

# PAradigma

Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für  
Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik

**Themenschwerpunkt:**

**SPRACHKOMPETENZ**  
**interdisziplinär**



**ZLF**

Zentrum für Lehrerbildung,  
Fach- und Hochschuldidaktik  
**Wissenschaft für die Praxis**

**IMPRESSUM:**

**Herausgeber:** Prof. Dr. Guido Pollak, Kommissarischer Direktor des Zentrums für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik und Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau, Innstraße 25, D - 94032 Passau, Telefon: 0851/ 509-2630, Fax: 0851/509-2632, E-Mail: [guido.pollak@uni-passau.de](mailto:guido.pollak@uni-passau.de)

**Redaktionelle Mitbearbeitung:** Doris Cihlars, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Passau, Karlsbader Str. 11a, D - 94036 Passau, Telefon: 0851/509-2646, E-Mail: [doris.cihlars@uni-passau.de](mailto:doris.cihlars@uni-passau.de)

**Layout:** [denisespielvogel@gmx.de](mailto:denisespielvogel@gmx.de)

**Druck:** Druckerei Tutte GmbH, Salzweg

**Redaktionsschluss:** 31.03.2010

**ISSN:** 1864-2411

Die Verantwortlichkeit für den Inhalt und die Art der Zitation liegt allein bei den jeweiligen Autoren.

<b>Editorial</b>	4
<b>Beiträge aus Forschung und Lehre</b>	
■ Sprachkompetenz als Schlüssel zu Lebenswelten (Ursula Reutner)	6
■ Sprache im Fokus eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts (Rudolf Sitzberger)	22
■ Bild- und Sprachkompetenz im Kunstunterricht. Eine Pilotstudie zum Bildrezeptionsverhalten in der Hauptschule (Alexander Glas)	38
■ Sprachkompetenz als Kommunikationskompetenz: Grundsätzliche Überlegungen und der Spezialfall Englisch (Daniela Wawra)	50
■ Entwicklung des interaktiven Verhaltens und der Kommunikation bei Pädagogen (Radka Šulistová)	68
■ Mensch im Durchdringen der Muttersprache als ein Ausgang der neuen Auffassung der Sprachen- und Literaturousbildung (Milan Ligos)	83
<b>Rezension</b>	
■ Ein interessantes Buch in Bezug auf das be- deutende Potenzial im Slowakischunterricht (Beata Murinová)	108

# EDITORIAL

Liebe Kolleginnen und Kollegen,  
liebe Leserinnen und Leser,

das erste Heft des fünften Jahrgangs von „Paradigma“, der Zeitschrift des Zentrums für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik, befasst sich ausschließlich mit dem Themenschwerpunkt der „Sprachkompetenz“, der in 6 Beiträgen interdisziplinär unter verschiedenen Perspektiven betrachtet wird. Dass „Sprachkompetenz“ in den Mittelpunkt einer Zeitschrift gestellt wird, die Beiträge aus Forschung und Lehre im Feld der Lehrerbildung versammeln will, vermag nur den verwundern, der die intensive Diskussion um die mangelnde Sprachkompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler im Gefolge der PISA-Studien nicht zur Kenntnis genommen hat. In diesen Diskussionen wurde nicht nur nach den Notwendigkeiten und Möglichkeiten möglichst frühzeitig ansetzender Förderung von Sprachkompetenz in der Familie, in vorschulischen, schulischen und außerschulischen Institutionen gefragt, sondern auch Fragen danach gestellt, wie die Ausbildung professionellen Personals in entsprechenden pädagogischen Praxisfeldern verbessert werden kann. In diesem Zusammenhang rückte konsequenterweise zunehmend auch die Lehrerbildung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Und ebenso wie „Sprache“ selbst einerseits ein vielgestaltiges empirisches Phänomen ist, dem sich zahlreiche Wissenschaften – etwa die Philosophie, Anthropologie, Sprach- und Literaturwissenschaften, Psychologie, Soziologie, die Informatik, die Kunstgeschichte und die Kunsterziehung, besonders aber auch die Erziehungswissenschaft in theoretischer Perspektive nähern, so ist „Sprache“ auch ein interdisziplinäres Thema der Lehrerbildung – nicht nur im Bereich der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Diese weit über den Bereich des Anfangsunterrichts von Lesen und Schreiben hinausreichende Bedeutung des Themas „Sprache“ in der Lehrerbildung spiegeln die Beiträge des vorliegenden Heftes wider: Im Beitrag von Ursula Reutner wird aufgezeigt, inwiefern die Sprachkompetenz eines Menschen einerseits zentrale Voraussetzung für die Erschließung seiner individuellen und sozialen Positionierung in der Gesellschaft ist, wie sie andererseits aber auch Ausdruck seiner kulturellen, sozialen und ideologischen Herkunft und Lebenslage ist. Daniela Wawra vertieft diese Frage- und Problemstellung unter den - in Zeiten global-multilingualer Gesellschaften höchst virulenten - Gesichtspunkten des Erwerbs von Kommunikationskompetenz für Mehrsprachigkeit. Die Beiträge von



Rudi Sitzberger und Alexander Glas greifen engere fachdidaktische Fragestellungen auf: während Rudi Sitzberger genuine Fragen des Religionsunterrichts behandelt, etwa wie die Themen „Religiosität“ und „Glauben“ zur „Sprache“ gebracht werden können, klärt Alexander Glas diese Frage unter der – in einer Zeit multi-medial vermittelter Bilderflut nicht minder wichtigen - Perspektive der im Kunstunterricht möglichen Versprachlichung von Bildwahrnehmungen. Radka Šulistova zeigt typische Herausforderungen an die pädagogische Kommunikation als eine durch Gegenstands- und Aufgabentypik geprägte besondere Situation sozialer Interaktion auf und leitet daraus inhaltliche und methodisch-didaktische Konsequenzen für die Ausbildung von zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen ab. Milan Ligos entwickelt ein Modell der nur dem Menschen zukommenden „Sprachlichkeit“ in der Perspektive einer christlichen Anthropologie und darüber begründeten christlich-theologischen Ethik und Professionalität pädagogischen Handelns. Die Rezension eines von Milan Ligos zu dieser Thematik verfassten Buches („Die Motivierung und die geistlichen Dimensionen im Slowakischunterricht. Die Kapitel aus der Didaktik der Muttersprache“) beendet das neue Heft von „Paradigma“. Die Rezension wurde von Beata Murinová verfasst.

An dieser Stelle soll Prof. Dr. Norbert Seibert herzlich gedankt werden für seine langjährige Arbeit nicht nur für „Paradigma“, deren Idee und deren Gestaltung er seit dem ersten Heft im Jahr 2006 maßgeblich prägte, sondern weit darüber hinaus für sein der „Lehrerbildung“ gewidmetes ebenso leidenschaftliches wie arbeitsintensives Engagement als Direktor des Zentrums für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik, das er vom „Modellversuch“ zu einer bundesweit beachteten vorbildhaften Institution geführt hat. Im April dieses Jahres hat die Leitung des Zentrums gewechselt.

Mit den besten Grüßen

**Prof. Dr. Guido Pollak**

Kommisarischer Leiter des Zentrums für Lehrerbildung,  
Fach- und Hochschuldidaktik an der Universität Passau

## Sprachkompetenz als Schlüssel zu Lebenswelten

*Ursula Reutner*

### 1. Zur Definition von Sprachkompetenz. Passive und aktive Kompetenz

Ausgeprägte Sprachkompetenz ist die Fähigkeit, das herausragende Kommunikations- und Ausdrucksmittel, das die Sprache ist, so optimal zu beherrschen, dass die Worte den eigenen oder fremden Bedürfnissen entsprechend eingesetzt und die Gesprächspartner aufgrund ihrer Ausdruckswahl eingeschätzt werden können. Dies setzt eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Gesprächssituationen und -partner voraus und beinhaltet gleichzeitig profundes Wissen über den kulturhistorischen Kontext, in dem das Was, von dem die Rede ist oder sein soll, seinen Stellenwert hat.

In ihrem Erwerb und in ihrer Realisierung ist Sprachkompetenz als Verhalten in die vielfältigen Formen des Sozialverhaltens eines Menschen eingereiht. Dies gilt sowohl innerhalb einer einsprachigen Gesellschaft, als auch in Kontaktsituationen mit anderen in Raum und Zeit unterschiedlichen Kulturen, ohne deren Verständnis vielen kommunikativen Missverständnissen Tür und Tor geöffnet bleiben. Die genannte soziale Einbettung der Kommunikation gilt für die passive wie für die aktive Sprachkompetenz. Erstere umfasst das Hör- und Leseverstehen der Adressaten einer Aussage, Letztere die adäquate und situationskonforme Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift.

Der Sender ist in seiner produktiven Sprachkompetenz ebenso gefordert wie der Empfänger in seiner rezeptiven; beide interpretieren die Aussagen bzw. Reaktionen des Gegenübers, so dass im Dialog zwischen den Gesprächspartnern ein Optimum an wechselseitigem Verstehen und Verständnis entstehen kann.

Die Sprachkompetenz eines Menschen ist zunächst nicht nur üblicher Ausweis seines geo- und soziolinguistischen Standorts, sondern vielmehr auch ein Schlüssel zu seinem Denken, seinem Fühlen und seinen Vorstellungen, die ihn kulturell und ideologisch einzuordnen erlauben (vgl. Abschnitt 2). Ohne die entsprechende Sprachkompetenz fehlt dem Einzelnen aber auch der begrifflich-terminologische Zugang zum weiterführenden Verständnis der unterschiedlichsten Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche (vgl. Abschnitt 3). Nicht zuletzt stellt sie bei kontrastiver Betrachtung verschiedener Kulturen, wie in mehrsprachigen Gesellschaften oder internationalen Begegnungen, einen idealen Ausgangspunkt dar, um divergierende Verhaltensmuster und Interaktionsstile aufzuzeigen (vgl. Abschnitt 4).

Die begrenzte Auswahl der im Folgenden angeschnittenen Aspekte versucht einen Einblick in die Bedeutung, d.h. in den Nutzen vorhandener und den Nachteil fehlender Sprachkompetenz für den einzelnen Sprecher oder Schreiber bzw. Hörer oder Leser zu geben. Dabei wird auch auf Facetten

besonders hoher Sprachkompetenz eingegangen und vorausgesetzt, dass Sprachkompetenz an sich sowohl die Basis, als auch die Bedingung für Wissensaneignung, Medienkompetenz und damit Chancengleichheit ist.

## 2. Sprachkompetenz als Schlüssel zum Individuum

Sprache als Teil des Menschseins und ausdrucksstarkes Kommunikationsmittel lässt das Sprachverhalten eines Menschen zu seinem Markenzeichen innerhalb seines Gesamtverhaltens werden. Dieses Charakteristikum konstituiert sich auf der Basis des jeweiligen kulturhistorisch-soziolinguistischen Standorts in der Gesellschaft und der darin begründeten individuellen Ausprägung von Eigenheiten der Sprachkompetenz.

### Regionale Herkunft des Individuums

Am auffälligsten sind zunächst jene Faktoren, die bei entsprechender passiver Sprachkompetenz eine grundsätzliche Orientierung über die geolinguistisch definierten Varietäten einer Sprache ermöglichen. Ein Österreicher oder Deutschschweizer, ein bodenständiger Münchner oder Hamburger ist geographisch durch seinen ausgeprägten Akzent lokalisierbar, ohne den im deutschen Sprachraum ein Teil der Sprecheridentität vermisst werden oder der Sprecher oft als distanzierend empfunden würde. Sprachkompetenz bezieht hier Regionalität mit ein und lässt dadurch viele Ziele mit dem jeweiligen Gesprächspartner leichter erreichen. Zum regionalen Kolorit gehören neben dem Akzent auch di-

vergierender Wortschatz bis hin zu unterschiedlichen Konnotationen. So erkennt jeder kompetente Sprecher des Deutschen den Schweizer aus der alemannischen Schweiz an seinen Ausdrucksweisen (*verunfallen, gebüsst werden*, Gallizismen wie *Detailhandel, Decharge* etc.) und den Österreicher an den seinigen (*Paradeiser, Karfiol* etc.), die neben den vielen innerdeutschen Synonyma stehen (*Samstag – Sonnabend, Metzger – Fleischer, Putzlumpen – Scheuerhader, Maß Bier – Stein* usw.). Wenn der kompetente Italienischsprecher it. *azione* statt *offerta speciale* (ebenso in der Deutschschweiz dt. *Aktion* statt *Sonderangebot*), *sci-lift* (< dt. Skilift) statt *sciovia, comanda* (< fr. *commande*) statt *ordine, monitore* (< fr. *moniteur*) statt *istruttore sportivo* hört, weiß er, dass er es mit Vertretern der italienischsprachigen Schweiz zu tun hat. Wenn das Auto nicht mit sp. *coche*, sondern als *carro* bezeichnet wird, ist ihm klar, dass der Sprecher aus Lateinamerika kommt, wenn sp. *auto* fällt, kann er diese grobe Identifizierung noch auf die südlichsten Länder des Kontinents eingrenzen; entsprechend sensibilisiert interpretiert er auch die Bezeichnung des Gehsteigs als sp. *acera* (Spanien, Kuba, Puerto Rico), *banqueta* (Mexiko), *andén* (Mittelamerika) oder *vereda* (Cono Sur) und die der Brille als *gafas* (Spanien), *lentes* (Hispanoamerika), *espejuelos* (Kuba) oder *anteojos* (Argentinien). Ähnlich erkennt ein kompetenter Frankophoner denjenigen aus der Romandie daran, da dieser z.B. am Dezimalsystem festhält (*septante* statt *soixante-dix, huitante* statt *quatre-vingt*). Er kommt natürlich auch zur richtigen Tageszeit, wenn er in

Quebec zum *déjeuner* eingeladen wird, da er weiß, dass dort die alte Gliederung der Mahlzeiten beibehalten ist (*déjeuner* noch in der Bedeutung des Frühstücks, *dîner* für das Mittagessen, *souper* für das Abendessen). Ebenfalls ordnet er es richtig ein, wenn der Quebecer sein *baccalauréat* 'Universitätsexamen nach drei Studienjahren' feiert, und gratuliert ihm nicht zum höheren Schulabschluss, nur weil dies die Bedeutung des Wortes in Frankreich ist. Aber auch in konnotativer Hinsicht fehlen die regionalen Unterschiede nicht; so würde z.B. auf den in Paris nicht ungebräuchlichen Kosenamen *mon rat* für die als Ratte geschmeichelte Freundin ein Mädchen aus der Normandie ohne die entsprechende Sprachkompetenz wohl entsetzt mit einer Ohrfeige reagieren, da die Assoziationen, die sich mit dem Tierchen verbinden, hier sehr divergieren. Ähnlich zeigt sich die wenig sprachkompetente Belgierin oder Quebecerin befremdet, wenn eine Pariserin in Brüssel oder Montreal ihre Handtasche mit *sac* statt mit *sacoché* bezeichnet, da Ersteres dort eher mit Getreide- oder Kartoffelsäcken assoziiert wird als mit einer Damenhandtasche. Diese regionalen Unterschiede sind natürlich auch über Sprachgrenzen hinweg wirksam und betreffen dann einerseits unterschiedliche Konnotationen, so z.B. wenn der Franzose *escargot* in der Regel mit einer Delikatesse verbindet, der Deutsche *Schnecke* hingegen mit einem schleimigen Wesen, oder der Franzose bei *pain* an Weißbrot denkt, der Deutsche bei *Brot* eher an dunkles Vollkornbrot. Andererseits erzeugen sie sogenannte falsche Freunde, die in der interkulturellen Kommunikation

fatal sein können. Fordert der deutsche Geschäftsmann für die nächste Besprechung z.B. ein *Konzept*, so erwartet er einen differenziert ausgearbeiteten Vorschlag. Denkt der Franzose dabei an *conception*, so wird er beim Treffen mit einer vagen Vorstellung vom gemeinsamen Projekt erscheinen. Während solche Unterschiede bei geringer Sprachkompetenz zu Missverständnissen führen, sind diese bei guter Sprachkompetenz minimiert.

### Sozialer Standort des Individuums

Hohe Sprachkompetenz erlaubt also, den Gesprächspartner in regionaler Hinsicht einzuordnen und gleichzeitig Missverständnissen vorzubeugen, die sich aus dem regional unterschiedlichen Wortverständnis ergeben. Darüber hinaus ermöglicht sie, aus dem Sprachverhalten des Gesprächspartners Aussagen über seinen gesellschaftlichen und damit soziokulturellen Standort abzuleiten. So war im britischen Englisch z.B. der Sprachakzent bis ins 20. Jahrhundert ein deutlicher Hinweis auf die soziale Stellung des Sprechers. Auch in unserer Gesellschaft ist das Sprachverhalten eines neuen Gesprächspartners eines der ersten Kriterien, nach denen wir diesen unbewusst einschätzen. Als solches ist es viel zuverlässiger als andere Merkmale wie beispielsweise die Kleiderwahl. Eventuell fehlender Geschmack beim Kleidungsstil kann mit dem entsprechenden Geldbeutel und kompetenter Beratung beim Einkauf sicherlich teilkompensiert werden; Sprachkompetenz als Resultat jahrelanger Sensibilisierung hingegen nicht.

Dabei zeichnet sich hohe Sprachkompetenz auch nicht nur durch die Beherrschung einer einzigen, sei sie auch noch so exquisiten Sprachform aus – schließlich würde bei geschickter Kleiderwahl auch niemand täglich in Abendrobe auftreten. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, das Register der jeweiligen Situation angemessen zu wählen. So beinhaltet Sprachkompetenz immer auch einen familiären Umgangston, der – zusätzlich zum Lokalkolorit und anders als ein offizieller überregionaler Standard – dem Sprecher Fremdheit beim Gesprächspartner abzubauen hilft. Aussagen über die Sprachkompetenz des Sprechers dürfen sich damit nie auf die Beherrschung der Norm reduzieren, sondern müssen immer auch die Praxis und Kenntnis der unterschiedlichsten Register berücksichtigen.

Im Hinblick auf bestimmte Substandardregister bedeutet die Forderung der Registerbreite nicht, dass der sprachkompetente Sprecher sie auch verwenden soll. Versteht er die Ausdrucksweisen dieser Register aber, so vermag er zumindest sein Gegenüber soziolinguistisch einzuordnen. Als Beispiele sei hier auf das im kultivierten Umgang nicht akzeptierte Duzen von Fremden hingewiesen. Auch die thematische Enge des Inhalts und die strukturelle Begrenztheit der Äußerungen auf fragmentarische Hauptsätze, die bestenfalls mit relativem Anschluss durch polyfunktionales *wo (der, wo das sagt etc.)* ergänzt werden, können ein selbstredendes Indiz für unzulängliche Sprachkompetenz sein. Nicht unerwähnt bleiben soll ferner der Eindruck, den der Sprecher durch die Verwendung abwertender Bezeichnungen hinterlässt, wie *Köter*

für *Hund, Karren* oder *Kiste* für *Auto* oder *Wagen* bzw. fr. populäres *bagnole* oder im Argot *chiotte* für *voiture*. Aus der Register- oder Ausdruckswahl erhält der sprachkompetente Hörer stets eine Aussage über das Selbstverständnis des Sprechers, zumindest in einer gegebenen Situation. Höchst aufschlussreich sind dabei z.B. die verschiedenen sprachlichen Reaktionsmöglichkeiten auf eine störende Unterbrechung der Arbeit. Der sprachkompetent sensibilisierte Störenfried wird sich entschuldigend oder gar wortlos geworden wieder zurückzieht, wenn er ein deutliches *tu me déranges (Du kommst mir ungelegen)* zu hören bekommt, ein unfreundliches *tu m'importunes (Du störst mich gerade erheblich)* oder gar ein deftig vulgäres *tu m'emmerdes (Du gehst mir auf die Nerven* oder noch derber *Du kotzt mich an)*.

In solch emotionalen Reaktionen, die freilich auch oft tiefersitzende Haltungen offen legen können, macht der Sprecher häufig nur seinem Ärger Luft. Wenn er dabei aber die Schwelle zum Fluchen übertritt, das spätestens seit dem Renaissancehumanismus in allen Anstandsbüchern strikt abgelehnt wird, deklassiert er sich als unkultiviert in seiner Sprachkompetenz. Verflucht er dann blasphemisch gar den Herrgott, so kann dies derzeit in Italien mit *Dio!* z.B. zum Platzverweis von Fußballspielern führen, zur Sperre für einen ganzen Spieltag, der Michele Marcolini vom Erstligisten Chievo Verona nur entgehen konnte, indem er den Sportrichter Gianpaolo Tosel davon überzeugte, eigentlich Armando *Diaz*, einen regional gefeierten Helden aus dem Ersten Weltkrieg, verflucht zu haben. Der

Juventus-Spieler Gianluigi Buffon wollte die Sperre verhindern, indem er sich gegenüber der Fußball-Religionspolizei mit missverstandener *zio* 'Onkel' ausredete. Greift ein Sprecher tatsächlich auf solche Deformationen religiöser Bezeichnungen zurück (z.B. dt. *Herrschaft!* oder *Herkules!* statt *Herr Gott!*, *Sackerment!* und *Sapperment!* statt *Sakrament!* und *Sapperlot!*), so schimmert zweifelsohne bis heute ein gewisser Respekt gegenüber der direkten Bezeichnung durch, selbst wenn die indirekten Ausdrücke heute vielen gar nicht mehr als Euphemismen geläufig sind. Doch auch durch die bewusste Verwendung des unverblühten religiösen Fluchs zeigt sich der Blasphemiker tendenziell konservativer orientiert als ein Sprecher, der auf die heute verbreiteten Fäkalientermini zurückgreift. Letztere sind für den kultivierten Leser oder Schreiber zweifellos inakzeptabel, und angesehene Zeitungen pflegen solche Termini in Zitaten (z.B. von Interviews) mit einem vor- oder nachgestellten „[pardon!, die Red.]“ zu versehen. Sprachkompetenz kann bedeuten, diese Termine als Ausdruck von Selbstachtung und eines dem Hörer bzw. Leser gegenüber rücksichtsvollen Sprachverhaltens zu vermeiden oder zumindest zu deformieren (dt. *Sch...eibenhonig!*, *Sch...eibenkleister!*, *Sch...örn!*), sie kann sich aber auch in einer bewusst populistischen (oder vermeintlich populistischen) Verwendung äußern. Verwiesen sei nur auf Joschka Fischer, dessen 1984 an Richard Stücklen (CSU) gewandtes «Mit Verlaub, Herr Präsident, Sie sind ein Arschloch!» zum Politikum wurde, oder auf Edmund Stoibers Kommentar zur Reichensteuer

«Meine Damen und Herren, da werden Sie im Prinzip verarscht». In den romansprachigen Ländern stehen anstelle der Fäkalienterminologie häufig intime Körperteile, die vom sprachkompetenten Sprecher wiederum, wenn nicht vermieden, so doch zumindest deformiert (it. *cazzo!* -> *cavolo!*, sp. *¡carajo!* > *¡caramba!*) und von Politikern wiederum teilweise populistisch eingesetzt werden, so z.B. jüngst von Berlusconi, als er seine Nichtwähler als *coglioni* beschimpfte.

### Kultureller Horizont des Individuums

Sprachkompetenz geht selbstredend stets Hand in Hand mit Wissen um die jeweiligen soziokulturellen Implikationen dessen, worüber gesprochen oder geschrieben wird. Dies gilt natürlich, wenn über Gegenwärtiges zu berichten ist, aber ebenso, wenn es um Vergangenes geht oder ältere Texte zu übersetzen sind. Hier ist die panchronische Sprachkompetenz vor allem von Übersetzern gefordert. So übertrug ein Journalist z.B. das englische *dive bomber* wörtlich als *Tauchbomber*, weil er noch nie vom deutschen *Sturzkampfflugzeug* (*Stuka*) des Zweiten Weltkriegs gehört hatte; ein anderer übersetzte *les vieux taxis (de la Marne)* mit *die alten Autos (von der Marne)*, obwohl mit diesen schon sprichwörtlich gewordenen Taxis die letzten Reserven in die Schlacht an der Marne gefahren wurden. Ähnliches gilt auch bei der Übersetzung noch älterer Texte, wie z.B. von Dantes *De vulgari eloquentia*, einem Werk, in dem die Volkssprache für *nobilior* als das Latein qualifiziert wird. Der Urheber der derzeit aktuellsten Übersetzung schreibt

im klassisch-lateinischen Sinne dafür *edler* und übersieht, dass zu Dantes Zeit die *Etymologiae* Isidors von Sevilla für die Wortbedeutung maßgebend waren, in denen *nobilior* als *non vilior* analysiert wird, also als 'nicht schlechter'. Dies passt auch sinngemäß, da Dante für die Gleichwertigkeit von Latein und Volkssprache plädierte und damit Letzterer zu ihrem Platz in der Geschichte der Sprachphilosophie verhalf.

Im Kontext der kulturellen Dimension von Sprachkompetenz ist des Weiteren der Fremdwortgebrauch zu sehen. Die Übernahme von Wörtern oder Ausdrucksweisen aus fremden Sprachen hat schon immer die eigene Sprache bereichert und die Weltgewandtheit des jeweiligen Sprechers aufgezeigt. Doch gab es in der Geschichte immer wieder auch Momente, in denen die Begeisterung für eine andere Kultur zur Manie ausuferte. Letztere steht abseits von qualitativ hochwertiger Sprachkompetenz und ist eher Zeichen muttersprachlicher Inkompetenz oder sprachlicher Gedankenlosigkeit, so z.B. wenn der Deutsche von *incoming* oder *outgoing* (*president*) spricht, anstatt sich der Adjektive *zukünftig*, *designiert*, *kommand* bzw. *scheidend* zu bedienen. Gleiches gilt, wenn etwa *caseweise* statt *fallweise* verwendet wird, das vielleicht auch noch als chic gelten soll, obwohl sich (teils pseudo-) englisch-amerikanische Sprachfragmente heute schon in Lieschen Müllers Sprachgebrauch finden und insofern keinerlei profilierenden Wert für die Sprachkompetenz des kultiviert auftretenden Individuums mehr besitzen.

Diese ist vielmehr bei den Medien als

Einfallstor für Fremdwörter gefragt, an dem die zumeist englisch eintreffenden Weltnachrichten schnellstens ins Deutsche zu übertragen sind, und der Journalist je nach dem verfügbaren Grad von fremd- und muttersprachlichen Kompetenzen das fremde Wort einfach übernimmt oder es allgemeinverständlich zu ersetzen versucht. Dabei ist dem kompetenten Rezipienten klar, dass ein Fremdwort bei der Übernahme in eine andere Sprache in der Regel auch seine Gestalt, Orthographie, Aussprache, Bedeutung, Verwendung oder Konnotationen ändert und dadurch zum Lehnwort wird: So wurde z.B. dt. *Blitzkrieg* im Englischen und Französischen zu *blitz* gekürzt, *Blockhaus* wird zu fr. *blockos* in teilweise anderer Bedeutung, it. *ciad* wird im Deutschen lediglich für *Adieu* verwendet, im Italienischen aber ebenso zur Begrüßung, der Deutsche spricht in vermeintlich italianisierender Manier fälschlicherweise oft vom *Canale grande* statt *Canal grande*, von *Dottore Ugo* statt *Dottor Ugo*. Eventuell entstehen auch Bedeutungen, die in der Sprache, aus der die entsprechenden Wörter entlehnt sind, gar nicht existieren, so z.B. bei den deutschen Pseudoanglizismen *Beamer*, *Handy*, *Oldtimer* oder *Smoking*.

Der sprachkompetente Sprecher durchblickt diese Mechanismen und wird sich von ausuferndem Fremdwortgebrauch des Gesprächspartners weder beeindrucken noch blenden lassen, während er selbst bei seiner eigenen Sprachwahl in erster Linie die Verständlichkeit seiner Aussagen für den jeweiligen Gesprächspartner im Blick hat. So mag ihn in manchen Situationen der Gebrauch eines seiner Zuhörerschaft

verständlichen Wortes aus fremden (Plural!) Sprachen distinguieren, während er sich in anderen ganz bewusst die Mühe macht, deutsche Äquivalente zu finden und zur gesellschaftlichen Sensibilisierung auch mal *Prallkissen* (statt *Airbag*), *Tischvorlage* oder religiös geprägtes *Handreichung* (statt *Handout*) und *Ideensammlung*, *Denkrunde* oder *Gedankenstrudel* (statt *Brainstorming*) verwendet. Prinzipiell wird er aber einen Termin absagen und nicht *canceln*, etwas aktualisieren und nicht *updaten*, entspannen statt *chillen*, von Pauschale statt von *Flatrate* sprechen und eine Pause statt eines *Breaks* einlegen.

