

Linguistisches zu den hessischen rahmenrichtlinien 1972 und 1974 für das fach deutsch in der sekundarstufe I

1. Jeder lehrplan ist eine politische entscheidung, die den willen der politisch verantwortlichen ausdrückt, was kinder lernen sollen, damit das politische regierungssystem erhalten bleibt. So legt das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland fest: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates." (Art. 7 abs. 1); ähnlich die verfassung des landes Hessen: "Das Schulwesen ist Sache des Staates." (Art. 56, abs. 1, 2. satz)

1.1. Politische entscheidungen entziehen sich einem wissenschaftlichen urteil: Politische entscheidungen sind richtig oder falsch, gut oder schlecht, je nach dem, ob sie dem beurteilenden dienen oder nicht, vorteile bringen oder nachteile. Wissenschaft aber beschäftigt die frage nach wahrheit – bei politischen willensäußerungen kann wissenschaft nur aufzählen, wer wovon wie betroffen ist.

1.2. Damit will ich klarstellen, daß meine linguistischen anmerkungen nicht auf ein verdammungsurteil oder einen freispruch zielen; die wissenschaftliche prüfung eines lehrplanes (hier: hessische RR für deutsch in der sekundarstufe I) soll zusammenstellen, ob überhaupt und welche ergebnisse und/oder probleme der wissenschaft (hier: sprachwissenschaft/linguistik) im lehrplan sich niederschlagen.

1.3. Eine solche prüfung halte ich für gerechtfertigt. Was in anderen schulfächern wie matematik und fysik schon länger üblich und selbstverständlich ist, daß nämlich wissenschaftliche forschungsergebnisse ihren niederschlag in unterrichtsinhalten finden, müßte auch für den deutschunterricht gelten, wenn auch gerade im deutschunterricht die tradition des isolierten nebeneinander von wissenschaft und schule besonders alt ist.¹ Spätestens seit den arbeiten von Hans Glinz² und Paul Grebe³ ist diese isolierung zumindest vereinzelt aufgehoben; die einföhrung der wissenschaftlichen ausbildung auch für grund-, haupt- und realschullehrer tat ein übriges, um wenigstens in der Bundesrepublik Deutschland das mißtrauen der schulmeister gegenüber der wissenschaft abzubauen. Neuere sprachbücher sind ohne die aufarbeitung der wissenschaftlichen forschung nicht mehr denkbar.

Dies stellt an die Wissenschaft neue anforderungen: Ihre arbeit muß es sich gefallen lassen, an der verwendbarkeit für den unterricht gemessen

zu werden. Aber: Wissenschaft kann heutzutage nicht mehr isoliert von Verwendungsmöglichkeiten betrieben werden, und Sprachwissenschaft/Linguistik haben nur im Unterricht einen gesellschaftlich-politischen Bezug und damit aussichten, längerfristig mit öffentlichen Mitteln gefördert zu werden.

2. Zur Entstehung der hessischen Rahmenrichtlinien⁴

Den Beginn der inhaltlichen Schulreform in Hessen kann man mit der Berufung der 'Großen Curriculum-Kommission' im Jahre 1968 ansetzen. Im Jahr zuvor war Saul Robinsohns Buch "Bildungsreform als Revision des Curriculum" erschienen⁵, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin war gegründet worden. In der 'Großen Curriculum-Kommission' versuchten unter der Leitung des Marburger Pädagogen Wolfgang Klafki Experten ein einheitliches Konzept für eine umfassende Lehrplanreform zu erarbeiten. Die Unterschiede im wissenschaftlichen Konzept dieser Gruppe erwiesen sich als unüberwindbar, sodaß die Kommission scheiterte, als einige Mitglieder 1970 die Mitarbeit an praxisbezogenen Rahmenrichtlinien ablehnten. Daraufhin vergab der Kultusminister Arbeitsaufträge an kleine Fachkommissionen, die aus den Überresten der Großen Curriculum-Kommission und Einzelgruppen gebildet wurden, die neben der Großen Curriculum-Kommission schon an Fachlehrplänen gearbeitet hatten (einziges Ergebnis: der Lehrplan Deutsch für Gymnasien 1969).

Denn inzwischen war der Versuch mit der Gesamtschule in ganz Hessen angelaufen, und diese neue Schulart benötigte dringend Lehrpläne. Die Zahl der Gesamtschulen war so groß geworden, daß der persönliche Kontakt unter den Lehrern zur Abstimmung des Unterrichts nicht mehr möglich war. Mehr als die Hälfte der Mitglieder in der Großen Curriculum-Kommission arbeitete in den neuen Rahmenrichtlinienkommissionen wieder mit.

1972 lagen die ersten Ergebnisse in Form von Rahmenrichtlinien für etwa 20 Unterrichtsfächer der Primar- und Sekundarstufe I vor (1. bis 4. bzw. 5. bis 10. Schuljahr). Einige fehlten, so z.B. auch Deutsch in der Primarstufe. Die ersten Entwürfe gingen im Februar 1972 an die Lehrervertretungen und an die Lehr- und Studienkommissionen der Universitäten. Im Mai 1972 beschließen Kultusminister und Landeselternbeirat eine Teilerprobung im Schuljahr 1972/73. Diese Vorlaufphase regelt ein Erlass vom 30.8.1972: Bis zum 15.3.1973 sollen Fach(bereichs)konferenzen und Lehrerfortbildungseinrichtungen Stellungnahmen abgeben. Über die Absichten dieses Verfahrens sagte nachträglich der Kultusminister: "Dieses Verfahren ist vielfältiger Kritik von durchaus verschiedenen politischen Ansatzpunkten

aus ausgesetzt gewesen. Doch erscheint es gerade nach der Vorlage der Ergebnisse und am Anfang der durch sie in Gang gesetzten Diskussion als gerechtfertigt, weil so ermöglicht wurde, auf der Grundlage konkreter Entwürfe und Vorschläge eine breit gestreute Erörterung zu beginnen und damit vor allem auch jene immer wieder zu Recht geforderte Rückkoppelung sicherzustellen, der Lehrplanarbeit heute bedarf. Die Breite der Diskussion, die Aufforderung, das Vorgelegte konkret in der Unterrichtspraxis zu erproben und die damit gewonnenen Erfahrungen einzu beziehen in Veränderungen der Vorlage selbst, machen deutlich, daß es auf diesem Wege gelungen ist, ein weitaus größeres Potential an Diskussionspartnern zu aktivieren, als es auch eine noch so weit ausufernde Erweiterung von Richtlinienkommissionen selbst ermöglicht hätte. Ich halte diesen Aspekt für einen der wichtigsten bei der Vorlage neuer Rahmenrichtlinien, weil im Verfahren selbst der Anspruch eingehalten und eingelöst wird, Bildungsziele für eine demokratische Schule zu bestimmen.“⁶

Die Diskussion – durch eine Anfrage im Landtag auf eine politisch-öffentliche Ebene gehoben – biß sich an den Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I fest.

Beim Fach Gesellschaftslehre scheint dies verständlich, denn „oberstes Lernziel der in Hessen vorgelegten Bildungspläne ist die Selbst- und Mitbestimmung. Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre fassen es in die Worte, den Schüler zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität zu befähigen.“⁷ Wenn die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre das oberste Ziel der gesamten Schulreform formulieren, leuchtet ein, daß die politischen Gegner dieser Reform sich besonders heftig gegen diesen Lehrplan wenden.

Daß daneben das Fach Deutsch so in den Mittelpunkt der Diskussion rückt, läßt sich auch erklären: Das einzige Unterrichtsfach, in dem praktisch alle Eltern bisher ihren Kindern noch helfen konnten, war Deutsch. Die Eltern auch aus bildungsfernen Gruppen der Bevölkerung verstanden die Inhalte und konnten die Leistungen ihrer Kinder beurteilen. Mathematik müssen sie schon seit einiger Zeit in Volkshochschulkursen nachholen, auch in den naturwissenschaftlichen Fächern entfernte sich der Unterricht immer mehr von dem, was Eltern in der Schule gelernt hatten. Die hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch gehen von einem kommunikationswissenschaftlichen Standpunkt aus und führen Termini und Begriffe aus der Soziologie ein – sie sind in wissenschaftlicher Sprache geschrieben und daher nicht mehr leicht für jeden verständlich. Die Eltern fürchten zu recht, in Zukunft auch beim Deutschunterricht nicht mehr mitreden zu können.

Zudem haben die Deutsch-Richtlinien gleich drei „heilige Kühe“ des tradi-

tionellen deutschunterrichts geschlachtet, nämlich hochdeutsch als unkritisch wünschenswerte sprachform und sprechweise, literaturunterricht als selbstzweck und die unreflektierte einübung der geltenden rechtschreibung. Diese drei inhalte des deutschunterrichts werden von den rahmenrichtlinien in beziehung gesetzt zu einem allgemeinen ziel und dadurch relativiert, wobei der literaturunterricht entsprechend der neueren entwicklung in der literaturwissenschaft als textanalyse für alle schularten verbindlich gemacht werden soll und nicht mehr auf das gymnasium beschränkt bleibt. Dies trug die gegnerschaft angesehener konservativer germanisten ein.

