

Katharina Kuhs, Wolfgang Steinig (Hrsg.)

Pfade durch Babylon

Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft

Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl., 1998.

Wolfgang Steinig

Von Babylon zum Internet - Sprachliche Bildung zwischen Oralität und Literalität

1. Alphabetischer Anfang

Damals hatte alle Welt einerlei Sprache und einerlei Worte. Als nun die Menschen aus dem Osten herbeizogen, fanden sie eine Ebene im Lande Sinear und siedelten sich dort an. Und sie sprachen zueinander: "Wohlan! Laßt uns Ziegel formen und brennen!" Der Ziegel diene ihnen als Stein und Asphalt als Mörtel. "Wohlan!", sprachen sie, "laßt uns eine Stadt bauen und einen Turm, dessen Spitze bis an den Himmel reicht, denn wir wollen uns einen Namen machen, und nicht zerstreut werden in alle Länder." Da fuhr der Herr herab, sich die Stadt zu besehen und den Turm, den die Menschen gebaut und er sprach: Ein Volk sind sie alle, und eine Sprache sprechen sie, und dies alles ist der Anfang erst ihres Tuns. Nichts wird ihnen unmöglich sein, was immer sie planen. Wohlauf, laßt uns hinabfahren und ihre Sprache verwirren, daß keiner die Sprache des andern versteht." So zerstreute der Herr sie von dort über die ganze Erde, und sie mußten aufhören mit dem Bau ihrer Stadt. Dies ist der Grund, warum sie Babel heißt, weil der Herr dort die Sprachen der Erde 'verwirrt', weil er von dort die Menschen zerstreut hat über die ganze Erde.

Dieser bekannte biblische Mythos von der 'babylonischen Sprachverwirrung' aus dem 1. Buch Mose 11, Vers 1-9, versucht offenbar das Rätsel zu lösen, warum die Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen und sich gegenseitig nicht verstehen können. Diese Mehrsprachigkeit entstand nach dem Mythos in einem wandernden Volk, das sich niederließ, um eine Stadt zu bauen, also in einem Volk, das sich von einer nomadisierenden Stammesgesellschaft zu einer sesshaften, städtischen Gesellschaft entwickelte. Aber was

bedeutet hier Mehrsprachigkeit? Eine äußere Mehrsprachigkeit erscheint unwahrscheinlich, da unterschiedliche Sprachen nicht einfach spontan entstehen können. Wenn man davon ausgeht, daß dieser Mythos einen realen Hintergrund hat, dann verweist er auf die komplizierten sprachlichen und kognitiven Verhältnisse, die in der Zeit um 1800 bis 1500 v.Chr. im Zweistromland herrschten. In dieser Zeit, in die der Bau des Babylonischen Turmes fiel, wurde die Alphabetschrift entdeckt (Ong 1987, 91). Die Völker des Zweistromlandes mußten den Übergang von einer oralen, schriftlosen Kultur zu einer Schriftkultur bewältigen. Neben Hören und Sprechen trat das Lesen und das Schreiben. Die Schrift als ein vollkommen neues Kommunikationsmedium mußte von den Kulturen dieser Übergangszeit adaptiert werden. Die Völker des Zweistromlandes hatten damit gewissermaßen einen kulturellen Quantensprung zu bewältigen. Der Mythos vom Turmbau zu Babel kann deshalb als ein Versuch angesehen werden, die problematische Zeit der Schriftentstehung und den damit verbundenen Weg in die innere Mehrsprachigkeit zu verarbeiten.

Handlungsmaximen in der Zeit vor der Schriftentstehung, in einer "primär oralen Kultur" (Ong 1987, 37f.), wie er etwa im Appell "Wohlan, laßt uns eine Stadt bauen und einen

Turm!", zum Ausdruck kommt, hatten eine hohe Verbindlichkeit für alle Beteiligten. Was man sich einmal vorgenommen hatte, wurde unreflektiert und gewissermaßen 'bewußtlos' ausgeführt (Jaynes 1982, 48ff.). Der orale Appell ging mit der gemeinschaftlichen Aktion eine Symbiose ein. Ein kritisches Überdenken von Plänen und Handlungen, sorgfältiges Bewerten, reflektierendes Zögern oder Einhalten war in einer primär oralen Zeit offenbar schlecht möglich. Das oral geprägte Denken erlaubte keine reflexive Distanzierung, und das Sprechen in oralen Kulturen - nicht nur in den primären, auch in den heutigen - ist geprägt durch schemagesteuerte Formeln, durch Sprichwörter, Orakel, Redensarten und Epitheta, ganz ähnlich, wie sie in ursprünglich oralen Textsorten wie Märchen, aber auch in den Homerschen Epen, der Ilias und der Odyssee, vorhanden sind.

Eine für alle gleiche orale sprachliche Basis ist im biblischen Mythos vom 'Turmbau zu Babel' der Garant für gemeinsame 'große' Taten, für Ansehen, Ruhm und Macht. Mit diesem sprachlichen Duktus und der damit verbundenen Bewußtseinslage war es offenbar möglich, eine einmal in Gang gesetzte Handlung ohne Wenn und Aber bis zum bitteren oder glorreichen Ende zu führen. Was sich die Menschen in dieser oral geprägten Zeit vornahmen, wurde auch getan. Der Entschluß, Ziegel zu brennen, wird unmittelbar nach dem Appell ausgeführt und der weitergehende Entschluß, einen Turm bis in den Himmel zu bauen, wäre auch zu einem erfolgreichen Ende gebracht worden, wenn diese formelhafte Einheitssprache nicht 'verwirrt' worden wäre. Der Griff nach Macht und Ruhm mußte mißlingen, weil die kommunikativen Verfahren, dies zu bewerkstelligen, sich in einer zunächst unübersichtlichen Weise ausdifferenzierten. Der Übergang von einer ursprünglich schriftlosen, bäuerlichen Stammeskultur zu einer schriftkundigen städtischen Hochkultur führte zu einem kommunikativen und kognitiven Umbruch, der das Denken und Handeln der Menschen tiefgreifend veränderte. Mit dem Aufkommen der Schrift begann eine Differenzierung in Eliten, die des Lesens und Schreibens mächtig waren, und in die Massen, die nach wie vor in einem oralen Bewußtsein verhaftet sind.

Es kommt zu kulturellen Verwerfungen, weil die unterschiedlichen Bewußtseinslagen von wenigen Schriftkundigen und vielen nach wie vor oral geprägten Menschen schwer miteinander zu vereinbaren sind. Und in der Tat: Der Übergang von den schriftlosen Kulturen des frühen Altertums zu den Kulturen, die sich langsam die Möglichkeiten dieses neuen Mediums erschlossen, führte besonders in den Reichen des Zweistromlandes zu schweren Krisen, wobei die Babylonier unter Hammurabi mit einem schriftlichen Codex die verlorengegangene Selbstverständlichkeit einer stammesgesellschaftlichen, oralen Ordnung wiederherzustellen versuchten, während die Assyrer mit einer Schreckensherrschaft die Autorität staatlicher Herrschaft aufrechtzuerhalten suchten (Jaynes 1982, 223ff.).