#### **Ideologischer Standort des Individuums**

In der Sprachkompetenz manifestiert sich also der vorhandene bzw. fehlende kulturelle Horizont des Individuums. Mit entsprechender Sprachkompetenz kann ein Sprecher oder Schreiber aber auch im Hinblick auf seine ideologische Zugehörigkeit im weiteren Sinne eingeschätzt werden. Dies zeigt u.a. ein Blick auf die Gründe für die Wahl zwischen Synonyma, die sich auf die gleiche außersprachliche Wirklichkeit beziehen. So würde z.B. ein Protestant nie vom *Heiligen Vater* reden, sondern eben vom *Papst*, ebenso spricht ein französischer Protestant *Jésus Christ* als [krist] aus, ein Katholik als [kri]. In streng orthodox-christlicher Verankerung werden verständnisvollere Bezeichnungen wie *Freitod*, *Selbsttötung* oder das als Fremdwort ohnehin euphemistische *Suizid* nie die Rede vom *Selbstmord* ersetzen. Letzteres wird jedoch meistens unreflektiert im allgemeinen

Sprachgebrauch verwendet, so dass eine ideologische Aussage über den Autor nur im Falle einer bewussten Wahl unter den aufgezählten Alternativen möglich ist.

Die Haltung des sprachkompetenten Sprechers gegenüber Geschehnissen neueren Datums spiegelt sich aber auch in Darstellungsweisen wider wie *der Überfall auf den Irak durch die USA, der Angriff des Iraks, der Einmarsch der USA in den Irak* und *die US-amerikanische Intervention im Irak* gegenüber *die Befriedung des Irak durch die USA, der Stabilisierungseinsatz im Irak* oder gar *die Ereignisse im Irak, die militärische Hilfe der USA für den Irak, der Hilfseinsatz im Irak*.

Ideologiegeprägt war nach dem Zweiten Weltkrieg auch die Wahl zwischen den referenzgleichen Ausdrücken (aus der Perspektive der BRD) *Heimatvertriebene* und (aus der Perspektive der ehemaligen DDR) *Neubürger*. Ebenso aussagekräftig in Bezug auf die gesellschaftspolitische Denkweise des Sprechers ist die Art der Bezeichnung gesellschaftlicher Unterschiede. So wird der bürgerlich geprägte Ausdruck *Schicht* bei marxistischer Orientierung durch die Bezeichnung *Klasse* ersetzt oder ergänzt, während die Einsicht in die Fragmentierung der Gesellschaft beide inzwischen häufig ganz vermeiden lässt. Eine Zeitlang war ebenfalls *Karl-Marx-Stadt* gegenüber *Chemnitz* oder *Leningrad* gegenüber *Sankt Petersburg* (partei)politisch unterscheidend. Und bis heute enthält die Wahl zwischen den alten, inzwischen wieder eingeführten indischen Städtenamen (z.B. *Chennai*, *Mumbai*) und den Namen, die während der britischen Kolonialherrschaft in

Gebrauch waren (z.B. *Madras, Bombay*), häufig eine ideologische Aussage. Derlei Zuordnungen reichen teilweise sogar bis in Fachterminologien, wo z.B. in der Sprachwissenschaft die Bezeichnung der kleinsten bedeutungstragenden Einheit mit *Monem* den kompetenten Leser auf die europäische Schule des Strukturalismus (André Martinet u.a.) hinweist, während diejenige mit *Morphem* onomasiologisch den Einfluss der amerikanischen Schule Bloomfieldscher Provenienz widerspiegelt.

Eine seit mehreren Jahrzehnten besonders akzentuierte Linie ideologischer Sprachprägung ist die verbreitete Tendenz zur Aufwertung bestimmter Berufe, die einfache Angestellte im englischen Sprachraum zumindest zum *technician*, wenn nicht gleich zum *manager* werden lässt und so natürlich die Notwendigkeit der Neubezeichnung ehemaliger *Manager* nach sich zieht. Im Deutschen wird diese Tendenz durch den Gebrauch von Anglizismen genährt, wie *Director Human Resources* für den Personalleiter, *Purchasing Manager* für den Einkäufer oder *KeyAccountManager* für den Großkundenbetreuer. Ein sprachkompetenter Chef kann seine *Sekretärin* rein sprachlich zur *Mitarbeiterin* werden lassen und durch die onomasiologische Höherstufung der Angestellten gleichzeitig der eigenen Distinguierung dienen. Denn die Wahl der mit mehr Prestige assoziierten Bezeichnung ermöglicht es ihm nicht nur, seine Umgebung aufzuwerten, sondern auch sich selbst, einerseits als Leiter dieser höherwertigen Angestellten, andererseits als wohlwollender, mitarbeiterfreundlicher Menschenfreund. Sprachkompetenz

wird hier also bewusst (und für den sprachkompetenten Rezipienten natürlich wiederum durchschaubar) zum Nutzen der Selbstprofilierung eingesetzt. Auch im Französischen ist diese Tendenz schon relativ lange sehr ausgeprägt. So wurde z.B. aus dem Weinbauern, dem *vigneron*, der *viticulteur* und schließlich unter wissenschaftlichem Vorzeichen der *œnologue*, ferner die Hotelrezeption zu *structures d'accueil* umbenannt oder die *Personalabteilung* als (inzwischen normal gebräuchliches) *direction des ressources humaines* aufgewertet.

Dieses Sprachverhalten nähert sich auch dem umstrittenen Begriff sogenannter Politischer Korrektheit US-amerikanischer Provenienz, der sprachlich zunächst auf das Vermeiden der herabwürdigend Bezeichnung Farbiger ausgerichtet war. Das als verletzend empfundene (und in übertriebenem Eifer z.B. auch in Mark Twains *Huckleberry Fin* ersetzt) *nigger* wurde im offiziellen Sprachgebrauch z.B. durch *Negro*, *colo(u)red*, *black* oder *African-American* ersetzt. Gerade *black* ist mit dem Slogan *black is beautiful* auch in anderen Sprachgemeinschaften positiv konnotiert, reduziert aber ebenso wie Farbiger den Menschen auf seine Hautfarbe, während das Bindestrich-Kompositium *African-American* die (vermeintliche) Herkunft betont und die Benannten gleichwertig in eine Reihe mit anderen ethnischen Minderheiten stellt (*Italian-American*, *Asian-American*), auch wenn diese häufig später und unter anderen Bedingungen zugewandert sind. Die Wahl zwischen den einzelnen Synonyma zeigt natürlich nicht automatisch, wie sehr dem Sprecher die

Rassengleichheit am Herzen liegt: Spricht eine ältere Frau beim Anblick farbiger Kinder liebevoll-naiv von *süßen Negerleinchen*, schwingt sicherlich mehr Respekt mit als beim Gebrauch von *Farbigen* durch eine rechtsextreme Partei. Der kompetente Sprecher wird aber gerade bei einem so heiklen Thema wie der Bezeichnung von Farbigen seine Worte bewusst wählen und idealiter ganz auf die Benennung eines Menschen durch den meist unwesentlichen Verweis auf seine Hautfarbe verzichten.

Ein weiterer Kernbereich Politischer Korrektheit betrifft den Abbau der sprachlichen Diskriminierung von Frauen. Sprachkompetenz mag sich hier in der Doppelnennung zeigen, wie sie sich zumindest in Anreden inzwischen durchgesetzt hat (*Liebe Schweizerinnen und Schweizer!*), eventuell auch in der Verwendung des Partizips wie in *Studierende*, die zwar die gerade im mündlichen Diskurs lästige Doppelnennung umgeht, die jungen Menschen aber gleichzeitig auf pausenlos Arbeitende reduziert.

So kann Sprachkompetenz unter dem impliziten Verweis auf den Unterschied zwischen Genus und Sexus ebenfalls in einer sorgsam Vermeidung dieser inzwischen gängigen Formen münden, die natürlich bewusst erfolgen und durch andere Verhaltensweisen aufgefangen sein muss.

Ausgehend von diesen Ursprungsfeldern Politischer Korrektheit manifestiert sich Sprachkompetenz inzwischen generell in einer – wie auch immer gearteten – Rücksichtnahme gegenüber Schwächeren. So wird heute nicht mehr von *Krüppeln* oder *Verrückten*

gesprochen, sondern von *Körper-* bzw. *Geistigbehinderten* oder, um den Menschen nicht auf seine Einschränkung zu reduzieren, von *Menschen mit Behinderung*. Im Englischen folgte auf den Ersatz von *cripple* durch *handicapped* durch *disabled* mancherorts *physically challenged* oder *person with special needs*, also Bezeichnungen, die den Verweis auf die zu bewältigende körperliche Herausforderung bzw. die besonderen Bedürfnisse einschließen. Im Italienischen trat nach dem Ersatz von *storpio* durch *invalido* durch *handicapato* durch *portatore di handicap* durch *disabile* das die Andersartigkeit der Fähigkeiten betonende *diversamente abile* zu Tage.

Ebenso wird im zivilisierten Sprachgebrauch kein *Schwuchtel* oder *Tunte* fallen und auch das die Menschen auf ihre sexuelle Neigung reduzierende *Homosexuelle* nur sorgsam eingesetzt werden. Dass in Italien die Vertreter der rechtsextremen Partei *Forza Nuova* mit dem Spruch „Il Colosseo ai gay? Coi leoni dentro“ ‘Das Kolosseum den Schwulen? Nur mit Löwen drin’ gegen eine entsprechende Veranstaltung protestierten, zeigt erneut, dass gepflegte Wortwahl (hier *gay*) kein Garant für Respekt ist. Doch darf die Möglichkeit des beleidigenden Einsatzes korrekten Vokabulars nicht über seine prinzipielle Angebrachtheit hinwegtäuschen. Daher wird der versierte Redner es auch vorziehen, nicht mehr von den *Alten* zu reden, sondern vielmehr von *Senioren* oder – je nach Kontext – von *Menschen im fortgeschrittenen Alter*, von *der älteren Generation*. Im werbungsorientierten Kontext werden sie mit höchst dezenten Hinweisen auf ihr Alter angegangen,

wie im Falle von Kosmetika für die *reife Haut* oder von Vitaminpräparaten für die *Generation 50+*.

### **Aufrichtigkeit und Manipulationsabsicht des Individuums**

Optimale Sprachkompetenz manifestiert sich also im sprachlich-respektvollen Umgang mit Schwächern und gewährt Einblick in den ideologischen Standpunkt des Gegenübers. Darüber hinaus ist sie sowohl zur Vermeidung der Manipulation durch andere, als auch zum Erreichen der eigenen Ziele unabdingbar. In ihrer passiven Ausprägung erlaubt sie, die Sprachverwendung des Gesprächspartners und damit ihn selbst inklusive seiner Intentionen zu durchschauen bzw. seine Sprache zwischen den Zeilen zu interpretieren und die dadurch gewonnenen Erkenntnisse zum eigenen Nutzen einzusetzen. In der aktiven Variante kann sie dazu dienen, andere zu überzeugen, zu einem gewünschten Verhalten zu überreden oder gar zu manipulieren.

So erkennt der sprachkompetente Hörer oder Leser den Verlust des Realitätsbezugs, wie ihn z.B. nationalsozialistische Sprecher für sich nutzbar machten, die ein Wort nicht in seinem üblichen, sondern in einem irreführenden Sinne verwendeten (z.B. *Konzentrationslager*). Zu solcher Irreführung des Laien dienen auch manche Fremdwörter, die Hitler sogar ausdrücklich verlangte, da „das Volk sie brauche“ (z.B. *Euthanasie*). An solch abschreckende Sprachverwendung schließen vordergründig harmlosere, aber dennoch ablenkende Ausdrucksweisen an, wie z.B. die NS-Mitteilung in der

Presse, *die Bevölkerung will nicht, dass die Juden auf dem Markt einkaufen*. Sprachinkompetente Zeitgenossen ohne Durchblick glaub(t)en dies sogar als Wille der Bevölkerung.

Auf der Basis adäquater Sprachkompetenz durchschaut der Zeitungsleser oder Zuhörer von Reden hingegen bekannt erscheinende, aber ungeprüfte Fakten und Aussagen so mancher Politiker, wie z.B. De Gaulles *le peuple français veut* im Sinne von 'ich, Charles de Gaulle, will'. Behauptungen wie *die Menschen im Land wollen (nicht), dass...*, *die Stammwählerschaft der Partei will (nicht), dass...* oder *die Parteibasis will (nicht), dass...* sind bis heute rhetorisch dem Versuch untergeordnet, jeweils primär eigene Vorstellungen durchzusetzen. Ein wenig sprachkompetenter Zuschauer politischer Talkshows denkt dann leichtfertig, es sei tatsächlich so, dass der vermeintlich bemitleidenswerte Politiker einen durchaus sinnvollen Vorschlag gerne aufgreifen würde, aber leider nicht durchsetzen könne, da er von der Parteibasis bzw. den Menschen im Lande nicht getragen werde. Der Leser der Boulevard-Presse meint es umso leichter, zumal es auch noch „schwarz auf weiß“ da steht. Der seit Jahrhunderten tradierte Glaube an das geschriebene Wort lebt bei mangelnder Sprachkompetenz kritiklos weiter.

Hohe Sprachkompetenz erkennt dagegen Ablenkung und Sprachmissbrauch, die gleichzeitig durch sie erst ermöglicht werden. So wird sie auch bei Wirtschaftssprechern aktiviert, die von *Umstrukturierung* reden und 'Entlassungen' meinen, oder bei Militärsprechern, wenn es um sogenannte

*Kollateralschäden* geht, mit denen der 'Tod von Zivilisten bei militärischen Angriffen' verdeckt werden soll, oder um engl. *friendly shots*, wenn versehentlich eigene Leute beschossen wurden. Nicht zuletzt nützen auch Werbefachleute die eventuell nicht ausreichende Sprachkompetenz ihrer Klientel und sprechen z.B. von einem *aufstrebenden Ort*, um gegenüber potentiellen Feriengästen die Realität von Baustellen, Lärmbelästigung und fehlender Infrastruktur geschickt zu kaschieren. Der Verweis auf die *zentrale* oder *verkehrsgünstige Lage* mag starken Verkehrslärm gekonnt umschreiben und *touristisch gut erschlossen* laute Bettenburgen mit unzähligen Discos und Kneipen. Hingegen kann *Idylle in ruhiger Natur* fehlende touristische Angebote andeuten, *natürlicher, unbelassener Strand* ungepflegten, verschmutzten Strand und *nur 5 Minuten zum Meer* die Notwendigkeit einer 5-minütigen Busfahrt. Der sprachkompetente Sprecher schließt von der Formulierung *Hotel direkt am Meer* nicht zwangsweise auf ein Hotel am Strand, sondern bezieht die Möglichkeit des Hotels am Hafen oder an einer Steilküste mit ein. Er weiß, dass ein Appartement mit *Seeseite* nicht unbedingt *Seeblick* hat, dass *zweckmäßig eingerichtete Zimmer* wohl wenig Komfort bieten, *landestypische Bauweise* in vielen Ländern Hellhörigkeit bedingt, ein *beheizbarer Swimmingpool* nicht unbedingt beheizt ist und ein *Direktflug* anders als der Nonstop-Flug auch Zwischenlandungen beinhalten kann. Bei der Erstellung eines Reisekatalogs geht es um durchweg positive Beschreibung, die der sprachkompetente Sprecher ebenso

durchschaut wie die prinzipiell wohlwollenden Formulierungen eines Arbeitszeugnisses.

### 3. Sprachkompetenz als Schlüssel zu Wissensbereichen

In der Differenzierung der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen werden immer wieder divergierende Denk- und Herangehensweisen der sogenannten harten und weichen Wissenschaften unterscheiden, die zur Herausbildung unterschiedlicher Wissenskulturen geführt haben. Ein ganz zentrales Moment, weshalb ein bestimmtes Wissensgebiet dem Laien zunächst fremd erscheint, ist aber sicherlich der Wortschatz. So ist es primär die jeweilige Terminologie, die die unterschiedlichen Disziplinen voneinander unterscheidet und deren Kenntnis gleichzeitig einen Zugang zu ihnen eröffnet. Nur über die Kenntnis des Wortschatzes ist es überhaupt möglich, die Begriffswelt und Zusammenhänge einzelner Disziplinen zu verstehen. In den meisten Fällen existiert eine Sache, Handlung oder ein Geschehen nur dann für den Menschen, wenn er einen Ausdruck dafür hat. Fehlt ihm der Ausdruck für ein Phänomen, so entzieht es sich in der Regel auch seiner Kenntnis.

Sprachkompetenz eröffnet ganz banal aber auch den Zugang zur Benutzung eines Computers oder zum Sich-Zurechtfinden im Internet und liefert z.B. auch im historischen Erkenntnisprozess über die deutsche national-sozialistische und die italienische faschistische Terminologie den Schlüssel zur Interpretation der Begriffswelt und des Denkens ihrer

jeweiligen Parteigänger. Der sprachlich kompetente Hörer oder Leser erhält schon durch die Ausdrucksweise seines Gesprächspartners oder dessen Terminologie Auskunft über die Berufs- und Lebensbereiche. Er hört den Informatiker sprechen, der seinen *Rechner* (und nicht seinen *Computer*) hochfährt und im Internet *navigiert* (nicht *surft*); er versteht den Elektrofachmann, der ihm anstatt der verlangten 60-Watt-*Birne* eine 60-Watt-*Lampe* reicht und ihn bei der Frage nach einer *Lampe* in die *Leuchterabteilung* führt; er rezipiert die normativ definierte Wortwahl des Juristen, der z.B. das alltagsprachliche Nebeneinander von (er war) *scheinbar* (anwesend) und *anscheinend* (anwesend) oder von *dasselbe* (Auto) und *das gleiche* (Auto) klar trennt, ebenso wie den Wirtschaftsexperten, der die vom Normalverbraucher undifferenzierte Verwendung von *Produktionskosten* und *Herstellungskosten* oder von *Bedarf* und *Bedürfnis* dezidiert auseinander hält. Doch auch die einfache Aussage eines Patienten erlaubt es dem sprachlich differenziert beobachtenden Arzt in der Diagnose so mancher Krankheiten, eine statische (*ich bin todkrank*) oder dynamische Ausdrucksweise (*ich werde überleben*) zu unterscheiden und damit die hoffnungslose bzw. zusehendermaßen Selbstschätzung des Kranken hinsichtlich einer Besserung auch therapeutisch zu berücksichtigen. Ganz im Sinne solchen Denkens nennt sich die AOK jetzt denn auch nicht mehr *Krankenkasse*, sondern dynamisch-positiv *Gesundheitskasse*. In ähnlicher Weise können z.B. die sprachlichen Symptome von Alzheimer- und Parkinsonpatienten dem dafür sensibi-

lisierten Arzt ergänzend Auskunft über das Krankheitsbild eines Betroffenen zu einem bestimmten Zeitpunkt geben.

#### 4. Sprachkompetenz als Schlüssel zu einzelnen Kulturräumen

Im Zusammenspiel der Kulturen ist zunächst an die Übernahme von Wörtern aus fremden Sprachgemeinschaften zu denken, die einerseits Aufschluss darüber gibt, welche Kulturen zu welchen Zeiten in welchen Lebensbereichen führend waren, und andererseits über die Art der Beziehungen zwischen zwei Ländern informiert. So spiegelt sich die generelle US-amerikanische Dominanz im amerikanischen Sprachraum in Anglizismen wie am.sp. *celular* (statt sp. *móvil*), *computadora* (statt *ordenador*) oder *convertible* (statt *descapotable*) und kann innerhalb der lateinamerikanischen Länder leicht weiter differenziert werden in solche, deren ausgeprägter Kontakt zu den USA in besonders vielen Anglizismen dokumentiert ist (vgl. *rentar* 'mieten', *chequear* 'prüfen', *lonchería* 'Schnellimbiss' in Mexiko), und anderen, in deren vergleichsweise geringerem Anglizismen-Gebrauch sich auch eine politische Distanzierung vom Nachbarn zeigt, wie sie im Falle Kubas seit der Machtübernahme Fidel Castros 1959 evident ist. Ebenso ist die Geschichte der Entlehnungen in europäische Sprachen eine Geschichte der Kulturkontakte und kulturellen Errungenschaften. So ist die italienische Vorherrschaft des 16. Jahrhunderts in dt. *Oper* (im 17. Jh. aus it. *opera*) oder dt. *Balkon* (im 17. Jh. aus fr. *balcon* < it. *balcone*) belegt. Die Ausstrahlungskraft des italienischen Renaissancehumanismus wird im 17.

Jahrhundert von derjenigen des Hofes Ludwigs XIV. abgelöst, die sich u. a. in dt. *Mode* (aus fr. *mode*) oder *Perücke* (aus fr. *perruque*) zeigt. Das Prestige der parlamentarischen Demokratie Englands im 18. Jahrhundert führte u. a. zu dt. Koalition (über fr. *coalition* aus engl. *coalition*), die deutsche naturwissenschaftliche Dominanz im 19. Jahrhundert zur europäischen Verwendung von *Gneiss* oder *Kobald* und die angloamerikanische Vorherrschaft in Lebensstil wie Technik zu unzähligen Ausdrücken neueren Datums. Der sprachkompetente Sprecher weiß bei vielen Ausdrücken, aus welchen Sprachen sie entlehnt wurden und kann somit kompetente Aussagen zu Kulturbeziehungen in Geschichte und Gegenwart treffen.

Spätestens seit Wilhelm von Humboldt ist aber v. a. die Verschiedenheit der „Weltansicht“, die divergierende Wahrnehmung der Realität in den einzelnen Sprachen und damit die Sprachrelativität des Denkens eine vielfach behandelte Thematik. Lange Zeit wurde die vermeintliche Sprachdeterminiertheit der Weltansicht durch den Bezeichnungsreichtum der Eskimos für die verschiedenen Arten von Schnee (oder der Gauchos für die der Pferde) zu belegen versucht. Doch steht außer Frage, dass auch der begeisterte Skifahrer wenigstens zehn verschiedene Ausdrücke für Schnee kennt. Immer dann, wenn ein Bedürfnis zur genaueren Bezeichnung eines Referenten vorhanden ist, wird diese Differenzierung auch in den unterschiedlichsten Sprachen erfolgen. An der Tatsache, dass sie erfolgt, ist aber sicherlich der Stellenwert des Referenten für die jeweilige Sprachkultur abzulesen. Unzweifelhaft

lässt sich in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung charakteristischer Wörter betonen, die Zugang zur jeweiligen Kultur ermöglichen und nur schwer in andere Sprachen übersetzbar sind, wie fr. *esprit*, *charme*, engl. *gentleman*, *fairness*, dt. *Sehnsucht*, *Gemütlichkeit*, *Weltschmerz*.

Der sprachkompetente Sprecher weiß aber auch, dass kulturell unterschiedliche Kodierungen z. B. von Höflichkeit nicht mit Unterschieden in der empfundenen Höflichkeit korrelieren. So sind die elaborierten Anredeformen der Japaner als konventionelles Sprachverhalten zu sehen, die sich nicht eins zu eins mit einer kollektiven höflicheren Denkweise kausal verbinden lassen. Ebenso mag der Deutsche manches knapper ausdrücken als der Spanier und auf bestimmte Höflichkeitsfloskeln verzichten, ohne dadurch per se unhöflicher zu empfinden. Der sprachkompetente Sprecher wird sich von diesen oberflächlichen Unterschieden nicht blenden lassen, während bei fehlender Kompetenz z. B. die knappe E-Mail eines Franzosen bei einem Spanier auf Unverständnis stoßen mag, da Letzterer in dieser Kommunikationsform in stärkerem Maße die sprachliche Höflichkeit und Verbindlichkeit eines in vergleichbarer Situation möglichen Briefes erwartet. Die Kenntnis solcher Konventionen ist für die störungsfreie interkulturelle Kommunikation daher ein besonders wichtiger Teil der Sprachkompetenz, der über die Beherrschung der jeweils anderen Sprache hinaus das Sprachverhalten des Gegenübers auch als vorgegebene Struktur einordnen und es (wie das japanische Anredesystem) in erster Linie als Teil des konventiona-

lisierten Sozialverhaltens interpretieren lässt. Diese Differenzierung zwischen dem Einhalten vorwiegend sozial definierter sprachlicher Konventionen und tatsächlicher Meinungsäußerung ist unerlässlich, um ohne Misstöne erfolgreich zu kommunizieren.

Die kontrastive Betrachtung einzelner Kulturräume zeitigt also nicht selten eine Reihe von Unterschieden in den Gepflogenheiten, Sachkenntnissen und konventionellen Handlungen. Sprachkompetenz beinhaltet immer das Wissen um diese Divergenzen und somit z.B. die Kenntnis, wie bestimmte Sprechakte (Bitten, Danken, Befehlen, Kritisieren, Entschuldigen) in der jeweiligen Kultur üblicherweise ausgedrückt werden. Mit diesem Wissen und etwas Fingerspitzengefühl kann ein vorsichtiges *Es wäre schön, wenn Du...* gegebenenfalls als konkrete Aufforderung verstanden werden, einem direkt formulierten *Mach das endlich!* die plumpe Schroffheit entzogen oder ein *Heute würde ich es anders machen* als konkretes *Es tut mir schrecklich leid, dass ich früher so gehandelt habe* aufgenommen werden. Bei Berücksichtigung kulturell differenzierter Handlungstypen können auch keine Missverständnisse mehr dadurch entstehen, dass in Deutschland Kritik tendenziell unverblümter geäußert wird als in den USA, wo wiederum viel direkter kritisiert wird als beispielsweise in China. Ist dieses Wissen über kulturspezifisches Dissens-Management nicht vorhanden, wird der chinesische Angestellte einer deutschen Firma die Qualität seiner Arbeit nach einem eigentlich belanglosen Einwand des deutschen Chefs essentiell in Frage stellen, wohingegen der deutsche Chef die chi-

nesische Kritik an seinem Führungsstil nicht einmal wahrnimmt.

Sprachkompetenz bedeutet also, sich auf die jeweilige Kultur einzulassen, kulturspezifische Besonderheiten zu erfassen und das eigene Verhalten teilweise anzupassen. So wird der sprachkompetente Deutsche in der österreichischen Bäckerei nicht einfach bestellen und wortlos zahlen, sondern sich auf die ausführlichere Begrüßung und Verabschiedung einlassen. Dezent spürbare Gesten des sogenannten Schmähs wird er nicht ablehnen, sondern sie positiv registrieren und sich gegebenenfalls wohlwollend umschmeicheln lassen. Er weiß um die Bedeutung der Titel in Österreich Bescheid und wird seine eigenen Anredeformen entsprechend adaptieren. Ihm sind auch generelle Probleme zwischen kleineren Ländern und ihren großen Nachbarn bewusst, zumal wenn diese bei der Festsetzung der Norm einer gemeinsamen Sprache dominant sind (z.B. Frankreich gegenüber Belgien oder Luxemburg). Er weiß, dass im Falle der traditionell neutralen Schweiz eine gewisse Sensibilität für die tatsächliche oder vermeintliche teutonische Arroganz der großen Macht im Norden vorhanden ist. Mit diesem Wissen wird er gerade mit militärischen Vergleichen sehr vorsichtig sein – es sei denn, er will bewusst provozieren, wie es unzweifelhaft die im Kampf gegen die Steuerflucht gefallene Drohung «Statt Zuckerbrot müssen wir auch zur Peitsche greifen» des ehemaligen deutschen Finanzministers Peer Steinbrück tat, der auch den Vergleich zum amerikanischen Kampf gegen die Ureinwohner nicht scheute, als er die schwarze Liste der OECD mit einer siebten Kavallerie

vor Yuma in Verbindung brachte, die nicht unbedingt ausreiten müsse: «Die Indianer müssen nur wissen, dass es die Kavallerie gibt». Will der Deutsche in der Schweiz hingegen nicht anecken, dann wird er auf jeden Fall darauf achten, martialisches Auftreten zu unterlassen, sich auf die behutsamere Art der Eidgenossen einlassen und vielleicht auch schon mal ein steifes *Guten Tag!* durch ein freundliches *Grüezi wohl!* ersetzen.

## 5. Schlussbemerkung

Die wenigen hier angesprochenen Aspekte von Sprachkompetenz haben deren Bedeutung für den Einzelnen ebenso wie für ein sprachwissenschaftlich fundiertes Lehramtsstudium anzudeuten versucht. Das kritische Zuhören bei Reden, beim Gesprächspartner, bei den audiovisuellen Medien, die kritische Lektüre von Tageszeitungen und anderen Printmedien sind zentrale Anliegen in einer Informationsgesellschaft, die dazu neigt, sich durch sprachliche Mittel steuern, wenn nicht gar unreflektiert verführen zu lassen.

Der sprachkompetente Sprecher kann Menschen nicht nur durch sein rhe-

torisches Geschick im weitesten Sinne überzeugen, sondern weiß ihre Aussagen auch richtig zu verstehen, zu beurteilen und einzuordnen. Gleichzeitig ist es ihm möglich, sein Gegenüber regional und sozial einzuschätzen, ihm in unterschiedlichen Registern entgegenzukommen und die Verletzung Schwächergestellter ebenso zu vermeiden wie das Anecken an anderen Kulturen.