Unter dem eindruck des wütenden widerspruchs zog der hessische kultusminister die erstfassung der rahmenrichtlinien deutsch im sommer 1973 zurück, band die erprobung in der schulen an die zustimmung des jeweiligen schulelternbeirates und widerrief die erlaubnis, daß an integrierten gesamtsschulen ohne förmliche genehmigung die rahmenrichtlinien erprobt werden dürfen.

In die kommission wurden parteigänger der FDP aufgenommen, drei mitglieder (H. Ivo, E. Mittelberg, S. Rauch) schieden aus. Die ausarbeitung der richtlinien für die primarstufe und die sekundarstufe II wurde zurückgestellt zugunsten einer überarbeitung der vorschläge für die sekundarstufe I. Im februar 1974 legte die kommission einen ersten unterrichtspraktischen teil für die 7./8. jahrgangsstufe vor, der im wesentlichen noch von der alten kommission erstellt worden war. Am 21. märz 1974 wurde das 3. Hessenforum in Wiesbaden zu einem höhepunkt der öffentlichen diskussion über den lehrplanentwurf.

3. Allgemeines zu den hessischen rahmenrichtlinien

3.1. Die hessischen rahmenrichtlinien sind lernzielorientiert und stufenbezogen, also schulformübergreifend.

3.1.1. Anders als die herkömmlichen lehrpläne legen die hessischen rahmenrichtlinien nicht mehr die unterrichtsinhalte fest (z.b. lektüre eines bestimmten werkes), sondern, was die schüler lernen sollen (z.b. was an der lektüre eines beliebigen werkes zu lernen ist). Überließen es die älteren lehrpläne den lehrern, was gelernt wurde, so verlangen die hessischen rahmenrichtlinien, daß lehrer bzw. lehrerkonferenz mit den eltern und schülern absprechen, an welchen inhalten die ziele des unterrichts erarbeitet werden sollen, die durch die RR festgelegt sind⁸. Dies meint der terminus 'lernzielbezogen'.

3.1.2. Die lernziele werden zunächst für den unterricht generell festgelegt (oberstes lernziel), dann in die bestimmten bereiche des unterrichtsfaches aufgelöst (vgl. 4.). Für die einzelnen jahrgangsstufen werden die lernziele zu 'qualifikationen' konkretisiert; eine weitere unterscheidung nach schultypen (hauptschule – realschule – gymnasium) entfällt. Differenziert soll nur mehr nach der situation der jeweiligen lerngruppe werden⁹ – hier wird deutlich, daß die integrierte gesamtschule als anlaß und zielvorstellung hinter den neuen lehrplänen steht.

3.2. Auf diesem hintergrund entwickeln die hessischen rahmenrichtlinien – ausgehend von dem obersten lernziel und den daraus abgeleiteten hauptlernzielen in den einzelnen bereichen eines unterrichtsfaches – temenvorschläge, die geeignet erscheinen, die ziele zu erreichen.¹⁰ Diese temenvorschläge sind unverbindlich, dürften aber faktisch doch hauptsächlich durchgeführt werden. Denn welche lehrerkollegien haben die zeit, eigene temenvorschläge zu entwickeln – und welche kollegien machen sie die mühe, wenn es bereits vorschläge gibt? Man mag dies bedauern, verhindern läßt es sich schwerlich.

4. Die lernzielhierarchie im fach deutsch

4.0. Im fach deutsch besteht die groteske situation, daß ein unterrichtspraktischer teil vorliegt, dessen temenvorschläge offiziell gegenstand von erprobung sein können, daß aber gleichzeitig die allgemeine grundlegung fehlt, weil die zurückgezogenen rahmenrichtlinien von 1972 nicht mehr als offizielle meinung von ministerium und kommission gelten können. Trotzdem werde ich hier auf der ebene des obersten lernziels deutsch diese fassung zitieren, einfach weil neueres fehlt, und weil sich wahrscheinlich an dieser zielsetzung in der sache kaum etwas ändern dürfte.

4.1. Als oberstes lernziel formulieren die rahmenrichtlinien gesellschaftslehre:

“Bezugsrahmen für die Bestimmung der Lernziele bilden Grundgesetz und Hessische Verfassung. In ihnen wird die Würde des Menschen als höchster Rechtswert festgelegt. Dieser Kerngehalt der Verfassung, aus dem sich die Aufgaben des Staates ebenso wie die Beteiligungsrechte und Beteiligungspflichten aller Bürger an der politischen Willensbildung herleiten, bezieht sich nach Art. 79/3 des Grundgesetzes auf die in Art. 1 und 20 niedergelegten Grundsätze, die auch durch Grundgesetzänderungen nicht berührt werden dürfen. Dies verpflichtet Unterricht, Schüler zu befähigen, ihre eigene Persönlichkeiten zu entfalten und an gesellschaftlichen Entscheidungen mitzuwirken. Dementsprechend bildet die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre. Es muß für alle Schüler gleichermaßen gelten. Seine Verwirklichung ist daher an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft.”¹¹

Diese Zielvorstellung liegt auch allen anderen Fächern zugrunde; vgl. oben 2. (Anmerkung 6).

4.2. Für das Fach Deutsch formulieren die Rahmenrichtlinien 1972 das oberste Lernziel so:

„Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern.“¹²

Daran sind Überlegungen angeschlossen, daß dieses Ziel auch schon dem bisherigen Deutschunterricht zugrundegelegt habe, wobei an die etwas belasteten Termini wie „sprachliche Bildung“ und „Erweiterung der sprachlichen Kompetenz“ erinnert wird¹³ und der sprachlichen Kompetenz die kommunikative Kompetenz des realen Sprecher-Hörers entgeggestellt wird. Damit wird klar, daß der neue Deutschunterricht nach den Rahmenrichtlinien die praktischen Bedürfnisse der zwischenmenschlichen Kommunikation in den Vordergrund stellen will, das Erlernen hypotetischer Konstrukte (Grammatik) einer idealen, reinen Sprache aber vernachlässigen soll.

4.3. Sachlich (nicht terminologisch) übereinstimmend mit dem herkömmlichen Deutschunterricht unterscheiden auch die hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch drei Bereiche: Umgang mit Texten (früher: Literaturunterricht) – sprachliche Übungen (Lesen und Schreiben) – Reflexion über Sprache (Grammatikunterricht). Die neuen Namen drücken die Schwerpunktverlagerung aus, die in den entsprechenden Wissenschaftszweigen sich entwickelt hat: Literaturwissenschaft versteht sich nicht mehr als Wissenschaft von einer näher nicht abgrenzbaren „schönen“, „klassischen“ Literatur, sondern als Wissenschaft von Texten allgemein; der Unterricht im Lesen und Schreiben wird erweitert zu einem Unterricht, der die sprachlichen Fertigkeiten allgemein üben will; Grammatik versteht sich heutzutage nicht mehr als System von festgelegten Normen, wobei unklar bleibt, wer mit welcher Legitimation diese Normen festlegen kann, sondern der moderne Grammatiker versteht sich im Allgemeinen als Erforscher des Sprachgebrauchs einschließlich der Zusammenhänge zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikationsakten – ob im Dativ Singular Maskulinum ein *-e* steht oder nicht, hat eine völlig sekundäre Bedeutung, weil entscheidender Maßstab der grammatischen Norm die statistische Häufigkeit und die Verständlichkeit ist.

4.3.1. Lernziele im Bereich „Umgang mit Texten“¹⁴:

„Die Schüler sollen lernen

- die Struktur und Funktion fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte zu erkennen;
- bei der Analyse von Texten zu erarbeiten, wie sie Realität aufgreifen und wie sie Realität zur Sprache bringen;

- die Geschichtlichkeit von Sprache und ihren Inhalten sowie die Voraussetzungen und Bedingungen der Rezeption zu erkennen;
- bei der Analyse von Texten systematisch vorzugehen.“

Allgemeiner formulierten noch die RR von 1972: “Im Arbeitsbereich ‘Umgang mit Texten’ sollen die Schüler also lernen, Texte richtig zu rezipieren und zu verwenden. Richtig bedeutet dabei, daß sie erkennen, welche Absicht ein Text verfolgt und auf welche Weise die Absicht im Text gegenwärtig ist. Dazu müssen sie lernen, die in einem Text gegebenen Informationen aufzunehmen und distanziert darzustellen, die Besonderheiten der Textstruktur zu bestimmen und die Intentionen des Textes mit Bezug auf die sprachlichen Mittel konkret zu benennen.”¹⁵

Zum arbeitsbereich “umgang mit texten” geben beide fassungen der RR eine liste von 23 fragen (1972, S. 47 ff. ; 1974, 210 ff.); ich möchte mich hier nicht eingehend mit diesem bereich beschäftigen, sondern ihn nur der vollständigkeit wegen erwähnen und dazu den hinweis geben, daß die lernzielformulierungen und die liste der fragen deutlich machen, daß die neueste entwicklung der literaturwissenschaft ihren niederschlag findet: Es geht des RR darum, den literaturunterricht einmal aus dem getto der “höheren” bildung herauszureißen, indem alle schüler literatur kennen lernen sollen, und zum anderen soll der inhalt des begriffes literatur entsprechend der textwissenschaftlichen ausrichtung der literaturwissenschaft erweitert werden auf alles geschriebene bzw. m. e. alles gesprochene. Dazu kann ich nicht ausführlicher werden, sondern muß auf die äußerungen der literaturwissenschaftler wie P. Wapnewski und E. Lämmert beim 3. Hesenforum verweisen.