Da mit dem Aufkommen der Alphabetschrift die oral und autoritativ vorgegebenen, schablonenhafte Handlungsfolgen nicht mehr automatisch und fraglos befolgt wurden, versuchten die ersten Staaten mit Gesetzestexten und nackter Gewalt ihre Ziele zu verwirklichen. Aber dies konnte nur unzureichend gelingen. Die Menschen funktionierten nicht mehr als 'bewußtlose' Arbeitskräfte, denn mit dem Beginn des literal geprägten Denkens setzte die Fähigkeit zur Selbstreflexion ein. Ich-Bewußtsein und Identität, ja Bewußtsein überhaupt, so wie alphabetisierte Menschen es verstehen, wurde in dieser Zeit erst möglich. Dieses Denken mußte aus der Sicht staatlicher Autorität und Lenkung subversiv erscheinen. Menschen konnten sich neben oralen Formeln, moralischen Maximen, Orakeln und den "Stimmen der Götter" (Jaynes 1982, 84ff.) nun gewissermaßen 'heimlich' ihre eigenen Gedanken machen. Die Gedanken wurden frei, und dies mußte jeder Autorität unheimlich sein. Ein literal geprägtes Denken, das sich in den Massen ausbreitete, erschien den Eliten unerwünscht und wurde zunächst als Rückschlag in der kulturellen Entwicklung empfunden. Auch diese Sorge vor einem kulturellem Verfall kommt im 'Turmbau-Mythos' zum Ausdruck.

2. Wechselhafter Fortgang

Eine wichtige Etappe auf dem Weg in eine literalisierte Gesellschaft ist die Zeit der griechischen Klassik, in der eine Philosophie entstand, die wahrscheinlich erst aufgrund einer fortgeschrittenen Verschriftungstechnik möglich wurde, denn die Griechen bildeten bekanntlich auch Vokale graphisch ab und schufen damit die erste voll funktionstüchtige Alphabetschrift.

Noch Platon, einer der ersten literalen Philosophen, war dem Schreiben gegenüber kritisch eingestellt (Ong 1987, 82). Der Widerspruch zwischen seinem literalen Anspruch und seinen Vorbehalten gegen die Schriftkultur wird in den sokratischen Dialogen sinnfällig: Seine Philosophie, in der die Methodik sprachkritischer und hermeneutischer Verfahren vorgeführt wird, entwickelt er auf traditionell oralem Wege: über die Simulation von Dialogen, in der Sokrates seinen traditionell oral geprägten Gesprächspartnern literale Denkverfahren nahebringt. Platon unterstützte demnach über die Person des Sokrates die Entwicklung der griechischen Gesellschaft hin zu einer literal geprägten. Diesen Weg aus der oralen Tradition kreideten die Athener Eliten Sokrates an, denn sie hatten ähnliche Ängste, wie die Verfasser des biblischen 'Turmbau-Mythos'. Sokrates verwirre - so lautete der Vorwurf - mit seinen wort-sezierenden Verfahren die Athener Jugend: Sokrates als einer der ersten, an einem literalen Duktus orientierten Sprachdidaktiker, der im Arbeitsbereich 'Sprache untersuchen' offensichtlich seine Lernziele erreichte, was der Obrigkeit mißfallen mußte.

Was in den Jahrhunderten nach Sokrates und Platon folgte, war ein stetiges Auf und Ab zwischen oraler Basis und literalem Überbau: Während sich im orientalischen Raum mit dem Siegeszug des Islam partiell ein literaler Habitus entwickeln konnte, fiel das fränkisch-allemanisch geprägte Mittelalter gegenüber der griechischen und römischen Zeit in einen eher oralen Habitus zurück. Erst mit der Aufklärung im 18. Jahrhundert schien im deutschsprachigen Raum endlich das literalisierte Denken die Oberhand zu gewinnen. Kants kategorischer Imperativ (1788) war auf das bewußte und moralisch verantwortliche Handeln eines Individuums gerichtet, ganz im Gegensatz zum oralen Imperativ, dem autoritativen Befehl, dem sich Menschen und Massen fügen mußten. Mit der Aufklärung begann eine Reise in psychische Innenwelten, in Entscheidungsräume, in denen Menschen ganz alleine bestimmen und sich entsprechend artikulieren sollten.

Während der Aufklärung ist bezeichnenderweise auch die Form des 'sokratischen Gesprächs' neu entdeckt und für didaktische Zwecke funktionalisiert worden. Ein Lehrer stellt sich nicht einfach mehr vor seine Schüler und monologisiert in oraler Tradition, in mehr oder weniger kunstvoller Weise, sondern stellt ihnen statt dessen ständig Fragen, deren Antwort er selbst kennt, womit er die Schüler zu einem gezielten eigenständigen Denken führen möchte. Es scheint so, als ob es - ganz im Sinne von Sokrates und Platon - nun tatsächlich nicht mehr auf die Form der Äußerung ankomme, sondern auf den Gedanken selbst, auf das, was ein einzelner Schüler tatsächlich denkt und für das sich ein sokratischer Lehrer tatsächlich brennend interessiert.

Lessings Nathan der Weise war in diesem Kontext ein Versuch, den Verlust der oralen Einheit, einer von allen geteilten und gelebten Sprache, durch ein literal geprägtes multikulturelles Bewußtsein als einer neuen Einheit zu kompensieren. Der verlorene echte Ring einer archaisch-oralen Gewißheit konnte durch drei gleichberechtigte, aber unechte Ringe eines literalen Verstehens ersetzt werden. Eine neue Vielfalt aus Religionen, Kulturen und Sprachen sollte sich entfalten können. Der Nathan ist heute in Deutschland eines der am häufigsten gespielten Stücke, da das intellektuelle, liberale Bürgertum immer noch - oder: jetzt wieder - diese Utopie sympathisch findet und vielleicht sogar verwirklichen möchte, denn seit der Aufklärung war sprachliche Vielfalt immer ihre Stärke beim Kampf um die Teilhabe an der Macht.

Die Aufklärung konnte sich jedoch mit ihrer Botschaft vom selbstverantwortlichen Ich nur teilweise durchsetzen. Das Denken und die Sprache des Individuums sollten noch nicht von allen gehört werden. Für Diktatoren und Machteliten war es suspekt, daß sich die Massen aus ihrer Unmündigkeit befreien sollten. Eigenständiges Denken und sein Ausdruck in

sprachlicher Vielfalt waren aus dieser Interessenlage unerwünscht. Sprachlicher und kultureller 'Verwirrung' mußte man aus Staatsräson Einhalt gebieten, um Überblick und Kontrolle zu behalten zu können. Das autoritativ gesprochene oder geschriebene deutsche Wort sollte klar und unmißverständlich bei den Untertanen und Untergebenen ankommen und gewünschte Einstellungen und Handlungen auslösen. Sprachspiele, Ironie, Persiflage, Stilmischungen, Übergänge zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, überhaupt 'Mischsprachen' wie etwa das Jiddische und auch Dialekte wurden zunehmend verpönt. Und auf die Frage des Lehrers im fragend-entwickelnden Unterricht wünschte man sich nicht wirklich eine eigenständige Antwort, sondern eine erwartbare Äußerung möglichst im 'ganzen Satz'.

In der Schule, und dort vor allem im muttersprachlichen Deutschunterricht, schien es am ehesten möglich, der Vielfalt eine Einheitlichkeit, eine Norm, entgegenzustellen und durchzusetzen. Nicht zufällig wurden in der Gründerzeit um die Jahrhundertwende die Aussprache (Siebssche Hochlautung) und die Rechtschreibung des Deutschen normiert. Deutschland sollte aus der staatlichen und sprachlichen Vielfalt zur Einheit geführt werden.