Angesichts der unverkennbaren Werte einer adäquaten Sprachkompetenz, die wie ausgeführt die kulturelle Kompetenz impliziert, ist in Bezug auf das vieldiskutierte Thema der Schulsprachenfolge die Notwendigkeit der intensiven Berücksichtigung verschiedener moderner Fremdsprachen indiskutabel. Denn Sprache ist viel mehr als ein beliebig austausch- und festsetzbares Kommunikationsmittel. Sie ist es, die den Zugang zu den unterschiedlichsten Lebensbereichen eröffnet, ein konfliktarmes Miteinander ermöglicht und ein tieferes Verständnis einzelner Kulturen überhaupt erst erlaubt.



## **Prof. Dr. Ursula Reutner**

Universität Passau  
Innstraße 40, NK 418  
94032 Passau  
Tel: + 49(0) 851 509 - 2888  
Fax: + 49(0) 851 509 - 2988  
E-Mail: [Ursula.Reutner@uni-passau.de](mailto:Ursula.Reutner@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Professorin für Romanische Sprachwissenschaft

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit, Sprache und Identität, Sprach- und Kulturkontakt, Interkulturelle Kommunikation, Sprache und Macht, Sprachtabu und vorbildliches Sprachverhalten, Sprachphilosophie und Sprachdenken

## Sprache im Fokus eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts<sup>1</sup>

*Rudolf Sitzberger*

„Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.“<sup>2</sup>

Religion und Religionsunterricht beschäftigen sich mit Bereichen unserer Welt, für die uns anscheinend ganz oft die Sprache fehlt. Im Zitat von Ludwig Wittgenstein kommt diese Skepsis des Sprechens von Gott, wie wir sie heute im Religionsunterricht erleben, sehr gut zum Ausdruck, auch wenn der Kontext bei Wittgenstein natürlich ein anderer ist. Dennoch zeigt dieser sehr bekannte Satz bereits ein Grundproblem des Religionsunterrichts auf.

Von unterschiedlicher Seite her erfolgt immer wieder die Anfrage an Religion generell und den Religionsunterricht im Speziellen: Dazu gehört die grundsätzliche Kritik am Glauben, inwiefern er sich mit der Vernunft vereinbaren lässt; dazu gehört aber auch der Verweis auf die lange Tradition der christlichen Kirche und die daraus vermeintlich zu folgernde Unzeitgemäßheit der christlichen Botschaft; und nicht zuletzt natürlich inner-

halb des heutigen Pluralismus und der Säkularisierung in der Postmoderne die fehlende Beziehung zum christlichen Glauben und der allein schon damit verbundenen Sprachschwierigkeiten, die man mit dieser Kirche bzw. der Religion hat. Denn in Verbindung mit der langen Tradition und der damit einhergehenden veraltet wirkenden Sprache kann man doch die Kirche heute gar nicht mehr richtig verstehen, wenn man nicht von Kindesbeinen an intensiv mit dieser Welt vertraut ist.

Es wäre aber naiv zu glauben, dass sich innerhalb des Religionsunterrichts nur tiefgläubige, religiös sozialisierte Kinder befänden. Dieser Tatsache ist man sich nicht erst seit kurzem bewusst, sondern bereits die Würzburger Synode von 1974 hat dazu festgestellt, dass im Religionsunterricht sowohl gläubige Schüler, als auch suchende oder im Glauben angefochtene und ungläubige Schüler zu finden sind.<sup>3</sup> Für die Schülerinnen und Schüler ist der Religionsunterricht einerseits genauso ein Fach wie alle anderen Fächer und

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen gründen auf meinem Dissertationsprojekt zu diesem Thema. Dabei werden hier im Aufsatz nur einzelne Argumentationslinien verkürzt aufgegriffen und dargestellt. Für eine weitergehende und differenziertere Argumentation verweise ich auf meine Dissertation zum Thema (im Erscheinen).

<sup>2</sup> Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*. The Barnes & Noble Library of essential reading. Barnes & Noble Publishing, 2003, 156, Satz 7

<sup>3</sup> Vgl. *Der Religionsunterricht in der Schule*. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Punkt 2.5.1, abrufbar unter: [http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/04\\_Religionsunterricht.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf) (28.03.2010)

in das Schulsystem eingebunden. Das heißt, dass im Unterricht die gleichen Regeln gelten, wie sie für alle Fächer vorausgesetzt werden. Andererseits erweist sich das Fach Religionsunterricht als doch nicht so vergleichbar mit den anderen Fächern, weil sich eben die Sprache und der Kontext deutlich abheben.

Ausgehend von dieser Einschätzung „kann es zur Bildung eines „Religionsstunden-Ichs“ im Schüler kommen, das sich während dieses Unterrichts in einer Sonderwelt bewegt und schablonierte Antworten von sich gibt.“<sup>4</sup> Oftmals redet man also im Unterricht von etwas, was die Schülerinnen und Schüler nicht mehr verstehen, mit dem sie aber als Profis im Schulalltag gelernt haben so umzugehen, dass die Lehrkräfte mit ihren Antworten zufrieden sind. Die Frage nach dem, was wann wo gesprochen wird, trifft den Kern des Problems. Welche Sprache ist geeignet, Religion oder religiöse Inhalte so aufzugreifen, dass sie sowohl dem Sprecher oder der Sprecherin, dem Hörer, der Hörerin und der Sache angemessen sind?

Dies führt zu einer Überlegung, die von einer anderen Seite her auf das Problem blickt:

Die Welt zu verstehen heißt als Fragestellung der Moderne für die meisten Menschen die Welt naturwissenschaftlich zu verstehen. Mit dem Siegeszug der Technik und der Naturwissenschaften hat sich in unserer Gesellschaft eine breite Vertrauensbasis auf diese Sicht-

weise von Welt eingestellt. Erst in der letzten Zeit kommt es verstärkt zu Anfragen und Korrekturen, wie sie beispielsweise Jürgen Baumert in seinen Überlegungen zum Bildungsvergleich aufgreift. „Es gibt unterschiedliche Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt. Kognitive Rationalität ist nur eine. Kunst, Literatur, Musik und körperliche Übung um ihrer selbst willen folgen einer eigenen Logik, die nicht mit der kognitivinstrumentellen Modellierung der Welt zusammenfällt, die Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik auszeichnet. Sie teilen vielmehr eine spezifische Rationalität des Ästhetisch-Expressiven. Davon unterscheidet sich wiederum die Logik evaluativ-normativer Fragen, die Recht, Wirtschaft oder Gesellschaft aufwerfen. Ebenso sind die Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens – anders zu behandeln als mathematische und naturwissenschaftliche Probleme. Die unterschiedlichen Rationalitätsformen eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind.“<sup>5</sup> Aus den Überlegungen Baumerts wird deutlich, dass sich die Zugangsweise zur Welt in unterschiedlicher Art und Weise gestalten lässt. Daraus folgt aber auch, dass die Sprache je nach Art und Weise des Zugangs in ihrem Verstehen eine andere sein kann oder zumindest in den

---

<sup>4</sup> ebd., Punkt 1.1.1

<sup>5</sup> Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, 7; abrufbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf> (28.03.2010), abgedruckt auch in: N. Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002

Verstehensprozess je anders einzubinden ist.

Ein weiterer Gedankengang kommt indes noch von einer anderen Seite her hinzu: innerhalb des bayerischen Bildungssystems sind mit den Überlegungen zu den neueren Lehrplänen die Erkenntnisse des Konstruktivismus in die Gestaltung und Erarbeitung eingeflossen, auf welche das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung verweist. Man findet erstmals im Jahresbericht 1999 des Staatsinstituts eine Aufnahme explizit genannter Bezüge zum Konstruktivismus durch Otmar Schießl.<sup>6</sup> Gerade im Bereich des Konstruktivismus gibt es eine Vielzahl von Überlegungen, die den Bereich der Sprache berühren und die die Verbindung zwischen Welt und Individuum thematisieren.

### Sprache als Thema im pädagogischen Konstruktivismus

Beschäftigt man sich mit dem Thema Konstruktivismus etwas eingehender, so kommt man an dem Namen Ernst von Glasersfeld nicht vorbei. Er gehört zu den bekanntesten Vertretern in dieser Theoriediskussion. Stellvertretend sollen die grundlegenden Aspekte des

Konstruktivismus, soweit sie Aufschluss über die Eigenart der Sprachverwendung geben, an seiner Position kurz aufgezeigt werden.

In der Auseinandersetzung mit den Grundpositionen des Konstruktivismus<sup>7</sup> kommt es immer wieder zu einem grundlegenden Problem, mit dem sich jeder konstruktivistische Denkansatz konfrontiert sieht: es wird meist in den Vordergrund gestellt, dass der Konstruktivismus die Realität leugne. Dies ist aber so nicht richtig. Auch für Glasersfeld ist diese Aussage zu treffen. Er betont immer wieder, dass der „Konstruktivismus nichts darüber zu sagen [hat], ob etwas existiert oder nicht. Er versteht sich als eine Theorie des Wissens, nicht als eine Theorie des Seins.“<sup>8</sup>

Im Rückgriff auf Saussure stellt Glasersfeld heraus, dass Begriffe nicht auf reale Gegenstände bezogen sind. Dies geschieht aber nicht aus dem Bewusstsein heraus, dass es keine realen Gegenstände gäbe, sondern eben deshalb, weil sie uns prinzipiell unzugänglich sind. Sie sind als objektiv fassbare reale Gegenstände nicht greifbar. „Die wechselweise Zuordnung von Klangbild und Begriff, die in der Tat die semantische Beziehung zwischen einem Wort und seiner Bedeutung

<sup>6</sup> Vgl. Schießl, Otmar, Grundlinien zukünftiger Lehrplanarbeit im ISB im Zusammenwirken von Lehrplantheorie und Praxis, in: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Jahresbericht 1999, München 2000, 112-127, 117ff. (Anmerkung: Das zitierte Staatsinstitut hat inzwischen seine Bezeichnung gewechselt, ist aber identisch mit dem im Text angesprochenen.)

<sup>7</sup> Wobei hier noch einmal darauf hingewiesen sei, dass es den Konstruktivismus so nicht gibt. Mittlerweile ist die Bandbreite konstruktivistischen Denkens so groß, dass allenfalls von gemeinsamen Grundpositionen gesprochen werden kann.

<sup>8</sup> Glasersfeld, Ernst von, Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a. M. 1997, 187.

darstellt, ist das Ergebnis psychologischer Assoziation. Diese psychologische Assoziation kann nur durch ein Individuum in seiner subjektiven Erfahrung vorgenommen werden.<sup>9</sup>

Das Lernen der Sprache versteht Glasersfeld nicht als ein Verstehen von Begriffen, die für alle gleich sind. „Statt dessen wird das individuelle Erlernen der Sprache besser als ein nie endender Prozeß der sozialen Anpassung der eigenen Begriffe aufgefaßt, gesteuert durch das Bedürfnis und den Wunsch, möglichst wechselseitig kompatible Assoziationen mit den Sprachlauten herzustellen, die man hört und erzeugt.“<sup>10</sup> Dieser Prozess ist im Grunde genommen nie zu Ende und auch ein äußerst komplexer Vorgang.

Glasersfeld greift einen weiteren Bereich auf, der besonders für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer in unserem Kontext von Sprache von Bedeutung ist: es geht um die Mitteilungsmöglichkeiten von Erfahrungen. Dazu sagt er folgendes:

„Wir können unsere Erfahrung mit niemandem teilen, wir können den Mitmenschen nur davon erzählen. Wenn wir dies tun, gebrauchen wir Wörter, die wir mit unserer Erfahrung assoziieren. Was unsere Partner verstehen, wenn wir sprechen oder schreiben, das kann sich nur in den Bedeutungen verwirklichen, die sie aufgrund ihrer Erfahrung mit den Klangbildern der Wörter verknüpfen, die wir gebrauchen – und ihre Erfahrung ist nie identisch mit der

unsrigen.“<sup>11</sup> Dabei ist es für Glasersfeld nicht von zentraler Bedeutung, der Frage nachzugehen, welche Konsequenzen sich daraus für eine Optimierung des Anpassungsprozesses ergeben müssen. Ihm ist klar, dass sich im alltäglichen Leben eine stetige Anpassung ereignet, die dazu führt, dass wir immer viablere Begriffe von dem bekommen, was in unserem Leben alltäglich eine Rolle spielt und auf was wir uns tagtäglich verlassen müssen. Das Erreichen eines identischen Verständnisses von bestimmten Begriffen oder gar von der Wirklichkeit schlechthin lehnt er aber als illusorisch ab.

„Unsere Wortbedeutungen können folglich durch die ständigen nichtsprachlichen und sprachlichen Interaktionen mit unseren Mitmenschen modifiziert und dem gemeinsamen Gebrauch angepasst werden. Das Ergebnis derartiger Anpassung kann im besten Falle aber nur relative Kompatibilität und niemals Identität bestätigen.“<sup>12</sup>

Wissen wird nach Glasersfeld niemals passiv aufgenommen wird, weder durch Sinnesorgane, noch durch Kommunikation. Es wird immer vom denkenden Subjekt selbst aktiv aufgebaut. Dass es eine vollständige Deckungsgleichheit nie geben wird, liegt für ihn genau in diesem Hauptaspekt begründet.

Wendet man diese Gedankengänge nun in Richtung schulischer religiöser Lernprozesse, dann wird deutlich: in vielen unserer Texte, die wir im

---

<sup>9</sup> Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, 91.

<sup>10</sup> ebd. 91.

<sup>11</sup> ebd. 92.

<sup>12</sup> ebd. 96.

Unterricht verwenden, befinden sich solche Modelle der Welterschließung und Weltbewältigung. Darunter fallen beispielsweise die Schöpfungserzählungen, die Geschichten von Unterdrückung und Befreiung in der Exodustradition, der Umgang mit Leid in der Hiobsgeschichte, die Zuversicht auf eine bessere Welt im Hier und Jetzt in den Geschichten von Jesus, aber auch in der Vorstellung einer neuen Welt jenseits des Todes. Und diese sind eben im religiösen Bereich oftmals anders „gestrickt“ als die Modi der Weltbegegnung, denen die Schülerinnen und Schüler sonst so begegnen.

Und um in einem Bild von Glasersfeld zu bleiben: Unsere Schüler sind vielfach noch nicht in Paris gewesen, aber wir können sie im Unterricht mit hinein nehmen in die Hauptstadt Frankreichs und ihnen einen Blick gewähren auf etwas, was sie vielleicht schon am nächsten Tag in ihrer Weltdeutung und –erschließung aufgreifen und für sich gewinnbringend, das heißt, lebensförderlich einsetzen können, wenn sie denn dann tatsächlich in Paris sind und sich auf die zuvor in der Schule präsentierte Weltansicht von Paris zurückbesinnen können.

Dies kann dann der Fall sein, wenn es dem Sprachbenutzer gelingt, einen Begriff so aufzunehmen und in seine Strukturen einzupassen, dass er für ihn auch bedeutungstragend wird oder zumindest zu werden ver-

spricht. Alles andere würde nach dem konstruktivistischem Lernprinzip nur zu einem Nicht-Lernen führen. Ob und wann dies gelingt, das ist außerhalb des Ermessens jedes anderen Sprachbenutzers, in unserem Fall wäre das dann die Lehrerin oder der Lehrer. Dieser kann allenfalls Vermutungen darüber anstellen, ob sein Gegenüber dem Gesagten eine Bedeutung zumisst und das verstanden hat, was er beabsichtigt hat. Verstehen heißt nämlich für Glasersfeld, dass eine Sache zusammenpasst, viabel ist, nicht aber, dass eine völlige Übereinstimmung zwischen verschiedenen Sprachbenutzern hergestellt wird oder worden ist.<sup>13</sup> Man kann also sagen, dass für ihn die Viabilität im Erfahrungsbereich genauso gültig ist wie im Kommunikationsbereich. Eine Bedeutungsübertragung, wie beispielsweise beim Modell des Nürnberger Trichters lehnt er dementsprechend genauso ab.

Um zu einem gegenseitigen „Verstehen“ zu gelangen, brauchen wir ein geeignetes Werkzeug. Unentbehrlich ist und bleibt dabei die menschliche Sprache. Sie trägt wesentlich zur Welterschließung des Einzelnen mit bei. Im schulischen Bereich gibt es dazu jedoch ein ganz großes Missverständnis oder eine fatale Fehleinschätzung. „Nur wenige Erzieher machen sich [...] Gedanken darüber, wie sprachliche Verständigung funktioniert [...]. Zweifellos tragen andere Gründe das ihre dazu bei, aber der

<sup>13</sup> Vgl. Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1997, 230ff.; ders., Konstruktivistische Anregung für Lehrer. Was im Bezug auf Sprache zu bedenken wäre, in: Renk, Herta-Elisabeth (Hg.), Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule, Neuwied 1999, 5-18, 12f.

blinde Glaube an die Wirksamkeit der Sprache ist wahrscheinlich das verbreitetste Hindernis für einen erfolgreichen Unterricht.“<sup>14</sup>

Davon ist der Religionsunterricht in zweifacher Hinsicht betroffen: zum einen wird der Religionsunterricht sprachlich sehr stark ausgestaltet und er ist von der Sprache durchgängig geprägt; zum anderen benützt er häufig eine Reihe von abstrakten Begriffen, die ohnehin leichter zu einem Missverstehen führen als ganz konkrete, alltäglich fassbare Dinge.

### Jeder Religionsunterricht ist Sprachunterricht

Die Erkenntnis, dass Religionsunterricht und Sprache eng zusammen gehören ist nichts grundlegend Neues. Die Formulierung, dass jeder Religionsunterricht zugleich Sprachunterricht ist, wird gegen Ende der 1960er Jahre bei verschiedenen Autoren<sup>15</sup> so oder so ähnlich ausgesprochen. Im Gefolge der Krise des Religionsunterricht in dieser Zeit schien die Forderung nach einer neuen Sprache im Religionsunterricht als eines von mehreren Mitteln, um den Stellenwert des Faches wieder zu heben und zu einem zeitgemäßen, modernen Unterricht zu kommen.

Neuere Handbücher und Standardwerke verwenden hingegen wieder weniger Raum für diesen Bereich. Das Wissen um die Bedeutsamkeit der Sprache scheint ein Stück weit durch die viel-

fältigen anderen Konzepte modernen Religionsunterrichts verloren gegangen zu sein.

Im Folgenden werden einige grundlegende Überlegungen zu diesem Bereich skizziert, die in der Zusammenschau von Religionspädagogik, Konstruktivismus und Sprache ihre Wurzeln haben.

Grundsätzlich dient Sprache als Teil des Menschseins wesentlich der gegenseitigen Kommunikation und ist damit immer ein Mittel des Ausdrucks. Neben den sonstigen Formen jedweder Ausdrucksmöglichkeit, wie etwa durch Gestik, Mimik, Schrift und anderes ist die Sprache das Medium, mit dem wir uns am häufigsten ausdrücken. Man kann sogar soweit gehen, dass Sprache prinzipiell nichts anderes darstellt als ein Ausdrucksmittel. Jedoch lässt sich diese Ausdrucksmöglichkeit in weitere Untergruppierungen ausdifferenzieren. Entsprechend werden nun das Bekenntnis als eine Form des Ausdrucks zu einer bestimmten Einstellung, die Tradierung als eine Form des Ausdrucks der Erinnerung an frühere Ereignisse, die Sprache als gemeinschaftsstiftendes Mittel zum Ausdruck dessen, dass man sich miteinander verbunden fühlt und die Verbindung zum Transzendenten als ebensolche Ausdrucksmöglichkeit nacheinander in die Überlegungen mit einbezogen. Dabei erfolgt – wie schon angedeutet – die Zusammenschau zwischen konstruktivistischen und religionspädagogischen Überlegungen im speziellen Fokus auf Sprache.

---

<sup>14</sup> Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, 292.

<sup>15</sup> So etwa bei Hubertus Halbfas, Fritz Weidmann, Peter Bloth und anderen.

***Sprache als konstruktivistisch gedachtes Ausdrucksmittel von Schülerinnen und Schülern***

Am Anfang jedweden Sprechens steht zunächst einmal die grundsätzliche Feststellung, dass sich mit jedem Wort, das wir kundtun, eine Ausdrucksmöglichkeit eröffnet, seinen Gedanken nach außen hin Gestalt zu geben.<sup>16</sup> Dabei tauchen hier im Kontext Schule erste Schwierigkeiten auf: dies beginnt mit der Verortung innerhalb eines Systems, das den Schülerinnen und Schülern nahe legt, sich gewisser Sprachregeln zu bedienen und oftmals in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, wie etwa der des Religionsstunden-Ichs. Dies setzt sich fort in den Rahmenbedingungen eines leistungsorientierten Settings, in dem die Benennung eine Rolle für die Ausdrucksgestaltung von Schülerinnen und Schülern setzt.

Häufig ist dabei vor allem eine Wiedergabe von Fakten bei der Leistungserhebung gewünscht. Dies setzt einen engen Rahmen, weil hier konstruktivistisch gedacht folgendes passiert: die Informationen, die wir einander mitteilen wollen, werden nachhaltig nur dann aufgenommen, wenn sie eine Bedeutungszuweisung erhalten. Diese wird aber vom aufnehmenden

Subjekt selbst konstruiert und geleistet. Anders verhält es sich mit den bloßen Fakten: diese können durchaus „instruktivistisch“ vermittelt werden, losgelöst von der Bedeutung des Ganzen. Zu beobachten ist dies immer wieder im Schulalltag, wenn es gilt, sich auf eine Probe vorzubereiten und stur Fakten auswendig gelernt werden. Reine Reproduktionsaufgaben werden kurzfristig gepaukt, die Nachhaltigkeit ist aber nicht gewährleistet. Eine Reduzierung der Lerninhalte auf reine bedeutungslosgelöste Fakten kann also nicht Sinn schulischen Lernens sein. Im Religionsunterricht geht es immer zuvorderst um die Selbstkonstruktion hin zu einem eigenverantwortetem Glauben. Dies heißt aber auch, dass der Einzelne sich nicht nur reproduktiv auszudrücken lernen soll, sondern dass er zu einem Ausdruck befähigt wird, in dem er artikulieren kann, welche Bedeutung religiöse Sichtweisen von Welt für ihn gewonnen haben und wie er diese im Kontext seines Weltbildes verankert. „Ziel muss es [...] sein, Kinder und Jugendliche nicht nur in die sprachlichen Handlungsformen zu involvieren, sondern ihnen selbst das Wort zu erteilen und sie sprachmächtig in »Sachen Religion« werden zu lassen.“<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Auf die philosophische Diskussion über die Entstehung der Sprache und den Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, als es im Rahmen der konstruktivistischen Überlegungen erfolgt.

<sup>17</sup> Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008, 345

### ***Sprache als Mittel zum Bekenntnis einer selbst konstruierten Weltdeutung***

Damit berühren wir schon eine weitere Ebene, die durch die Sprache mitbestimmt wird. Wie Baumert zurecht festgestellt hat, können wir nicht davon sprechen, dass unsere Welt nur naturwissenschaftlich mit einer kognitiv-instrumentellen Weltsicht betrachtet werden kann. Im Konstruktivismus wird die Selbstkonstruktion der Welt ebenfalls deutlich betont, eine objektive Sichtweise sogar von manchen Autoren ganz in Frage gestellt: So äußert sich neben Glasersfeld beispielsweise Gerhard Roth folgendermaßen: „Subjektive Gewissheit ist also nicht unbedingt ein guter Indikator dafür, dass bestimmte Erinnerungen auch wahr sind. Es gilt als erwiesen, dass Menschen sich bewusst oder unbewusst zu ihrer Verteidigung Dinge so lange und so detailliert zurechtlegen, bis sie felsenfest davon überzeugt sind, dass diese wirklich so und nicht anders passierten.“<sup>18</sup> Weltwirklichkeit ist also nicht objektiv greifbar, sondern immer nur in der Erinnerung des Einzelnen subjektiv vorhanden!

Gerne zieht man sich dann von dem Feld des Subjektiv-Spekulativen in den Bereich der Naturwissenschaften zurück. Denn diese sind ja objektiv und zeigen uns die Welt, so wie sie wirklich ist. Oder etwa nicht? Es lässt

sich zumindest feststellen, dass die Beschreibungen und Zugänge zur Welt auf der wissenschaftlichen Ebene ein sehr viables Bild von unserer Welt entwerfen und sich mit diesem Entwurf im Alltag gut zurecht kommen lässt, ohne allzu oft perturbiert zu werden. „Naturwissenschaftliches Wissen liefert daher mehr oder minder verlässliche Arten des Umgehens mit Erfahrungen, also mit der einzigen uns bekannten Wirklichkeit; und Umgang mit unseren Erfahrungen bedeutet, mehr oder minder erfolgreich sein im Bezug auf die von uns gesteckten Ziele.“<sup>19</sup>

Genau an diesem Punkt wird es spannend, was die Überschneidung von religiösem und wissenschaftlichen Bereich angeht. Immer wieder wurde in den Jahrhunderten eine Mauer zwischen beiden Bereichen gezogen, die sich zum Teil bis in unsere Zeit hineinzieht. „Nicht zuletzt geht es bei der Frage des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Religion um das Problem der Einheit der Wirklichkeit. Wie kann angesichts konkurrierender Symbolisierungen die Einheit der Wirklichkeit gewahrt werden?“<sup>20</sup>

Denn immer noch gilt es vielen als selbstverständlich, dass sich naturwissenschaftliches Welterkennen und religiöses Weltverstehen nicht in Einklang bringen lassen. Denn es ist nun mal ein unumstößliches Naturgesetz, dass Menschen nicht auf dem Wasser laufen können, Tote nicht wieder lebendig wer-

---

<sup>18</sup> Roth, Gerhard, Denken, Fühlen, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt a.M. 2003, 304.

<sup>19</sup> Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, 192f.

<sup>20</sup> Johannes Fischer / Christina aus der Au, Art. Naturwissenschaft und Religion. A. Grundlegende Modelle, in: NHTHG III, 191-198, 196.

den und sich Stürme nicht durch ein paar beruhigende Worte aufhalten lassen. Mit der konstruktivistischen Theorie kann versucht werden, „ein Modell anzubieten, das zeigen kann, wie wir trotz unserer informationeller Geschlossenheit zu einer Erfahrungswirklichkeit von so bemerkenswerter Stabilität gelangen, wie die, in der unser alltägliches Leben sich abspielt.“<sup>21</sup> Und darin finden Erfahrungen ihren Platz, die sowohl wissenschaftlicher als auch religiöser Natur sein können. Ein Bekenntnis zu einer religiösen Weltdeutung ist dann auch nicht mehr automatisch etwas, was als abstrus oder völlig unsinnig abgetan werden muss. Hier eröffnen sich Chancen für den Religionsunterricht, seine Weltdeutung im Sinne konstitutiver Rationalität so anzubieten, dass Schülerinnen und Schüler diese Weltdeutung auch als eigenes Bekenntnis problemlos formulieren können.

Dies ist etwas, was selbst für die religiös sozialisierten Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, noch weniger für die – vermutlich – größere Gruppe derjenigen, die zwar getauft sind, aber schon lange keine enge Bindung mehr an die traditionelle, institutionelle Kirche haben. Religiöse Sprache und Sprachkompetenz wird also so verstanden, dass sie die Kinder und Jugendlichen dazu befähigen, ihre Sichtweise als legitimes und verantwortbares Bekenntnis zu ihrer individuellen Weltdeutung ausdrücken zu können.

### ***Sprache als Mittel einer Tradierung in Kontinuität und konstruktivistischem Wandel***

Sprache bietet ja nicht nur die Möglichkeit, miteinander in Kommunikation zu treten, sondern Erlebnisse können damit zu Erfahrungen gerinnen, wenn sie sprachlich strukturiert und fixiert werden. Im Lauf der Menschheitsgeschichte wurden diese Erfahrungen zunächst mündlich von einer Generation an die nächste weitergegeben.

Mit der Erfindung der Schrift konnten dann diese Erfahrungen auch unabhängig von Personen an andere überliefert werden. Die Tradierung alter Erfahrungen und Geschichten begann langsam, sich von den unmittelbar lebensnotwendigen Dingen des Alltags zu lösen und breiteren Raum einzunehmen. Mythen und Heldensagen wurden nunmehr genauso tradiert wie religiöse Erfahrungen und „Geschichten des Heiligen“.

Für die Theologie stellt sich an diesem Punkt die schwierige Frage, wie den die geoffenbarten Wahrheiten des Glaubens so tradiert werden können, dass sie nicht verfälscht werden. Tradierung steht gewissermaßen grundsätzlich unter dem Verdacht, dass damit eine Veränderung einhergehen könnte, die nicht erwünscht erscheint. Dies lässt sich jedoch nie gänzlich ausschließen. Der Prozess der Weitergabe, sei es nun als mündliche, aber ebenso in schriftlicher Form, führt unweigerlich dazu, dass sich das Tradierte formal,

<sup>21</sup> Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, 191.

inhaltlich und funktional verändern wird. Damit eröffnet sich aber zugleich die Chance, das Tradierte an das Neue anzupassen und nicht zu erstarren. Es droht andernfalls die Gefahr, dass das Tradierte keinerlei Lebensbezug mehr hat und somit für den Lebensvollzug bedeutungslos wird.