4.3.2. Unmittelbarer mit sprachwissenschaftlichen tatbeständen beschäftigt sich der arbeitsbereich “sprachliche übungen”, der unterteilt ist in mündliche und schriftliche kommunikation. Lernziele sind in diesem Zusammenhang:¹⁶

- “Die Schüler sollen lernen
 - thematisch gebunden und auf eine bestimmte Fragestellung hin zu berichten, zu erzählen und zu informieren:
 - Konzentration auf ein Thema, ein Problem und eine Fragestellung;
 - Einordnung von Einzelheiten in einen Gesamtzusammenhang, Bestimmung des Stellenwertes von Einzelementen in einem größeren Zusammenhang;
 - Formen öffentlicher Kommunikation erörternd zu analysieren;
 - Dialog und Rollenspiel
 - einzusetzen als Mittel zur Verständigung; u.a. durch die Befähigung zum Perspektiv- und Standortwechsel, die immer zugleich Verständnis der anderen Perspektiven und des anderen Standorts beinhalten, aber zugleich in der Auseinandersetzung den eigenen Standort, die eigene Perspektive rational absichern und begründen helfen;

- einzusetzen als Mittel zur Kritik und Aufklärung und um zu erkennen, mit welchen Mitteln Kritik und Aufklärung verhindert werden können;
- fachsprachliche Mittel in bestimmten Verwendungszusammenhängen zu verstehen und einzusetzen.“

Die fassung von 1972 trennte noch stärker zwischen mündlicher und schriftlicher kommunikation; lernziele im bereich der mündlichen kommunikation waren:¹⁷

“Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft sollen lernen, unter Wahrung ihrer Bedürfnisse und ihrer Interessen miteinander zu kommunizieren. Im Kommunikationsvorgang sollten unterschiedliche Gruppeninteressen verdeutlicht werden.

Die Schüler sollen erkennen, welchen Bezug die jeweilige Gesprächsthematik zu ihrem sozialen Erfahrungsbereich hat.

Die Schüler sollen lernen, Formen der Kommunikation hinsichtlich ihrer Funktion und im Hinblick auf das jeweilige Thema kritisch zu reflektieren.

Die Schüler sollen gegenüber Gesprächsreglementierungen, die nicht ihrem Interesse dienen, sensibilisiert werden.“

Die ziele der schriftlichen kommunikation sind ebenfalls konkreter gefaßt als in der neufassung:¹⁸

“Die Fähigkeiten, Sprache in definierten Verwendungssituationen schriftlich zu gebrauchen, lassen sich unter zwei Gesichtspunkten beschreiben: Es geht einmal um die Fähigkeit, vorhandene Schreibmuster, wie sie in verschiedenen Lebenssituationen verwendet werden, zu gebrauchen. ... Es geht zum anderen um die Fähigkeit, für die eigene Erfahrungen, Erkenntnisse und Interessen mit Hilfe von schriftlichen Texten “Öffentlichkeit” herzustellen.“

4.3.3. Der dritte arbeitsbereich “reflexion über sprache” hat unmittelbar das zum gegenstand, womit sich sprachwissenschaft und linguistik beschäftigt, nämlich mit einsichten in regelsysteme, die der sprachverwendung zugrunde liegen. “In diesem Arbeitsbereich sollen Schüler befähigt werden, zu erkennen, daß Sprache in Kommunikations- und Handlungszusammenhängen realisiert wird und diese selbst mitkonstituiert. Sie sollen dadurch befähigt werden, aus der passiv-rezeptiven Rolle dessen, der unkritisch sprachlich Kodiertes aufnimmt und Sprachmuster affirmativ verwendet... in die Rolle dessen wechseln, der Ursachen, Mittel und Wirkung sprachlicher Prozesse und ihre wechselseitigen Beziehungen erkennen und entsprechend handeln kann. Indem die Schüler sprachliche Äußerungen untersuchen, lernen sie die Sprache als Summe ‘eingefrorener’ sozialer Erfahrungen lesen; d.h. sie lernen, die Sprachverwendung ihrer gegenwärtigen Umgebung begreifen und in ihren historischen Vermittlungen kritisch zu analysieren...”¹⁹ In der fassung von 1972 wird anschließend an diese grundlegung ausführlich auf den zusammenhang zwischen

sprache und gesellschaft eingegangen, wobei im vordergrund die rolle der sprache zur sozialen auslese und reglementierung steht. Die unterrichtspraktische fassung von 1972 konkretisiert die zusammenhänge.²⁰

“Die Schüler sollen lernen

- daß sprache in ganz allgemeinem sinn interessengebunden ist; in diesem zusammenhang gehört weiter die erkenntnis, daß einige diese interessen mit adäquaten und erfolgreichen mitteln durchsetzen können und andere nicht, was vorwiegend gesellschaftliche gründe hat;
- daß bestimmte rollen und bestimmte institutionelle beziehungen mit einer bestimmten sprache zusammenhängen, was zu deren ritualisierung und enthumanisierung beitragen kann;
- daß fachsprache einerseits kommunikation vereinfacht, indem sie sachverhalte präzisiert, einzelheiten bestimmten eingegrenzten sachverhalten subsumiert, formalisierte und notwendig vereinfachte beziehungen herstellt und innerhalb bestimmter kommunikationsbereiche und erklärungen und ableitungen verzichten kann; daß sie andererseits kommunikation zerstört, indem sie gesprächsteilnehmer ausschließt und über die “autorität der sache” herrschaft ausüben kann;
- daß unterschiedliche textarten sich anderer sprachlicher mittel bedienen und mit anderen fragestellungen angegangen werden müssen.”

4.4. Die lernziele enthalten kaum feststellungen oder hypothesen, die unmittelbar mit ergebnissen und/oder gegenständen von linguistik und sprachwissenschaft identifiziert werden können; meist stecken diese linguistischen behauptungen – die also einer linguistischen überprüfung standhalten müssen – indirekt in den didaktisch-politischen forderungen der lernziele, oder sind in erläuterungen zu den lernzielen ausgeführt.

Aus diesen erläuterungen und vermuteten hintergrundinformationen habe ich versucht, tesen über die linguistik abzuleiten, die den hessischen rahmenrichtlinien deutsch zugrundeliegt. Im wesentlichen handelt es sich um zwei temenbereiche, die auch in der öffentlichen diskussion die wichtigste rolle spielen: a) der teoretische status, den sprache allgemein zugewiesen bekommt; b) das problem der hochsprache. Die tesen lehnen sich an formulierungen der rahmenrichtlinien an, sind aber von mir, und ich bin nicht immer sicher, ob die verfasser der RR genau das und das genau so meinen, wie ich es ihnen unterstelle.

5. Der teoretische status von sprache in den rahmenrichtlinien

5.0. tesen:

5.0.1. sprache ist die summe eingefrorener sozialer erfahrungen (1972, 65);²¹ daher kann sprache dienen:

negativ zur ausübung von herrschaft, zur einschränkung sozialer chancen, zur ideologischen verschleierung und unterdrückung von gegensätzen, zur

manipulation von meinungen;

positiv zur information über entscheidungsmöglichkeiten, zur offenen darlegung von interessen, zur rationalen und kontrollierten austragung und lösung von konflikten, zur solidarisierung von menschen mit gleichen interessen. (1972, 6 und 65)

5.0.2. Mit dem erlernen der muttersprache erwirbt das kind schichten-spezifische formen der verständigung und des sozialverhaltens sowie ein gesellschaftlich vermitteltes verständnis von sich und von seiner umwelt (1972, 6).