Am Ende des letzten Jahrhunderts schrieb der einflußreiche Sprachdidaktiker C. Kehr:

Die Sprache, in welcher die Schule ihre Schüler einzuführen hat, kann (...) nur die hochdeutsche Schriftsprache sein, - jene Sprache, in welcher die Besten und Größten unserer Nation ihre Gedanken gleichsam verkörpert und die edelsten Gefühle ihres Herzens zum Besten der Mit- und Nachwelt schriftlich niedergelegt haben, jene geist-, kraft- und formbildende Sprache, deren Aneignung und Handhabung jeden Deutschen - gleichviel ob derselbe im Norden oder Süden, Osten oder Westen des deutschen Landes wohnt, ob er Gelehrter oder Bauer, Kind oder Greis ist - all der köstlichen Gaben und Güter teilhaftig macht, durch welche die gesamte Nation und jedes einzelne Glied derselben auf eine höhere Stufe der Bildung erhoben wird, jene Sprache, welche nicht allein national einigend, sondern auch sittlich bildend sich als ein gemeinsames Band um alle verschiedenen Stämme des deutschen Volkes schlingt und alle mit dem Geiste erfüllt, den alle haben müssen, um inner- und außerhalb des deutschen Vaterlandes Deutsche zu sein und zu bleiben: die Sprache deutscher Gesinnung, deutscher Liebe, deutscher Kraft, deutscher Treue und deutschen Lebens. (Kehr 1897, 18)

Damals, wenige Jahre nach der Reichsgründung, war man sich weithin einig, aus einem erstmals zusammengefügteneuzeitlichen Staat eine Einheit mit einer nationalen deutschen Identität zu schaffen. Die Schule - und hier besonders der Deutschunterricht - war der Ort, an dem dieses Ziel unmittelbar erreichbar schien. Aus einer Anhäufung von Kleinstaaten, die sich teilweise heftig befehdeten, und aus Volksgruppen mit deutlichen kulturellen und sprachlichen Unterschieden galt es, eine innere Einheit zu schaffen. Die deutsche Sprache in ihrer vollkommensten Ausprägung, als 'hochdeutsche Schriftsprache': Darin konnte man das einigende Band sehen, um ein deutsches Bewußtsein zu entwickeln. Die Einheit der schriftsprachlichen Form sollte die Vielfalt deutschen Lebens und Kommunizierens zu einer höheren Form sittlicher Bildung führen.

Es war die Zeit, in der man klassische Balladen und Gedichte auswendig lernte. Allen voran Schillers Lied von der Glocke. In diesem Lied wird eine idealtypische Lebensschablone vorgezeichnet, an der sich alle Deutschen orientieren sollten: Das Leben als ein einheitlicher, oral deklamierter Entwurf, der die Massen vor den Irrungen und Wirrungen persönlicher Entfaltung und moderner Unübersichtlichkeit schützen und gleichzeitig disziplinieren sollte.

Fest gemauert in der Erden
Steht die Form, aus Lehm gebrannt,

so beginnt das heute kaum noch bekannte Gedicht von Friedrich Schiller. Diese Zeilen sollten eingebrannt werden in die deutsche Seele. Und aus dieser Form sollte ein einheitliches deutsches Babylon erwachsen, doch auch das wurde 'verwirrt': Durch staatliche Ohnmacht

und Hybris, durch Ideologien und Kriege und durch Wanderungsbewegungen, die immer noch anhalten und sich weiter verstärken werden.

3. Vielfalt, Barrieren und Ungleichzeitigkeiten

Während in der Schriftsprache die Normierungen zu größerer Einheitlichkeit führten, nahm besonders in der Nachkriegszeit die Vielfalt der gesprochenen Varietäten zu. Massenhaft siedelten Flüchtlinge aus den ehemals deutschen Ostgebieten in Westdeutschland, was zu einer dialektalen Durchmischung führte. Hinzu kam eine Orientierung am amerikanischen Lebensstil, die sich über die Rezeption von Filmen und Werbung, Jazz- und Popmusik, Comics und Jugendzeitschriften sprachlich in Anglizismen niederschlug. Diese Tendenzen wurden jedoch erst in den 70er Jahren didaktisch virulent. In der Zeit der sozialliberalen Koalition, als man 'mehr Demokratie wagen' wollte, ließ der Respekt gegenüber sprachlichen Normen merklich nach. Man schaute dem Volk wieder verstärkt aufs Maul und versuchte, der Vielfalt sprachlicher Erscheinungen auch im Schulunterricht gerecht zu werden. Wie kam es zu dieser Entwicklung?

Um der Forderung nach mehr Chancengleichheit entsprechen zu können, mußte man sich bemühen, den Anteil von Kindern aus unteren sozialen Schichten in den Gymnasien und an den Universitäten deutlich zu erhöhen. Das war nur möglich, wenn man das oft zitierte katholische Mädchen von der Eifel aus einer Arbeiterfamilie dort abholte, wo es sich sprachlich befand, nämlich in einer oral geprägten, dialektspredenden Familie, die dem Standarddeutschen und der Schriftkultur fernstand. Der erste Schritt in dieser Richtung bestand darin, Mündlichkeit in den Lehrplänen und im Deutschunterricht als einen eigenständigen Lernbereich zu verankern und dadurch aufzuwerten. Hinzu kam, daß man Dialekte und Soziolekte als Varietäten der gesprochenen Sprache im Unterricht zu integrieren versuchte. Auch in bezug auf die Schriftsprache rückte man von den Normen und Werten bildungsbürgerlicher Schichten ab, löste sich von der einseitigen Orientierung an der hohen Literatur und bezog eine bunte Palette aller möglichen Textsorten in den Unterricht ein - Textsorten wie Trivialromane, Comics, Kinder- und Jugendliteratur. Und beim Schreiben sollten ebenfalls die Normen der herrschenden literalen Kultur nachsichtiger und milder zur Geltung kommen: insbesondere orthographische Fehler sollten bei der Bewertung von Aufsätzen eine wesentlich geringere Rolle spielen. Dieses 'Näherrücken' an orale Einstellungen und Normen waren Versuche, es Kindern, die in ihrer Sozialisation wenig Bezug zur Schriftkultur hatten, in der Schule leichter zu machen.

Die theoretische Grundlage dieser Veränderungen lieferte ein englischer Soziologe: Basil Bernstein (1971) mit seiner Theorie von einem elaborierten und restringierten Code, wobei der elaborierte Code für das Sprachverhalten der Mittelschicht und der restringierte Code für das der Unterschicht bzw. der Arbeiterschicht kennzeichnend sei. Dieses dichotomische, schichtspezifische Sprachverwendungsmodell wurde vor allem von den in großen Zahlen in die Lehrerausbildung strömenden Studierenden mit Begeisterung aufgenommen. Bernstein hatte offenbar in der damaligen Zeit mit seiner Theorie einen neuralgischen Punkt getroffen. Die Spezifik eines oral geprägten Sprachverhaltens von Schülern und Studenten aus unteren, schriftfernen Schichten der Bevölkerung, die vehement nach Chancengleichheit in einer literal geprägten bildungsbürgerlichen Gesellschaft verlangten, wurde idealtypisch im Konstrukt eines restringierten Codes deutlich.

