Schulzeit, haben jedoch noch immer viel Macht, auch wenn sogenannte Grammatikfehler meist nicht mehr als Doppelfehler angerechnet werden.

Daß Vokabellernen kein mechanisches Geschehen ist, dürfte sich inzwischen allgemein herumgesprochen haben. Wörter muß ein Lerner mindesten fünf- bis zwanzigmal in den verschiedensten Kontexten und Situationen erfahren haben (wobei er auch die morphologischen Veränderungen erlebt), um ihrer sicher zu werden.

Nicht uninteressant ist ein Ergebnis der DESI-Studie (Schröder u.a. 2006). Sie ergab, dass sich fünfzehnjährige Gymnasiasten von gleichaltrigen Hauptschülern in Bezug auf die oftmals beschworene und von manchen als hohes Ziel erachteten „Sprachbewusstheit“ kaum unterscheiden; die Gymnasiasten war nicht signifikant besser. Die Frage, ob das bewusste Wissen um Sprache sich überhaupt positiv auf die Sprachfähigkeit auswirkt, ob deklaratives Sprachwissen zu mehr nützt als nur zur Bewältigung formorientierter Sprachtests⁶, kann leider nicht positiv beschieden werden⁷.

Die im Grunde aufregendste Erkenntnis der letzten Forschungsjahre brachte eine breite Studie über den Deutschunterricht in der welschen Schweiz zutage (Diehl u.a. 2000). Es ist die Erkenntnis, dass die Entwicklungsfolge grammatischer Strukturen beim Lerner durch Unterricht nicht verändert werden kann. Dies ist ein Schlag gegen das lineare Ursache-Wirkungs-Denken herkömmlichen Unterrichtens. Der Lerner folgt eben seinem eigenen Curriculum des Spracherwerbs, nicht beeinflussbar durch Kognitivierung und Übung. Dies ist eine genau so verletzende „Kränkung“ für die Eigenliebe der Didaktiker, wie es die drei von

⁶ In lebhafter Erinnerung ist dem Autor die Klage eines Lektors, der Studentengruppen sowohl in einem Grammatikkurs wie in einem *Essay-writing*-Kurs zu betreuen hatte. Die Teilnehmer hatten in den laufenden Grammatiktests die Mustersätze sehr gut bewältigt. In ihren Essays hatten sie aber genau die Fehler gemacht, die nach der Teilnahme des Grammatikkurses nicht mehr auftreten sollten.

⁷ Als eine Gruppe von Gymnasiasten einer 8. Klasse vor kurzem gefragt wurde, was sie zur Zeit im Englischunterricht machten, gab nach längerem Zögern einer die Antwort: „Wieder einmal *present perfect*.“ Auf die Frage, was das denn sei, war die Antwort, bei breitem Grinsen aller, „Keine Ahnung.“ Mit anderen Worten, dieser metasprachliche, grammatikalische Begriff hatte für die Schüler schlichtweg keinen Sinn und damit keine „Existenz“.

Sigmund Freud erklärten Kränkungen für die Menschheit waren, die kosmologische (Abkehr vom geozentrischen Weltbild), die biologische (Mensch als Ergebnis der Evolution) und die psychologische (Mensch nicht unumschränkter Herr im eigenen Haus). Es ist verständlich, dass eine solche Kränkung nicht widerstandslos hingenommen wird. Sie wird meist einfach verleugnet.

Die Aufgabe der Didaktik besteht grundsätzlich darin, Lehrer wie auch Schüler vor „schwarzen Löchern“, der Vergeudung von Lehr- bzw. Lernenergie, zu warnen. Ein solches „schwarzes Loch“ ist der Grammatikunterricht, der zum Paradox des Fremdsprachenunterrichts führt. Dieses Paradox besteht darin, dass Unterrichten um so weniger erfolgreich ist, je formorientierter unterrichtet wird (Bleyhl 2009).

Genau auf derselben Linie liegt die Erkenntnis der DESI-Studie (Schröder u.a. 2006),. Bilingualer, also inhalts- und nicht sprachformorientierter Sachfachunterricht in nur einem Schulfach übertrifft mit seinen positiven Ergebnissen weit die des formorientierten Fremdsprachenunterrichts. Auch in dieser Studie findet eine entsprechende Ur-Erfahrung eines jungen Fremdsprachenlehrers eine Bestätigung (Bleyhl 1972). Da jeder Schüler in seiner sprachlichen Entwicklung ohnehin an einer anderen Stelle steht, kann nie jeder genau immer mit der Information „versorgt“ werden, die ihm gerade fehlt. Jeder fischt sich aus der ihm angebotenen – und in der Regel in rasanten Schnelligkeit vorbeirauschenden – Sprache ohnehin nur das heraus, was ihm sinnvoll erscheint.