5.0.3. Sprache wird in kommunikationszusammenhängen (handlungen) realisiert und konstituiert diese mit (1972, 65); daher darf sprache nicht aus den interaktionszusammenhängen gelöst werden (1972, 22), denn sprache und sprechertätigkeit sind bestandteil realer kommunikations-vorgänge und damit gesellschaftlicher prozesse (1972, 5). Die linguistische systembeschreibung kann nur im dienste der reflexion über reale sprach-verwendung sinnvoll sein (1972, 66). Sprachliche kompetenz bedeutet daher "Fähigkeit, sich in umgangssprachlicher Kommunikation als realer Sprecher-Hörer mit anderen zu verständigen." (1972, 9)

5.0.4. Kompensatorische spracherziehung, die auf die einübung der hochsprache abzielt, entfremdet viele schüler ihrer gewohnten umgebung, erschwert ihnen die vertretung ihrer interessen und die kommunikation über ihre sozialerfahrungen ("sprich einen vollständigen satz!"), denn einübung in die sogenannte hochsprache bedeutet für eine gruppe von schülern eine konsequente weiterentwicklung ihrer kommunikationsfähigkeit, für die weitaus größere zahl aber den zwang, neue formen der verständigung und des sprach- bzw. sozialverhaltens lernen zu müssen (hochdeutsch – meine erste fremdsprache). Die hochsprache dient so zur reproduktion der gesellschaftlichen verhältnisse (1972, 6 ff. und 13 f.).

5.1. Die hessischen RR sehen sprache praktisch ausschließlich unter dem aspekt, daß sprache ein mittel zur kommunikation zwischen menschen ist. F. de Saussure hatte 4 charakteristische merkmale von sprache aufgestellt: "1. Sie ist ein genau umschriebenes Objekt in der Gesamtheit der verschiedenen gearteten Tatsachen der menschlichen Rede... Sie ist der soziale Teil der menschlichen Rede und ist unabhängig vom Einzelnen, der für sich allein sie weder schaffen noch umgestalten kann; sie besteht nur kraft einer Art Kontrakt zwischen den Gliedern der Sprachgemeinschaft ..." 2. Die Sprache, vom Sprechen unterschieden, ist ein Objekt, das man gesondert erforschen kann... 3. Während die menschliche Rede in sich verschiedenartig ist, ist die Sprache ... ihrer Natur nach in sich gleichartig:

Sie bildet ein System von Zeichen, in dem einzig die Verbindung von Sinn und Lautzeichen wesentlich ist ... 4. Die Sprache ist ... ein Gegenstand konkreter Art."²² Von diesen 4 Merkmalen gehen 3 unmittelbar in die Auffassung von Sprache in den RR ein, das 4. (nr. 3 bei de Saussure) bleibt unberücksichtigt: Die Sprache als Zeichensystem kommt nicht zum Tragen.

5.2. Dieses Hervorheben der kommunikativen Funktion von Sprache führt dazu, daß der Charakter von Sprache als Träger der Traditionen sehr stark hervortritt; Sprache wird gesehen als "nicht nur bloßes Medium, sondern (sie) wirkt unmittelbar auf den, der durch sie erzogen ist und sie handhabt... Sie ist Tradition nicht nur in dem Sinne, daß Wörter gelernt, Bezeichnungen geliefert und Sätze geformt werden, die die sachliche Auseinandersetzung gestatten und ermöglichen."²³

5.3. Der Zusammenhang von Sprache und Denken wird nicht ausdrücklich thematisiert, an einer Stelle wird auf Wygotski verwiesen "Der Gedanke erfolgt im Wort"²⁴. Damit wird die Tradition deutlich, in der die RR-Verfasser stehen: Wilhelm von Humboldt: "Denn die Sprache stellt niemals die Gegenstände, sondern immer die durch den Geist in der Spracherzeugung selbsttätig von ihnen gebildeten Begriffe dar."²⁵ Leo Weisgerber: "Sprache ist immer geistige Verarbeitung der Wirklichkeit"²⁶.

Heute wird stärker auf die gesellschaftlichen Bedingungen dieser geistigen Verarbeitung von Wirklichkeit rekurriert; der Zusammenhang zwischen Sprache und Denken ist unbestritten, aber unklar: Kaum zu bezweifeln ist, daß ohne Sprache der Zugang zum Denken schwer ist, aber die Arbeiten von J. Piaget und anderen haben ergeben, daß Denken ohne Sprache möglich ist.²⁷

5.4. Für die Schule stellt sich die Frage anders: Das Kind kann sprechen, wenn es in die Schule kommt, d.h. es versteht es bereits, "strukturell gegliederte Handlungsschemata"²⁸ zu realisieren, denn das Kind hat diese Schemata internalisiert und beherrscht sie automatisch. In der Schule trifft das Kind auf andere Kinder, von denen einige ähnliche Schemata internalisiert haben, also ähnliches Sprachverhalten zeigen, einige nicht. Vor allem aber trifft das Kind auf den Lehrer; dessen Sprache ist nun für die Mehrzahl der Kinder eine fremde Sprache, genauso, wie für den Lehrer die Sprache der Mehrzahl seiner Schüler eine fremde Sprache ist." Aber statt sich so zu verhalten, wie sich normalerweise jemand verhält, der in einen Bereich kommt, wo eine ihm fremde Sprache gesprochen wird, d.h. er müßte versuchen auf dem Weg über Handlungen an den Sprachzusammenhängen der Schüler sich zu beteiligen, übt der Lehrer dadurch über die Schüler Herrschaft aus, daß er die Hochsprache als Vorgabe an sich selbst benutzt. Er hat den Vorsprung und auf diesem Vorsprung baut er seine Überlegenheit

gegenüber den schülern auf."29

5.5. Damit sind die probleme angesprochen, die durch den zusammenhang von sprache und gesellschaft begründet sind. Dieser zusammenhang ist mindestens ebenso umstritten und ungeklärt wie die beziehung des gedankens zum wort oder zum satz: "Sozialgefüge und Sozialverhalten steuern, d.h. entwerfen, tradieren und verändern auch das Sprachsystem und seine Verwendungsweisen. Sozialgefüge und soziales Verhalten werden umgekehrt auch vom Sprachsystem und seinen Verwendungsweisen gesteuert."30 In den preprints des 11. internationalen linguistenkongresses 1972 in Bologna findet sich eine untersuchung von W. von Raffler Engel zum sprachverhalten von weißen und negern in den südstaaten der USA31, die ergeben hat, daß die sozial bedingten unterschiede im sprachverhalten wesentlicher sind als die unterschiede von "black english" und "white english". H. Steger32 verweist auf Cicero, De officiis, wo das verhältnis von *perduellis*, *hostis* und *peregrinus* im älteren latein und im latein zur zeit Ciceros verglichen wird. In der gruppensprache seines seminars stellt H. Steger gewissen tendenzen zu einer "antisprache" fest33 und meint damit eine sprache, die sich als bewußte abweichung vom allgemeinen sprachgebrauch versteht, um die soziale gruppe einerseits nach außen abzugrenzen, andererseits innerhalb der gruppe das gefühl der zusammengehörigkeit zu verstärken. Ähnliches gilt für das deutsch in der DDR. H. Bausinger schreibt diesen doppelten zweck allgemein sprachen von subkulturen zu.34 Untersuchungen von sprachstilen in kastengesellschaften haben ergeben, "daß allgemein die verhältnismäßig scharfe Trennung der Schichten bzw. die soziale Distanz zwischen den Schichten in der Bildung ausgesprochener Kastendialekte ihre Entsprechungen findet."35

B. Bernstein hat eine "öffentliche" sprache, die "in erster Linie ein Vehikel für die Schaffung von sozialen...Symbolen ist" von einer "formalen" sprache unterschieden, in der der sprachbenutzer auswählen kann, wenn er persönliche gefühle vermitteln will36, wobei die öffentliche sprache den niedrigeren sozialen schichten zukommen soll und die formale den höheren. Mittelklassekinder lernen die beherrschung beider sprachstile, unterschichtenkinder nur den einen37.