Die Schule als Agentur der Alphabetisierung und Literalisierung war durch die Erwartung, in einer relativ kurzen Zeitspanne bedeutend mehr Schüler zum Abitur zu führen, in Bedrängnis geraten. Während bis Ende der 60er Jahre nur eine kleine literal geprägte Elite mit dem Abitur die Hochschulreife erlangte, sollte die Zahl der Abiturienten auf heute bis zu einem Drittel aller Schüler steigen. Die Schule mußte sich überfordert fühlen, vor allem zu Beginn dieser rasanten Entwicklung, 1968, als die Studenten auf den Straßen und in den Hörsälen Bildung für die breiten Massen der Bevölkerung forderten. Sie forderten allerdings eine deutlich andere Bildung als die ihrer bildungsbürgerlichen Väter, die noch das Lied von der

Glocke, Latein und Altgriechisch gelernt hatten: Eine Bildung, die sich an Bert Brecht und den Arbeitern orientierte, die das siebentorige Theben bauten. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates fertigte 1968 ihre wegweisenden Gutachten an, um der bedrängten Schule beizuspringen. Ulrich Oevermann adaptierte als einer der Gutachter Basil Bernstein für die deutsche Gesellschaft, forderte die Didaktik auf, am restringierten Code der Unterschichtkinder im Sprachunterricht anzuknüpfen und kam so den Forderungen der Studierenden nach Chancengleichheit entgegen.

Aus heutiger Sicht muß man sagen, daß die Bernstein'sche Analyse zwar im Wesentlichen korrekt war, allerdings theoretisch wenig stringent entwickelt, schlecht operationalisierbar und insbesondere aufgrund der unglücklichen begrifflichen Dichotomie 'restringiert vs. elaboriert'

von der Rezeption als 'Defizithypothese' eingestuft worden war, was sie bei genauerem Hinsehen tatsächlich nicht ist, genau so wenig wie eine primär orale Kultur gegenüber einer literalen Kultur als defizitär bezeichnet werden dürfte. Hätte Bernstein für 'restringiert' 'oral geprägt' und für 'elaboriert' 'literal geprägt' verwendet, wäre der Sachverhalt, daß in modernen Industrienationen wie England oder Deutschland oral und literal geprägte Kommunikationsmuster nebeneinander existieren und in der familialen Sozialisation tradiert werden, adäquater bezeichnet worden.

Die pädagogische Euphorie der 70er Jahre erlahmte, und die Forderungen nach Chancengleichheit wurden immer leiser. In der westdeutschen Gesellschaft hatte sich ein tiefgreifender sozialer Wandel vollzogen. Die traditionelle deutsche Arbeiterschicht war in vielen Bereichen durch ausländische Arbeiter ersetzt worden, die aus Mittelmeergebieten stammten, deren Kulturen noch weit stärker oral geprägt waren als die deutsche. Im Sprachverhalten ihrer neu zu erlernenden Zweitsprache Deutsch konnte man Defizite feststellen, die weit über die angeblichen oder tatsächlichen Defizite hinausgingen, die man mit der Bernstein'schen Analyse im restringierten Code eines deutschen Arbeiters ausmachen konnte. Besonders gravierend war dabei, daß diese Defizite sowohl in ihrer Muttersprache als auch der Zweitsprache Deutsch vorhanden waren. Viele Immigranten schienen 'doppelseitig halbsprachig' zu sein.

Die höchst unterschiedlichen Lernerfolge von eingewanderten Kindern in der Zweitsprache versuchte Jim Cummins (1979) mit dem erreichten Lernniveau in der Muttersprache zu Beginn des Zweitsprachenerwerbs zu erklären. Die Entwicklung der Zweitsprache sei abhängig von der Entwicklung in der Erstsprache. Erst wenn ein Lerner ein bestimmtes 'Schwellenniveau' in seiner Muttersprache erreicht habe, sei es sinnvoll, mit dem Erwerb der Zweitsprache zu beginnen. Beginnt der Zweitsprachenerwerb in der Schule bevor die Muttersprache zu einem einigermaßen soliden Abschluß gekommen sei, drohe eine 'doppelseitige Halbsprachigkeit', ein problematischer sprachlicher und kognitiver Zustand, der ein Kind mit gravierenden Defiziten in seiner Erst- als auch Zweitsprache zwangsläufig ins schulische und gesellschaftliche Abseits bringen würde.

Wann dieses Schwellenniveau in der muttersprachlichen Entwicklung allerdings erreicht ist, läßt sich nicht einfach am Alter eines Lerners festmachen. Es kommt vielmehr entscheidend auf die Affinität der muttersprachlichen Kompetenz zur Schriftsprache an: Kinder, die in Familien sozialisiert werden, in denen Schrift, Bücher und Literatur in jeglicher Form eine wichtige Rolle spielen, haben keine großen Probleme, bereits ab der ersten Schulklasse eine Fremdsprache zu erlernen oder in Schulfächern wie Mathematik oder Geschichte im Medium einer Fremdsprache unterrichtet zu werden. Die durchgehend positiven Ergebnisse in den kanadischen Immersionprogrammen oder an den Europäischen Schulen belegen dies (Wode 1995).

Schüler, die dagegen aus schriftfernen sozialen Milieus stammen, etwa türkische Schüler aus der Arbeiterschicht, können zwar im Mündlichen in der Familie und der peer group adäquat kommunizieren - sie besitzen nach Cummins die sog. "basic interpersonal communication skills" (BICS) -, aber da sie in ihrer gesprochenen Sprache nicht zu einem 'elaborierten', schriftnahen Register wechseln können - dem sog. CALP-Niveau ("cognitive

academic language proficiency") -, bekommen sie in einer Schule, in der der Unterricht gleich zu Beginn in der Zweitsprache stattfindet, immense Probleme. Der Sprung von einer oral geprägten Muttersprache zu einer Zweitsprache, die in der Schule als CALP-Register beherrscht werden muß, erscheint einfach zu groß. Der schulische Mißerfolg dieser bilingualen Schüler aus schriftfernen Familien und Kulturen sei deshalb - so Cummins - vorprogrammiert.

Wenn die sprachlichen Möglichkeiten vielfältiger werden, kann man als Hörer schlechter voraussehen, wie eine Äußerung, ein Satz oder ein Text zu Ende geführt werden. Je höher die stilistische Kompetenz eines Sprechers entwickelt ist, je variantenreicher er spricht, desto mehr 'Überraschungen' bieten die einzelnen Elemente seiner Äußerungen. Theo Herrmann

und Joachim Grabowski bezeichnen die Fähigkeit, ständig während einer Äußerung neu zu planen als "Ad-hoc-Steuerung". Im Gegensatz dazu stehen die "Schemasteuerung" und die "Reizsteuerung", wobei "Schemasteuerung" die Verwendung vorhersagbarer, konventionalisierter sprachlicher Versatzstücke und Textbausteine bedeutet und "Reizsteuerung"

ein adäquates, ebenfalls gut vorhersagbares 'Antwortverhalten' im Anschluß an eine vorausgegangene Äußerung eines Gesprächspartners bezeichnet. Diese drei Modi des Sprechens von Herrmann und Grabowski weisen Parallelen zu dem älteren begrifflichen Instrumentarium von Bernstein und Cummins auf. Das Sprachverhalten, das beide mit ihren Termini zu klassifizieren suchen, sind von dem Gegensatz 'oral' vs. 'literal' geprägt. Das zentrale Bernstein'sche Kriterium der 'Vorhersagewahrscheinlichkeit' macht dies deutlich (Steinig 1986, 234ff.). Man könnte also Verbindungen ziehen von einerseits oral geprägten sozialen Milieus, deren Mitglieder eher 'schema- und reizgesteuert' kommunizieren, einem Modus, der dem 'restringierten Code' Bernsteins und den 'basic interpersonal communication skills' von Cummins entsprechen und andererseits von literal geprägten sozialen Milieus, deren Mitglieder eher 'ad-hoc-gesteuert' kommunizieren, einem Modus, der dem 'elaborierten Code' Bernsteins und den 'cognitive academic language proficiencies' von Cummins entsprechen.