„Daraus folgt auch, dass die Tradition Tradenten und Rezipienten nicht als unhinterfragbare Größe gegenübersteht, sondern dass sie für diese einen Wert beinhaltet, um dessentwillen sie es für sinnvoll erachten, sie zu tradieren bzw. zu rezipieren.“<sup>22</sup> Ebenso wie die Sprache ist die Tradition gruppenstiftend, indem sie bestimmte kulturelle oder religiöse Werte überliefert, die den Mitgliedern der Gruppe Identifikationsmöglichkeiten bieten. Zudem ermöglicht es die Tradition, dass sich der Mensch als geschichtliches Wesen begreift, das durch die Tradition eine Verbindung mit früheren Generationen herstellen kann. Auf Seiten des Konstruktivismus lässt sich dazu folgendes festhalten: Üblicherweise versteht man, so Gerhard Roth, unter Kommunikation Informationsaustausch, was wiederum gleichbedeutend mit Bedeutungsaustausch verstanden wird. Dies widerspricht aber Roths Begriff von Information. Für ihn hat eine Information keine feste Bedeutung, sondern diese wird dem Zeichen nur zugewiesen, wenn es zwischen Sender und

Empfänger darüber eine Verabredung gibt. In der Regel gibt es aber keine festen Abmachungen darüber, sondern nur ein mehr oder weniger vages Wissen über das, was mit einem bestimmten Informationsträger an Bedeutung verknüpft wird. „Das Erfassen von Wortbedeutungen geschieht also durch eine Zuordnung von intern bereits vorhandenen semantischen Zuständen und einer Folge von Sprachlauten“.<sup>23</sup> Wichtig ist dabei immer auch der Kontext, in dem die Wörter aufgenommen werden und der immer je aktuell vom Gehirn erschlossen werden muss. Es läuft dabei ein komplexer Prozess ab, wenn unsere Sinne auf bestimmte Sinneseindrücke stoßen: „Schalllaute, die vom Gehirn als Sprachlaute identifiziert wurden, und Schriftzeichen, die unser Sehsystem als Buchstaben erkannt hat, werden als Wörter oder Sätze im Sprachgedächtnis auf ihre möglichen Bedeutung überprüft, und es wird diejenige Bedeutung aufgerufen, *die im gegebenen Kontext die geläufigste und damit wahrscheinlichste ist.*“<sup>24</sup> Dies gilt für den Sender ebenso wie für den Empfänger und es kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass diese Einordnung bei beiden Gesprächsteilnehmern genau gleich erfolgt. Tradierung kann also nicht immer bedeutungsgleich funktionieren, sondern ist kontext- und sprecherabhängig. Die Brücke kann dabei aber die Sprache in ihren Formeln

---

<sup>22</sup> Kampling, Rainer, Art. Tradition, in: Eicher, Peter (Hg.), Neues Handbuch Theologischer Grundbegriffe (Bd.4), München 2005, 329-341, 330

<sup>23</sup> Roth, Denken, Fühlen, Handeln, 421

<sup>24</sup> ebd., 421.

bieten, wenn sie adäquat Verwendung finden. Tradition ist in diesem Sinne Bewahrung und Fortführung in einem. Sie knüpft an das Geschehene an, ist das Buch zum Verständnis für die kommenden Generationen, das je neu fortgeschrieben werden muss. Und dieses Fortführen der Tradition im Sinne der Schriften des II. Vatikanischen Konzils lässt genügend Offenheit für Möglichkeiten der sprachlichen Neugestaltung beziehungsweise Neuinterpretation.

***Sprache als Mittel einer validen, gemeinsamen Weltdeutungsgemeinschaft***

Das gemeinsam Tradierte und miteinander Bekannte führt dazu, dass sich die daran Beteiligten untereinander zu einer Gemeinschaft finden. Für die katholischen Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass sie sich in dieser Gemeinschaft aufgehoben und in ihrer Weltdeutung bekräftigt fühlen können. Über das gemeinsame Bekenntnis zum dreieinigen Gott, zur einen, heiligen katholischen Kirche wird natürlich eine Gemeinschaft gestiftet und bekräftigt. Es gehört zu den Wesenszügen christlichen Glaubens, dass er sich nur in der Gemeinschaft miteinander verwirklichen kann. Im Auftrag Jesu beim letzten Abendmahl zeigt sich dies ebenso wie in zahlreichen Bildern von der Gemeinschaft der Christen: so etwa das Bild vom einen Leib mit den vielen Gliedern, oder die vielen, die an dem einen Brot teilhaben.<sup>25</sup>

Christlicher Glaube ist ohne die Zusammengehörigkeit nicht denkbar, eine individuelle Religion ohne Gemeinschaftsbezug ist nicht von Jesus intendiert. „Von Christus als Gemeinschaft des Lebens, der Liebe und der Wahrheit gestiftet, wird es von ihm auch als Werkzeug der Erlösung angenommen und als Licht der Welt und Salz der Erde (vgl. Mt 5,13-16) in alle Welt gesandt. [...] Durch den Leib Christi in der heiligen Eucharistiefeier gestärkt, stellen sie sodann die Einheit des Volkes Gottes, die durch dieses hoherhabene Sakrament sinnvoll bezeichnet und wunderbar bewirkt wird, auf anschauliche Weise dar.“<sup>26</sup>

Gemeinschaft definiert sich natürlich über diese Bekenntnisse, die zum einen sehr stark in Ritualen sichtbar werden, die zum anderen aber ebenso auf einer gemeinschaftsfähigen Sprache aufbauen.

Die Rückbindung an die christliche Botschaft ist dabei ein wesentliches und tragendes Element dieser Gemeinschaft. Sie in der adäquaten Sprache zu Wort kommen zu lassen, ist in unserem Kontext besonders bedeutsam. Christliche Gemeinschaft entsteht dort, wo christliche Lebenspraxis ansatzhaft in christlichem Hören, Reden und Handeln erfolgt. „Diese Erfahrungsgeschichte wird samt deren glaubender Interpretation weitergegeben und immer neu als Fanal der Auferweckung gegenwärtig gesetzt. Kirche lebt deshalb als Erinnerungs-, Erzähl- und Vergegenwärtigungsge-

<sup>25</sup> Vgl. Lk 22,14ff.; 1 Kor 10,17; 1 Kor 12,27

<sup>26</sup> Lumen Gentium, Kap. II, Art. 9 und Art. 11

meinschaft weiter; denn allein diese Kultur des Erinnerns und Erzählens von Jesus verhindert, dass wir in abstrakter Selbstgefälligkeit auf unsere eigenen Theorien zurückfallen und uns in ihnen erschöpfen.<sup>27</sup>

Schülerinnen und Schülern wird in dem Bewusstsein dieser Gemeinschaft ein Rahmen angeboten, in dem sie sinnstiftend ihre Weltdeutungskonstrukte einbinden können. Hier spielt die Aussage Glasersfeld von oben wieder eine zentrale Rolle: die Erfahrungen anderer können wir nicht eins zu eins teilen, aber wir können in der Gemeinschaft eine Annäherung erreichen und unsere eigene Einschätzung wird durch die Bestätigung anderer als valider empfunden. Insofern ist auch hier festzustellen, dass das Bemühen um eine gemeinsame, gemeinschaftsfördernde und –bestätigende Sprache dem Einzelnen in seiner Entwicklung zu Hilfe kommt.

### ***Sprache als Mittel zur selbst konstruierten Bezugnahme zum Transzendenten***

Als letzten Bereich, in dem Sprache im Religionsunterricht eine tragende Rolle spielt, greife ich hier die Bezugnahme zum Transzendenten auf. In der Religionsgeschichte wendet sich der Mensch immer wieder sprachlich an Gott, das Höchste, Heilige oder wie immer es

in der jeweiligen Religion benannt wird. Grundform dieser Beziehung auf sprachlicher Basis ist das Gebet. In ihm wird die Beziehung des Menschen in zumeist sprachlicher Form gegenüber dem Transzendenten deutlich. Das Gebet „bringt das ganze Menschenleben mit seinen hellen u. dunklen Seiten vor Gott z. Sprache, klagt aber auch mit unerhörter Offenheit vor Gott, auf dessen Antwort es wartet.“<sup>28</sup> Dabei lassen sich die unterschiedlichen Gebete klassischerweise dem Inhalt nach folgendermaßen einteilen: Klage- und Bittgebete, Lob- und Danklieder als die vier am häufigsten benannten Gattungen.<sup>29</sup>

Des Weiteren unterscheidet man zwischen vorformulierten, feststehenden Gebeten und frei vom Beter gesprochenen. Besonders erstere bereiten heutzutage manchmal Probleme: die Sprache, in denen die Gebete formuliert sind, ist für heutige Schülerinnen und Schüler oftmals nicht mehr zeitgemäß. In Wendungen wie etwa „gebenedeit sei die Frucht deines Leibes“ aus dem Gegrüßet seist du Maria wird dies beispielsweise ersichtlich. Zudem ist es die überwiegend restringierte Sprache, die es dem Beter schwer macht, das, was er betet, für sich in der ganzen Tiefe erschließen zu können. „Dieser auf traditionelle Formeln zurückgreifende Stil dient zur Mitteilung einer Botschaft an Personen, die über ein

---

<sup>27</sup> Vgl. Häring, Hermann, Art. Kirche / Ekklesiologie, B. Katholisches Verständnis, 344-360, 349f.

<sup>28</sup> Wahl, Otto, Art. Gebet, II. Biblisch-theologisch, in: LThK 4, Sp. 309-310, 309

<sup>29</sup> So oder so ähnlich z.B. bei Zenger, Erich, Das Buch der Psalmen, in: ders. u.a., Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart 1995, 242-255; Wahl, Otto, Art. Gebet, II. Biblisch-theologisch, in: LThK 4, Sp. 309-310, Sp. 310

hohes Maß an Vorkenntnissen verfügen. Restringierte Sprache wird oft von Priestern, Schriftgelehrten und Pflegern alter Tradition verwendet, kurz, von einer Gruppe, die über Spezialwissen verfügt, das Außenstehenden fremd bleibt. Restringiert formulierte Sätze sind dem Insider verständlich, dem Außenstehenden rätselhaft.<sup>30</sup>

Ausgehend von den tradierten Gebeten und ihrem Gottesbild könnte man mit den Kindern und Jugendlichen heute versuchen, eigene Formulierungen zu finden, die sich durchaus an diesen Bildern und Sprachformen anlehnen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Problematik des Betens exemplarisch für die Probleme des Sprechens mit Gott gesehen werden können. Das Sich-Einlassen auf ein transzendentes Gegenüber bedeutet für den modernen Menschen eine Herausforderung, weil es dem naturwissenschaftlich geprägtem Denken als widersprüchlich erscheinen mag. Gebet oder allgemeiner gesagt, das Sprechen mit Gott darf dabei nicht als frommes Mittel verstanden werden, mit dem der Mensch versucht, seine Wünsche bei Gott durchzusetzen. Vielmehr sollte man es andersherum als Möglichkeit verstehen, mit dessen Hilfe die Beziehung zwischen Gott und Mensch einen ersten Ansatzpunkt findet. Und diesen Ansatzpunkt kann und muss der Einzelne je für sich, aber im Kontext der ihn tragenden und stützenden Gemeinschaft, weiter entwickeln und ausbauen. Die Validität seiner Beziehung zum Transzendenten kann im gemeinsamen Besprechen der

Probleme und Chancen des Redens mit Gott verifiziert werden.

### Konstruktiv(istisch) mit Sprache umgehen – Studierende und Lehrende

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Umgang mit Sprache innerhalb des Religionsunterrichts ein nicht zu unterschätzender Faktor für das Gelingen schulischen Bemühens um eine zeitgemäße Bildung unserer Schülerinnen und Schüler darstellt.

Dabei spielen die Erkenntnisse des Konstruktivismus innerhalb der theoretischen Argumentation und für die praktische Ausgestaltung des Unterrichts eine tragende Rolle, an denen vorbei kein moderner Unterricht zu gestalten sein wird. Die richtige Verwendung und Einbettung von Sprache ist der Prüfstein, an dem sich moderner Unterricht wird messen lassen müssen.

Konsequenterweise muss sich diese Erkenntnis auch in der Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer widerspiegeln. Universitäre Veranstaltungen, in denen konstruktivistische Ansätze umgesetzt werden, erfordern von Dozierenden und Lernenden ein Umdenken. Das aktive Aneignen von Lerninhalten – noch dazu in einer Sprache, die versucht, den oben genannten Aspekten gerecht zu werden – ist als didaktische Inszenierung eine große Herausforderung. Aktivierende Lernumgebungen und offen gestaltete Seminare können hier ein erster

<sup>30</sup> Lang, Bernhard, Art. Gebet, in: NHbThG, Band 1, 469-486, 474

Schritt in die richtige Richtung sein. Schon lange wird dies am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts in Passau erfolgreich praktiziert<sup>31</sup>.

Nur wer in der Ausbildung aktiv konstruktivistisches Denken kennen lernt, kann dieses didaktische Modell später eigenständig bei seinen Schülerinnen

und Schülern anwenden. Dies liegt in der Theorie selbst begründet. Wer aktiv seine Lernvorgänge bewusst gestaltet und reflektiert, die von Seiten der Dozierenden didaktisch in Szene gesetzt werden, kann dieses Unterrichtsprinzip am eigenen Leib erfahren und als viables Modell für einen zukunftsfähigen Unterricht später gezielt einsetzen.

---

<sup>31</sup> Vgl. dazu auch die detaillierteren Ausführungen in: Mendl, Hans (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002; ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.

**Literaturangaben**

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf>), 28.03.2010
- Glaserfeld, Ernst von, Konstruktivistische Anregung für Lehrer. Was im Bezug auf Sprache zu bedenken wäre, in: Renk, Herta-Elisabeth (Hg.), Lernen und Leben aus der welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule, Neuwied 1999, 5-18
- Glaserfeld, Ernst von, Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a. M. 1997
- Häring, Hermann, Art. Kirche / Ekklesiologie, B. Katholisches Verständnis, 344-360 Johannes Fischer / Christina aus der Au, Art. Naturwissenschaft und Religion. A. Grundlegende Modelle, in: NHThG III, 191-198
- Kampling, Rainer, Art. Tradition, in: Eicher, Peter (Hg.), Neues Handbuch Theologischer Grundbegriffe (Bd.4), München 2005, 329-341
- Lang, Bernhard, Art. Gebet, in: NHbThG, Band 1, 469-486
- Lumen Gentium, Dogmatische Konstitution über die Kirche
- Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- Mendl, Hans (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002
- Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008
- Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland ([http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/04\\_Religionsunterricht.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf)), 28.03.2010
- Roth, Gerhard, Denken, Fühlen, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt a.M. 2003
- Schießl, Otmar, Grundlinien zukünftiger Lehrplanarbeit im ISB im Zusammenwirken von Lehrplantheorie und Praxis, in: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Jahresbericht 1999, München 2000, 112-127
- Sitzberger, Rudolf, Die Bedeutung von Sprache im konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht (im Erscheinen)
- Wahl, Otto, Art. Gebet, II. Biblisch-theologisch, in: LThK 4, Sp. 309-310
- Wittgenstein, Ludwig, Tractatus logico-philosophicus. The Barnes & Noble Library of essential reading. Barnes & Noble Publishing, 2003
- Zenger, Erich, Das Buch der Psalmen, in: ders. u.a., Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart 1995



## Rudolf Sitzberger

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik  
des Religionsunterrichts  
Michaeligasse 13, Zimmer 67  
94032 Passau  
Tel.: 0851/509-2113  
E-Mail: [sitzberger@uni-passau.de](mailto:sitzberger@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Akad. Oberrat, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik  
des Religionsunterrichts, Koordinator der Lernwerkstatt Religionsunterricht,  
Mitglied in verschiedenen Kommissionen und Gremien

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Pädagogischer Konstruktivismus; Konstruktivismus und Sprache, Betreuung  
von studienbegleitenden Praktika, Kirchenraumpädagogik, Neue Medien im  
Religionsunterricht

## Bild- und Sprachkompetenz im Kunstunterricht – eine Pilotstudie zum Bildrezeptionsverhalten in der Hauptschule

Alexander Glas

Das Sprechen über Bilder gehört zweifellos zu den uneingeschränkt konsensfähigen Prämissen des Kunstunterrichts. Das Medium Bild wird im Unterricht sukzessiv erschlossen durch diverse fachspezifische Zugriffsweisen, sei es produktiv gestaltend oder rezeptiv verbalisierend. Immer werden die Umgangs- und Verhaltensformen zu Bildern von Sprache begleitet und in der Regel Erkenntnis vermittelnd ergänzt. Mitunter spricht man von der Notwendigkeit einer „kodalen Komplementarität“<sup>1</sup> (vgl. Glas 04, Singer 04). Auf die Schwierigkeiten, die gerade Schüler fast aller Jahrgangsstufen bei dieser Art eines „medialen Crossover“ haben, wird jedoch kaum hingewiesen. In einer sich verändernden Schule zeigt sich zunehmend auch eine vermehrte „Sprachlosigkeit“ im Hinblick des Bildes. Jugendliche – so jedenfalls die Beobachtung erfahrener Lehrer – sind voller Bilder einer bunten Medienwelt, ohne jedoch das Erleben, nebst emotionaler Gestimmtheit, angemessen in eine erzählerische Form bringen zu können. Der Verbleib in einem Medium

allein, Textfragmente, Fachbegriffe bzw. Argumentationen zu nutzen, auszutauschen und diskursiv abzuwägen, fällt offensichtlich leichter als die im Fach Kunst geforderte Transferleistung zwischen Bild, Wort und Text zu realisieren.

Kompetenzen bezüglich der Sprachfähigkeit vor Bildern und im Umgang mit Bildern ist immer auch schon Bestandteil einer gesellschaftlich goutierten Bildungstaxonomie. Die Sprache übernimmt hier zur Unterscheidung eine uneingeschränkte Leitfunktion. Damit erwächst aber auch die Frage nach gezielten Förderungsmöglichkeiten, bezogen auf die verschiedenen Schulformen. Voraussetzung wäre, hierzu aktuelle Erfahrungen aus dem Kunstunterricht zu bündeln und auf der Basis empirischer Ergebnisse didaktisch-methodische Perspektiven zu entwickeln. Allgemein besteht der subjektive Eindruck, dass mit zunehmendem Alter der Schüler der Umgang mit Bildern aphonol erfolgt, analog zu den Beobachtungen der Musikpädagogen, die ebenfalls den Verlust einer Offenohrigkeit beklagen.

<sup>1</sup> Steffen-Peter Ballstaedt – Sylvie Molitor – Heinz Mandl: Wissen aus Text und Bild, in: Jo Groebel – Peter Winterhoff-Spurk (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie, München 2004, S. 105-133

Alexander Glas: Vom Bild zum Text, vom Text zum Bild. Überlegungen zu einer Hermeneutik medialer Transposition. In: K+U 309/310 07, S. 4 ff

Wolf Singer: Das Bild in uns – Vom Bild zur Wahrnehmung. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004

Im Folgenden soll nach möglichen Gründen gesucht werden, die eine angemessene Versprachlichung von Bildwahrnehmungen erschweren. Eine Pilotstudie könnte hier erste Ergebnisse andeuten und in Verbindung mit kognitionspsychologischen und linguistischen Einsichten Wege zur Sprachförderung eröffnen, die letztlich auch der in die Unterrichtspraxis hinein reichenden Forderung einer Bildkompetenz Rechnung tragen.

## Dialektik als Grundhaltung

Das Verhältnis von Bild, Begriff und Text ist ein genuin dialektisches (vgl. Flusser 2002, S. 26).<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang ist auf die lateinische und griechische Bedeutung des Begriffs „(ars) dialectica“ bzw. „dialektiké téchnē“ (griech. Disputierkunst)<sup>3</sup> hinzuweisen, die ursprünglich als die „Kunst der Gesprächsführung“ oder Methode der Argumentation bezeichnet wurde. Bis in die Neuzeit hinein wird Dialektik als eine Disziplin der methodischen Wahrheitsfindung formuliert oder vereinfacht dargestellt als Diskurs, der den Gegensatz von Begriff, Text und Gegenstand zu vereinen versucht. Die im Kern angelegte Dialektik ist wohl nie in eine Synthese überzuführen. Die Synthese würde bedeuten, dass beide mediale Bereiche ihre Eigenständigkeit

und unterschiedlichen Funktionen verlieren würden. Einige Autoren bevorzugen daher die Idealfigur der Komplementarität.<sup>4</sup> Letztlich bedeutet dies, dass Bilder und Texte auf gleicher Augenhöhe und Wertigkeit zu einer sich gegenseitig unterstützenden interessengeleiteten Einheit werden.

Ausgehend von der kritischen Psychologie der Holzkampschen Wahrnehmungsschule erkennt Gisela Ulmann 1975 auf der Basis einer psychologischen Kognitionstheorie eine Reihe von Interpendenzen zwischen Bild, Sprache und Denken.<sup>5</sup> Nach Ulmann können Texte Wahrnehmungsakte auslösen, Richtungen der Sinner-schließung vorgeben. Wissen leitet Wahrnehmungsprozesse an, doch umgekehrt sehen wir auch, um zu wissen. Texte dominieren häufig Wahrnehmungsfelder und führen zum Stabilisieren der Wahrnehmungsakte. Worte können auch bereits erbrachte Wahrnehmungsleistungen wieder entflechten und neu formieren. Allerdings sind Wahrnehmungsprozesse ebenfalls darauf ausgerichtet, eine möglichst große mediale Übereinstimmung und eine Kongruenz der Sinnesdaten (vgl. Singer) zu erreichen, dies schützt allerdings nicht vor möglichen Täuschungen, wie aus z.B. die Filmindustrie täglich vorführt.

<sup>2</sup> Vilém Flusser: Medienkultur. Frankfurt a. M. 2002

<sup>3</sup> Das zugehörige Verb „dialégesthai“ („sich unterreden“) besteht aus der Präposition „dia“ („durch, nach [zeitl.]“) und „légesthai“, das die Grundbedeutung „légein“ („reden“) und „lógos“ („Wort, Vernunft“) enthält.

<sup>4</sup> Kunibert Bering – Ulrich Heimann – Joachim Littke – Rolf Niehoff – Alarich Rooch.: Kunstdialektik, 2. Aufl., Oberhausen 2006

<sup>5</sup> Gisela Ulmann: Sprache und Wahrnehmung, Frankfurt/M.- New York 1975

### Vom Bild zum Text: Die Bedingungen der Aufmerksamkeit

Bewegt man sich im Unterricht vom Bild zum Text, so ist den Prozessen einer selektiven Aufmerksamkeit bzw. der Art und Weise, wie wir den Dingen des Bildes die Aufmerksamkeit schenken, Rechnung zu tragen. Zwingend ist der erste Eindruck und die affektive Gestimmtheit, die durch das Bild ausgelöst wird. Hier entscheidet sich sehr schnell, ob wirkliches Interesse geweckt wird. Darüber hinaus ist das visuelle System so ausgelegt, dass wir nur einen kleinen Teil zur Verarbeitung und Analyse auswählen und vieles andere ignorieren (vgl. Goldstein 2008, S. 132). Analysen zu Blickbewegungsverläufen im so genannten Eye tracking Verfahren, in denen die Zahl der Fixationen ermittelt werden, könnten hier erste Aufschlüsse geben. Allerdings kommt den Messungen nur eine geringe Aussagekraft zu, da bezüglich einer bewussten Aufmerksamkeit und Verarbeitung nahezu keinerlei Rückschlüsse möglich sind. Vergleichbar ist dies mit dem unaufmerksamen Lesen eines Textes: Die Augen gleiten zwar darüber und lesen die Worte, doch damit ist noch nicht gewährleistet, dass man über den Inhalt eine Vorstellung oder Verständnis entwickelt hat.

Allerdings sei ergänzend noch hinzugefügt, dass „sobald ein Betrachter die Bedeutung eines Bildes oder einer Szenerie verstanden hat“, sein Wissen

über die Merkmale einer spezifischen Art von Szenerie seine Augenbewegungen beeinflussen können (Goldstein 2008, S. 134).<sup>6</sup>

### Begriffliche Kategorisierung: Prototypentheorie

Welche begrifflichen Kategorien werden nun bedeutsam, sobald die Aufmerksamkeit bewusst auf ein Objekt gerichtet wird? Offensichtlich schenken wir denjenigen Objekten bevorzugt die Aufmerksamkeit, von denen wir auch den Begriff besitzen und ein hoher Übereinstimmungsgrad bezüglich einer Bild-Text-Verschrankung erreicht wird. Die Amerikanische Kognitionspsychologin Eleanor Rosch geht der Frage nach, welche Klassifizierungsleistungen aufgrund eines sinnlichen Eindrucks entstehen. Bei der Sprachproduktion sind bestimmte Kategorisierungsprozesse, Familienähnlichkeiten von Begriffen sowie die Zuordnungsgültigkeit zu Dingen und Erscheinungen zu veranschlagen.<sup>7</sup> Zum Beispiel können Versuchspersonen bei der Taxonomie von Farbwerten analog zu ihrer geistigen Repräsentation „beste Beispiele“, nach Farbton, Helligkeit und Sättigung, als den basalen Farbprototyp benennen, sie sind jedoch kaum in der Lage, den Umfang in den Randzonen zu den in Farbtabelle benachbarten Farben einzugrenzen.

William Labov untersuchte die geistige Repräsentation von Objektbegriffen, in dem er in einem Experiment Versuchs-

<sup>6</sup> E. Bruce Goldstein: Wahrnehmungspsychologie, Berlin – Heidelberg 2008, S. 134

<sup>7</sup> Eleanor Rosch: Cognitive reference points. *Cognitive Psychology* 7, 1975, S. 532-547; Eleanor Rosch – Carolyn B. Mervis,: Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. In: *Cognitive Psychology* 7, 1975, S. 573-605

personen verschiedene Zeichnungen von Gefäßen (Abb. 1) vorlegte.<sup>8</sup> Die

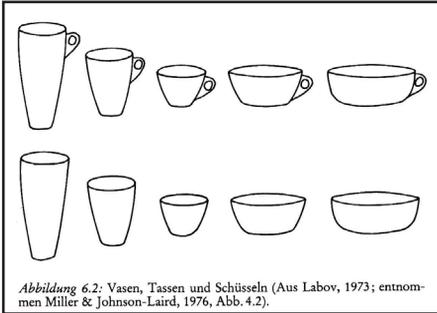


Abbildung 6.2: Vasen, Tassen und Schüsseln (Aus Labov, 1973; entnommen Miller & Johnson-Laird, 1976, Abb. 4.2).

Abb. 1: Vasen – Tassen – Schüsseln. Die mentale Repräsentation von Objektbegriffen ist meist mit konkreten Vorstellungen verbunden: hier die Benennung einer Tasse.

Probanden sollten ermitteln, welche Zeichnung am besten der begrifflichen Repräsentation, in diesem Fall der einer „Tasse“ entspricht. Es zeigte sich, dass in der oberen Zeile eindeutig das mittlere Gefäß als Tasse bezeichnet wurde. Das Verhältnis von Höhe zu Breite betrug dabei 1:1. In Zeile zwei war das Ergebnis ebenfalls eindeutig. Die Bereitschaft, Gefäße mit einem anderen Maßverhältnis als 1:1 zu bezeichnen, sank rapide ab. Offensichtlich ist der Henkel ein typisches Merkmal einer Tasse, jedoch nicht immer unbedingt notwendig.

Auch bei Zuordnungsversuchen von Fotografien, auf denen Vögel zu sehen waren, wurden die zentralen Vertreter, Spatz oder Amsel, signifikant schneller erkannt als Pinguin oder Strauß. Dies

ist auch nicht weiter verwunderlich. Bei der Zuordnung entstehen „Unschärfen“, da auffällige Merkmale, wie z.B. „kann fliegen“ nicht immer zutreffen. Pinguin und Strauß bilden bekanntlich hier die Ausnahme. In zahlreichen Versuchen konnte gezeigt werden, dass ein Spatz oder eine Taube ein typischer Vertreter seiner Art ist, eine Gans ein untypischer.<sup>9</sup> Prototypen können soziografisch regional unterschiedlich sein, z.B. ist in Mitteleuropa eher der Spatz oder das Rotkehlchen der prototypische Vogel, während in Südamerika möglicherweise der Tukan diese Rolle übernimmt.