5.6. Marxistische betrachtungen des verhältnisses von sprache und gesellschaft gehen von der dichotomie kapital – proletariat, d.h. eigentümer – nichteigentümer an produktionsmitteln aus. Schon 1925/26 beschreibt N. Marr historische beispiele dafür, daß bei der entwicklung der sprachen die jeweils "höheren" formen (idg. nach voridg.) zunächst als magische priestersprache zur ausübung von herrschaft gedient haben38. "Eine Ent-

stehung der Sprache außerhalb einer so oder anders aufgebauten Gesellschaft hat es nicht gegeben, so wenig als die Wörter eine andere Bedeutung haben außer der, die geboren ist aus der Struktur der Gesellschaft.”³⁹ Daraus entwickelte sich im marxismus eine rege diskussion, ob die sprache zur ökonomischen basis oder zum geistigen überbau gehört; diese diskussion wurde von J.W. Stalin 1950 entschieden: “Die Sprache ist ja geradezu dazu da, sie ist ja geradezu dazu geschaffen, der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit als Werkzeug des menschlichen Verkehrs zu dienen..., die den Mitgliedern der Gesellschaft unabhängig von deren Klassenlage in gleicher Weise dient.”⁴⁰

F. Rossi-Landi hebt hervor, daß die sprache produkt von arbeit ist, und zwar sowohl produkt vergangener arbeit (wie auch z.b. maschinen), als auch produkt gegenwärtiger arbeit, insofern nämlich sprache und sprechen unabhängig vom menschen nicht existieren.⁴¹

5.7. Abgesehen von den filosofisch-teoretischen erkenntnissen der marxistischen sprachwissenschaft finden die ergebnisse wissenschaftlicher forschungen zum teoretischen status von sprache eingang in die knappen formulierungen der hessischen rahmenrichtlinien – am deutlichsten vielleicht in der kurzform der neufassung von 1974: “Die Schüler sollen lernen, daß sprache in ganz allgemeinem Sinn interessengebunden ist” (vgl. oben 4.3.3.; RR-SI-D-74, 13). Diese überbetonung der kommunikativen und sozialen funktionen von sprache drückt den augenblicklichen stand der sprachwissenschaft aus, wo nach einer zeit der systemstudien sprachverwendungsstudien in den vordergrund rücken; deutlichster ausdruck dieser situation war der linguistenkongreß 1972.

5.8. Diese sicht der sprache rückt temen wie sprache und herrschaft, manipulation durch sprache usw. in das gesichtsfeld der linguistik. “Wie sehr die Sprache schon die Richtung unserer interessen bestimmt, kann jeder an sich selbst beobachten: Was ich auf einem Spaziergang benennen kann, das bemerke ich und behalte ich leichter; unter vielen Pflanzen und Pflänzchen greife ich unwillkürlich bevorzugt ein paar heraus, die ich sprachlich identifizieren kann; an tausenden von Arten sehe ich vorbei und nehme sie nur pauschal als ‘Gras’ auf.”⁴² ‘Interessengebundenheit’ von sprache bedeutet also nicht nur gesellschaftliche bzw. politische interessenbindung; aber sie ist es auch: “Das Kind lernt seine soziale Struktur durch deren Sprache kennen.”⁴³

‘Sprache und herrschaft’, ‘sprache und manipulation’ sind aus linguistischer sicht vielleicht am gründlichsten in der betagten preisschrift von H. Weinrich “Linguistik der Lüge” (Heidelberg 1966) behandelt worden. Die RR-verfasser dürften dieses büchlein kennen; so kann es auch zur er-

hellung dessen verwendet werden, was die RR meinen. "Begriffe können folglich lügen, auch wenn sie für sich allein stehen. Sie stehen nämlich nur scheinbar allein. Unausgesprochen steht ein Kontext hinter ihnen: die Definition. Lügende Wörter sind fast ausnahmslos lügende Begriffe. Sie gehören zu einem Begriffssystem und haben einen Stellenwert in einer Ideologie."⁴⁴ In der Linguistik der Lüge werden Beispiele aus der nazistischen Ideologie gegeben – die RR meinen jede Ideologie, denn irgendwie hat jede Ideologie etwas Verlogenes, Kommunismus ebenso wie Antikommunismus, Sozialpartnerschaft ebenso wie Klassenkampf. Aber – und dies ist erklärtermaßen auch Ziel des Deutschunterrichts nach den Hessischen RR⁴⁵ – Sprache kann nicht nur belügen, beherrschen, unterdrücken, manipulieren, sondern auch befreien: "Man lügt nicht nur mit Hilfe der Sprache, man denkt auch das Wahre mit Hilfe der Sprache."⁴⁶ Wie man sich gegen Lüge, Herrschaft, Manipulation wehrt, wie man mit Sprache für Wahrheit eintritt, kann und soll der Deutschunterricht lehren, besonders heutzutage, wo "die modernen technischen Mittel der psychologischen Beeinflussung, der Stimmungs- und Meinungspression, des Ansprechens der unbewußten Seelenkräfte und der damit verbundenen, technisch erzeugten Daueremotionalisierung und Exaltierung des politischen Lebens... ja den Bürger grundsätzlich seiner ruhigen Überlegung und seiner vernünftig abwägenden Urteilsbildung (berauben)."⁴⁷

5.9. Gesteht man zu, dies alles gelte für die Welt der Erwachsenen, und wendet man ein, bei Kindern sei dies alles unwichtig, weil sie homogene Umgebungen haben ohne große Gefährdungen, ist dies richtig; zieht man daraus den Schluß, daß Kinder nicht mit Soziolektproblemen konfrontiert werden, ist dies falsch. Eine Reihe von amerikanischen Untersuchungen (zit. bei B. Bernstein, Determinanten) [Anm. 30 284 ff.] hat ergeben, daß sprachliche Geschicklichkeit unabhängig von der gemessenen Intelligenz ist. Außerdem ist in höheren sozialen Schichten zwar der Anteil von Kindern mit hohem IQ höher, aufgeweckte Kinder sind in den unteren Schichten häufiger.⁴⁸ Denn "gewisse sprachliche Formen bringen für den Sprechenden einen Verlust an Geschicklichkeiten, sowohl kognitiven als auch sozialen, mit sich, die sowohl für eine erfolgreiche Erziehung als auch für den Erfolg im Beruf von ausschlaggebender Wichtigkeit sind."⁴⁹ "Die Sprache, die gesprochene Sprache bedingt in hohem Maße, was gelernt und wie es gelernt wird, und beeinflusst so das zukünftige Lernen."⁵⁰ Kinder werden also doch – und zwar in der Schule – mit Soziolektproblemen konfrontiert.

5.10. Unter der Voraussetzung, daß Sprache und soziale Heimat eng verbunden sind, wie verschiedene Untersuchungen andeuten⁵¹, muß eine kompensatorische Erziehung, die den Menschen seiner sprachlichen Um-

gebung entfremdet, im ganzen seine fähigkeiten mindern.⁵²

5.11. Zusammenfassend läßt sich feststellen: In beiden fassungen berücksichtigen die hessischen rahmenrichtlinien forschungsergebnisse zum theoretischen status von sprache, insbesondere zum verhältnis sprache und gesellschaft, zur rolle und funktion der sprache im leben und für das leben des schülers und widerspiegeln so den augenblicklichen stand der linguistik/sprachwissenschaft, wie er beim 11. Internationalen Linguistenkongreß 1972 in Bologna zutage getreten ist. Einiges ist verkürzt worden – völlig fehlt die tradition der systemgrammatik. Sprachbetrachtung als selbstzweck und als einsicht in das funktionieren eines zeichensystems kommen nicht vor. So entsteht der eindruck, daß sprache nur als kommunikationsinstrument in jeweils verschiedenen soziologischen gruppierungen tema von unterricht wird, während kommunikationsprobleme zwischen den (sprachlich unterschiedenen) gruppen und einsicht in die sprache als wertfreies zeichensystem nicht behandelt werden sollen. Die kritischen anmerkungen zu 'hochdeutsch' (s.u.6.) verstärken diesen eindruck, der gleichwohl nicht ganz richtig sein dürfte: Sprache soll nur insofern gegenstand von unterricht werden, als sie für kommunikation wichtig ist – systemfragen also nur insofern, als kenntnis und einsichten notwendig und brauchbar sind zur beschreibung und erklärang von kommunikationsproblemen. Der soziologisch-kommunikative ansatz ist das kriterium für die auswahl anderer linguistischer temen.⁵³

6. Hochdeutsch

6.0. tesen (vgl.auch 5.0.4.)

6.0.1. Sprachnormen sind historisch entstanden, schichtenspezifisch bestimmt und veränderungen unterworfen (1972, 22 – vgl. anm. 21); konflikten über sprachnormen liegen gesellschaftliche konflikte zugrunde (1972, 7).

6.0.2. Der begriff 'sprachgemeinschaft' unterstellt meist homogenität der ihr zugerechneten, weil er die sprache als wichtigstes kriterium für die zusammengehörigkeit von menschen behauptet; dadurch werden unterschiede zwischen gruppen und schichten innerhalb der gemeinschaft derer, die dieselbe sprache sprechen, verschleiert (1972, 7).

6.0.3. Die beherrschung des sogenannten 'hochdeutschen' garantiert nicht die störungsfreie verständigung innerhalb der sprachgemeinschaft (1972, 6), weil hochdeutsch weder mit 'elaborated code' gleichzusetzen ist, der eine voraussetzung für kognitive leistungen ist (1972,8),

noch eine besonders reine ausprägung der deutschen sprache darstellt; hochdeutsch ist vielmehr die sprachform einer gruppe (gebildetenmundart), die die macht hat, ihre sprachweise als besonders hochwertig durchzusetzen (1972, 6 f.).