Die Untersuchungen von Basil Bernsteins als auch von Jim Cummins legen die Vermutung nahe,

daß die eigentliche Hürde, um schulisch erfolgreich zu sein und in unserer Gesellschaft zu Ansehen und Macht zu kommen, in erster Linie darin besteht, daß der Übergang von einem oralen Habitus zu einem literalen Habitus gelingt. Wird dieser Übergang bereits vorschulisch im Elternhaus angebahnt, kann er in der Schule ohne größere Probleme vollzogen werden. Das Kind wird nicht nur einfach alphabetisiert, sondern in einem umfassenden Sinne literalisiert.

Dabei erwirbt es auch in der gesprochenen Sprache ein oder mehrere zusätzliche literale Register. Seine sprachliche Vielfalt und Flexibilität werden deutlich erweitert.

In der gegenwärtigen Diskussion zur interkulturellen Pädagogik und Deutschdidaktik neigt man dazu, den Gegensatz zwischen Monolingualen und Bilingualen in den Mittelpunkt zu rücken. Das Adjektiv 'interkulturell' wird weitgehend an der äußeren Ein- und Mehrsprachigkeit festgemacht. Dabei ist es eine Binsenweisheit, daß beispielsweise ein englischer, ein deutscher oder griechischer Arzt wahrscheinlich mehr Gemeinsamkeiten miteinander haben und sich entsprechend besser verstehen können, als etwa ein deutscher Arzt und ein deutscher Stahlarbeiter. Ein türkischer Arzt urteilt über seine in Deutschland lebenden Landsleute wie folgt:

Schauen wir uns das Familienleben der türkischen Arbeiter an. Sie wohnen in Unterkünften, die die Gesundheit gefährden. Es gibt keine Familienzucht oder -disziplin, keine Sauberkeit. Die Besucher kommen unangemeldet und verdreht. Wie eine Hammelherde stampfen sie in die Wohnung. Dazu eine Menge unbeaufsichtigter Kinder. Zig Füße an einem Ort. Dann lassen sie noch Heimatklänge von der Kassette tönen, hopsen auf der Decke herum und lassen die Wände wackeln. Die deutschen

Nachbarn, die ein Buch lesen, fernsehen oder schlafen, werden wahnsinnig. Bei ihnen sind Arbeit und Freizeit wohl dosiert. Sie möchten jede Sekunde sinnvoll verwerten. Wie können sie denn mit diesem Pack zusammenleben?

(Akcam 1982, 175f.)

Wenn ein Deutscher sich so äußern würde, müßte er als ausländerfeindlich gelten. Aber hier zieht ein türkischer Arzt über seine eigenen Landsleute aus der Arbeiterschicht her. Die kulturellen und sprachlichen Bruchlinien in Deutschland verlaufen offenbar nur äußerlich entlang von unterschiedlichen Sprachen, also Deutsch, Türkisch, Serbisch, Italienisch oder Russisch. Die sozialen und kulturellen Gräben sind weit tiefer! Die gravierenderen Verwerfungen sind im Nebeneinander ungleichzeitiger Entwicklungen zwischen der Orientierung an einer oralen und einer literalen Kultur zu finden.

Just zu dem Zeitpunkt, als diese innere und äußere Mehrsprachigkeit in den deutschsprachigen Ländern bewußter wahrgenommen und langsam auch im Selbstverständnis der Schulen und der Deutschdidaktik deutlicher erkennbar wurde, kam 1990 die Vereinigung der beiden, seit dem Zweiten Weltkrieg geteilten deutschen Staaten. Für die Probleme der äußeren Mehrsprachigkeit, also die Sprachen der Minderheiten, ließ das Interesse deutlich nach. Die Deutschen hatten nun wieder ihr eigenes nationales Thema gefunden: Die Herstellung oder die Wiederherstellung der Einheit: politisch, ökonomisch, gesellschaftlich und auch sprachlich. Untersuchungen zum Kommunikationsverhalten von Osis und Wesis zeigen, daß Westdeutsche wesentlich stärker Imagearbeit in Gesprächen (Holly 1979) betreiben. Sollte Karl Marx vielleicht doch damit recht gehabt haben, daß sich Menschen im Kapitalismus als Ware anbieten müssen und sich dementsprechend in Gesprächen so präsentieren, daß sie sich keine Blöße geben - gewissermaßen ständig verteidigungsbereit bleiben und ihre Vorteile zu nutzen versuchen?

Ständig sprachlich auf der Hut zu sein bedeutet allerdings auch, ständig seine Äußerungen - je nach den taktischen Erfordernissen eines Gesprächs - verändern und neu planen zu können, also 'ad-hoc' zu steuern. In den Untersuchungen von Dietrich Dörner, Stefan Strohschneider und Mitarbeitern (Strohschneider 1996) zum Problemlöseverhalten von Ost- und Westdeutschen kommt eine ähnliche Tendenz zum Ausdruck: Während sich die Westdeutschen eher flexibel und taktisch geschickt auf die jeweiligen Erfordernisse einer Situation zu beziehen versuchen, orientieren sich die Ostdeutschen eher an Grundsätzen und bleiben bei einer einmal gewählten Lösungsstrategie. Dies erinnert an orale, formelhafte Maximen, die im 'ersten Arbeiter- und Bauernstaat auf deutschem Boden' ein zentraler Bestandteil der Volkserziehung waren. Gebetsmühlenartig wurden politische Parolen wiederholt und von der Kinderkrippe, über die gesamte Schulzeit bis zur Erziehung in den sozialistischen Betrieben als unumstößliche, nicht diskutierbare Wahrheiten den Menschen eingetrichtert. Der Sozialismus hat entsprechend dieser sprachlichen und politischen Gleichschaltung versucht, sich nicht nur mit Türmen, die bis in den Himmel ragen, sondern vor allem durch ihre Weltraumprogramme einen Namen zu machen.

Nicht nur die ostdeutsche, sondern alle kommunistischen Gesellschaften waren aufgrund ihrer Orientierung an der Arbeiterschaft und ihres gleichschaltenden, formelhaften Sprachduktus weit stärker einer oralen Tradition verhaftet als die Bundesrepublik und andere kapitalistische Industrienationen. Die Slogans der Werbewirtschaft implizieren - ganz im Gegensatz zu den affirmativen, humorlosen sozialistischen Parolen - gerade nicht den Appell zu einer kritiklosen Übernahme, sondern fordern zum Spiel mit der Sprache, zur ironischen Distanzierung und zur individuellen lustvollen Auseinandersetzung auf. Westdeutsche als stärker literal orientierte Menschen neigen deshalb nicht nur bei der verbalen Planung, sondern auch beim Problemlöseverhalten zu einer flexibleren 'Ad-hoc-Steuerung'. Diese unterschiedlichen sprachlichen und denkerischen Strategien, die auf Ungleichzeitigkeiten im Prozeß der Zivilisation (Norbert Elias 1994) von einer oralen zu einer literalen Prägung in Ost und West hindeuten, sind ein wesentliches Kennzeichen der Moderne, dessen Vielfalt ungleichzeitiger Entwicklungen akzelleriert.