Denken, traditionell als geistiger Prozeß verstanden, sich in neue, andere Begriffswelten und Ausdruckformen mental hineinzufinden, ist eben niemals mit linearem Ursache-Wirkungs-Vorstellungen, die einer mechanistischen, wenn nicht materialistischen Naturauffassung entstammen, zu erfassen. Lernen wie Denken ist kein mechanischer Stein-auf-Stein-Aufbau, der präzise von außen steuerbar ist. Unsere eigenen Erfahrungen strukturieren unser Gehirn.

Befreiend und herausfordernd – aber genau dies bestätigend – sind hier die Darlegungen von Mann/Mann (2017). Sie zeigen die Enge der den klassisch naturwissenschaftlichen Vorstellungen geschuldeten Konzeptionen auf und erläutern die subtilen Prozesse auch des Denkens anhand der Erkenntnisse der Quantenphysik. In lebenden Wesen beruhen alle chemischen und biochemischen Vorgänge auf elektromagnetischer Wechselwirkung, auch die Informationsverarbeitung im Nervensystem. Elektromagnetische Wellen bilden die Grundlage sämtlicher biochemischer Vorgänge in den Lebewesen. Diese quantischen Vorgänge sind nicht berechenbar, wohl aber eröffnen sie weite Bereiche von Möglichkeiten. Typisch für sie ist das Zusammenführen einzelner Informationen in eine ganzheitliche Erfahrung und Wahrnehmung. Zentral ist der Gedanke, dass Leben von einer aktiven internen Informationsverarbeitung abhängt, denn alle Lebewesen sind fähig, Informationen aus ihrer Umwelt als äußere, für ihre Existenz als bedeutsam erkannte Reize intern zu bewerten und in ihrem Verhalten darauf zu antworten. Der als bedeutungsvoll erachtete Reiz wird verarbeitet. Solche quantischen Prozesse, die etwa auf Photonen beruhen, ereignen sich unserem Gehirn und Körper in jedem Sekundenbruchteil vielmilliardenfach in unzähligen Zellen.

Und solche Erkenntnisse treffen sich genau mit denen der allgemeinen Entwicklungs- und Hirnforschung. Für diese wird es ebenfalls immer offensichtlicher: „Kinder suchen unstrukturierte Welten“ (Renz-Polster/Hüther 2013). Es gilt also Gelegenheiten bereitzustellen, um die mentale Selbstorganisation auch in der Sprachentwicklung herauszufordern und damit der nutzungsabhängigen Plastizität des Gehirns Rechnung zu tragen.

3. Erkenntnisse, die für einen professionellen Sprachunterricht heute unabdingbar sind.

Es ist die Aufgabe der Didaktik, dem Lehrbetrieb Erkenntnisse zu liefern, um eine Vergeudung von Energie und Motivation aller Beteiligten möglichst zu vermeiden und zudem das Unterrichten mit Ideen zur Optimierung zu unterstützen. Es ist dringend notwendig, dass der Lehrer sich mit dem **Aspekt des Lernens** intensiv auseinandergesetzt hat.

Auch wenn es mitunter sehr schwer war, sich von jahrhundertlangen Traditionen auch im Sprachunterricht zu trennen, die letzten Jahrzehnte sahen intensivste Forschungen zu Fragen, wie man am effektivsten Sprache, Fremd-, Zweitsprachen wie Muttersprachen, lehrt und vor allem lernt. Nicht nur in der medizinischen Forschung, auch im Sprachbereich haben wir heute „evidence based“ Gewissheiten. Dabei haben viele Wissenschaftszweige zu diesen Erkenntnissen beigetragen. Einige Ergebnisse seien erwähnt:

- Jeder Mensch lernt oder auch erwirbt⁸ eine Sprache, ob Muttersprache oder Fremdsprache, nach seinem individuellen Tempo (vgl. Largo 2000, 2001).
- Dieses Tempo ist abhängig von der Masse der erfahrenen Sprache und dem Grad der emotionalen Zuwendung. (Die ersten Sprechversuche der zweiten Kinder einer Familie erfolgen später als beim ersten Kind; die dritten Kinder sind wieder schneller als das erste.)
- Vor jeder Sprachproduktion bedarf jeder Lerner einer „kritischen Masse“ an Spracherfahrung, um die mentalen Prototypen für die verschiedensten Bereiche der Sprache auszubilden. Frühes Sprechenmüssen wirft den Lerner einer Zweit- oder Fremdsprache auf die Muster seiner Muttersprache zurück.
- Sprechbeginn erfolgt frühestens nach dem Erwerb eines rezeptiven Wortschatzes von etwa vierhundert lexikalischen Einheiten.
- Mädchen sprechen (statistisch gesehen) früher.
- *Die bisher genannten Punkte scheinen ausschließlich auf den Erwerb der Erstsprache zuzutreffen. Minutiöse Beobachtungen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht ergaben jedoch – und dies war und bleibt das große Skandalon der Fremdsprachendidaktik: **Die Reihenfolge des Erwerbs grammatischer Strukturen lässt sich durch Unterricht nicht verändern** (Diehl u.a. 2000).*
- Die Reihenfolge des Erwerbs grammatischer Strukturen ist bei den Sprechern einer Sprache mehr oder weniger gleich.
- Der unabdingbar erste Schritt des dynamischen Geschehens Spracherwerb ist *Verstehen*. Verstehen gilt es als eine Leistung endlich auch im Unterricht (!) anzuerkennen.

⁸ Die klassische Unterscheidung zwischen *Lernen* als Ergebnis bewusster Bemühungen, möglichst schulischen Unterrichts einerseits und andererseits unbewusstes *Erwerben* in nichtformaler Umgebung ist zu starr und letztlich unzutreffend. Spätestens mit dem oft überstrapazierten Kompetenzbegriff wird auch der Unterschied zwischen (bewusst gelerntem) deklarativem Sprachwissen und dem (unbewusst erworbenen) impliziten Sprachkönnen obsolet. Entscheidend im Leben – und für jeden Unterricht anzustreben. – sind im Bereich Sprache einmal das Empfinden dafür, welche Sprache der jeweiligen Situation angemessen ist, und zum anderen das Vermögen, Sprache jeweils angemessen gebrauchen zu können.

(Aufforderung an den ungläubigen Sprachlehrer, einen eigenen Lernversuch mit einer Sprache wie Mandarin zu unternehmen.)

- Ein Unterricht einer fremden Sprache, der sofortiges Sprechen erzwingt, wird den Lernenden ihre starken erstsprachlichen Lautungen und Interferenzen nie abgewöhnen. Er wird sie überfordern, dafür in ihnen aber die Gewissheit herbeiführen, dass sie sprachunbegabt seien und ihnen somit ihre Motivationsflügel gewaltig stützen.

- Der Weg eines erfolgreichen Lerner einer Fremdsprache erfolgt über die erfahrenen eigenen Erfolge im Verstehen. Ein Mittel im ersten Anfangsunterricht ist die Methode des *total physical response*. Der Lerner zeigt sein Verstehen im Ausführen von sprachlichen Anweisungen, die von anfangs ausgeprägter Mimik und Gestik begleitet sind.

- Nachdem die jeweilige Umgebung sprachlich vertraut und faßbar geworden ist, erweitern Bildgeschichten das Vokabular und den Strukturbereich. (Hier können elektronische Medien, die simultan Bild und Ton präsentieren, sehr hilfreich sein, auch für eigengesteuertes Lernen zuhause.)

- Unser Bewusstsein ist beim multidimensionalen Geschehen einer Spracherfahrung (vgl. das o.a. Zitat von G. Roth) natürlicherweise auf den Inhalt, den Sinn einer Äußerung gerichtet. Der Inhalt interessiert, auf ihn richtet sich die natürliche Aufmerksamkeit. Der Inhalt wird mental verarbeitet und gedanklich vernetzt. Er ist Ansporn und das Vehikel für nachhaltige Sprachverarbeitung und damit für den Erwerb einer bestimmten Sprache.