6.0.4. Übung im gebrauch der sprache (schriftlich und mündlich) darf nicht primär bedeuten:

grammatikalisch richtiges sprechen/normgerechtes schreiben, lautreines sprechen, finden des 'treffenden' wortes, beherrschen von aufsatz- und redemustern;

sondern muß von verwendungssituationen ausgehen, in denen die eigenen interessen wahrgenommen werden müssen; der gebrauch von schreibmustern (die nichts mit den aufsatzformen des traditionellen deutschunterrichts zu tun haben) und die möglichkeiten, für eigene erfahrungen und interessen öffentlichkeit herzustellen, müssen geübt werden (1972, 10 und 18 f.).

6.1. Was ist hochsprache?

Dazu kommentarlos die stellungnahmen einiger, die es zu wissen vorgeben:

Karl Korn beim 3. Hessenforum (vgl. anm. 29): "Hochsprache ist die sprache der schulen und des Duden, hochsprache ist die sprache des staates, hochsprache ist die sprache der bühne, des parlaments, der wissenschaft im weitesten sinne... hochsprache ist auch ... z.b. die sprache der gewerkschaften – wenn nicht die gewerkschaften auch die hochsprache mitformten und stilisierten, würden wir bis heute begriffe wie mitbestimmung, ecklöhne, freizeit, betriebsrat, betriebsverfassungsgesetz nicht haben – hochsprache ist auch jene sprache, die ich ... in dem buch 'sprache in der verwalteten Welt' als eine durchgängige sprachnorm, die sich aus dem usus und den instanzen, die sie dauernd kontrollieren, ergibt... Sie ist aber gemacht und in ordnung gehalten nicht wie in Frankreich aus einer Academie Française..., sondern ist sie gemacht und in ordnung gehalten ... von der schule – von der hochschule bis zur grundschule – und von der grammatik, die dort gelehrt wird, und vom Duden. Sie ist auch die sprache der FAZ und sie ist auch die sprache der Frankfurter Rundschau."

J.W. Stalin⁵⁴: "Die Sprache ist ja geradezu dazu da, sie ist ja geradezu dazu geschaffen, der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit als Werkzeug des menschlichen Verkehrs zu dienen..., die den Mitglieder der Gesellschaft unabhängig von deren Klassenlage in gleicher Weise dient."

P. von Polenz:⁵⁵ "Es wäre Illusion, zu glauben, die gegenwärtige deutsche Schrift- und Hochsprache sei identisch mit der Sprache unserer besten Schriftsteller."

N. Marr:⁵⁶ "...die nationale Sprache als eine von Ständen und Klassen unabhängige Erscheinung ist vorerst noch Fiktion."

H. Paul:⁵⁷ "Die Gemeinsprache ist natürlich erst recht eine Abstraktion. Sie ist nicht ein Komplex von realen Tatsachen, realen Kräften, sondern nichts als eine ideale Norm, die angibt, wie gesprochen werden soll... Sie ist nichts als eine starre Regel, welche die Sprachbewegung zum Stillstand bringen würde, wenn sie überall strikte befolgt würde, und nur soweit Veränderungen zulässt, als man sich nicht an sie kehrt... Es bleibt im allgemeinen der Usus, der die Norm bestimmt. Es kann aber nicht der Usus der Gesamtheit sein. Denn dieser ist weit davon entfernt ein einheitlicher zu sein. Auch in denjenigen Gebieten, in welchen die Gemeinsprache sich am meisten befestigt hat, finden wir, dass die Einzelnen sehr beträchtlich voneinander abweichen, auch wenn wir sie nur in soweit berücksichtigen, als sie ausdrücklich betreibt sind, die Schriftsprache zu reden. Und selbst wenn diese Abweichungen einmal beseitigt wären, so müssten nach den allgemeinen Bedingungen der Sprachentwicklung immer wieder neue entstehen. Sowohl um eine Einheit herbeizuführen als um eine schon vorhandene aufrecht zu erhalten, ist etwas erforderlich, was von der Sprechertätigkeit der Gesamtheit unabhängig ist, dieser objektiv gegenübersteht. Als solches dient überall der Usus eines bestimmten engeren Kreises."

E. Hanman (1645):⁵⁸ "Durch die gemeine Sprache aber verstehe ich nicht eine solche Sprache, welche vom Pöbel ins gemein geredet wird: Sondern welche an keinem und doch fast allen Orthen zu befinden."

RR-SI-D-72 (Anm. 12), 6: "In den bisherigen Lehrplänen und Sprachbüchern ist 'Hochsprache' von Mundarten und anderen Formen der Regionalsprache unterschieden und wertend von Umgangs-, Gassen- und anderen Formen negativ eingeschätzter Sprachen abgesetzt worden. Dieser Begriff von 'Hochsprache' enthielt einerseits die Vorstellung von einer Sprache, die überregionale Kommunikation sichern sollte, andererseits die Vorstellung von einer besonders normgerechten, reinen Ausprägung der deutschen Sprache."

6.2. Vergleicht man die verschiedenen aussagen über die deutsche hochsprache, findet man die doppeldeutigkeit des wortes bestätigt, die die rahmenrichtlinien feststellen: Bald meint 'hochsprache' die allgemeine, überregionale verkehrssprache der deutschen sprachgemeinschaft, bald die korsettierte sprache, die mit dem namen Duden verbunden ist. Die

hessischen rahmenrichtlinien wenden sich nur gegen das sachlich unbegründete normenkorsett und verlangen dessen relativierung unter dem ziel der verbesserten kommunikation bzw. der besseren selbstverwirklichung. Denn die normierung hatte soziale folgen: "Weil das erlernen des hochdeutschen ein bildungsprivileg war, schloß man kurz und falsch, die gebildeten seien diejenigen, die hochdeutsch sprechen, sodaß heute in meiner norddeutschen heimat es noch vorgezogen wird, lieber falsch hochdeutsch zu reden als richtig plattdeutsch, ganz einfach, weil diese sprachliche teilung in der tat eine soziale teilung zur folge hatte."⁵⁹

"Der Typ der Literatursprache und somit der Aufbau des gesamten Systems der Existenzformen der Sprache spiegelt die soziale und politische Struktur der Gesellschaft wieder."⁶⁰ Auch verwaltungsinstitutionen spielen eine rolle: "Ich mußte meine eigene mundart, das hohenloher fränkisch, erleben als eine sprache, die im schwäbischen gar nicht akzeptiert wird, ich durfte gar nicht fränkisch sprechen, denn man hätte mich dort als einen menschen unterer art angesehen."⁶¹

Die vermischung der beiden begriffe 'hochsprache' zeigt sich beim setzen unterschiedlicher oppositionen: Der hochsprache steht einmal mundart/ umgangssprache gegenüber, also regionale unterschiede (die oft auch soziale unterschiede markieren⁶²) oder aber fehlerhafte, mißverständliche sprache. Beide begriffe sind möglich – aber man darf sie nicht vermischen. Die RR sprechen von hochsprache ausschließlich im sinne der normierten sprache. "Die Rede von der besonders normgerechten, reinen Ausprägung der deutschen Sprache in der 'Hochsprache' wird unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten in zweifacher Weise problematisch: Sie übersieht, daß diese Hochsprache bislang stets eine Gruppensprache gewesen ist, die als verbindliche Sprache durchgesetzt und bei der Schichtung der Gesellschaft als Mittel zur Stabilisierung dieser Schichtung benutzt worden ist; sie übersieht, daß 'die deutsche Sprache' ein aus dem realen sprachverhalten erschlossenes Konstrukt ist, das je nach den ausgewählten Sprechertätigkeiten anders ausfällt."⁶³

Übereinstimmung herrscht zweifellos darin, daß es eine allgemeine verkehrssprache gibt, die über den regionalen und sozialen mundarten steht und eine kommunikation zwischen den regionalen und sozialen gruppen ermöglicht. Welche konkrete sprachform zu dieser hochsprache gehört, ist aber unklar.