Neben der ost-westdeutschen Ungleichzeitigkeit besteht eine Ungleichzeitigkeit zwischen der monolingual westdeutschen Mehrheit und der eingewanderten bilingualen Minderheit. Um dies zu illustrieren, muß ich noch einmal auf Friedrich Schiller zurückkommen, der auch heute noch auf Schüler eine starke Wirkung auslöst, allerdings - wie ich beobachten konnte - weniger auf deutsche als auf türkische. In einer Münchner Hauptschulklasse, in der ausschließlich türkische Schüler nach dem sog. 'bayerischen Modell' unterrichtet werden, setzte man sich im Rahmen eines Projekts mit der Ballade Die Bürgschaft auseinander. Diese türkischen Schüler konnten sich offenbar besser als deutsche mit Damon, dem Helden der Ballade, identifizieren, der Dionys, den Tyrannen, töten wollte. Und sie verstehen auch noch, warum man unbedingt als Bruder bei der Hochzeit seiner Schwester anwesend sein muß und ein Freund dazu bereit sein kann, dafür zu bürgen, daß Damon pünktlich zu seiner Hinrichtung wieder zurückkommt. Und schließlich, daß Damon, trotz widrigster Umstände, sein Versprechen hält, seinen bürgenden Freund vor dem Tode errettet und bereit ist, sich selbst hinrichten zu lassen. Der Held dieser Ballade, handelt - ganz in einer oralen Denkweise verhaftet -, ohne zu fragen, zu reflektieren oder moralisierend abzuwägen nach seinem Versprechen, seinem Wort, das er einmal gegeben hat. Dieses Denken war den türkischen Hauptschülern aus München vertraut: Sie übersetzten die gesamte Ballade ins Türkische, so als ob sie eigentlich in diese Sprache gehöre.

Von der Sprache Schillers hat sich das heutige Deutsch weit entfernt. Am gravierendsten ist die Tendenz zur Anglisierung, die mittlerweile weit über die bereitwillige Aufnahme von Anglizismen hinausgeht. Aber auch aus anderen Sprachen werden ständig neue Wörter importiert, wobei die Maxime zu lauten scheint: "Jedes Wort soll genau so bleiben, wie es in seiner Umgangssprache aussah." (Zimmer 1997, 62) Eindeutschungen finden kaum noch statt. Besonders Lerner des Deutschen als Fremdsprache sind irritiert von dieser Vielfalt englischer und anderer fremder Wörter und Wendungen, wobei sich viele Deutsche bemühen, diese Wörter originalsprachlich korrekt auszusprechen, was allerdings - je nach Bildungsgrad und fremdsprachlicher Kompetenz - nur mehr oder weniger gut gelingen kann: Ein Bemühen, das insbesondere englischsprachige Ausländer belustigen muß. Ein Wechsel von deutschen zu englischen Aussprachenormen, etwa in dem Satz "Ich hab mir heute Abend einen Thriller angeschaut.", muß man als Code-switching bezeichnen. Sprachbewußte Deutsche bemühen sich, ausländische Ortsnamen, Wörter aus der Mode-, Sport- und Finanzwelt oder auch kurze, floskelhafte Wendungen, etwa Trinksprüche, möglichst phonetisch authentisch in der Herkunftssprache zu artikulieren. Derartige Einschübe in originärer Artikulation wird zunehmend zum sprachlichen Prestigesignal. Deutsche, die als 'Trendsetter gelten, wie etwa die Modedesignerin Jil Sander, äußern sich in Interviews dann so:

Mein Leben ist eine giving-story. Ich habe verstanden, daß man contemporary sein muß, das future-Denken haben muß. Meine Idee war, die hand-tailored-Geschichte mit neuen Technologien zu verbinden. Und für den Erfolg war mein coordinated concept entscheidend, die Idee, daß man viele Teile einer collection miteinander combinieren kann. Aber die audience hat das alles von Anfang an supported. Der problembewußte Mensch von heute kann diese Sachen, diese refined Qualitäten mit spirit eben auch appreciate. Allerdings geht unser voice auch auf bestimmte Zielgruppen. Wer Laydisches will, searcht nicht bei Jil Sander. Man muß Sinn haben für das effortless, das magic meines Stils.

(zit. nach Zimmer 1997, 21f.)

In jedem, nach wie vor deutschen Satz wird zumindest ein Anglizismus eingebaut; nicht nur Nomina, auch Adjektive und Verben. Prestigeträchtig ist offenbar die Fähigkeit, Wörter aus anderen Sprachen, besonders aus dem Englischen, in möglichst originaler

Aussprache zu verwenden. Sprachmischung - genau das, wovor Sprachpfleger und Deutschlehrer immer gewarnt haben - gilt als schick und 'witzig'. Wer signalisiert, daß er sich auf mehreren sprachlichen Ebenen innerhalb und außerhalb des Deutschen bewegen kann, liegt im Trend.

Bilinguale können das Spiel mit unterschiedlichen Sprachen entsprechend weiter treiben. Jugendliche, in Deutschland aufgewachsene Türken beispielsweise, haben vielfach eine Jargon entwickelt, in dem ständig zwischen Türkisch und Deutsch gewechselt wird.

H: Nerede bu Initiativkreis?

Wo ist dieser Initiativkreis?

E: Richtung Stadt böyle, ordan dümdüz gittigin zaman Königsplatz cikiyor karsna.

So in Richtung Stadt, wenn du von dort geradeaus gehst, kommst du zum Königsplatz

H: Jaaaa, ich weiß (...)

E: Kennst du schon?

H: Ja

E: Ja, iste ordan tam böyle hani o Initiativkreis tam böyle Mitte 'ye gelior.

Ja, genau von da, also der Initiativkreis kommt genau in der Mitte.

O Einbahnstraße 'nin tam Mitte 'sinde böyle

Von der Einbahnstraße so da genau in der Mitte

H: Mhh

E: Or-orda

D-da

H: Was is das fürn Ding, so kolpingmäßig, oder?

(vgl. Hinnenkamp)

Diese beiden Türken haben mit ihrem Jargon ein Varietät geschaffen, die keineswegs defizitär ist, sondern ihrem Bedürfnis nach Selbstdarstellung und Gruppenidentität entspricht. Auch für bilinguale Minderheiten, die innerhalb ihrer sozialen Milieus im Trend liegen möchten, gilt offenbar die Maxime: "Zeige deine sprachliche Vielfalt! Signalisiere, daß du in mehreren sprachlichen Varietäten kompetent bist!"

Die Leitvorstellung in aufstiegsorientierten, liberalen und hedonistischen Milieus sowohl der monolingualen Mehrheit als auch der bilingualen Minderheit scheint eine flexible Persönlichkeit zu sein, die sich in möglichst vielen unterschiedlichen sozialen Situationen und sprachlichen Kontexten sicher bewegen kann, fähig zur Rollendistanz und zum 'Spiel' mit unterschiedlichen sprachlichen Ebenen ist und über die damit einhergehende Register- und Sprachspielkompetenz Prestige gewinnt. Eine rigide Ausrichtung am Deutschen, an einem einseitig schriftorientierten Stil und an einer standarddeutscher Aussprache ist dagegen allenfalls noch in konservativ-technokratischen Milieus zu beobachten. Die sprachliche Entwicklung der deutschen Gesellschaft geht eindeutig in Richtung sprachlicher Vielfalt.

Vieles deutet darauf hin, daß wir uns heute am Beginn einer neuen Epoche im Wechselspiel und der Auseinandersetzung zwischen Oralität und Literalität befinden, denn ein grundsätzlich anderes Medium zur Speicherung und Verbreitung von Schrift verbreitet sich weltweit: der Computer und die damit verbunden Möglichkeiten der Nachrichtenübertragung über E-Mail und Internet. Vom mühsamen Gravieren sprachlicher Zeichen auf Tontafeln zur Handschrift auf Papyrus und Papier, dann zur Gutenbergsche Revolution des Buchdrucks und schließlich zum individuellen Druck mit einer Schreibmaschine: Jeder Entwicklungssprung hatte bedeutende gesellschaftliche und kulturelle Konsequenzen. Die Möglichkeiten eines elektronischen Schreibgeräts mit der 'unsichtbaren' Speicherung und der weltweiten Text- und Bildübertragung in Sekunden per Mausclick zeigt bereits erste sprachliche und gesellschaftliche Konsequenzen und wird weitere bedeutende Veränderungen nach sich ziehen.