## Die Bedeutung von „Basic level terms“

Ist eine spontane Beschreibung eines Sachverhalts gefordert, wie etwa bei einer Bildbetrachtung, wählen wir Begriffe allgemeiner und verbindlicher Art, die zwischen einer spezifischen und einer generellen Ausdrucksebene liegen. Wir referieren auf die Sinneseindrücke in der Regel mit den eben beschriebenen prototypischen Basiskonzepten. So wird die Äußerung „schau ein Tier“ ungleich weniger benutzt als wie „schau eine Maus“. Zur Unterscheidung der Abstraktionsebenen bei der sprachlichen Kategorisierung schlägt E. Rosch drei Kategorien vor:<sup>10</sup>

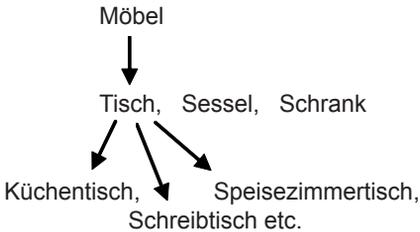
- übergeordnete Ebene
- Basisebene (Basic level terms)
- untergeordnete Ebene

<sup>8</sup> William Labov: The boundaries of words and their meaning, in Charles-James N. Bailey and Roger W. Shuy (Hrsg.): New ways of analyzing variation in English, Bd. 1, Washington 1973, S. 67 - 89

<sup>9</sup> Eleanor Rosch – Carolyn B. Mervis (Anm. 7), S. 544

<sup>10</sup> Rosch, Eleanor: Cognitive reference points. Cognitive Psychology 1975, 7, S. 532-547

Beispiel für Taxonomien:



Lakoff weist ebenfalls darauf hin, dass Basic Level Terms „die ersten und die natürlichsten Formen der Kategorisierung“ sind.<sup>11</sup> Sie zeichnen sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Es sind meist kurze prägnante Begriffe (monomorph), die in der Regel nicht zusammengesetzt (z.B. Küchentisch) sind.
- Sie beinhalten bezüglich der kognitiven Verarbeitung eine höchste Informationsdichte; dies zeigt sich z.B. in der Schnelligkeit des Erkennens und der Verarbeitung („Schau mal, eine Maus“).
- Sie repräsentieren eine Abstraktionsebene, die die meisten Unterschiede berücksichtigt, können daher kognitiv „ökonomisch“ gehandhabt werden.
- Im Erststadium des Spracherwerbs spielen sie eine entscheidende Rolle und stellen eine natürliche Form der Kategorisierung dar.

- Jeder Begriff der Basic Level Terms ist durch eine hohe Anzahl von Merkmalen ausgezeichnet; dies ermöglicht eine Maximierung der Unterschiede zu anderen Kategorien.
- Mit Basiskategorien können wir relativ genau auf die Welt referieren und eine hohe Zahl von Referenten erfassen.
- Mit der Anwendung von Basiskategorien wird meist ein klares körperbezogenes motorisches Programm impliziert, z.B. wissen wir genau wie wir mit einem Stuhl umgehen - sitzen in verschiedenen Positionen, darauf stehen etc. Dagegen wird bei dem Begriff „Möbel“ kein motorisches Konzept zur Nutzung wach gerufen.

#### Erwerb struktureller Beschreibungen - Pilotstudie

Eine Pilotstudie zum Rezeptionsverhalten soll klären, dass die eben genannten Überlegungen auch in der Unterrichtspraxis und damit entsprechend der Forderung einer Bildkompetenz eine relevante Rolle spielen.

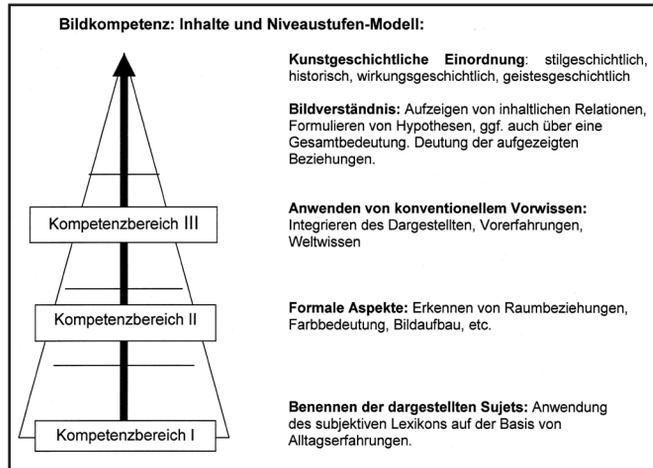
Wiederholt zeigt sich, wie schwierig es für Schüler ist, mit Hilfe der Sprache aus einem sinnlichen Erleben zu einem kontextbezogenen erkennenden Sehen vorzudringen. Das Benennen der sichtbaren Realien gehört hier ebenso dazu, wie der Versuch, Überlegungen zur Gesamtaussage anzustellen.

Von großem didaktischem Interesse

<sup>11</sup> George Lakoff: Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind, London 1987, S. 49

ist nun, Informationen über das Wahrnehmungsverhalten und die bildrezeptiven Fähigkeiten von Schülern zu gewinnen, z.B. die Frage, wie Kinder und Jugendliche bei der ersten Kontaktaufnahme von für sie völlig unbekanntem Werken reagieren? Was erkennen sie und inwiefern verfügen sie über bestimmte Strategien bei der Bildwahrnehmung?

nach bestimmten Kompetenzstufen unterscheiden lassen:



## Grundsätzliches Erkenntnisinteresse besteht zu folgenden Fragestellungen:

- Was wird an einem Bild überhaupt wahrgenommen?
- Was kann von Schülern begrifflich erfasst werden?
- Welches Vokablar kommt zur Anwendung?
- Welche Assoziationen werden formuliert?
- Welche Sinnschichten werden erschlossen?
- Werden vom Bild ausgehend Hypothesen erstellt und ggf. auch wieder revidiert?
- Werden auch formale Aspekte (Bildaufbau, Raum, Farbe etc.) angesprochen?

Über das Erfassen des Bildbestandes hinaus können in dem Bild weitere Sinnschichten erschlossen werden, die sich

## Forschungsdesign

In einer Pilotstudie wurden Schülerinnen und Schüler einer 7., 8., und 9. Klasse einer Hauptschule befragt. Die Schüler erhielten eine ca. DIN A4 große Reproduktion des Bildes „Bau der Teufelsbrücke“ (Abb. 2) von Karl Blechen, entstanden um 1830 (Neue Pinakothek, München).

Das Bild zeigt die Schöllenschlucht auf dem Weg zum Gotthardpass im schweizerischen Kanton Uri. Die Schlucht war seit alters schwer passierbar, zählte jedoch zu den wichtigen Nord-Süd-Verbindungen durch die Zentralalpen. Blechen vereint in seinem Bild eine alte und neue Brücke. Die Straße führt zwar zur alten Brücke hin, aber nicht über diese hinaus. In hellem Licht überragt die neue Brücke den rei-



Abb. 2: Karl Blechen, „Bau der Teufelsbrücke“, um 1830 (Neue Pinakothek, München)

ßenden Fluss. Das Stützgerüst deutet auf den Neubau hin. Das Bild ermöglicht die Beobachtung vieler Details<sup>12</sup> und gibt Anlass über das Geschehen eine ganze Reihe von Hypothesen anzustellen. Ziel der Untersuchung war, nicht eine gültige Sinndeutung abzufragen, sondern die generelle Bereitschaft zu ermitteln, ob über die reine Feststellung der Gegebenheiten hinaus weiterführende Sinnzusammenhänge erschlossen werden.

Phase Eins bestand aus einer quantitativen Erhebung auf der Basis eines standardisierten Fragebogens. Mittels einer Zufallsstichprobe wurden die Klassen ausgewählt; die Befragung wurde anonym durchgeführt.

Phase Zwei war gekennzeichnet durch eine qualitative Untersuchung zentraler Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Der Fragebogen wird nochmals nach Fällen durchsucht, die für eine übergeordnete Verständnisleistung repräsen-

<sup>12</sup> Auf den ersten Blick können ca. 30 Begriffe benannt werden, z.B. Arbeiter, Gebirgsbach, Weg, Schlucht, Brücken, Baustelle, Baumaterialien, Stützgerüst, Baukran, Mauerwerk, Holzbalken, Bretter, Stangen, Spitzhacke, Geländer, Felswände, Steine (Bausteine, Felsbrocken im Wasserlauf), Felsgestein mit Schichtungen, Berge, Schnee, Gipfel, Himmel, Boden, Erde, Kleidung, Wölbung, Ruine, Schatten/Licht, Tageszeit etc.

tativ sind.<sup>13</sup> Dabei wird eine „inhaltliche Kodierung“<sup>14</sup> der einzelnen Statements der Schüler vorgenommen.

## Bildverständnis im Kompetenzbereich I

Eine Frage aus dem Fragebogen zum Kompetenzbereich I war u.a. die Aufforderung, alle Details zu benennen, die auf dem Bild sichtbar sind. Die Schüler sollten dazu Nomen (Namenswörter) benutzen.<sup>15</sup>

Durchschnittliche Nennungen (Hauptschule):

Jgst.	männlich	weiblich	gesamt
Klasse 5 (10 – 12 jährige)	8,57	8,00	8,19
Klasse 8 (14 – 15 jährige)	7,91	6,85	7,52
Klasse 9 (16 – 17 jährige)	8,50	8,83	8,7

## Auswertung

Die Differenz der Nennungen schwankt zwischen vier bei den 11jährig/14jährigen bis zu max. 15 bei einem 14jährigen Mädchen.

In der Regel verwenden die Schüler „Basic Level Terms“ wie Berg, Pfad, Mensch, Bach etc.; nur in Ausnahmen werden die Begriffe aus untergeordneten bzw. übergeordneten Abstraktionsebenen verwendet.<sup>16</sup>

Zusammengesetzte Begriffe aus dem Bereich der untergeordneten Abstraktionsebene waren: Holzbretter, Steinbrücke, Spitzhacke.

Aus dem Bereich der übergeordneten Abstraktionsebene wurden genannt:

Kleidungsstücke, Baustelle, Werkzeug. Das Ergebnis bestätigt die von Lakoff prognostizierte Präferenz von Basic Level Terms.<sup>17</sup> Diese sind die ersten und die natürlichsten Formen einer Kategorisierung. Mit den Begriffen sind klare Vorstellungsbilder und/oder sensorische Programme verbunden, die bei der Betrachtung des Bildes aufgerufen werden.

Überraschend ist, dass in signifikanter Häufigkeit (bei 48 Probanden) unter den ersten drei Nennungen in der Reihenfolge die Begriffe Mensch, Brücke, Berg, Bretter auftauchen.

Allen voran richten fast alle Schüler die Aufmerksamkeit auf das Motiv „Mensch, Leute, Arbeiter, Männer“, die insgesamt 35-mal genannt wurden. Erst an zweiter Stelle rückt der Begriff „Brücke(n)“ mit insgesamt 24 Nennungen; gleichwertig tauchen die Begriffe „Bretter, Holzbretter, Holz, Stangen“ mit ebenfalls 24 Nennungen auf. Der Begriff „Berg“ wird 20-mal genannt. Wasser/Fluss/Bach 12-mal.

<sup>13</sup> Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim – Basel 1983, S. 91 ff.

<sup>14</sup> Mayring (Anm. 13) bei einem wörtlichen Zitat ist die Seitenangabe erforderlich

<sup>15</sup> Den Schülern war in den untersuchten Klassen bekannt, was Namenswörter oder Nomen sind. <sup>16</sup> Rosch (Anm. 7)

<sup>17</sup> Lakoff (Anm. 11), S. 49

**Bildverständnis im Kompetenzbereich III**

Im Kompetenzbereich III wird das Bildverständnis bezüglich inhaltlicher Relationen, das Aufstellen von Hypothesen indiziert. Das ausgewertete Vorwissen geht über die Bestimmung der Realien hinaus und vorhandenes konventionelles Weltwissen muss einbezogen werden.

Es ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler das Bild zum ersten Mal sehen. Auch der Bildtitel ist ihnen bei den ersten Fragen des Fragebogens unbekannt; der Titel wird erst bei der letzten Frage verraten. Erwartet wird eine Verknüpfungsleistung zwischen den Bildelementen, die potentiell ein großes Bedeutungsspektrum zulassen, z.B. wäre eine der möglichen Kernaussagen:

*„Arbeiter bauen eine Brücke; erschöpft ruhen sie sich von der Arbeit aus.“*

Im Fragebogen wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert eine kurze Geschichte zu dem Bild zu erzählen.

Aussagen zur Verknüpfung zweier Bildelemente:

Jgst.	männlich	weiblich	gesamt
Klasse 5 (10 – 12 jährige)	-	-	45,4%
Klasse 8 (14 – 15 jährige)	-	-	26,3%
Klasse 9 (16 – 17 jährige)	-	-	20,0 %

Hypothesen und Teildeutungen ohne Verknüpfungsleistung:

Jgst.	männlich	weiblich	gesamt
Klasse 5 (10 – 12 jährige)	-	-	50%
Klasse 8 (14 – 15 jährige)	-	-	52,6%
Klasse 9 (16 – 17 jährige)	-	-	40,0 %

**Zusammenfassung**

Die Stichprobe zeigt, dass es vor allem den jüngeren Schülern in ihrem ausgeprägten fabulierenden Verhalten gelingt, Verknüpfungsleistungen zwischen den Bildelementen zu erbringen und u.a. auch eine der möglichen Kernaussagen des Bildes zu treffen. So erkennen sie etwa den Zusammenhang zwischen Bauwerk und Arbeitern.

Alle Gruppen unterziehen den am Boden liegenden bzw. sitzenden Figuren einer ausgiebigen Sinndeutung. Vor allem diejenigen Schüler, die sich selektiv nur diesem Motiv zuwenden, nehmen es zum Anlass, frei Thesen zu formulieren. Sie stellen Überlegungen darüber an, warum die Menschen am Boden liegen und welches Schicksal ihnen widerfahren ist. Die Schüler formulieren dies so: „Sie sind fix und alle, sind tot oder schlafen, sind müde, hatten einen harten Arbeitstag, machen Pause“.

Der Bau der Brücke wird dabei gering oder überhaupt nicht beachtet. Einige Schüler erkennen zwar das Motiv der Baustelle, spekulieren aber darüber,

welches Bauwerk entstehen soll. Die Tatsache, dass zwei Brücken abgebildet sind, ist kaum irritierend und wird nur in den wenigsten Fällen ausgedeutet. Auch die Frage nach der Konstruktion und der Bedeutung des Leererüstes, die im Verlauf des Fragebogens gestellt wird, wird offensichtlich in ihrem entscheidenden Stellenwert nicht erkannt. Das Bauwerk betrachten die Schüler als fertiges Phänomen (z.B. Haus, Bogen, Ruine) einschließlich des Stützgerüsts. Letzteres bleibt in seiner Funktion verborgen. Vor allem wird es nicht als unterstützendes Teil des Bauprozesses gesehen, das nach Fertigstellung des Bogens wieder entfernt wird. Erst die direkte Fragestellung zur Funktion provoziert Antworten wie: „um stabil zu bleiben, zur Stützung, damit sie hält, dass sie nicht einkracht, damit die Menschen nicht ins Wasser stürzen etc“.

Ziel der Stichprobe war, u.a. auch den forschungsmethodischen Ansatz zu erproben und ausgewählte Kompetenzbereiche abzufragen. Überraschend ist, dass der Bereich I für fast alle Schüler der untersuchten Jahrgangsstufen eine große Hürde darstellt. Das Benennen der Realien ist eine ungewohnte Herausforderung. Zur Anwendung kommen meist Basiskategorien, die eine hohe Merkmalsdichte aufweisen und in den Augen der Schüler ausgedehnte Bereiche abdecken. Ein Großteil der Bildelemente wird vermutlich als nicht weiter nennenswert erachtet und daher auch nicht näher begrifflich diffe-

renziert. Im Gegensatz dazu lösen die Fragen zum Kompetenzbereich III ein ergiebigeres Antwortverhalten aus. Vor allem können sich hier die jüngeren Probanden einbringen.

Ebenso zeigt die Stichprobe, dass es nur wenigen Schülern gelingt, innerhalb der beobachteten Details Verknüpfungen herzustellen und davon ausgehend Deutungshypothesen zu wagen. Meist werden Einzelbeobachtungen herausgenommen und einer selektiven Interpretation unterzogen. Auffällig ist, dass im Kompetenzbereich I die Zahl der Nennungen mit zunehmendem Alter relativ gleich bleibt, hingegen die Neigung zu Verknüpfungsleistungen signifikant abnimmt. Offensichtlich deuten sich hier Defizite an: eine Geübtheit im Umgang mit Bildern oder ein mangelndes konventionelles Wissen, das ausgehend vom Bild zur Anwendung kommen könnte. Lediglich 20% einer 9. Jahrgangsstufe sind in der Lage, Aussagen über Zusammenhänge zu machen. Damit bestätigt sich die allgemein subjektive Einschätzung, dass bei Jugendlichen mit zunehmendem Alter, die Bereitschaft innerhalb des Bildes nach Sinndeutungen und Verknüpfungen zwischen den Bildelementen zu suchen eher nachlässt. Das vorläufige Ergebnis müsste in weiteren Studien und anhand weiterer Bildbeispiele verifiziert werden. Beim derzeitigen Wissenstand kann man jedoch jetzt schon von einem dringlichen Nachholbedarf bezüglich methodisch-didaktischer Ansätze ausgehen.

**Literaturangaben**

- Berlin, Brent/Kay, Paul: Basic Color Terms: their Universality and Evolution. Berkeley 1969
- Bernhardt, Markus: Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 7/8/07 S. 417- 432.
- Davidoff, Jules: Language and perceptual categorisation. In: TRENDS in Cognitive Sciences Vol. 5 No.9 Sept. 2001
- Dietrich, Rainer: Psycholinguistik. Stuttgart, Weimar 2007
- Dijkstra, Ton / Kempen, Gerard: Einführung in die Psycholinguistik. Bern u.a. 1993
- Glas, Alexander: Bild – Wort – Text. Oder das Paradigma des Pingpong. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
- Glas, Alexander: Bildkompetenz und Sprachkompetenz. Begriffs- und Sprachbildung durch Aisthesis. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
- Hofmann, Werner: Das entzweite Jahrhundert. München 1995
- Jescheniak, Jörg D.: Sprachproduktion. Der Zugriff auf das lexikale Gedächtnis beim Sprechen. Göttingen u.a. 2002
- Nelson, K.: Concept, Word and Sentence: Interrelations in Acquisition and Development. Psychological Review, 1974 81 (4) S. 267 – 285
- Spitznagel, Albert: Entwicklung der Sprache und des Sprechens. In: Hetzer/Todt/Seiffge-Krenke/Arbinger (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg, Wiesbaden 1995
- Wimmer, Heinz/ Perner, Josef: Kognitionspsychologie. Stuttgart u.a. 1979



## **Prof. Dr. Alexander Glas**

Professur für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung  
Universität Passau  
Innstr. 35, Zimmer 126  
94032 Passau  
Tel.: 0851 - 509-2750  
Alexander.Glas@uni-passau.de  
kunsterziehung@phil.uni-passau.de

### **Zur Person:**

Seit 2006 Professor für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung  
Promotion: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Kinder- und Jugendzeichnung; Kinderzeichnung und Sprachentwicklung;  
Relationen von Bild – Wort – Text; Begriffs- und Sprachbildung durch Aisthesis,  
Bildkompetenz im Medienzeitalter

## Sprachkompetenz als Kommunikationskompetenz: Grundsätzliche Überlegungen und der Spezialfall Englisch

*Daniela Wawra*

### 1. Einleitung: Sprachenlernen im europäischen Kontext

„Unity in diversity“ – „Einheit in [der] Vielfalt“ ist das verbindende Motto der Europäischen Union: Die verschiedenen Kulturen Europas mit ihren unterschiedlichen Werten, Bräuchen, Gewohnheiten – und nicht zuletzt Sprachen, sollen gleichberechtigt miteinander verbunden werden. Die Vielfalt der Kulturen und Sprachen wird als Vorteil und Gewinn für die EU betrachtet, „als Weg zu mehr Solidarität und gegenseitigem Verständnis“<sup>1</sup> ihrer Bürgerinnen und Bürger. Sprache wird dabei als der „unmittelbarste Ausdruck von Kultur“ gesehen.<sup>2</sup> Somit ist es nur konsequent, dass sich die EU in den vergangenen Jahren verstärkt der Sprachpolitik gewidmet hat. Ein zentraler Bereich ist dabei die Förderung der Mehrsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union. Als die Europäische Kommission 2004 unter Manuel Barroso die Arbeit aufnimmt, wird der Zuständigkeitsbereich des Kommissars für Bildung und Kultur um die Mehrsprachigkeit erwei-

tert. Diese Zuordnung spiegelt zum einen wider, dass Fremdsprachen vor allem in Bildungseinrichtungen – zuvorderst an Schulen und Universitäten – gelehrt und gelernt werden. Zum anderen zeugt es von der zentralen Bedeutung, die Sprachen und damit dem Sprachenlernen in unseren europäischen Kulturen zugedacht wird. Eine Politik der Mehrsprachigkeit ist eine der Antworten, die die europäische Union gegeben hat auf die vielfältigen Herausforderungen, die sich – neben allen Vorzügen – aus der sprachlichen und kulturellen Diversität der Europäischen Union ergeben.<sup>3</sup>

Was ist unter Mehrsprachigkeit zu verstehen? Allgemein zum einen „die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen“.<sup>4</sup> Zum anderen „die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum“.<sup>5</sup> Spezifisch im Kontext europäischer Sprachpolitik wird der Begriff Mehrsprachigkeit häufig verwendet, um die Bemühungen der EU zu umschreiben, ein „für alle Sprachen günstige[s] Klima[]“ zu schaffen bzw. zu fördern, „in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher

<sup>1</sup> KOM 2005, S. 2.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Vgl. Eurydice 2008, S. 3.

<sup>4</sup> KOM 2005, S. 3.

<sup>5</sup> Ebd.

Sprachen positiv entwickeln kann“.<sup>6</sup> Die Mehrsprachigkeitspolitik der EU hat dabei vor allem folgende Ziele:

- Das Sprachenlernen und die Vielfalt von Sprachen in europäischen Gesellschaften zu fördern,
- eine „gesunde[ ], multilinguale[ ] Wirtschaft“ sowie
- Bürgerinnen und Bürgern der EU „Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union in ihrer eigenen Sprache“ zugänglich zu machen.<sup>7</sup>

2002 formulieren die Staats- und Regierungschefs der EU in Barcelona das Ziel, dass alle Europäerinnen und Europäer neben ihrer Muttersprache möglichst früh mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollen.<sup>8</sup> Die eigens gegründete Kommission zur Mehrsprachigkeit gibt 2008<sup>9</sup> zwei zentrale Ziele dieser Politik vor:

1. Den Menschen den Wert und die Vorteile sprachlicher Diversität in der Europäischen Union nahezubringen und
2. allen Bürgerinnen und Bürgern der EU die Möglichkeit einzuräumen, mindestens zwei Fremdsprachen zu lernen.

In diesem Zusammenhang rückt zum

einen verstärkt auch das frühe Fremdsprachenlernen in den Fokus des politischen wie öffentlichen Interesses. Denn hiervon verspricht man sich letztlich, die fremdsprachliche Kompetenz der europäischen Bevölkerung deutlich steigern zu können: Je früher man mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnt, umso besser wird das später erzielte Kompetenzniveau sein, so die Theorie. Zum anderen wird in Bezug auf das Ziel der Mehrsprachigkeit verstärkt diskutiert, was einen guten Fremdsprachenunterricht ausmacht und wie dieser möglichst europaweit sichergestellt werden kann.<sup>10</sup>

Im Folgenden sollen nun zunächst einige Rahmendaten zur Mehrsprachigkeit und zum frühen Fremdsprachenlernen an Schulen in Europa vorgestellt werden. Im Anschluss wird diskutiert, welche Ziele im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden sollten und wie sie erreicht werden können.

## 2. Mehrsprachigkeit in Europa

In einer Eurobarometer-Umfrage Ende des Jahres 2000 geben 53% der befragten Bürgerinnen und Bürger der EU an, dass sie in zumindest einer Fremdsprache ein Gespräch führen können. 2005 steigt der Prozentsatz leicht auf 56%. 28% der Befragten sprechen laut eigener Auskunft zwei

---

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Vgl. Europäischer Rat (Barcelona), 15. und 16. März 2002, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Teil I, 43.1; vgl. dazu auch KOM 2003 sowie KOM 1995.

<sup>9</sup> Vgl. Eurydice 2008, S. 3.

<sup>10</sup> Vgl. dazu z.B. KOM 2005.

Fremdsprachen (2000 waren es 26%, auch hier ist also nur ein geringer Zuwachs zu verzeichnen). Die Fremdsprachen, die am häufigsten gelernt werden sind Englisch, Französisch und Deutsch, gefolgt von Spanisch und Russisch. 8% der EuropäerInnen halten laut der Umfrage von 2005 das Fremdsprachenlernen für unwichtig (2000 waren es 7%).<sup>11</sup>

Je nach Land und sozialer Gruppierung variiert der Prozentsatz der Mehrsprachigen erheblich: Am meisten Menschen sprechen mindestens eine Fremdsprache in Luxemburg (99%), in der Slowakei (97%) und in Lettland (95%). In sechs Ländern gibt es 2005 eine Mehrzahl von Bürgerinnen und Bürgern, die nur ihre Muttersprache und keine Fremdsprache beherrschen: In Irland (66%), Großbritannien (62%), Italien (59%), Ungarn und Portugal (58%) sowie Spanien (56%).<sup>12</sup> Europaweit ist der Trend zu beobachten, dass eher jüngere Leute, Männer und Menschen, die in Städten wohnen, Fremdsprachen sprechen als Ältere, Frauen und Menschen, die auf dem Land wohnen.<sup>13</sup>

Englisch ist die Fremdsprache, die am häufigsten gelernt wird – mit weiter steigender Tendenz im Primar- wie Sekundarbereich, besonders in Zentral- und Osteuropa und im romanischen

Sprachraum Südeuropas. Im romanischen Sprachraum ist der Trend besonders im Primarbereich stark ausgeprägt. Hier ist der Fremdsprachenunterricht oder sogar der Unterricht in Englisch immer früher verpflichtend. Etwa 90% aller Schülerinnen und Schüler in den Sekundarschulen lernen Englisch, unabhängig davon, ob dies vorgeschrieben ist oder nicht. Deutsch ist in den Niederlanden, einigen nordischen Ländern und in den Ländern Ost- und Zentraleuropas die nach Englisch am häufigsten erlernte Fremdsprache. Im südlichen Europa, besonders im romanischen Sprachraum, ist es Französisch.<sup>14</sup> Generell ist zu beobachten, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler in Volks- und Grundschulen eine Fremdsprache lernen.<sup>15</sup> In der Sekundarstufe wird verstärkt auch ein „integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen (CLIL)“ angeboten.<sup>16</sup> Von dem Ziel, dass möglichst früh alle Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union zwei Fremdsprachen lernen sollen, ist man noch deutlich entfernt, auch wenn man die Sekundarschulen mit einbezieht. Darüber hinaus wird „Fremdsprachenlernen“ oft mit „Englisch lernen“ gleichgesetzt. Laut Europäischer Kommission ist „Englisch allein“ jedoch nicht ausreichend.<sup>17</sup>

<sup>11</sup> Vgl. [http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_en.htm) (letzter Zugriff: 30.03.2010) und Eurobarometer 2001, 2006. (Die Befragungen fanden im Jahr 2000 bzw. 2005 statt).

<sup>12</sup> Vgl. Ebd.

<sup>13</sup> Vgl. KOM 2005, S. 4.

<sup>14</sup> Vgl. Eurydice 2008, S. 12.

<sup>15</sup> Vgl. Eurydice 2008 und KOM 2005, S. 4.

<sup>16</sup> KOM 2005, S. 12.

<sup>17</sup> KOM 2005, S. 4; vgl. dazu auch KOM 2003.

### 3. Wie kann die Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union gefördert werden?

Die europäische Kommission misst in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit in der EU – wie ich meine zurecht – den Lehrerinnen und Lehrern und deren Ausbildung eine zentrale Bedeutung bei. Als Desiderat wird genannt die „Verbesserung“ der „sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen“ der Lehrkräfte.<sup>18</sup> Um dies zu erreichen, wird als „besonders wichtig“ erachtet, dass Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern ermöglicht wird, einige Zeit im Ausland zu verbringen.<sup>19</sup> Dies scheint mir grundsätzlich zielführend, sollte aber unbedingt begleitet werden durch passende praktische und theoretische Bestandteile in der Hochschulausbildung. Ich werde darauf weiter unten genauer eingehen.