6.3. Die rolle der hochsprache zur verhärtung der sozialen schichtungen einer gesellschaft bestätigen zahlreiche untersuchungen über den zusammenhang zwischen schulenerfolg, noten in muttersprachlichen unterricht und intelligenz. "Nicht die Sprache, sondern eine Sprache ist es, die sich

das Kind aneignet – noch genauer: es handelt sich um einen bestimmten, z.B. schichtspezifischen Sprachcode (Bernstein), unter Umständen auch zuerst um eine mehr oder minder stark ausgeprägte Kindersprache (Casagrande, Ferguson), dann um eine sozial determinierte Version der Erwachsenensprache.“⁶⁴ Denn das Deutsche gibt es nicht so, wie es ein Auto gibt oder einen anderen beliebigen Gegenstand der Wirklichkeit (vgl. oben 6.1.); die Sprache ist immer etwas wie ein allgemeiner Durchschnitt verschiedener Sprachgebräuche – eindruckliches Beispiel dafür ist das Deutsche in Österreich: “Eine selbständige, vom Deutschen losgelöste österreichische Nationalsprache gibt es nicht. Aber es bestehen österreichische Sprachbesonderheiten – keine Dialektismen, sondern nationale, durchaus berechtigte Varianten innerhalb der deutschen Literatursprache.”⁶⁵

6.4. Die verschiedenen Sprachgebräuche sind Gegenstand der Mundartforschung gewesen – zunächst allerdings nur regionale Verschiedenheiten. Wenn in manchen Sprachgemeinschaften die Mundarten fast bedeutungslos werden wie im Russischen und Französischen⁶⁶, in anderen aber nicht, hat das gesellschaftliche Gründe: “Demgegenüber erweisen sich Deutsche und italienische territoriale Dialekte als dauerhafter. Auch hierbei haben extralinguistische Faktoren die bestimmte Rolle gespielt, beispielsweise der Zentralisierungsgrad des Staates während der Entwicklung der kapitalistischen Verhältnisse... oder das Fehlen des einzigen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Zentrums... Der Beständigkeitsgrad des territorialen Dialekt hängt... vom gesellschaftlichen Status der einheitlichen nationalen Standardsprache und von ihrem Verhältnis zu den verschiedenen Typen der nichtliterarischen Formen des mündlichen Verkehrs ab.”⁶⁷

6.5. Weitere Beispiele für die konservative Rolle der Hochsprache zeigen sich in Ländern, deren Standardverkehrssprache mit der Volkssprache nichts oder nur sehr wenig zu tun hat wie z.B. Israel und einzelne Landesteile Indiens.⁶⁸

6.6. Verschiedene Sprechweisen oder Sprechstile gibt es in jeder Sprachgemeinschaft: Jeder von uns spricht anders, wenn er mit Fremden spricht oder mit guten Bekannten, mit Vorgesetzten oder Untergebenen usw.⁶⁹ Zu diesen “historisch veränderlichen, funktional und expressiv bedingten Verwendungsweisen der Sprache auf einem bestimmten Gebiet menschlicher Tätigkeit”⁷⁰ kommen “institutionsspezifische Sprachen”⁷¹ (Recht, Wissenschaft, Politik). Diese Unterschiede existieren spontan bei jeder sozialen Interaktion⁷² und führen zur Notwendigkeit, daß der einzelne Sprachteilnehmer seine Sprechweise ändern muß, um sich situationsgerecht zu verhalten (code-switching⁷³). Die Existenz einer einheitlichen Nationalsprache wird damit nicht infrage gestellt⁷⁴, sondern nur auf die problema-

tik einer schule wird hingewiesen, die einseitig auf eine einzige art des sprechens ausgerichtet ist, nämlich auf die einübung der 'schulsprache', von der unreflektiert behauptet wird, sie sei die einzige garantie für eine störungsfreie kommunikation⁷⁵. Fehleranalysen bestätigen dies.⁷⁶

6.7. Sprachwandel hat viele ursachen – eine davon ist der dauernde austausch zwischen verkehrssprache und sozialen wie regionalen mundarten, der auf die sprachnorm zurückwirkt⁷⁷. Der sprachunterricht soll auf diese wechselwirkungen eingehen, sie bewußt machen, die bindungen des sprachgebrauchs in der schule an normen "lockern". In diesem zusammenhang stellt sich erneut die frage nach einem kompensatorischen sprachunterricht: "Ich glaube allerdings, daß wir die verschiedenen sozialen schichtungen, die uns durch verschiedene spracheigentümlichkeiten täglich bewußt werden, nicht dadurch etwa weder aufzuheben noch zu befestigen einbilden sollten, daß wir ihnen entweder ihre sprache lassen, oder daß wir sie alle zwingen, eine gemeinsame sprache zu sprechen."⁷⁸

6.8. Die kodifizierte norm muß dauernd überprüfbar bleiben, sie sollte nicht als überregionaler maßstab zur beurteilung von sprache verwendet werden dürfen, weil dadurch die soziologisch begründbaren unterschiede in den ausgangslagen der einzelnen schüler zur grundlage der bewertung ihrer sprachlichen und damit geistigen leistungsfähigkeit werden.⁷⁹ Das ist gemeint, wenn die RR kritisieren, daß formale kriterien wie rechtschreibung, hochlautung usw. angewendet werden, um lebenschancen zu verteilen. Die die normen festlegen und anwenden, schließen so alle von ihrem eigenen sozialstatus aus, die nicht sprache entsprechend der festgelegten norm verwenden.

7. Zusammenfassung

Ich habe meine linguistischen anmerkungen zu den hessischen rahmenrichtlinien für die sekundarstufe I im fach deutsch auf zwei zentrale themenbereiche beschränkt, die mir einerseits wichtig erschienen sind als hintergrund der lernziele, und die andererseits zentrale gegenstände der sprachwissenschaft sind.

In beiden bereichen haben die hessischen RR auf faszinierende weise den immer wieder geforderten kontakt der schule mit der wissenschaft verwirklicht, indem sie vieles an sprachwissenschaftlichen bzw. linguistischen erkenntnissen vor allem aus neuerer zeit verarbeitet haben und für den schulgebrauch umzusetzen versuchten. Ob dies überhaupt geht und ob es so geht, wird man wissen, sobald die praktischen erfahrungen vorliegen. Leider sind einige einsichten verloren gegangen, die vielleicht in der schul-

praxis ohnedies zum tragen kommen (systemgrammatik), weil die lehrer in diesem bereich ausgebildet sind.

Viele einzelheiten der rahmenrichtlinien erinnern an die betagten reformvorschläge für die germanistik, die mit den namen W. Iser und H. Weinrich verbunden sind und mit dem Rhedaer Memorandum. Die dort geforderte trennung eines schulfachs linguistik mehrerer sprachen von einem schulfach literatur mehrere sprachen haben die hessischen rahmenrichtlinien nicht durchgeführt, sondern diesen reformvorschlag haben sie in den deutschunterricht allein eingebracht. Die zielsetzung ist aber im wesentlichen dieselbe: "Der Deutsch- und Literaturunterricht ist dann nicht mehr auf die Vermittlung national orientierter Bildungsgüter abgerichtet, sondern soll als Literaturunterricht die aus literarischen und expositorischen Texten zu gewinnenden Einsichten lehren. Er ist daher als Wissenschaft von Texten in erster Linie auf das kritische Verstehen und Beurteilen, aber auch auf das Abfassen von Texten, ferner auf die Sensibilisierung der Wahrnehmung und auf das Wecken der Urteilsfähigkeit der Schüler bedacht."⁸⁰

Anmerkungen

- 1 Vgl. H. Glinz. Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik. Diss. Zürich 1947.
- 2 Deutscher Sprachspiegel.
- 3 Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bearbeitet von P. Grebe. Mannheim 1959 (= Der Große Duden 4).
- 4 Ich stütze mich dabei auf einen artikel von Jutta Roitsch in der 'Frankfurter Rundschau' vom 29.3.1973 und auf L. von Friedeburg. Ein Rahmenwerk für die innere Schulreform. In: Was sollen Schüler lernen? Hrsg. von G. Köhler und E. Reuter. Frankfurt/M. 1973 (= Fischer Taschenbuch 1460), 33 - 45.
- 5 S. Robinsohn. Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied - Berlin 1967 (= Aktuelle Pädagogik).
- 6 L. von Friedeburg, Rahmenwerk (Anm. 4), 34 f.
- 7 Ebd. 37.
- 8 Vgl. RR-SI-GL-73: Der Hessische Kultusminister. Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Gesellschaftslehre. 1973 (Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg), 54.
- 9 Vgl. ebd., 56.
- 10 Am deutlichsten durchgeführt in den rahmenrichtlinien gesellschaftslehre.
- 11 RR-SI-GL-73 (Anm. 8), 7.