Globalisierung, Kommunikation im 'global village', weltweiter institutionalisierter, aber wichtiger

noch: persönlicher Austausch von Botschaften jedweder Art, weitgehend unkontrolliert von staatlichen Eingriffen und Beschränkungen ist heute bereits Realität, wenn auch noch

in einem eingeschränkten, auf bestimmte Gruppen begrenzten Maße, doch die Computerisierung und Vernetzung nimmt in einem atemberaubenden Tempo zu. Auf die zu erwartenden gesellschaftlichen und politischen Verwerfungen kann ich hier nicht eingehen. Es wird sehr wahrscheinlich zu 'babylonischen Verwirrungen' kommen, in der staatliches und politisches Handeln in der herkömmlichen Form schließlich nicht mehr möglich sein werden. Als Sprachdidaktiker interessieren uns jedoch die sprachlichen Auswirkungen dieser Entwicklung.

Zu beobachten ist bereits jetzt, daß die Nachrichten, die über E-Mail geschrieben und versandt werden, stilistisch weniger aufwendig sind und sich stärker an der mündlichen Kommunikation orientieren als Texte, die auf herkömmliche Weise mit Briefen verschickt werden. Orthographische Fehler spielen ebenfalls eine geringere Rolle. Ein lässigerer Umgang mit den Normen der Schriftsprache hängt wohl mit der 'Flüchtigkeit' des Mediums zusammen: Kaum ist etwas geschrieben, kann es mit einem Mausklick gänzlich gelöscht werden oder in einem virtuellen Raum verschwinden. Diese Flüchtigkeit hat viel mit dem Hören und Sprechen und einer oralen Haltung zu tun: Nachdem der Schall eine Äußerung zum Ohr eines Hörers getragen hat, verschwindet er vollständig, es sei denn, er wird mit einem Tonträger aufgezeichnet. Die grundsätzliche Flüchtigkeit und nicht-materiale Konsistenz von oral und elektronisch codierten Äußerungen führt zu einer weniger aufwendigen und angestregten Haltung bei der Tätigkeit des Formulierens. Das führt schließlich auch dazu, daß man zu den Wörtern greift, von denen man annimmt, daß sie in einem virtuellen globalen Dorf am leichtesten verstanden werden können, und das sind nun einmal in erster Linie englische Wörter. Die bereits weit fortgeschrittene Anglisierung des Deutschen wird sich so weiter verstärken.

Die komplexe Beziehung zwischen Oralität und Literalität hat mit dem Beginn der elektronischen

Kommunikation eine neue Dimension bekommen - eine Dimension, die die Vielfalt sprachlicher Erscheinungsformen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit weiter erhöhen wird.

Die Prophezeiungen, daß es zu einem generellen Niedergang des Schriftlichen kommen wird, haben sich bislang nicht erfüllt und werden sich auch in Zukunft nicht bewahrheiten. Weder Telefon, Radio, Fernsehen, Video noch Computer werden die Schrift verdrängen, aber es wird zu zusätzlichen, anderen Formen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit kommen. Auf einen telefonischen Anrufbeantworter zu sprechen, erfordert beispielsweise die Fähigkeit, schriftnah zu formulieren und ein wohl bald gebräuchlicherer audio-visueller telefonischer Anrufbeantworter erfordert dies ebenso, allerdings in einer wiederum modifizierten Form.

Einzelne literalisierte Bürger aus bilingualen Minderheiten nutzen die neuen medialen Möglichkeiten

teilweise bereits virtuoser als Deutsche. Internet und E-Mail sind Medien, die Menschen mit einem größeren Potential an sprachlicher Vielfalt grundsätzlich stärker entgegenkommen als Monolingualen. Eine spannende Frage wird sein, ob Mitglieder aus bilingualen Minderheiten, die nach wie vor in einem schriftfernen Habitus verhaftet sind, den Sprung zu E-Mail und Internet schaffen können, ohne den traditionellen Weg der Liberalisierung über das Schreiben und die Schrift auf Papier und das Lesen von Büchern gehen zu müssen.

4. Sprachdidaktische Pfade durch Babylon

Der Gegensatz von oral und literal geprägten Denken und Sprechen entstand, als man anfang, Ziegel zu brennen und Türme zu bauen, die bis in den Himmel ragen, also beim Übergang von einer oralen Jäger- und Sammlergesellschaft zu einer städtischen Gesellschaft, die ihre Organisation nur noch über Schrift und über Schriftkundige zu steuern vermochte. Es ist vielleicht nicht nur ein schöner Zufall, daß ausgerechnet in der Stadt, die die meisten Türme besitzt, die in den Himmel ragen, nämlich in New York, 1966 die erste große und bis heute wegweisende soziolinguistische Studie zur inneren Mehrsprachigkeit erschien: "The Social Stratification of English in New York City" von William Labov. In dieser Stadt kann man das

Nebeneinander beobachten von oral geprägten Jugendbanden - streut gangs -, die wie ihre Vorgänger aus Stammesgesellschaften noch immer die Kunst der aggressiven Schmährede beherrschen und von hoch literalisierten lesenden und schreibenden Bürgern. Dieses Nebeneinander ungleichzeitiger Entwicklungen von sozialen Milieus ist jedoch nicht nur für New York kennzeichnend, sondern für jede Stadt und jede Gesellschaft, die sich auf dem Weg in die Moderne oder gar Postmoderne befindet.

Übergänge von mündlichen, oral geprägten Traditionen und Haltungen zu schriftlichen, literal geprägten verursachen Probleme: Babylonische Verwirrungen mannigfacher Art, sowohl im Prozeß der Zivilisation auf kultureller und staatlicher Ebene als auch ontogenetisch bei jedem Individuum, vor allem beim Schuleintritt während der Alphabetisierung, also beim Erwerb des Lesens und Schreibens. Besonders gravierend sind diese Probleme bei Kindern, die in einem oral geprägten familialen Kontext sozialisiert wurden.

Grundsätzlich muß man deshalb fordern, daß alle möglichen Übergänge vom Sprechen zum Schreiben didaktisch umfassender und sorgfältiger reflektiert werden müssen als bisher. Unser Ziel muß sein, den Übergang von einem oralen zu einem literalen Habitus bei allen Schülern - monolingualen als auch bilingualen - so zu ermöglichen, daß eine tiefgreifende und dauerhafte Veränderung erreicht wird.

Wygotski hat dargestellt, daß Phylogenese und Ontogenese menschlicher Sprache in groben Zügen ähnlich verläuft. Die Entwicklung der Schrift als eine sehr späte, kulturelle und technische Errungenschaft kann zwar nicht mit der Phylogenese gesprochener Sprache verglichen werden, aber ihr geschichtlicher Verlauf in deutlichen Schüben und Entwicklungssprüngen kann in seiner Verlaufsstruktur für den individuellen Erwerb des Lesen und Schreibens didaktisch nutzbar gemacht werden. Es wäre deshalb sinnvoll, die Geschichte der Schrift bei der Alphabetisierung gewissermaßen ontogenetisch nachzuvollziehen, also von der Schiefertafel zum Schreiben auf Papier, dann zum Drucken, zur manuellen und elektrischen Schreibmaschine und schließlich zum Computer. Wichtig ist dabei nicht der geschichtlich genaue Nachvollzug der Schreib- und Schriftentwicklung, sondern die Bewußtmachung der zunehmenden Technologisierung der Sprache durch die Schrift und den Möglichkeiten, die mit den jeweiligen Entwicklungsschüben verbunden sind. Der Erwerb des Schreibens und Lesens sollte also nicht nur als ein individueller Aneignungsprozeß einer Fertigkeit verstanden werden, sondern gleichzeitig als Hineinwachsen in eine Schriftkultur, die wiederum eine Geschichte hat und sich ständig weiter entwickelt.