4. Fazit

Es herrscht eine seltene Übereinstimmung zwischen

- Spracherwerbsforschung
- Fremdsprachenunterrichtsforschung
- Kognitionsforschung
- Evolutionärer Anthropologie
- Kommunikationsforschung
- Moderner Linguistik
- Alltagserfahrung und
- Sprachphilosophie.

Aus welcher Perspektive, mit welcher Brille man auch auf Sprachlernen sowie den Fremdspracherwerb schaut: Übereinstimmend wird das Ergebnis bestätigt: **Sprache wird nachhaltig am effektivsten in der sozialen Interaktion anhand von Inhalten gelernt, die für das Leben der Lernenden von Bedeutung sind.** Es geschieht an Inhalten, die es zu bedenken und damit auch zu besprechen lohnt. *Joint attention*, die gemeinsame und geteilte Aufmerksamkeit, ist der Schlüsselbegriff. Diese Fähigkeit der Wir-Intentionalität, zu wissen, was der andere meint, ist der „Urgrund der menschlichen Kommunikation sowie des späteren Lebens in Institutionen, Normsystemen, Ethiken. Und natürlich für Sprache“ (Greffrath 2009).

Und genau diese Fähigkeit, die Aufmerksamkeit und die Aktivitäten der Schüler auf einem bestimmten Sinnfeld zu sammeln und zu fesseln, ist es, was den „guten Lehrer“ ausmacht, was übereinstimmend vom naiven Laien wie von der gesamten Bildungsforschung als entscheidendes Qualitätskriterium einer guten Schule gesehen wird. Der „gute Lehrer“ erkennt auch, wie individuell die Interessen und auch die Lerngeschwindigkeiten der Schüler

sind. Er versteht es, seinen Lernern optimale Herausforderungen für ihren dynamischen Lernprozeß bereitzustellen. Aber auch der gute Lehrer darf keine zu inhomogene Lerngruppe unterrichten müssen. Dort wo kein gemeinsamer Aufmerksamkeitspunkt in einer Lerngruppe

Literatur:

Bauer, Joachim (2008). *Das kooperative Gen*. München: Hoffman und Campe.

Biber, Douglas et al. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written Language*. Harlow: Longman.

Bleyhl, Werner (1972), "Naturwissenschaften und Englischunterricht", in: *PRAXIS des neuSpr. Unterr.*, 19:1, 105-106.

Bleyhl, Werner (2009), „The Hidden Paradox of Foreign Language Instruction - Or: Which are the Real Foreign Language Learning Processes?“ in: Thorsten Piske and Martha Young-Scholten (eds.). *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 137-155.

Diehl, Erika / Helen Christen / Sandra Leuenberger / Isabelle Pelvat / Thérèse Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz?* Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Evans, Nicholas, and Stephen C. Levinson (2009), "The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science", in: *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 429-448.

Gabriel, Markus (2013). *Warum es die Welt nicht gibt*. Berlin: Ullstein.

Greffrath, Mathias (2009), „Das Tier, das 'Wir' sagt. Michael Tomasello sucht nach der Einzigartigkeit des Menschen und findet sie in dessen Kooperationsfähigkeit“, in: *DIE ZEIT*, Nr. 16, 8. April 2009, S. 33.

Habermas, Jürgen (2009): „Es beginnt mit dem Zeigefinger“, in: *DIE ZEIT*, Nr. 51, 10. Dez. 2009, S. 45.

Haspelmath, Martin (2002), „Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik“, in: Krämer, Sybille und Ekkehard König (Hrsg.). *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 262-286.

Largo, Remo H. (2000). *Kinderjahre*. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.

Largo, Remo H. (2001). *Babyjahre*. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Aktualisierte Neuausgabe. München: Piper.

Mann, Frido / Christine Mann (2017). *Es werde Licht*. Die Einheit von Geist und Materie in der Quantenphysik. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Ploog, Helmut (2017), „Schlecht für den Intellekt“, in: *FAS*, 20. Aug. 2017, Nr. 33, S. 15.

Renz-Polster, Herbert / Hüther, Gerald (2013). *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum*. Weinheim: Beltz.

Schröder, Konrad, Claudia Harsch, Günter Nold (2006), „DESI - Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde“, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 59. 3, 11-32.

Stockhammer, Robert (2014). *Grammatik*. Wissen und Macht in der Geschichte einer sprachlichen Institution. Berlin: Suhrkamp.

Tomasello, Michael (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Wolf, Maryanne (2009). *Das lesende Gehirn*. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.