- 12 RR-SI-D-72: Der Hessische Kultusminister. Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Deutsch. 1972 (Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg), 5.
- 13 Ebd., 5.
- 14 RR-SI-D-74: Der Hessische Kultusminister. Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. 7./8. Jahrgangsstufe. Deutsch. 1974 (Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg), 17 ff.
- 15 RR-SI-D-72 (Anm. 12), 46.
- 16 RR-SI-D-74 (Anm. 14), 10 ff.
- 17 RR-SI-D-72 (Anm. 12). 11.
- 18 Ebd., 19 f.
- 19 Ebd., 65.
- 20 RR-SI-D-74 (Anm. 14), 13 ff.
- 21 In den tesen zitiere ich die rahmenrichtlinien nur mit der jahreszahl und der seite: 1972 = RR-SI-D-72 (Anm. 12); 1974 = RR-SI-D-74 (Anm. 14).
- 22 F. de Saussure. Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hrsg. von Ch. Bally und A. Sechaye unter Mitwirkung von A. Riedlinger. Übers. von H. Lommel. Berlin - Leipzig 1931, 17.
- 23 W. Lang. Probleme der allgemeinen Sprachtheorie. Stuttgart 1970 (= Klett Studienbücher), 84.
- 24 RR-SI-D-72 (Anm. 12), 21.
- 25 Zit. nach E. Coseriu. Semantik, innere Sprachform und Tiefenstruktur. *Folia Linguistica* 4/1970 (53 - 63), 57; ähnlich W. Lang, Probleme (Anm. 23), 86; A. Martinet. Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz ⁵1971, 16 f., 20 und 28; A. Schaff. Sprache und Erkenntnis. Zit. nach W. Lang, Probleme (Anm. 23), 84 (A.2); H. Weinrich. Linguistik der Lüge. Heidelberg ⁴1970, 40 f.; L. Zabrocki. Kommunikative Gemeinschaften und Sprachgemeinschaften. *Folia Linguistica* 4/1970 (2 - 23), 16.
- 26 L. Weisgerber. Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik. Düsseldorf ³1962, 150.
- 27 Vgl. dazu die beiträge im sammelband: Studien zur Entwicklung des Denkens im Kindesalter. Hsg. von H. Bonn und K. Rohsmanith. Darmstadt 1972 (= Wege der Forschung 69).
- 28 S.J. Schmidt. Sprachliches und soziales Handeln. Überlegungen zu einer Handlungstheorie der Sprache. *Linguistische Berichte* 2/1969 (64 - 69), 65.
- 29 K. Wünsche beim 3. Hessenforum. Zit. nach einem mitschnitt der direktübertragung über die UKW-sender des 1. programms des Hessischen Rundfunks aus dem kurhaus in Wiesbaden am 21.3.1974 ab 18 uhr.
- 30 H. Steger. Soziolinguistik. Grundlagen, Aufgaben und Ergebnisse für das Deutsche. In: Sprache und Gesellschaft. Jahrbuch 1970. Düsseldorf 1971 (= Sprache der Gegenwart 13) (9 - 44), 35; ähnlich B. Bernstein. Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Zur Sprache des Kindes. Hsg. von H. Helmers.

- Darmstadt 1969 (= Wege der Forschung 42) (272 - 307), 286 und öfters; M.A.K. Halliday. Sociolinguistic and linguistic change. Handout zum referat beim 11. Internationalen Linguistenkongreß 1972 in Bologna; K. Heger. "Sprache" und "Dialekt" als linguistisches und soziolinguistisches Problem. *Folia Linguistica* 3/1969 (46 - 47), 61; S. Jäger. Theoretische und praktische Projekte zur kompensatorischen Spracherziehung in der BRD. *Muttersprache* 81/1971 (41 - 62), 42 f.; Th. Luckmann. Soziologie der Sprache. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung. Hsg. von R. König. II. Bd. Stuttgart 1969 (1050 - 1101), 1075; B.P. Mallik. The underworld speech and the social dialects of Bihar in India. Preprints des 11. Internationalen Linguistenkongresses 1972 in Bologna (447 - 449), 449; H. Rupp. Gesprochenes und geschriebenes Deutsch. *Wirkendes Wort* 15/1965 (19 - 29), 23.
- 31 W. von Raffler Engel. Languages in context: Situationally conditioned style change in black speakers. Preprints des 11. Internationalen Linguistenkongresses 1972 in Bologna, 440 - 446.
- 32 H. Steger. Gruppensprachen. Ein methodologisches Problem der inhaltsbezogenen Sprachbetrachtung. *Zeitschrift für Mundartforschung* 31/1964 (125 - 138), 126 f.
- 33 Ebd., 136.
- 34 H. Bausinger. Subkultur und Sprache. In: *Sprache und Gesellschaft. Jahrbuch 1970*. Düsseldorf 1971 (= *Sprache der Gegenwart* 13) (45 - 62), 53 ff.
- 35 Th. Luckmann, *Soziologie* (Anm. 30), 1076 f.
- 36 B. Bernstein, *Determinanten* (Anm. 30), 292.
- 37 Ebd., 294.
- 38 N. Marr. Über die Entstehung der Sprache. Unter dem Banner des Marxismus 1/1925 - 26 (558 - 599), 582 f. und 578 f.
- 39 Ebd., 584 f.
- 40 J.W. Stalin. *Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft*. o.O.u.J., 9 (Deutsche übersetzung einer artikelreihe aus der "Prawda" von mai bis august 1950).
- 41 F. Rossi-Landi. *Sprache als Arbeit und Markt*. München 1972 (= Reihe Hanser 105), 7 ff.
- 42 W. Lang, *Probleme* (Anm. 23), 84.
- 43 B. Bernstein, *Determinanten* (Anm. 30), 298.
- 44 H. Weinrich, *Linguistik* (Anm. 25), 37.
- 45 Vgl. RR-SI-D-72 (Anm. 12), 65.
- 46 H. Weinrich, *Linguistik* (Anm. 25), 40.
- 47 H. Schelsky. *Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation*. Köln-Opladen 1961 (= Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geisteswissenschaften. Heft 96 - 79. Sitzung am 15. März 1961 in Düsseldorf), 30.

- 48 B. Bernstein, Determinanten (Anm. 30), 277.
- 49 Ebd., 272.
- 50 Ebd., 298.
- 51 Vgl. ebd., 298.
- 52 Vgl. B. Bernstein, Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung. Betrifft: erziehung. 3/1970 - heft 9, 15 - 19.
- 53 Vgl. RR-SI-D-72 (Anm. 12), 66.
- 54 J.W. Stalin, Marxismus (Anm. 40), 9.
- 55 P. von Polenz. Zur Quellenwahl für Dokumentation und Erforschung der deutschen Gegenwartssprache. In: Satz und Wort im heutigen Deutsch. Jahrbuch 1965/66. Düsseldorf 1967 (= Sprache der Gegenwart 1) (363 - 378), 371.
- 56 N. Marr, Entstehung (Anm. 38), 583.
- 57 H. Paul. Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle ⁵1920, 404 f.
- 58 Zit. nach St. Werbow. 'Die gemeine Teutsch'. Zeitschrift für deutsche Philologie 82/1963 (44 - 63), 59.
- 59 P. Wapnewski beim 3. Hessenforum (Anm. 29).
- 60 M.M. Guchman. Einfluß der sozialen Faktoren auf das System der Existenzformen einer Sprache. Preprints des 11. Internationalen Linguistenkongresses 1972 in Bologna (1043 - 1046), 1045.
- 61 R. Ulshöffer beim 3. Hessenforum (Anm. 29).
- 62 S. Jäger. Sprachnorm und Schülersprache. Allgemeine und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern. In: Sprache und Gesellschaft. Jahrbuch 1970. Düsseldorf 1971 (= Sprache der Gegenwart 13) (166 - 233), 173.
- 63 RR-SI-D-72 (Anm. 12), 6 f.
- 64 Th. Luckmann, Soziologie (Anm. 30), 1069.
- 65 E. Riesel. Stilistik der deutschen Sprache. Moskau 1959, 88.
- 66 M.M. Guchman, Einfluß (Anm. 60), 1045.
- 67 Ebd.
- 68 B.P. Mallik, Speech (Anm. 30), 447.
- 69 Vgl. H. Steger, Gruppensprachen (Anm. 32), 128.
- 70 E. Riesel, Stilistik (Anm. 65), 9.
- 71 Th. Luckmann, Soziologie (Anm. 30), 1072.
- 72 Vgl. L.B. Nikolskij. Sociolinguistics, Sociology of language and Linguasociology. Preprints des 11. Internationalen Linguistenkongresses 1972 in Bologna (1048 - 1051), 1049.
- 73 W. von Raffler Engel, Style Change (Anm. 31), 444.

- 74 Vgl. L.B. Nikolskij, *Sociolinguistics* (Anm. 72), 1048 f.; ähnlich E. Riesel, *Stilistik* (Anm. 65), 11.
- 75 Vgl. S. Jäger, *Sprachnorm* (Anm. 62), 166; ausführlich mit praktischen Erfahrungen belegt: K. Wünsche. *Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit*. Köln 1972 (= pocket 37).
- 76 S. Grosse. *Soziolinguistische Beobachtungen am Abendgymnasium*. In: *Sprache und Gesellschaft. Jahrbuch 1970*. Düsseldorf 1971 (= *Sprache der Gegenwart* 13) (150 - 165), 160 f.
- 77 Vgl. E. Riesel, *Stilistik* (Anm. 65), 43.
- 78 E. Lämmert beim 3. Hessenforum (Anm. 29).
- 79 Vgl. S. Jäger, *Sprachnorm* (Anm. 62), 173.
- 80 W. Iser. *Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell*. In: *Ansichten einer künftigen Germanistik*. Hsg. von J. Kolbe. München 1970 (= Reihe Hanser 29) (193 - 207), 196.