Die Schüler sollten die unterschiedlichen medialen Ausprägungen von Schriftlichkeit nicht nur kennenlernen, sondern damit selbst Erfahrungen sammeln und experimentieren. Ein Text in schriftlicher Form, beispielsweise als Märchen, vorgelesen aus einem Märchenbuch, wird anders gehört und erfahren als ein erzähltes Märchen, und dieses wiederum anders, wenn es von einer Tonkassette gehört wird. Diese unterschiedlichen 'Macharten' eines Textes können nach einer rezeptiv-bewertenden Phase produktiv ausprobiert werden: Also selbst erlesen, selbst erzählt oder selbst auf eine Kassette als kleines Hörspiel aufgenommen werden. Jede Variante erfordert eine andere literale Qualität. Diese Erfahrung mit sprachlichen Registern im Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität ermöglicht auch Kindern aus schriftfernen Kulturen die unterschiedlichen 'Herstellungsarten' literaler Äußerungen zu begreifen.

Dabei läßt sich erkennen, daß die schulische Vorstellung von Schriftlichkeit immer noch recht eingeschränkt ist, trotz der überall zu beobachtenden 'Aufweichung' der traditionellen Aufsatzarten. Das Nebeneinander herkömmlicher schulischer Textsorten wie Bericht, Beschreibung, Erzählung, Schilderung und Erörterung und einer geradezu emphatischen Aufnahme des personal-kreativen Schreibens (Schuster 1997) besonders unter jüngeren Lehrern

in der Grundschule hängt ebenfalls mit Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung von äußeren, formal definierten Textformen einer traditionell geprägten Schule und Gesellschaft zu einem Aufbruch in innere, inhaltlich bestimmte, innere Erlebnisräume literal orientierter Individuen. Traditionelle, weniger literal geprägte Gesellschaften und soziale Milieus tun sich mit dieser Aufweichung 'schemagesteuerter' schriftlicher Formen und ihrer 'fortschrittlichen' Ersetzung durch 'ad-hoc-gesteuerte' personale Schreibformen schwer.

Der vorherrschende Trend in der Literaturdidaktik, der sog. 'handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht', hängt ebenfalls mit einer veränderten Einstellung zu Schriftlichkeit zusammen.

In traditionellen, oral geprägten Kulturen ist man bemüht, eine in literarische Formen 'gegossene'

Sprache möglichst unangetastet zu belassen, da die immer noch nachwirkende Erfahrung aus der primär oralen Zeit lehrt, daß die zentralen Inhalte einer Kultur mündlich nur dann tradiert werden können, wenn sie in sprachlichen Formeln, meist in Metren oder Reimschemata aufbewahrt

werden, um so nicht nur eine ästhetische Erfahrung zu bieten, sondern vor allem als Merkhilfe dienen konnten. Mit dem Aufkommen der schriftlichen Fixierung von Dichtung war die Sorge, kulturell bedeutsame Sprache zu vergessen, zwar rational nicht mehr zu begründen, aber da Schrifterzeugnisse noch bis vor kurzem ein mehr oder weniger kostbares Gut darstellten, stand ein konservierendes Bemühen im Vordergrund. Erst in neuester Zeit, in der Druckerzeugnisse

in hochindustrialisierten Ländern zur billigen Ware wurde und beliebig, beispielsweise durch Fotokopiergeräte reproduzierbar ist, sind diese 'konservativen' Vorbehalte, Literaturerzeugnisse

anzutasten, hinfällig geworden. Dementsprechend ist die 'handlungs- und produktionsorientierte

Literaturdidaktik', die beispielsweise empfiehlt, Gedichte von Schülern zerschneiden zu lassen und sie neu zusammzusetzen und umzuschreiben, in der Bundesrepublik entstanden und nicht etwa in der DDR, in der Druckerzeugnisse ein relativ kostbares Gut darstellten, Fotokopieren kaum möglich war und man sich dementsprechend nicht vorstellen konnte, der Dichtung mit Schere und Kleister zu Leibe zu rücken. Diese Ungleichzeitigkeiten bestehen nicht nur zwischen Ost- und Westdeutschland, sondern auch zwischen Deutschen und nicht-deutschen Minderheiten aus eher traditionellen, oral orientierten Gesellschaften. Die in der Didaktik zu beobachtenden Glaubenskämpfe Für oder Wider das personal-kreative Schreiben oder den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sind aus der Perspektive historisch bedingter Ungleichzeitigkeiten im Prozeß der Zivilisation eher kontraproduktiv, da jeder Lerner aufgrund der Sozialisation in seiner Herkunftskultur einen je eigenen Zugang zur Mündlichkeit und Schriftlichkeit gewinnen muß.

Mit der heutigen Computerisierung und Vernetzung werden die Karten zwischen Oralität und Literalität neu gemischt. Während weltweit die kleineren Sprachen mit erschreckender Geschwindigkeit aussterben, nimmt die innerere Mehrsprachigkeit der großen Sprachen zu, insbesondere im zusammenwachsenden Europa. Die Sprachdidaktik wird dabei zunehmend die Aufgabe übernehmen müssen, unseren Kindern Pfade durch dieses Babylon kenntlich zu machen

und ihnen zu zeigen, wie man sich sicher auf ihnen bewegt.

Literatur

Akcam, Dursun (1982): Deutsches Heim - Glück allein. Wie Türken Deutsche sehen. Bornheim-Merten: Lamuv.

Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes, and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Bd. 1 und 2, Neue Ausg., London (Erste Ausgabe 1971) Dt. Ausg. von Bd. 1: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Düsseldorf: Schwann, 1972; von Bd.2 (in Auszügen): *Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle*, Düsseldorf: Schwann, 1975.

Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222-251.

Elias, Norbert (181994): *Über den Prozeß der Zivilisation. Zweiter Band*, Frankfurt: Suhrkamp.

Herrmann, Theo; Grabowski, Joachim (1994): *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag.

Holly, Werner (1979): *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts*. Tübingen: Niemeyer.

Jaynes, Julian (1982): *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston: Houghton Mifflin.

Kehr, C. (101987) *Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Eine Methodik des deutschen Sprachunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der ungeteilten Volksschule*. 10. Aufl. bearb. v. F. Martin, Gotha: Thienemann.

Kohlberg, Lawrence (1994): *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Hrsg. von W.Althoff, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Oevermann, Ulrich (1968): *Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse*. In: H. Roth (Hg.), *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, S. 297-356.

Ong, Walter J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag (am. Original 1982).

Schuster, Karl (21995): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Steinig, Wolfgang (21986): *Soziolekt und soziale Rolle*. Hamburg: Edition Akademie

Strohschneider, Stefan (Hg.) (1996) *Denken in Deutschland. Vergleichende Untersuchungen in Ost und West*. Bern u.a.: Huber,

Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Zimmer, Dieter E. (1997): *Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber*. Reinbek: Rowohlt.