In Bezug auf den frühen Fremdsprachenunterricht stellt die Europäische Kommission selbst kritisch fest, dass der Unterricht häufig „von Nichtsprachlern erteilt [wird], die die unterrichtete Sprache nicht immer aktiv voll beherrschen und eine angemessene sprachpädagogische Ausbildung erhalten sollten.“<sup>20</sup> Ob mit „Nichtsprachlern“ Lehrkräfte gemeint sind, die nicht für den Fremdsprachenunterricht ausgebildet sind oder „Nichtmuttersprachler“ ist unklar. Letztlich kommt es darauf an, dass nicht nur die „sprachpädagogische“ Ausbildung der Lehrkräfte verbessert

wird, sondern zudem allgemein ihre Ausbildung in der Fremdsprache. Auch darauf wird weiter unten genauer eingegangen werden.

Ein zentrales Ziel der europäischen Politik der Mehrsprachigkeit ist die Steigerung der Sprachkompetenz der Bürgerinnen und Bürger der europäischen Union, bzw. genauer ihrer Fremdsprachenkompetenz. Doch was macht Kompetenz in einer Fremdsprache eigentlich aus? Zunächst möchte ich vorschlagen, dass Sprachkompetenz besser als Kommunikationskompetenz verstanden werden sollte, die sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt.

### 4. Sprachkompetenz als Kommunikationskompetenz

In unserem täglichen Leben ist es wichtig zu wissen, wann man am besten was wie sagt und wann es am besten ist, zu schweigen. Dies macht Kommunikationskompetenz aus: "(...) communicative competence is of central importance (...) for scientific purposes, [and] (...) for practical application. Communicative competence is needed (...) in social interaction at the interpersonal level, (...) at organizational and public levels, as well as for intercultural exchanges. Many individual and social problems in our societies arise, (...) because people are not sufficiently competent with respect to certain aspects of communication. The consequences

---

<sup>18</sup> KOM 2005, S. 11; vgl. auch Eurydice 2008, S. 13.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> KOM 2005, S. 12; vgl. auch KOM 2005, S. 6.

concern interpersonal relationships, academic and professional success, but also psychological and health problems. Higher levels of communicative proficiency facilitate a better social, psychological, and physical life."<sup>21</sup>

In diesem Zitat von Rickheit et al. wird die zentrale Bedeutung von Kommunikationskompetenz für unser tägliches Zusammenleben im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich hervorgehoben: Wer sie besitzt, erreicht eher eine größere Zufriedenheit im Leben – in sozialer, psychologischer und physischer Hinsicht. Wer sie nicht besitzt, hat eher psychologische und gesundheitliche Probleme. Dies gilt zunächst bezüglich der Kommunikationskompetenz in der Muttersprache. Doch wer privat oder beruflich mit Angehörigen anderer Kulturen mit unterschiedlicher Muttersprache zu tun hat, sollte auch in der Fremdsprache seine Kommunikationskompetenz entwickeln. Aber was genau macht Kommunikationskompetenz aus? In Rickheit et al.<sup>22</sup> z.B. findet sich ein Überblick zu verschiedenen Ansätzen. Greene und Burleson<sup>23</sup> definieren Kommunikationskompetenz über fundamentale und funktionale Interaktionsfertigkeiten. Zu Ersteren zählen z.B. nonverbale, Diskurs- und Konversationsfertigkeiten, Produktions- und Rezeptionsfertigkeiten sowie die Fähigkeit zum *impression management*,

d.h. zur Steuerung des Eindrucks, den man bei anderen machen möchte. Zu den funktionalen Fertigkeiten gehört es z.B. zu beherrschen, wie man informiert, erklärt, debattiert und überzeugt. Solche Fertigkeiten stützen sich immer auf bestimmtes Wissen, Emotionen und sensomotorisches Verhalten.<sup>24</sup> So definiert sie Spitzberg<sup>25</sup> z.B. als Ausdruck einer zugrundeliegenden Fähigkeit zu handeln. Diese wiederum basiert auf unterschiedlichen Arten von Motivationen und Wissen: "Skills (...) are (...) manifestations of some underlying ability, which is a capacity for action. This capacity is typically conceptualized as a function of numerous motivation (e.g., confidence, goals, reinforcement potential, etc.) and knowledge (e.g., content and procedural knowledge, familiarity, etc.) components."<sup>26</sup> Kommunikationsfertigkeiten sind außerdem abhängig von der jeweiligen Situation: Menschen sind z.B. in Situationen, in denen es etwa darum geht, sich selbst darzustellen, Empathie zu zeigen oder Konflikte zu lösen, oft mehr oder weniger geschickt.<sup>27</sup> Kommunikationskompetenz lässt sich schließlich auch definieren über das Konzept der Effektivität oder Wirksamkeit und der Adäquatheit oder Angemessenheit: Effektivität ist das Ergebnis von Kommunikationskompetenz. Um beurteilen zu können, ob eine Kommunikation effektiv war, muss klar sein, welche Ziele damit ver-

<sup>21</sup> Rickheit et al. 2008, S. 24.

<sup>22</sup> Vgl. Rickheit et al. 2008, S. 24-26.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Vgl. Greene/ Burleson 2003.

<sup>24</sup> Vgl. Rickheit et al. 2008, S. 25.

<sup>25</sup> Spitzberg 2003, S. 95.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> Vgl. Rickheit et al. 2008, S. 25.

folgt wurden. Sind diese erreicht worden, war die Kommunikation effektiv. Spitzberg und Cupach<sup>28</sup> betonen, dass Effektivität auf Kontrolle beruht, d.h. effektive KommunikatorInnen sind in der Lage, Kommunikation zu steuern: "(...) effectiveness derives from control and is defined as successful goal achievement or task accomplishment". Darüber hinaus wird man in manchen Situationen eine Kommunikation nur dann als effektiv bezeichnen, wenn Zeit- und Energieaufwand in einem vertretbaren Verhältnis zum Kommunikationsziel standen.<sup>29</sup> Mit Spitzberg und Cupach<sup>30</sup> kann eine Kommunikation als angemessen bezeichnet werden, wenn sie taktvoll und höflich ist und keine sozialen oder interpersonellen Normen, Regeln oder Erwartungen verletzt werden: "(...) appropriateness reflects tact or politeness and is defined as the avoidance of violating social or interpersonal norms, rules, or expectations".

Die genannten Komponenten von Kommunikationskompetenz sollten in den Unterricht allgemein und besonders in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden. In Richtlinien der europäischen Behörden wird in der Regel angeführt, dass die Kommunikationsfertigkeiten in folgenden vier Bereichen geschult werden sollen:

- "listening (listening comprehension)" – Hörverstehen

- "speaking (oral expression)" – Sprechen, verbaler Ausdruck
- "reading (reading comprehension)" – Lesen, Leseverstehen
- "writing (written expression)" – Schreiben, stilistischer Ausdruck.<sup>31</sup>

Dies schließt noch nicht automatisch eine Förderung der interkulturellen (Kommunikations-) Kompetenz mit ein, die von der EU – wie ich meine zu recht – im Rahmen der Anstrengungen zur Mehrsprachigkeit jedoch explizit auch als Ziel genannt wird.<sup>32</sup> Schulung bzw. Förderung der interkulturellen Kommunikationskompetenz bedeutet, „den Teilhabern einer Kultur K1 beizubringen, wie sie in einer Kultur K2 oder mit Teilhabern dieser Kultur effektiv, empathisch, mit einem Minimum an Missverständnissen und dem geringsten Verlust an Autonomie interagieren können.“<sup>33</sup> Ich möchte in diesem Sinne vorschlagen, die Fremdsprachenausbildung nicht auf die Ausbildung der Sprachkompetenz – wie exemplarisch oben angeführt verstanden als Hörverstehen, Leseverstehen etc. – zu beschränken. Vielmehr sollte die Ausbildung unserer Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer wie Schülerinnen und Schüler darüber hinausgehen und letztlich darauf abzielen, ihre interkulturelle Kommunikationskompetenz zu fördern. Kommunikationskompetenz wird da-

<sup>28</sup> Spitzberg/ Cupach 1989, S. 7.

<sup>29</sup> Vgl. Rickheit et al. 2008, S. 25f.

<sup>30</sup> Spitzberg/ Cupach 1989, S. 7.

<sup>31</sup> Eurydice 2008, S. 113.

<sup>32</sup> Vgl. KOM 2005, S. 11; vgl. auch Eurydice 2008, S. 13.

<sup>33</sup> Heringer 2004, S. 222.

bei im oben angeführten Sinn verstanden. In den Fremdsprachenunterricht sollten daher auch die sie konstituierenden Bestandteile integriert werden. Interkulturelle Kommunikationskompetenz ist das synergetische Resultat von kognitiven, affektiven und Handlungsfertigkeiten, die sich über folgende Bereiche erstrecken:

1. Sprachliches Wissen
2. Prozedurales Wissen
3. Kulturelles Wissen
4. Soziales Wissen

Die genannten „Bausteine“ interkultureller Kommunikationskompetenz sind dabei nicht getrennt voneinander zu sehen oder chronologisch, sie interagieren vielmehr.

## 5. Die „Bausteine“ interkultureller Kommunikationskompetenz

### 5.1. Sprachliches Wissen

Komponenten des sprachlichen Wissens sind zunächst: Phonetik/Phonologie (Aussprache), Lexikon (Vokabular), Morphologie (Wortbildung), Syntax (Grammatik) und die Beherrschung grundlegender Sprachfunktionen. Auf den Bereich „Phonetik/Phonologie“ und auf die grundlegenden Sprachfunktionen möchte ich hier genauer eingehen.

### 5.1.1. Phonetik/Phonologie

Allgemein stellt sich für das Englische die Frage, wer welche fremdsprachliche Varietät an Hochschulen und Schulen unterrichten soll. Wird sich ein einziges weltweites Standardenglisch entwickeln, eine supranationale Varietät, die weltweit gelehrt wird? Graddol<sup>34</sup> prognostiziert dagegen ein polyzentristisches Szenario – mehrere konkurrierende Standards. Welche Varietät des Englischen sollte dann unterrichtet werden? Kirkpatrick<sup>35</sup> führt drei verschiedene Modelle an: Ein *native-speaker model*, ein *nativised model* und ein *lingua franca model*. Nach dem *native-speaker model* wird eine muttersprachliche Standardvarietät des Englischen unterrichtet, in der Regel also *British English* oder *American English*.<sup>36</sup> Ein zentraler Kritikpunkt an diesem Modell ist, dass es für Lerner unerreichbar ist: „The only way to sound American or British is to be taught exclusively by native speakers or go and live there for an extended period.“<sup>37</sup> Des Weiteren wird kritisiert, dass lokale, d.h. nicht-muttersprachliche Englischlehrerinnen und -lehrer, oft als Lehrende zweiter Klasse angesehen werden, da sie das Modell selbst nicht verkörpern. Die Einschätzung, dass Nicht-MuttersprachlerInnen MuttersprachlerInnen als Lehrende unterlegen sind, ist immer noch weit verbreitet – auch bei den Lehrenden selbst – und führt nicht selten dazu, dass ihr Selbstbewusstsein untergraben wird. Doch es gibt einige

<sup>34</sup> Vgl. Graddol 1997, S. 56.

<sup>35</sup> Vgl. Kirkpatrick 2007, S. 349-354.

<sup>36</sup> Vgl. Kirkpatrick 2007, S. 349.

<sup>37</sup> Kirkpatrick 2007, S. 351.

Forschungsarbeiten, die dem in dieser Generalität widersprechen.<sup>38</sup>

Nach dem *nativised model* wird in Ländern, in denen eine lokale Varietät des Englischen im Rahmen einer multi-lingualen Gesellschaft etabliert und akzeptiert ist, diese Varietät des Englischen gelehrt. Dies ist z.B. in Nigeria und auf den Philippinen der Fall.<sup>39</sup> Im Rahmen eines *lingua franca* Modells schließlich wird ein „dritter Standard“ des Englischen gelehrt: Lingua Franca Englisch oder internationales Englisch.<sup>40</sup> Jenkins<sup>41</sup> etwa hat untersucht, welche Laute und Aspekte der Aussprache die Kommunikation auf Englisch zwischen NichtmuttersprachlerInnen unterschiedlicher Kulturen behindern und welche nicht. Unterrichtet werden soll dann nicht mehr eine muttersprachliche Norm des Englischen, sondern eine vereinfachte Variante, die nur noch diejenigen Ausspracheaspekte beinhaltet, die für die Verständigung wichtig sind. So wird beispielsweise auf das „th“ verzichtet<sup>42</sup>, das vielen NichtmuttersprachlerInnen Probleme bereitet und durch „s“ oder „f“ ersetzt. Oberstes Ziel des Englischunterrichts ist es nicht mehr, muttersprachliche Kompetenz zu erreichen, sondern sich verständlich mitteilen zu können.

Für den Englischunterricht in Europa scheint mir von den drei oben beschriebenen Modellen (*native-speaker*, *nativised* und *lingua franca model*) nach wie vor das *native-speaker model* das ge-

eignetste zu sein. Man sollte sich allerdings vom Ziel der muttersprachlichen Kompetenz verabschieden und eine „native-like“ Kompetenz anstreben. Dies bedeutet, dass man das *British* oder *American English* als Modell für den Unterricht heranzieht und versucht, ihm so nahe wie möglich zu kommen. Dabei wurde in der Vergangenheit hauptsächlich beklagt, dass das jeweilige Modell vor allem hinsichtlich der englischen Aussprache unerreichbar sei (s.o.). Meiner Erfahrung nach ist gerade dies ein Bereich, der im Schul- wie Hochschulunterricht häufig zu kurz kommt – zumindest in Deutschland: Es wird viel Wert gelegt auf das Lernen von Vokabular und Grammatik, bezüglich der Aussprache ist man vor allem in den Schulen einem *lingua franca Modell* schon sehr nahe: Ich habe in zwölf Jahren als Dozentin für Phonetik und Phonologie an der Universität Passau die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden für das Englischlehramt zu Anfang ihres Studiums ganz überwiegend nicht wissen, dass das „w“ im Englischen (z.B. in *water*) anders ausgesprochen wird als das „w“ im Deutschen (z.B. in *Wasser*). Entsprechend artikulieren sie im Englischen das deutsche „w“. Etwas mehr Studierende – diese sind aber immer noch in der Minderheit – wissen, dass es ein stimmhaftes und ein stimmloses „s“ im Englischen zu unterscheiden gilt. Doch auch von denen, die dies wissen, machen nicht alle den

<sup>38</sup> Vgl. z.B. Canagarajah 1999; Kirkpatrick 2007, S. 351.

<sup>39</sup> Vgl. Kirkpatrick 2007, S. 352.

<sup>40</sup> Vgl. z.B. Seidlhofer 2001, 2005; Schmundt 2008.

<sup>41</sup> Vgl. Jenkins 2000.

<sup>42</sup> Vgl. z.B. Schmundt 2008.

Unterschied in ihrer Aussprache. Viele der Studierenden, die ihr Studium an der Universität Passau beginnen, sprechen ausschließlich ein stimmloses „s“ (wenn sie aus Gegenden kommen, in denen nur stimmloses „s“ gesprochen wird). Sehr weit verbreitet ist unter den Studierenden außerdem die Auslautverhärtung im Englischen. Dies bedeutet, dass im Englischen stimmhafte Endkonsonanten systematisch stimmlos ausgesprochen werden, so dass Unterschiede zwischen Minimalpaaren wie z.B. *bid – bit, beds – bets* etc. verloren gehen. Immer wieder ist schließlich auch ein kleiner Prozentsatz unter den Studierenden im Lehramt Englisch, die kein „th“ sprechen können (z.B. in Wörtern wie *the, there, thick* etc.), sondern in der Regel stattdessen „s“ artikulieren. Weist man sie darauf hin, kommt sehr häufig die Antwort, dies hörten sie zum ersten Mal. Die Beispiele habe ich hier herausgegriffen, da es vor allem diese Aussprachephänomene sind, die einen starken (deutschen) Akzent im Englischen ausmachen. Dabei hängt die (im Alltag meist unbewusste) Einschätzung der Kommunikationskompetenz durch KonversationspartnerInnen ganz wesentlich davon ab, wie „akzentfrei“ man in der Fremdsprache spricht: Je geringer etwa der deutsche Akzent im Englischen ist, umso besser wird die Kommunikationskompetenz eingeschätzt. Ich denke, dass das Ausspracheniveau im Englischen der meisten Schülerinnen und Schüler erheblich und relativ leicht gesteigert werden könnte, wenn im

Anfangsunterricht einige Zeit auf die Bewusstmachung der Unterschiede von englischen und deutschen Lauten sowie auf die Einübung der englischen Aussprachen verwendet würde. Bisher tritt dies gegenüber der Vokabular- und Grammatikvermittlung in der Regel in den Hintergrund. Sind jedoch die „falschen“ Aussprachen im Englischen erst einmal da, automatisieren sie sich ohne Gegensteuerung durch die Lehrkräfte sehr schnell. Je weiter die Englischlernenden dann fortgeschritten sind, umso schwieriger wird es, Falschaussprachen zu korrigieren und zu verlernen.<sup>43</sup> Dabei ist gerade ganz zu Anfang des Englischlernens die große Chance da, sich sofort die korrekten englischen Laute einzuprägen, sie einzuüben und zu automatisieren. Die Vokabular- und Grammatikvermittlung könnte hier ohne weitere Folgen erst einmal zurückstehen: Denn mehr Vokabeln und weitere grammatische Strukturen und Regeln lassen sich leicht auch später noch lernen; eine gute Aussprache im Englischen jedoch nicht. Grundsätzlich ist es somit zu begrüßen, dass Fremdsprachen europaweit immer früher gelernt werden. Dies könnte insbesondere für die Ausspracheschulung genutzt werden, da etwa Kinder in der Grundschule die englische Aussprache sehr leicht und spielerisch lernen können. Wichtig dabei ist jedoch, dass die Lehrkräfte speziell für das Aussprachetraining geschult sind und selbst eine sehr gute Aussprache im Englischen haben.<sup>44</sup> Ist dies nicht der

<sup>43</sup> Vgl. z.B. Eckert/ Barry 2002, S. 3.

Fall, ist der frühe Englischunterricht ausgesprochen kontraproduktiv: Dann wird es für die Lehrkräfte in weiterführenden Klassen nur schwieriger, mit den Schülerinnen und Schülern die Falschaussprachen wieder zu verlernen, die sie sich zuvor angeeignet haben. Hier wäre es dann besser, wenn die FremdsprachenlernerInnen keinerlei Vorkenntnisse hätten, denn Kenntnisse von Vokabular und Grammatik können meiner Einschätzung nach recht schnell „aufgeholt“ werden. Die Chance und den Hauptnutzen des sehr frühen Fremdsprachenunterrichts sehe ich also ganz klar darin, dass unter kompetenter Leitung das Ausspracheniveau der FremdsprachenlernerInnen mit wenig Aufwand ganz erheblich gesteigert werden kann. Daher möchte ich dafür plädieren, das Fenster im frühen Anfangsunterricht intensiv für die Ausspracheschulung zu nutzen. Damit die Lehrenden an den Schulen dies kompetent durchführen können, ist es wichtig, dass sie selbst im Studium unter entsprechender Anleitung an ihrer

Aussprache feilen. Dabei sollten ihnen Unterschiede zwischen englischer und deutscher Aussprache im Studium bewusst gemacht sowie Übungen und Hilfestellungen gegeben werden zum „Verlernen“ von Falschaussprachen.<sup>45</sup>

### 5.1.2. Grundlegende Sprachfunktionen

Das Hauptziel der Vermittlung sprachlichen Wissens ist – in Anlehnung an die systemische Linguistik<sup>46</sup>: Die Beherrschung universaler grundlegender Sprachfunktionen und die Erschließung eines möglichst großen Bedeutungspotentials. Die grundlegenden Sprachfunktionen sind:<sup>47</sup>

1. Instrumentale Funktion
2. Regulierende Funktion
3. Interaktionale Funktion
4. Personale Funktion
5. Heuristische Funktion
6. Imaginative Funktion
7. Repräsentative Funktion

---

<sup>44</sup> Mit einem längeren Auslandsaufenthalt, wie ihn die Kommission der Europäischen Union empfiehlt (s.o.), ist es hier jedoch nicht getan: Ein oder zwei Semester Studium oder Praktikum im Ausland – wie es viele angehende FremdsprachenlehrerInnen absolvieren – führen nicht zwangsläufig und „ganz nebenbei“ zu einer guten Aussprache in der Fremdsprache. Meist ist der „Lernerfolg“ diesbezüglich sogar recht gering – vor allem im Vergleich zum meist deutlichen Zuwachs an Vokabular. Optimal ist es vielmehr, wenn schon vor dem Auslandsaufenthalt eine Bewusstmachung von Ausspracheunterschieden in Mutter- und Zielsprache stattgefunden hat. Darüber hinaus ist für eine deutliche Verbesserung der Aussprache in der Regel gezieltes Aussprachetraining erforderlich und der Wille der Lernenden, an ihrer Aussprache zu arbeiten und diese zu ändern (vgl. dazu auch Eckert/ Barry 2002, S. 3).

<sup>45</sup> Ein sehr gutes Übungsbuch mit CD hierzu ist z.B. Eckert, Hartwig/ Barry, William. 2002. *The phonetics and phonology of English pronunciation. A coursebook with CD-ROM*. Trier.

<sup>46</sup> Vgl. Halliday 1973, S. 345; 1975, S. 33.

<sup>47</sup> Vgl. Halliday 1975.

Zu den Funktionen im Einzelnen:

1. Instrumentale Funktion: Sprache wird als Mittel dazu eingesetzt, etwas zu bekommen. Man kann dies auch als „Ich-will-Funktion“ von Sprache bezeichnen.
2. Regulierende Funktion: Sprache wird eingesetzt, um das Verhalten anderer zu regulieren – „Mach-was-ich-Dir-sage-Funktion“.
3. Interaktionale Funktion: Sprache wird in der Interaktion zwischen dem Selbst und Anderen gebraucht – „Ich-und-Du-Funktion“.
4. Personale Funktion: Man ist sich dessen bewusst, dass Sprache ein Teil der eigenen Identität ist – „Hier-komme-ich-Funktion“.
5. Heuristische Funktion: Sprache wird verwendet, um über Dinge zu lernen – „Sag'-mir-warum-Funktion“.
6. Imaginative Funktion: Durch Sprache können wir uns unsere eigene Welt bzw. Realität schaffen – „Tun-wir-so-als-ob-Funktion“.
7. Repräsentative Funktion: Durch Sprache können wir über etwas kommunizieren – „Ich-muss-dir-etwas-sagen-Funktion“.<sup>48</sup>

Dabei gibt es keine simple Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen sprachlicher Form und Funktion. Vielmehr werden Bedeutungen meist auf mehreren der beschriebenen funktionalen Ebenen ausgehandelt.<sup>49</sup> Je besser man eine

Fremdsprache beherrscht, desto mehr sprachliche Formen beherrscht man, um all diese Funktionen auszudrücken. Das bedeutet mehr, als ein möglichst umfangreiches Lexikon zu haben und die Grammatik zu beherrschen: Es erfordert darüber hinaus pragmatisches und kontextuelles Wissen um den korrekten Einsatz der Formen in verschiedenen Genres und die damit in der jeweiligen Kultur nahe liegenden Interpretationen.<sup>50</sup> Besonders hervorheben möchte ich dabei, wie wichtig es ist, *contextualization cues* (Kontextualisierungshinweise) zu kennen.<sup>51</sup> Das sind Bestandteile der Kommunikation, die es erlauben, Bedeutungen über die referentielle Bedeutung der Oberflächenstruktur einer Nachricht hinaus auszudrücken und zu interpretieren. Diese *cues*–Hinweise – finden sich in allen Komponenten des sprachlichen Wissens (also z.B. in der Wortwahl oder in der Prosodie). Darüber hinaus umfassen *contextualization cues* soziokulturelles Wissen darüber, welche sprachlichen Formen den kulturspezifischen Erwartungen entsprechen und umgekehrt. Wir verlassen uns auf solche Kontextualisierungshinweise, um unsere Schlüsse darüber zu ziehen, was *nicht* explizit gesagt wird.<sup>52</sup>

Besonders wichtig in meinem Konzept ist die interaktionale Funktion. Diese Sprachfunktion dient der Regulierung/Optimierung der Beziehung zwischen dem Selbst und Anderen. In kulturellen Überschneidungssituationen, wenn also

<sup>48</sup> Vgl. Saville-Troike 2006, S. 53f.

<sup>49</sup> Vgl. Stubbe 1999, S. 1.

<sup>50</sup> Vgl. Stubbe 1999, S. 1; Saville-Troike 2006, S. 152.

<sup>51</sup> Vgl. Gumperz 1977.

<sup>52</sup> Vgl. Saville-Troike 2006, S. 168.

Angehörige unterschiedlicher Kulturen interagieren<sup>53</sup>, ist es besonders wichtig, Rapport herzustellen. Nur dann kann die Kommunikation gelingen.

Je mehr sprachliche Formen man für jede Sprachfunktion beherrscht, desto besser beherrscht man die Fremdsprache. Diese Art von Sprachbeherrschung macht die kommunikative Kompetenz aus. Damit kommen wir zum zweiten Baustein einer interkulturellen Kommunikationsausbildung.

## 5.2. Prozedurales Wissen

Gute interkulturelle KommunikatorInnen bemühen sich aktiv darum, das gegenseitige Verstehen sicherzustellen. Dies gelingt

- indem Teile, die für das Verständnis besonders wichtig sind, hervorgehoben werden
- durch Wiederholungen
- Reformulierungen
- Formulierungsvorschläge
- Nachfragen, die das Verstehen absichern (direkter oder indirekter Art)
- Übersetzungen in die Muttersprache des Kommunikationspartners oder der Kommunikationspartnerin.<sup>54</sup>

Diese Kommunikationsstrategien müssen im Unterricht eingeübt werden. Der dritte Baustein interkultureller Kommunikationskompetenz ist das kulturelle Wissen.

## 5.3. Kulturelles Wissen

Zur Kommunikationskompetenz trägt auch möglichst viel kulturallgemeines Wissen bei und Wissen über die Zielkultur. Hier ist vor allem Wissen über die Kulturstandards gefragt. Das stellt sicher, dass nicht gegen implizite Normen verstoßen wird.

Kulturstandards sind „die von den in einer Kultur lebenden Menschen untereinander geteilten Maßstäbe zur Ausführung und Beurteilung von Verhaltensweisen. (...) Kulturstandards sind die zentralen Kennzeichen einer Kultur (...). [Sie] bieten den Mitgliedern einer Kultur Orientierung für das eigene Verhalten und ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen bzw. welches Verhalten abzulehnen ist.“<sup>55</sup> Liegt individuelles Verhalten innerhalb eines kulturell bestimmten Toleranzbereichs, wird es akzeptiert, liegt es außerhalb, wird es sanktioniert.<sup>56</sup> Voraussetzung dafür, dass das individuelle Verhalten – einschließlich des individuellen Kommunikationsstils – innerhalb des Toleranzbereichs liegt, ist das Wissen über die gültigen Kulturstandards. Dies umfasst sprachliches, kontextuelles und pragmatisches Wissen.<sup>57</sup> Unsere Entscheidungen, Handlungen und Bewertungen treffen wir meist auf der Grundlage des Orientierungssystems, das wir im Laufe der Sozialisation erwerben. In kulturel-

<sup>53</sup> Vgl. Schmid 2002, S. 171.

<sup>54</sup> Vgl. Stubbe 1999, S. 3; Heringer 2004, S. 49.

<sup>55</sup> Thomas 1999, S. 114.

<sup>56</sup> Vgl. Schmid 2002, S. 170.

<sup>57</sup> Vgl. Scheu-Lottgen/ Hernández-Campoy 1998, S. 376.

len Überschneidungssituationen „nimmt die Anzahl der übereinstimmenden Elemente ihrer Orientierungssysteme [tendenziell] ab“.<sup>58</sup> Die Unterschiede können zum Teil so groß sein, dass sie die Kommunikation erheblich beeinträchtigen. Es kommt zu Missverständnissen und Konflikten, da die Situation auf der Basis von unterschiedlichen Orientierungssystemen interpretiert wird.

Diese Erfahrung, dass die eigenen Verhaltens- und Deutungsmuster nicht wie sonst Klarheit schaffen, führt häufig zur Verunsicherung und zu unzutreffenden und häufig sogar negativen Attributionen. Es werden also dem Verhalten der InteraktionspartnerInnen bestimmte Ursachen oder Ziele zugeschrieben (d.h. es werden Kausal- bzw. Finalattributionen vorgenommen). Gute interkulturelle KommunikatorInnen müssen sich daher auch mit der eigenen Kultur auseinandersetzen.<sup>59</sup> Wichtig sind also Fremd- und Selbstreflexion.<sup>60</sup> Vierter und letzter Baustein interkultureller Kommunikationskompetenz ist das soziale Wissen.

#### 5.4. Soziales Wissen

Soziales Wissen ist soziale Kompetenz bzw. soziale Intelligenz. Soziale Intelligenz am Arbeitsplatz wird auch als *relational practice* (Beziehungsarbeit)

bezeichnet. Definiert wird sie als die „Fähigkeit, effektiv mit anderen zusammenzuarbeiten, [und] die emotionalen Kontexte zu verstehen, in denen die Arbeit erledigt wird“.<sup>61</sup> Die soziale Kompetenz umfasst nach Goleman *social awareness* und *social facility*.<sup>62</sup> Bei der *social awareness* (soziales Bewusstsein) geht es darum, was wir über andere fühlen. Bei der *social facility* (sozialen Befähigung) geht es darum, was wir mit diesem Bewusstsein machen. Die *social awareness* umfasst folgende Komponenten:<sup>63</sup>

- ▶ *primal empathy*. Mit anderen mitfühlen und emotionale Zeichen spüren
- ▶ *attunement*. Aufmerksam zuhören und sich auf andere Menschen einlassen
- ▶ *empathetic accuracy*. Gedanken, Gefühle und Intentionen anderer verstehen
- ▶ *social cognition*. Wissen, wie die soziale Welt funktioniert.

Aber befriedigende und ertragreiche Interaktionen garantiert das noch nicht. Dazu braucht es *social facility*.<sup>64</sup>

- ▶ *synchrony*. Reibungslose Interaktionen auf nonverbaler Ebene
- ▶ *self-presentation*. Sich selbst effektiv darstellen

<sup>58</sup> Schmid 2002, S. 170.

<sup>59</sup> Dies kann z.B. in einer ersten Annäherung mit Hilfe des *culture compass* (Kulturkompass) gemacht werden, siehe Seelye, H. Ned (ed.). 1996. *Experiential activities for intercultural learning*. Yarmouth, Maine. (Dieser Titel ist nicht mehr eigens in der Bibliographie aufgeführt).

<sup>60</sup> Vgl. Krewer 1994, S. 149; 1996; Schmid 2002, S. 170-173.

<sup>61</sup> Fletcher 1999, S. 2.

<sup>62</sup> Goleman 2006, S. 84.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Ebd.

- ▶ *influence*: Das Ergebnis sozialer Interaktionen beeinflussen bzw. gestalten
- ▶ *concern*: Sich um die Bedürfnisse anderer sorgen und entsprechend handeln.<sup>65</sup>

## 6. Fazit und Ausblick: Wie kann die (interkulturelle) Kommunikationskompetenz gefördert werden?

Die vorgeschlagenen Bausteine zur Ausbildung von (interkultureller) Kommunikationskompetenz sind nicht unabhängig voneinander. Vielmehr gibt es vielfältige Überschneidungen und das soziale Wissen umschließt alle anderen Bereiche. Das Gallup Institut kommt bei seinen jährlichen Erhebungen seit vielen Jahren zu dem Ergebnis, dass es deutschen Führungskräften an sozialer Kompetenz mangelt. So entsteht der deutschen Wirtschaft nach Gallup jährlich ein Schaden in Milliardenhöhe. Dieser Mangel an sozialer Kompetenz bei unseren Führungskräften beruht nach Expertenmeinungen darauf, dass diese Kompetenz in unserem Bildungssystem vernachlässigt wird: Soziale Kompetenz steht an unseren Schulen und Hochschulen kaum auf dem Programm.<sup>66</sup> Dabei sollte diese Schlüsselqualifikation so früh wie mög-

lich vermittelt werden, da sie unabdingbar ist für das Gelingen von jeglicher Art von Kommunikation.

Damit kann jede(r) davon profitieren. Dabei denke ich, dass interkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht noch mehr berücksichtigt werden sollten als bisher. Im Unterricht können die angeführten Bausteine von Kommunikationskompetenz durch verschiedene Übungsformen trainiert werden, die häufig in interkulturellen Trainings angewendet werden<sup>67</sup>, wie z.B.

- Aufgaben, bei denen man sich selbst und andere einschätzen muss, z.B. hinsichtlich unterschiedlicher Wertvorstellungen und Handlungsweisen von Individuen derselben oder verschiedener Kulturen<sup>68</sup>
- *critical incidents*, d.h. Fallstudien von Situationen, in denen es in der Kommunikation zu Missverständnissen und Problemen kommt<sup>69</sup>
- Rollenspiele, durch die *hot spots* eingeübt werden, d.h. Standard- oder kritische Situationen in der Kommunikation, die regelmäßig zu bewältigen sind, wie z.B. das Begrüßen und Verabschieden, Formen der Anrede, persönliche Fragen, Einladungen, wie man ja oder nein sagt, der Sprecherwechsel (*turn-taking*), wie man unterbricht bzw. mit Unterbrechungen umgeht, wann welche Konversations-themen angemessen oder tabu sind,

<sup>65</sup> Zur Rolle der sozialen Intelligenz/ Kompetenz in der (interkulturellen) Kommunikation vgl. ausführlicher Wawra 2009.

<sup>66</sup> Vgl. Kappel 2007, S. 74.

<sup>67</sup> Vgl. z.B. Rost-Roth 2007, S. 496-509.

<sup>68</sup> Hier könnte z.B. der *culture compass* (Kulturkompass) verwendet werden, aus: Seelye, H. Ned (ed.). 1996. *Experiential activities for intercultural learning*. Yarmouth, Maine.

<sup>69</sup> Vgl. Heringer 2004, S. 213-236.

Schweigen, Kritisieren, Argumentieren, Überzeugen, Entschuldigen u.v.m.<sup>70</sup>

- Rollenspiele, bei denen man sich in andere (Perspektiven, Denkweisen etc.) hineinversetzt
- *story telling*, d.h. Diskussion von wahren oder fiktiven Begebenheiten, die für bestimmte Themen sensibilisieren bzw. etwas verdeutlichen
- Spiele, die z.B. zeigen, wie sehr wir oft in bestimmten Kategorien denken.

Entsprechendes Material ist für interkulturelle Trainings reichlich vorhanden.<sup>71</sup>

Zum Teil kann es direkt im Unterricht genutzt werden, zum Teil muss es adaptiert werden. Eine intensivere Beschäftigung mit und eine systematischere Nutzbarmachung dieser Ressourcen für den Fremdsprachenunterricht scheint mir in jedem Fall lohnend, da sie eine Steigerung der interkulturellen Kommunikationskompetenz versprechen. Letztlich wird dies dem ultimativen Ziel der Mehrsprachigkeitspolitik der EU zugutekommen: Dem besseren gegenseitigen Verständnis und dem Zusammenwachsen der Menschen, die in der Europäischen Union leben.

<sup>70</sup> Vgl. Heringer 2004, S. 162-173.

<sup>71</sup> Vgl. z.B. (in alphabetischer Reihenfolge) Fowler, Sandra/ Mumford, Monica. 1995/1999. Intercultural Sourcebook: Crosscultural training methods, Volume I/II. Yarmouth, Maine; Hiller, Gundula/ Vogler-Lipp, Stefanie. 2010. Schlüsselqualifikationen: Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden; Hofstede, Gert/ Pedersen, Paul/ Hofstede, Geert. 2002. Exploring Culture: Exercises, stories and synthetic cultures. Yarmouth, Maine; Pedersen, Paul. 2004. 110 Experiences for multicultural learning. Washington; Thiagarajan, Sivasailam. 2006. Thiagi's 100 favorite games. San Francisco; [www.thiagi.com](http://www.thiagi.com) (für weiteres interkulturelles Trainingsmaterial). (Diese Titel sind nicht mehr eigens in der Bibliographie aufgeführt).

## Literaturangaben

- Canagarajah, Suresh. "Interrogating the 'Native Speaker Fallacy': Non-linguistic roots, non-pedagogical results". In: Braine, George (ed.). 1999. Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ. 77-92.
- Eckert, Hartwig/ Barry, William. 2002. The phonetics and phonology of English pronunciation: A coursebook with CD-ROM. Trier.
- Eurobarometer. 2001. Europeans and languages (Special report 54). Brüssel.
- Eurobarometer. 2006. Europeans and their languages. Brüssel.
- Eurydice. 2008. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa/ Key data on teaching languages at school in Europe. Brüssel.
- Fletcher, Joyce. 1999. Disappearing acts: Gender, power, and relational practice at work. Cambridge.
- Goleman, Daniel. 2006. Social intelligence: The new science of human relationships. London.
- Graddol, David. 1997. The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London.
- Greene, John/ Burlinson, Brant. (eds.). 2003. Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah, NJ.
- Gumperz, John. 1977. "Sociocultural knowledge in conversational inference". In: Saville-Troike, Muriel (ed.). Linguistics and anthropology. Washington. 191-211.
- Halliday, Michael. 1973. Explorations in the functions of language. London.
- Halliday, Michael. 1975. Learning how to mean. London.
- Heringer, Hans Jürgen. 2004. Interkulturelle Kommunikation. Tübingen.
- Jenkins, Jennifer. 2000. The phonology of English as an international language. Oxford.
- Kappel, Hans-Henning. 2007. "Schlüsselqualifikationen wozu? Wofür sollen die Hochschulen Schlüssel liefern?" Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 24, 17. Juni 2007. 74.
- Kirkpatrick, Andy. 2007. "Linguistic imperialism? English as a global language". In: Hellinger, Marlis/ Pauwels, Anne (eds.). Handbook of language and communication: Diversity and change. Berlin. 333-364.
- KOM (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN). 1995. Weißbuch "Lehren und Lernen": Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft/ White paper "Teaching and learning": Towards the learning society, 590 endgültig/ final. Brüssel.
- KOM (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN). 2003. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006/ Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006, 449 endgültig/ final. Brüssel.
- KOM (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN). 2005. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit/ A new framework strategy for multilingualism, 596 endgültig/ final. Brüssel.

- KOM (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN). 2008. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung/ Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment, 566 endgültig/ final. Brüssel.
- Krewer, Bernd. 1996. "Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen". In: Thomas, Alexander (ed.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen. 147-164.
- Rickheit, Gert/ Strohner, Hans/ Vorweg, Constanze. 2008. "The concept of communicative competence". In: Rickheit, Gert/ Strohner, Hans (eds.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin. 15-62.
- Rost-Roth, Martina. 2007. "Intercultural Training". In: Kotthoff, Helga/ Spencer-Oatey, Helen (eds.). *Handbook of intercultural communication*. Berlin. 491-517.
- Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing second language acquisition*. Cambridge.
- Scheu-Lottgen, Dagmar/ Hernández-Campoy, Juan. 1998. "An analysis of sociocultural miscommunication: English, Spanish and German". *International Journal of Intercultural Relations* 22/4. 375-394.
- Schmid, Stefan. 2002. "Fritz surrender! – Entwicklung eines interkulturellen Trainings für England". In: Janich, Nina/ Neuendorff, Dagmar (eds.). *Verhandeln, kooperieren, werben: Beiträge zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation*. Wiesbaden. 167-204.
- Schmundt, Hilmar. 2008. "Globales Englisch ist eine Grundfähigkeit wie Autofahren". *Spiegel Online* 01.04.
- Seidlhofer, Barbara. 2001. "Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca". *International Journal of Applied Linguistics* 11. 133-158.
- Seidlhofer, Barbara. 2005. "English as a lingua franca". *ELT Journal* 59/4. 339-341.
- Spitzberg, Brian/ Cupach, William (eds.). 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York.
- Spitzberg, Brian. 2003. "Methods of interpersonal skill assessment". In: Greene, J./ Burleson, B. (eds.). *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ. 93-134.
- Stubbe, Maria. 1999. "'Just do it ...!': Discourse strategies for 'getting the message across' in a factory production team". *Proceedings of the 1999 Conference of the Australian Linguistic Society*. 1-8.
- Thomas, Alexander. 1999. "Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile". *IMIS-Beiträge* 10. 91-130.
- Wawra, Daniela. 2009. "Social intelligence: The key to intercultural communication". *European Journal of English Studies* 13/2. 163-177.



## **Prof. Dr. Daniela Wawra**

Institut für Anglistik/  
Angewandte Englische Sprachwissenschaft  
Karl-Franzens-Universität Graz  
Heinrichstrasse 36/II  
A-8010 Graz  
Austria  
Tel.: ++43 316 380 2489  
Fax: ++43 316 380 9765  
E-Mail: [daniela.wawra@uni-graz.at](mailto:daniela.wawra@uni-graz.at)

### **Zur Person:**

Seit Oktober 2009 Professorin für Angewandte Englische Sprachwissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz. 2007 Habilitation an der Universität Passau in Englischer Sprachwissenschaft und Interkultureller Kommunikation.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Wirtschafts- und Medienkommunikation im Kulturvergleich, Diskursanalyse und Textlinguistik, europäische Sprachpolitik, linguistische Genderforschung, Sprachevolution und -variation.

# Entwicklung der interaktiven und kommunikativen Fertigkeiten der Pädagogen

Radka Šulistová

## 1. Einleitung

Im Edukationsprozess spielt der Pädagoge eine bedeutende Rolle. Die pädagogische Kommunikation, d.h. die bei dem gegenseitigen Kontakt zwischen dem Pädagogen und den Schülern realisierte Kommunikation, wird durch eine ganze Reihe von Faktoren beeinflusst. Die geeignet ausgewählte Kommunikation beeinflusst den Effekt des Edukationsprozesses positiv und erfüllt gleichzeitig die Erziehungsfunktion. Aus diesem Grunde ist es wichtig, dass sich die künftigen und auch gegenwärtigen Pädagogen die kommunikativen Grundmittel aneignen und im Stande sind, diese effektiv zu applizieren. Zu diesen Mitteln gehören die Sprache und Sprachmittel, die verwendet werden, und die nonverbale Seite der Äußerung. In der pädagogischen Kommunikation kann sich auch widerspiegeln, wie der Pädagoge den Schüler als Mitglied einer bestimmten Sozialgruppe ansieht. Es gibt keine Ausnahme, dass der Schüler, der zu einer anderen Soziokommunität gehört, die durch die Mehrheitsgesellschaft negativ wahrgenommen wird, zu Unrecht als problematisch bezeichnet wird, was sich in der Stellung des Schülers im Rahmen der Gruppe seiner Altersgenossen widerspiegelt. Der Pädagoge trägt manchmal durch seine ungeeignete Art des Zutritts und der Kommunikation zur Entstehung von sozial-devianten Individuen bei

und bekräftigt parallel dazu die anderen Schüler in der Nicht-Akzeptanz des Andersseins, weil er als ein sozial bedeutenderes Individuum die weniger sozial bedeutenden Individuen etikettiert. Dieser Zustand entsteht dadurch, dass die Pädagogen oft die Grundsätze vergessen, die sie als Profis, die sich mit der Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugend befassen, einhalten sollten. Es handelt sich um die aus den ethischen Prinzipien hervorgehenden Grundsätze. Man muss immer daran denken, dass ein qualifizierter Pädagoge neben den Erziehungs- und Ausbildungsfunktionen auch eine soziale Funktion hat.

Ein Bestandteil der applizierten qualitativen Forschung, die sich der Problematik der Entwicklung des interaktiven Benehmens und der Kommunikation im Bereich der hilfeleistenden Professionen auf der tertiären Ausbildungsstufe widmete, war auch die Entwicklung dieser Fertigkeiten bei den Pädagogen. Es entstand ein didaktisch-methodisches Material, das auf die Entwicklung der interaktiven und kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeiter im medizinisch-sozialen Bereich ausgerichtet wurde, von den Bedürfnissen der Praxis ausging und gleichzeitig als eine modifizierte Version für die Pädagogen bestimmt war. Das methodische Material wurde auf Grund des audio-visuellen Programms *Möglichkeiten des Zutritts in der Sozialarbeit mit dem Klienten*

*im Bereich der Problematik der Kinder und Jugendlichen* geschaffen, das im Rahmen des Projektes der Medizinisch-sozialen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice unter dem Titel *Ausbildung der Hilfeeisenden und der Auftraggeber der Sozialdienstleistungen im Bereich der Problematik der Kinder und Jugendlichen* erstellt wurde.

Dieses Material geht von den Prinzipien der Sozialarbeit aus und orientiert sich an der Applikation der Unterrichtsmethoden, die die Entwicklung der kommunikativen und Sozialkompetenzen bei den Studierenden auf der tertiären Ausbildungsstufe betonen. Diese Methodik kann man auch im Rahmen der lebenslangen Lehrerausbildung auf den Grund- und Mittelschulen nutzen. Der auf die Entwicklung der interaktiven und kommunikativen Kompetenzen der künftigen Pädagogen auf der tertiären Ausbildungsstufe konzentrierte Unterricht wurde in der Tschechischen Republik in die Unterrichtsprogramme, die sich der Vorbereitung der künftigen Pädagogen widmen, am Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts als Bestandteil der pädagogischen Praxis für die Primärausbildungsstufe implementiert. Der Unterrichtsumfang macht gegenwärtig auf den meisten pädagogischen Fakultäten in Form der Übungen zwei Stunden wöchentlich pro Semester aus. Der auf die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten der Lehrer ausgerichtete Unterricht ist vor allem für die Vorbereitung der Lehrer auf der Primärausbildungsstufe, nur sporadisch auf der Sekundärstufe, evtl. auf anderen Stufen bestimmt. In den Übungen wird die Aufmerksamkeit

vor allem der Entwicklung der Verbalfertigkeiten gewidmet. Der Umfang der Stundendotation für dieses Fach erlaubt es jedoch nicht mehr, sich an der Entwicklung des interaktiven Benehmens und der Kommunikation als einem Prozess der sozialen Integration zu orientieren, die gerade in der pädagogischen Praxis notwendig ist.

## 2. Pädagogische Arbeit und soziale Interaktion

Im Bereich der pädagogischen Arbeit gerät gegenwärtig immer öfter die Problematik der sozialen Interaktion in den Vordergrund, die mit der sozialen Kompetenz eng verbunden ist.

Der Begriff der sozialen Interaktion grenzt B. Geist im Soziologischen Wörterbuch als Prozesse (Tätigkeiten) aus, die durch ihre Intention an den Partnern dieser Tätigkeiten (Personen als Elemente des Ganzen oder Sozialganze – Gruppen) orientiert sind. Unter Interaktion kann man also einen Komplex der reziproken sozialen zwischen den Partnern im Interaktionsprozess verlaufenden Aktivitäten ... im bestimmten Interaktionszeitraum ... verstehen. Der Interaktionszeitraum ist ebenfalls in das Referenzsystem der Interaktion einzu beziehen, denn die sozialen Aktivitäten verlaufen immer in einer bestimmten, konkreten sozialen Umgebung, die den Partnern und Aktivitäten gegenüber nicht indifferent ist (Geist, 1994).

Unter dem Begriff Interaktion verstehen wir also die gegenseitige aktive Wirkung und Beeinflussung zwischen zwei Individuen oder Gruppen. In diese Interaktion tritt eine Reihe von Faktoren, die eine komplizierte Struktur von zwi-

schenmenschlichen Beziehungen bilden, die sich gegenseitig bedingen und progressiv entwickeln. Die soziale Interaktion kann man als einen Prozess des Austausches von Anregungen und Reaktionen betrachten, wo man unter der Reaktion nicht nur das äußere Benehmen, sondern auch das innere Erlebnis der sozialen Situation versteht. Aus diesem Grunde ist es bei einem Pädagogen wichtig, alle in die gegenseitigen Interaktionen eintretenden Determinanten zu verstehen, und zwar sowohl die emotionelle als auch die Erlebnis- und Sachseite. (*Mikuláščík, 2003*).

In der positiven Form kann die Interaktion als eine Kooperation, Partizipation, als ein Consensus und eine Koordination realisiert werden. In der negativen Form als Wettbewerblust, Diskrimination und Konflikt (*Mikuláščík, 2003*).

Die Interaktionen äußern sich anders bei Individuen und anders bei Gruppen. Unter den Gruppen zeichnen sich diese eher gerade in der negativen Form aus, wo es in größerem Maße zu Äußerungen der Kompetition und zu geringerem Vorkommen der Kooperation als bei der von Individuen geführten Interaktion kommt. Diese Erscheinung hängt direkt mit der Rivalität unter den Gruppen zusammen (*Hewstone, Stroebe, 2006*).

Der Kontakt des Pädagogen mit dem Edukanten ist eine beidseitige Beziehung, wobei es um eine komplizierte gegenseitige Wirkung, Kommunikation und Tätigkeit geht. Man kann sagen, dass die sozialen Interaktionen sowohl in der Schule als auch in der sozialen

Sphäre in den Interaktionsabfolgen verlaufen.

Nach I. Gillernová kann man erläutern, wie sich Benehmen und Erleben an den sozialen Interaktionen beteiligen, z.B. in der Beziehung des Pädagogen und Schülers, wie im Folgenden dargestellt ist:

Der Pädagoge wirkt mit einzelnen Abschnitten seines Benehmens auf den Schüler auf die Art, dass er in ihm eine emotionelle Reaktion hervorruft. Diese Empfindungen beeinflussen unmittelbar das konkrete Benehmen des Schülers. Da es um eine gegenseitige Interaktion geht, wirkt das Benehmen des Schülers auch auf das Erleben des Pädagogen und beeinflusst auch seine weitere Handlung. Es wird so ein Interaktionskreis gebildet. Bei einer ungeeigneten Kommunikation, wo der Pädagoge nicht adäquat und nicht gefällig auf das Benehmen des Schülers reagiert, ruft er bei diesem Schüler unangenehme Erlebnisse hervor. Diesem „Teufelskreis“ entgeht man nur schwer. In der Praxis begegnet man dann der gegenseitigen Antipathie, die zur Wirkung der absteigenden Integrationsspirale und zur negativen Stellung des Schülers beiträgt (*Gillernová, 1998*).

Ein bedeutendes Mittel der sozialen Interaktion ist die soziale Kommunikation. Man kann sagen, dass die soziale Kommunikation ein Interaktionsprozess der zwischenmenschlichen Verständigung durch verbale oder nonverbale kodierte Symbole ist (*Baštecká, Goldmann, 2001*).

### 3. Kommunikative Grundfertigkeiten des Pädagogen

Kommunikative Grundfertigkeiten des Pädagogen gehen vor allem von den Prinzipien des anständigen Benehmens und ethischen Kodexes aus, denn man nimmt an, dass alle hilfeleistenden Professionen, zu denen jede sich der Edukation widmende Profession ohne Zweifel gehört, den ethischen Kodex respektieren und auf dem Niveau Edukator - Edukator keine eigene Befriedigung suchen wird, d.h. für den Pädagogen ist eine gewisse Abstinenz der persönlichen Bedürfnisse und Applikation des prosozialen Benehmens notwendig. In einem umgekehrten Falle können in seine professionellen Beziehungen einige störende Tendenzen eintreten, was sich gerade in seiner nicht geeigneten Kommunikation äußern kann (*Brejchová, 2004*).

Im Rahmen der Entwicklung der kommunikativen Grundfertigkeiten ist es wichtig, sich außer den ethischen und gesellschaftlichen Aspekten der Kommunikation auch an den Kommunikationsfertigkeiten zu orientieren, die auf die Fähigkeit der Hörbereitschaft, der Beobachtung und einer erfolgreichen Führung des Dialogs mit dem Edukanten ausgerichtet sind.

Die Kommunikation beeinflusst eine Reihe von Faktoren des Persönlichkeits- und Situationscharakters. Für die die Kommunikation beeinflussenden Schlüsselfaktoren hält man vor allem die Persönlichkeit des Sprechers und seine Handlung. Da spiegeln sich persönliche

Dispositionen des Kommunizierenden, die Motivation zur Kommunikation, kommunikative Fertigkeiten, der Führungsstil usw. wider. Andere die Kommunikation beeinflussenden Faktoren sind die Mitteilungen, ihr Inhalt und ihre Form, die Persönlichkeit des Empfängers/ Edukanten und seine Handlungen. Sehr wichtig sind die Bedingungen, unter denen die Kommunikation verläuft, sog. Kommunikationsklima (*Mareš, Křivohlavý, 1995*).

Mikuláščík spricht in diesem Zusammenhang über die Kommunikationsbarrieren, die er in interne und externe Barrieren teilt.

Unter internen Barrieren versteht er Persönlichkeitsprobleme des Kommunizierenden, wie z.B. die Befürchtung vor Misserfolg, erniedrigte Selbstkontrolle, Nicht-Beachtung der Regeln des anständigen Benehmens, Nicht-Respektieren des Kommunikationspartners, Xenophobie, Nicht-Achtung, Unfähigkeit zuzuhören, physische Unbequemlichkeit, Zerstretheit und nicht zuletzt die Zuordnung des Kommunikationspartners zu einem bestimmten Etikett.

Externe Barrieren äußern sich als störender von der Außenumgebung kommender Faktor, z.B. Lärm, Störung durch dritte Personen, unrichtiger Abstand zwischen den Kommunikationspartnern, ergonomische Parameter der Umgebung (*Mikuláščík, 2003*).

Auf Grund der Interaktion und der Beobachtung verschafft sich der Pädagoge ein Bild über den Edukanten. Diese Wahrnehmung ist keine genaue Kopie

der Wirklichkeit, die Wahrnehmung ist begrenzt und unterliegt einer Reihe von Verzerrungen. Der Pädagoge verschafft sich eine Stellung zu den Edukanten, er hat ihnen gegenüber bestimmte Erwartungen und gleichzeitig bildet er sich Urteile über die Ursachen ihres Benehmens. Nicht weniger wichtig ist es, sich in der Arbeit mit dem Edukanten bewusst zu werden, dass es die Möglichkeit der negativen Etikettierung gibt, die die Kommunikation mit ihm beeinflussen kann.

Die Etikettierungstheorie (labelling theory) ist auf der Behauptung begründet, dass das Individuum einer problematischen Gruppe unter dem Einfluss eines zufälligen Ereignisses oder auf Grund der Meinung der Mehrheitsgesellschaft (Statuscharakteristik) zugeordnet werden kann. Es gewinnt dadurch eine bestimmte Bezeichnung – ein Etikett/ einen Aufkleber und unter dem Druck nimmt er diese aufgezwungene Rolle an. Der sich wiederholende Prozess der Etikettierung kann die Entwicklung einer devianten Karriere anregen. Der Wert dieser Theorie besteht darin, dass diese zum Nachdenken über die Tendenz der Leute zur Etikettierung der anderen und ihrer Stigmatisierung führt (Becker, 1963).

#### 4. Etikettierung in den Händen des Pädagogen

Vom Standpunkt des oben Angeführten kann man *labelling* den bedeutenden die Kommunikation als ein Ganzes beeinflussenden Faktoren zuordnen. Deshalb ist es wichtig, sich an dieser Problematik auch im Rahmen der Entwicklung des interaktiven Benehmens der pädago-

gischen Mitarbeiter zu orientieren.

Der Begriff *labelling* ist vom Begriff Diskriminierung zu unterscheiden, mit dem er manchmal unrichtig verwechselt wird. Falls es zu Etikettierung kommt, bedeutet dies nicht, dass es notwendigerweise zur Diskriminierung kommen muss, obwohl die Grenze in einigen konkreten Fällen sehr indifferent sein kann.

Labelling kann man folgendermaßen charakterisieren:

Einem bestimmten Menschen wird ein Etikett oder ein Stigma zugeteilt, die vorausbestimmen, wie mit ihm in der Gesellschaft umgegangen wird. Das Etikett wird für ihren Träger zu einem bedeutenden Problem. Die Zuteilung eines negativen Etiketts ist bei einigen sozialen Gruppen, bei den Trägern einer Unterschiedlichkeit, viel eher wahrscheinlich. Das Etikett hindert das Individuum, oder macht es schwierig, sich in die Gesellschaft einzugliedern. Dieses Etikett verändert den Zutritt des Pädagogen zu den Schülern, denen es zugeordnet ist.

Ein Beispiel der Stigmatisierung:

Der Pädagoge behandelt den Schüler, der die Nationalität der Roma hat, als einen langsam denkenden, d.h. er setzt keine höhere Intelligenz voraus (z.B. er spricht mit ihm langsamer als mit den anderen).

Um Diskriminierung geht es in folgendem Falle:

Man spricht bestimmten Gruppen der Bevölkerung oder Individuen aus ethnischen, religiösen, sprachlichen oder sexuellen Gründen ihre Rechte ab. In einer demokratischen Gesellschaft ist die Diskriminierung gesellschaftlich und rechtlich unzulässig.

Beispiel der Diskriminierung:

Dem der Nationalität der Roma angehörenden Schüler wird vom Pädagogen kundgegeben, dass er in der Schule für „Weiße“ nichts zu suchen hat.

Die Praxis zeigt, dass es in der Tschechischen Republik Schulen gibt, wo die Lehrer nach den Prinzipien der modernen sozialen Arbeit vorgehen, aber es gibt auch Schulen und Erziehungseinrichtungen, die diese Auffassung meiden, was aus der durchgeführten Untersuchung hervorgeht, die auf die Äußerungen der Stigmatisierung bei den Pädagogen in der Beziehung zu den Schülern gerichtet wurde. Die Schlussfolgerung dieser Untersuchung zeigte, dass es die Stigmatisierungsäußerungen in der Kommunikation zwischen dem pädagogischen Mitarbeiter und dem Schüler gibt, und zwar nicht nur im Zusammenhang mit den Vorurteilen, die aus Rassen-, ethnischen oder sozialen Ursachen hervorgehen. Der Ausdruck einer ungeeigneten Kommunikation des Pädagogen mit dem Schüler unter Benutzung der Stigmatisierung kann man durch folgende Fallstudie belegen. In diesem Falle geht es um die Kommunikation, die zwischen dem Pädagogen und dem zu der Mehrheitsgesellschaft angehörenden Schüler, aber mit sog.

Zweierlei-Ausnahmestand, geführt wird. Es handelt sich um den Fall, wo das Individuum überdurchschnittliche Intelligenzfähigkeiten aufweist, jedoch in der Kombination mit einer Lernstörung (begabte Kinder mit einer Lernstörung). In der Fachliteratur werden diese Schüler manchmal als „Paradoxschüler“ bezeichnet (*Tannenbaum, Baldwin, 1983*).

Anamnese:

Der Schüler mit einem Zweierlei-Ausnahmestand, der in der Schule anerkannt wurde. Trotz diesem Handicap legte er erfolgreich, ohne mögliche Erleichterungen, die Aufnahmeprüfung auf einem mehrjährigen Gymnasium ab. Nach der Aufnahme in den ersten Jahrgang bot die Schulleitung den Eltern die Möglichkeit der Berücksichtigung seiner Benachteiligung im Unterricht an, d.h. die Verwendung von Kompensierungshilfsmitteln und Respektieren seiner Probleme im Rahmen der Klassifikation. Die Persönlichkeitszüge des Schülers führen dazu, dass er selbst nicht will, vor dem Kollektiv sichtbar begünstigt zu werden. Der Schüler ist in einem regelmäßigen Kontakt mit neun Pädagogen. Beispiele der Etikettierung sind in der Tabelle 1 angegeben.

Tabelle 1

	<b>Form der Stigmatisierung</b>	<b>Stellung des Pädagogen</b>	<b>Verwendete Unterrichtsstrategien und Bewertung von Leistungen der Schüler</b>
<b>Pädagoge 1</b>	Der Schüler will an den Wettbewerben teilnehmen, bei denen er seine Fähigkeiten durchsetzen kann, aber der Pädagoge hat seine Anmeldung zum Wettbewerb nicht geschickt. Die Frage des Schülers, warum er am Wettbewerb nicht teilnehmen kann, hat der Pädagoge unwahr beantwortet, dass der Schüler die Anmeldung zu spät brachte, auch wenn er diese rechtzeitig abgab.	Er ignoriert das Anderssein. Jahrelang verwendet er unveränderte Unterrichtsstrategien. Er ist der Meinung, dass die Schüler mit einer Lernstörung in diesen Schultyp nicht gehören.	Erklärung, mündliche Prüfung, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen
<b>Pädagoge 2</b>	Er empfahl den Eltern, den Schüler mit Rücksicht auf die anderen Schüler in eine „besser geeignete“ Schule zu versetzen. Nonverbale Äußerungen der Stigmatisierung: Verwendung der Stimmintonation	Er ignoriert das Anderssein. Jahrelang verwendet er unveränderte Unterrichtsstrategien. Er ist der Meinung, dass die Schüler mit einer Lernstörung nicht in diesen Schultyp gehören.	Erklärung, mündliche Prüfung, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen
<b>Pädagoge 3</b>	Den Schüler kann man nie mit der Stufe „vorzüglich“ klassifizieren aus dem Grunde, weil er Kompensationsmittel verwendet, auch wenn seine Kenntnisse dem entsprechen. Was würden die anderen dazu sagen?	Er bemüht sich, das Anderssein zu begreifen. Er sucht Informationen über diese Problematik.	Erklärung, Gruppenunterricht, kooperative Führung des Unterrichts, individuelle Förderung, Bewertung der Gruppenarbeit, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen

Pädagoge 4	Verbale Äußerung: „Den Schüler werde ich nicht anders als die anderen Schüler bewerten. Wenn er Probleme hat, soll er in eine andere Schule gehen“. Der Schüler bekommt Aufgaben, die er wegen seines Handicaps nicht im Stande ist, erfolgreich zu lösen.	Er ist nicht im Stande, das Anderssein zu begreifen, Er hat kein Interesse, die Einstellung zum Unterricht zu ändern. Bei der Anzahl der Schüler in der Klasse ist eine individuelle Förderung nicht möglich.	Erklärung, mündliche Prüfung, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen
Pädagoge 5	Es gibt keine.	Er bemüht sich, das Anderssein zu begreifen. Er sucht Informationen über diese Problematik.	Erklärung, Gruppenunterricht, kooperative Führung des Unterrichts, individuelle Förderung, Bewertung der Gruppenarbeit, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen
Pädagoge 6	Verbale Etikettierung: „Seine Misserfolge begründet er durch ein angebliches Handicap, aber er ist nichts anderes als nur ein Faulenzer“.	Er ist nicht im Stande, das Anderssein zu begreifen, Er hat kein Interesse, die Einstellung zum Unterricht zu ändern. Bei der Anzahl der Schüler in der Klasse ist die individuelle Förderung nicht möglich.	Erklärung, mündliche Prüfung, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen
Pädagoge 7	Verbale Etikettierung: Der Pädagoge spricht den Schüler mit dem Zunamen an, die anderen Schüler mit dem Vornamen.	Er ignoriert das Anderssein. Jahrelang verwendet er unveränderte Unterrichtsstrategien. Er ist der Meinung, dass die Schüler mit einer Lernstörung nicht in diesen Schultyp gehören.	Erklärung, mündliche Prüfung, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen

Entwicklung der interaktiven und kommunikativen Fertigkeiten der Pädagogen

Pädagoge 8	Verbale Etikettierung: „Ich kann den Schüler zur Teilnahme an einem Prestigewettbewerb nicht anmelden, was würden die anderen Kollegen dazu sagen, daran können doch nur die Schüler mit bestem Fortgang teilnehmen“.	Er ignoriert das Anderssein. Jahrelang verwendet er unveränderte Unterrichtsstrategien. Er ist der Meinung, dass die Schüler mit einer Lernstörung nicht in diesen Schultyp gehören.	Erklärung, mündliche Prüfung, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen
Pädagoge 9	Verbale Etikettierung: „Wenn er sich folgerichtig vorbereiten wird und wirklich so begabt ist, wie im Bericht vom Psychologen geschrieben ist, so muss er das lernen. Da könnte sich jeder rausreden“.	Er ignoriert das Anderssein. Jahrelang verwendet er unveränderte Unterrichtsstrategien. Er ist der Meinung, dass die Schüler mit einer Lernstörung nicht in diesen Schultyp gehören.	Erklärung, mündliche Prüfung, verschiedene Varianten der schriftlichen Prüfungen

Die Ursachen der Etikettierung in der oben angeführten Fallstudie entspringen aus der Stellung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Kindern mit einem Handicap. Diese Stellung kann man mit folgendem Satz definieren: *„Der Schüler mit einer Lernstörung gehört im Bildungssystem nicht in die Schule für überdurchschnittlich begabte Schüler und besetzt nur den Platz für ein Kind, das kein Handicap hat.“* In einem solchen Falle ist es für die Mehrheitsgesellschaft, wohin die Pädagogen auch gehören, nicht wichtig, dass der Schüler überdurchschnittliche Fähigkeiten hat, die Störung wurde zu einem Etikett. Mit Rücksicht darauf, dass die von den Pädagogen verwendeten Unterrichtsstrategien vorwiegend nur auf die Frontalpräsentation von bedeu-

tenden Informationen gerichtet sind und bei der Beglaubigung der Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler summative Aspekte der Bewertung präferiert werden, stellt ein so benachteiligter Schüler eine Komplikation und eine Verletzung eines erlebten, manchmal bequemen Konzepts bei einem Pädagogen dar. Im Rahmen der durchgeführten Studie wurde ein Unterschied bei der Behandlung der Pädagogen von einem anderen Schüler derselben Ausbildungsinstitution festgestellt, bei dem auch ein Zweierlei-Ausnahmestand diagnostiziert wurde. Gegenüber dem vorherigen Fall haben sich die Eltern mit der Benachteiligung ihres Kindes jedoch nicht abgefunden, deshalb geben sie diese nirgendwo an. Die Pädagogen nehmen dann diesen Schüler als einen sehr

Klugen und seine Studienmisserfolge rechnen sie seiner Bequemlichkeit und dem Teenageralter zu.

Aus dem oben Angeführten geht hervor, dass die Beurteilung des Schülers vom Pädagogen beträchtlich verzerrt sein kann, was sich in einer vom Pädagogen ungeeignet ausgewählten Kommunikationsart widerspiegeln kann. Die Folge dessen ist dann eine negative Rückkopplung von Seiten des Schülers. Dies kann bis zu einer gegenseitigen Antipathie und oft auch zur Demotivation bei manchmal begabten Schülern in jeder beliebigen Lernform führen.

Dieser unbefriedigende Zustand kann von folgenden Aspekten markant beeinflusst werden:

Der erste davon sind manchmal ungenügende pädagogische Kompetenzen, sowohl im Bereich der kommunikativen Fertigkeiten, als auch der Fähigkeit, die Kenntnisse im Bereich der pädagogischen Psychologie und Sozialarbeit zu applizieren. Dadurch kommt es zur Bildung von Kommunikationsbarrieren zwischen dem Pädagogen und dem Schüler und auch zwischen dem Pädagogen und den Eltern.

Der zweite Aspekt ist die Größe des pädagogischen Kollegiums – mit der anwachsenden Zahl sinkt seine Progressivität und Aktionsfähigkeit, Rivalität unter den Individuen spiegelt sich in den interpersonalen Beziehungen wider.

Der dritte bedeutende Aspekt, der die negative Beurteilung des Schülers beeinflusst, ist eine konservativere Stellung zu Unterschiedlichkeiten im Rahmen des pädagogischen Kollegiums als eines Ganzen.

Aus den angeführten Gründen ist es

notwendig, sich bei der Vorbereitung der künftigen Pädagogen und im Rahmen ihrer lebenslangen Ausbildung der Problematik der Etikettierung näher zu widmen. Es existieren zwar schon die an der sozial-psychologischen Ausbildung der Lehrer und Studierenden orientierten Programme, dieser Aspekt wird jedoch einstweilen ausdrücklich ausgeklammert.

Die meisten von den über dieses Thema bisher durchgeführten Untersuchungen zeigten, dass die an der Unterstützung der zwischenfachlichen Beziehungen, logischem Denken, Erfahrungslernen und vor allem an der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen der Schüler allgemein orientierten Unterrichtsstrategien in einem geringen Maße genutzt werden, trotz der Tatsache, dass der Europarat in Lissabon im März 2000 das strategische Hauptziel für die Europäische Gemeinschaft für den Zeitraum 2000-2010 annahm, nach dem Europa zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Ökonomik auf der Welt werden sollte, die vor allem aus den Kenntnissen und Fertigkeiten schöpft und im Stande ist, kontinuierlich wirtschaftlich bei parallelem Erreichen der größten Anzahl von besseren Arbeitsmöglichkeiten und größerer sozialer Kohäsion zu wachsen (55).

Das oben angeführte Ziel der Lissaboner Strategie setzt vor allem die Verbesserung der Ausbildungsqualität voraus. In diesem Zusammenhang wurden während der Stockholmer Verhandlung Des Europarates im März 2001 drei strategische Ziele gesteckt, die in insgesamt dreizehn Teilzielen ausgearbeitet wurden (13).

Zum strategischen Hauptziel wurde

also die Verbesserung der Qualität und Effektivität der Ausbildungssysteme und der fachlichen Vorbereitung in der EU und dieses Ziel konzentrierte sich auf die Entwicklung der sog. Schlüsselkompetenzen, mit denen sich eine Gruppe von Fachleuten im September im Rahmen der Europäischen Kommission begann zu befassen, die die Grundlagen der Konzeption von Schlüsselkompetenzen in den Rahmenausbildungsprogrammen schuf. Auf dieser Grundlage entstand in der Tschechischen Republik das Rahmenausbildungsprogramm für die Primär- und Sekundärausbildung mit Wirksamkeit ab September 2007.

#### **Edukation der Pädagogen**

Die systematische Ausbildung der Pädagogen im Primär- und Sekundärschulwesen im Bereich der Entwicklung des interaktiven Benehmens und der Kommunikation sollte an dem theoretischen und Ausbildungsteil orientiert werden. Die Lehrer sollten die für die Bearbeitung und Wahl von wirksamen Strategien im Bereich der Kommunikation mit den Schülern und Eltern notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten gewinnen. Weiterhin sollte bei ihnen die Fähigkeit entwickelt werden, diese Kompetenzen auch im Rahmen des Edukationsprozesses bei ihren Schülern unter den natürlichen Bedingungen der Schule weiter zu entwickeln. Diese Fertigkeiten können sie in untraditionellen Formen bei der Arbeit mit den Schülern im Unterrichtrahmen applizieren, wo sie sich an der Verringerung von Gewalt, Schikane, Schwänzelei, Rassismus orientieren und einen gesunden Lebensstil unter-

stützen können. Auf diese Art kommt es zur Entwicklung von sozialen, persönlichen und bürgerlichen Kompetenzen der Schüler.

Der tertiäre Teil kann durch eine Kombination von Vorlesungen und E-Learning-Kursen realisiert werden. Der Ausbildungsteil sollte an der Lösung von Modellsituationen und der Applikation der Grundtechniken evtl. am Bekanntwerden mit einer konkreten, in der Praxis schon applizierten, im Rahmen des Unterrichts verwendbaren Unterrichtsstrategie orientiert werden. Ein so konzipierter Ausbildungskurs sollte dabei helfen, soziale Beziehungen und das Klassenklima zu verbessern.

Im Rahmen der applizierten qualitativen Forschung, die die Autorin im Rahmen ihrer Dissertationsarbeit realisierte, entstand ein auf die Entwicklung des interaktiven Benehmens und der Kommunikationskompetenzen im Bereich der hilfeleistenden Professionen konzentriertes Ausbildungsprogramm. Die modifizierte Version dieses Programms kann man mit Erfolg in die Vorbereitung der Pädagogen implementieren.

Das Ausbildungsprogramm *Einübung der interaktiven und kommunikativen Kompetenzen im Bereich der hilfeleistenden Professionen* ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil konzentriert sich vor allem auf die Entwicklung der kommunikativen Grundfertigkeiten. Der zweite Teil ist der Einübung der Fertigkeiten bei der Kommunikation mit einem problematischen Klienten mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter in den hilfeleistenden Professionen gewidmet. Bei den Pädagogen wurde vor allem mit den im ersten Teil des Ausbildungsprogramms angeführten

Lektionen gearbeitet. Die Lektionen wurden so angeordnet, dass es zu einer geschlossenen Verknüpfung der einzelnen Bereiche kommt, wobei die applizierten Lehrmethoden vor allem aus der Erfahrungslehre hervorgehen. Kooperative Unterrichtsführung, Methoden der dramatischen Erziehung und Arbeit mit der Videoaufnahme, die hier die Rolle des aktiven Lehrmittels übernimmt, werden unten angegeben. Während des ersten und auch des zweiten Teiles kommt es zur Bestätigung der schon gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten mit Hilfe von Tests und durch die von Edukanten gelösten Modellsituationen. Dadurch kommt es gleichzeitig zur Reflexion der Akteure und zur Selbstreflexion des Pädagogen und dies ermöglicht so die Evaluation des Edukationsprozesses.

Bei der Realisierung kann es zur Eröffnung von persönlichen bis intimen die einzelnen Akteure oder ihre Familien betreffenden Themen kommen. Aus diesem Grunde ist es notwendig, dass der Pädagoge auf das Gruppenklima gut reagiert. Es ist auch geeignet, am Anfang der Lektionen eine Regel zu vereinbaren. Es ist auch wichtig, die Akteure darauf aufmerksam zu machen, dass alles, was sich während der Einübung der kommunikativen und interaktiven Kompetenzen abspielen wird, von großer Bedeutung ist. Dies bedeutet, dass auch eine evtl. unrichtige Lösung als ein positiver Schritt vom Pädagogen wahrgenommen wird, den man didaktisch nutzen und aus diesem Grunde im Edukationsprozess für einen Beitrag halten kann.

Die Lektionen im ersten Teil der Methodik *Die Einübung der interaktiven*

*und kommunikativen Kompetenzen im Bereich der hilfeleistenden Professionen* sind an der Entwicklung der kommunikativen Grundfertigkeiten orientiert, die für die effektive Führung der Kommunikation zwischen dem Pädagogen und dem Schüler oder dem Pädagogen und den Eltern notwendig sind. Zu diesen Fertigkeiten gehört die Fähigkeit des Pädagogen, sich durch die Etikettierung nicht beeinflussen zu lassen, weiterhin die Kunst der empathischen Hörbereitschaft, Führung des Gesprächs und des Motivationsgesprächs mit dem Schüler.

Didaktisch-methodisches Material, wie schon erwähnt, geht vor allem von den Prinzipien der Erfahrungslehre aus, die eine einzigartige Möglichkeit bietet, die reale Situation nahezu bringen und zu erleben. Bei dessen Bildung wurde die Implementierung der Arbeit mit der Videoaufnahme durch die Trainingsmethode mit Hilfe der Interaktion (weiterhin nur VTI erwähnt) betont, die den Vorteil hat, der in der unmittelbaren Selbstreflexion der Akteure besteht.

Wie aus der Forschung folgte, kann die VTI-Methode für diesen Bereich einige Gefahren beinhalten, an die man denken muss:

1. Die Studierenden sind nicht mit dem notwendigen Maß an Erfahrungen bei der gegebenen Problematik ausgestattet.
2. Problematisch kann auch die Bildung der von den Edukanten gebildeten Modellsituationen und deren Videoaufnahme sein.

3. Stilisierung (unnatürliche Handlung) der Akteure selbst vor der Kamera, wodurch es zur Nicht-Effektivität dieses Prozesses und zum Nicht-Erreichen des Ausbildungsziels kommt.

Für die effektive Verwendung dieser Methode auf der tertiären Ausbildungsstufe sollte es eine höhere Stundendotation geben, da es in diesem Falle zu einem allmählichem Abbau von Scham kommen würde. Die VTI-Methode kann man erst in dem Moment in den Unterricht effektiv eingliedern, wenn es zu einer Anknüpfung des gegenseitigen Vertrauens zwischen dem Edukatoren und dem Edukanten kommt. Aus diesem Grunde scheint die flächenhafte Eingliederung der mit der VTI-Methode arbeitenden Aktivitäten verhältnismäßig problematisch zu sein. Im Rahmen der Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten der künftigen LehrerschufA. Nelešovská die Methodik der Arbeit mit der Videoaufnahme, sog. Fernsehospitationen, wo die Studierenden auf der Videoaufnahme die Arbeit der Lehrer in den Unterrichtsstunden verfolgen, evtl. selbst in den realen Situationen beim Unterricht in der Klasse mit der Folgeanalyse aufgenommen werden (*Nelešovská*, 2005). Diese Art der Führung der Arbeit mit der Videoaufnahme kann jedoch in der direkten Realisierung auf den ethischen Kodex und auf Schülerrechte stoßen. Aus diesem Grunde wurde die Arbeit mit der Videoaufnahme so bearbeitet, dass es nicht zur Verletzung dieser Rechte kommt.

## 5. Schlussfolgerung

Die pädagogische Kommunikation ist ein Mittel zur Realisation der Edukation, das gleichzeitig die Funktion des Vermittlers der Beziehung, evtl. der gemeinsamen Tätigkeit der Kommunikationsteilnehmer, d.h. des Pädagogen und des Schülers oder der Schüler untereinander erfüllt. Für die effektive Führung der Kommunikation von Seiten des Pädagogen ist es wichtig, keine Kommunikationsbarrieren zu schaffen. Diese kann man in externe – z.B. Lärm, ergonomische Umweltparameter, unrichtiger Abstand der Kommunikationspartner und interne – z.B. erniedrigte Selbstkontrolle, Nicht-Beachtung der Regel des anständigen Benehmens, Unfähigkeit der Hörbereitschaft, Xenophobie und nicht zuletzt die Zuordnung des Kommunikationspartners zu einem Etikett. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die Problematik der durch die Etikettierung beeinflussten pädagogischen Kommunikation die Kommunikationsbarrieren schafft, die infolge der Schülerdemotivierung zur Störung und Nicht-Effektivität des Edukationsprozesses führt. Die applizierte qualitative an der *Entwicklung der interaktiven und kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeiter in den hilfeleistenden Professionen* orientierte Forschung zeigte, dass das didaktisch-methodische Material Einübung der interaktiven und kommunikativen Kompetenzen im Bereich der hilfeleistenden Professionen ei-

nen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung der interaktiven und kommunikativen Kompetenzen dieser Mitarbeiter hat, besonders im Falle der direkten Implementierung im Rahmen ihrer Vorbereitung auf der tertiären Ausbildungsstufe. Diese Tatsache bestätigte sich nachfolgend auch im Falle der modifizierten Version für Pädagogen. Als Grundlage der ganzen Methodik wurde die auf der Erfahrungslehre gegründete Unterrichtstrategie ausgewählt, und zwar in der Form, dass sie vier Kriterien (Stadien) des Prozesses der Erfahrungslehre erfüllt, d.h. das Stadium einer konkreten Erfahrung, reflektierte Beobachtung, Rückblick, Nachdenken, Verallgemeinerung, Planung, Testen von neuen Situationen in einem an-

deren Kontext. Im Einklang mit den Anforderungen der Erfahrungslehre wurde in der Methodik vor allem mit den Elementen der kooperativen Unterrichtsführung, Rollenspielen und Nutzung von Videoaufnahmen gearbeitet.

Die im Rahmen der oben genannten Forschung applizierte Methodik stellt einen großen Beitrag für die professionelle Entwicklung der Akteure dar, besonders dadurch, dass sie nicht nur interaktive und kommunikative Kommunikationskompetenzen, sondern auch die Fähigkeit einer Teamarbeit entwickelt, die für die Ausübung der pädagogischen Profession unentbehrlich ist. Dadurch werden die sachlichen und sozialen Unterrichtsziele erfüllt.

### **Literaturangaben**

- Baštecká, B.; Goldmann, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001.
- Becker, H. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press, 1963.
- Brejchová, K. Etické otázky na Lince bezpečí. *Psychologie dnes*, 2004, roč. 10, č. 7-8, s. 27-28.
- Geist, B. *Sociologický slovník*. Praha: Viktoria, 1994.
- Gillernová, I. Sociální psychologie školy. In Výrost, J.; Slaměník, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998, s. 259 – 302.
- Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.
- Hewstone, M. Stroebe, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006.
- Mareš, J.; Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995.
- Mikuláščík, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003.
- Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
- Tannenbaum, A. J.; Baldwin, L. J. Giftedness and learning disability: A paradoxical combination. In Fox, L. H.; Brody, D. (Eds.) *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. Baltimore: University Park Press, 1983, s. 11-36.



## Mgr. Radka Šulistová

Medizinisch-soziale Fakultät der Südböhmischen  
Universität in České Budějovice  
Lehrstuhl für Krankenpflege  
U Výstaviště 26, 370 05 České Budějovice  
Tel.: +420 389 037 496  
E-Mail: radka.sulisto@zsf.jcu.cz

### **Zur Person:**

Fachassistentin

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Bedingungen und deren Gestaltung im Rahmen der tertiären Ausbildung in Beziehung zur Umgebung, welche die Bildung von interaktiven und kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeiter in den hilfeleistenden Professionen beeinflussen kann.

# Mensch im Durchdringen der Muttersprache als ein Ausgang der neuen Auffassung der Sprachen- und Literaturausbildung

*Milan Ligoš*

## Abstrakt:

In the proposed study, the author thinks of the man and language on the basis of Christian anthropology and pedagogy. According to him the three-substance of God can be seen in the space, in the structure of the man, and in his life we can see the three codes. In the article, he points at the principle, how it works in the universal sense. From the point of the man's view it is the brain, heart, body, soul, and spirit. It also consists of the horizontal, vertical and inner dimension. The author finds the three levels structure in the substance and function of the language and speech. The contents, form and function /mission/ or in the relationship of the language and the man. He points at language consciousness, skills and competence /abilities/. According to Ligos, the Christian understanding of the man and language is in a relationship and can become relevant starting point in quality, reconstruction of language and literal education in Europe.

**Schlüsselwörter:** Mensch, Sprache, Sprechen, Wesen, Gott, Kommunikation, Ausbildung, Beziehung, Struktur, Dimensionen, Kode 3

## 1. Einleitung/Kontext

Der Mensch als ein autonomes Lebewesen (homo sapiens sapiens, homo sprechender, dialogischer, beziehungs-fähiger, kreativer, religiöser) und Gottesoriginalität wird durch Mannigfaltigkeit und Komplexität geprägt. Manche Erforscher bemerken in der letzten Zeit, dass der Mensch „ein Weltall in Kleinem“ und „offenes System bis in die Unendlichkeit“ ist. Wir sind Zeugen der Zeitperiode, wenn einerseits die Menschheit einen riesigen Fortschritt im Bereich der Wissenschaft und Technik, neuer Kenntnisse, Informationen oder Technologien präsentiert, auf der anderen Seite das Zurückbleiben des Menschen in seinem Wesen und in den tiefen Sphären konstatiert werden kann. Trotz des übermäßig großen Fortschritts im gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Leben müssen wir mit Bescheidenheit und Ehrfurcht/Demut die Tatsache annehmen, dass wir den Menschen nur teilweise kennen, sogar wohl am wenigsten aus allen Forschungsfeldern und dass die Menschheitsentwicklung zur Kenntnisgesellschaft und dem Menschen selbst, zur integrierten Kultur und geistigen Lebenswerten geführt

werden sollte. Es ist interessant, dass der Mensch mit seiner genetischen Ausstattung und affektiv-emotional in Phylogenese und Etnogenese während der langen tausendjährigen Geschichte keine großen Änderungen erkennen lässt. Mit Worten von C. Rogers: „*Wir sind ausgebildet, aber böse*“ oder von E. Fromm: „*Mit Vernunft sind wir im zwanzigsten Jahrhundert, aber unser Herz lebt in der Steinzeit*“. Unser bekannter slowakischer Psychologe M. Zelina<sup>1</sup> schreibt über den heutigen Menschen, „*dessen Seele aus Holz ist*“.

In der Menschengeschichte gerieten in die Opposition einerseits Sozialisierung und Kollektivierung des Menschen, andererseits seine Individualisierung, neuerlich Personalisierung oder erlebnismaterielle Konsumation, wobei nur eine Seite bzw. ein Bestandteil des menschlichen Lebens und der Menschenpersönlichkeit hervorgehoben wurde, beispielsweise Präferenz der Vernunft und des Intellekts, der Fertigkeiten und der praktischen Tätigkeiten, dagegen die Unterschätzung der menschlichen Gefühle und Emotionen, Überordnung bestimmter Werte und Kategorien, wie z. B. Karriere, Macht, Geld, Konsum, Gehorsamkeit, Egoismus, billiges Erlebnis, materielle Güter, usw., womit die echten kulturellen und geistigen Dimensionen zu kurz kamen. Nach dem nationalen Erziehungs- und Ausbildungsprogramm der Slowakischen Republik (SR) zufolge für die kommenden 15 – 20 Jahre<sup>2</sup>: „*Erziehungs- und Ausbildungsideal*

*sollte ein guter (ehrlicher, moralischer, charaktervoller), kluger (ausgebildeter, kreativer), aktiver (selbständiger, fleißiger, initiativer) und glücklicher (ausgewogener, glücklicher) Mensch sein.*“

Dem Angeführten ist zu entnehmen, dass es sich auch in diesem Falle nicht um einen ganzheitlichen Menschen handelt, im Sinne des integrierten christlichen Humanismus und der völligen Wahrheit über ihn. Nach L. Hanus<sup>3</sup> stellt der Mensch eine komplexe Einheit mit dem Primat des geistigen Prinzips dar. Außer der physischen, physiologischen und biologischen Seite in der anthropologischen Perspektive bezüglich des Menschen hebt dieser Autor die wesentlichen kulturellen Fähigkeiten oder Kräfte hervor, und zwar: **Vernunft, Wille, Gefühle und persönlichen Faktor**, d.h. Persönlichkeit als das originale, autonome, komplexe, kulturelle Dasein. Zu diesen Fähigkeiten oder Kräften zählen wir auch die Sprache und das Sprechen als eine unentbehrliche Voraussetzung und ein Mittel der **Selbstgestaltung** und Entwicklung des Menschen in den Intentionen seiner persönlichen, sozio-kulturellen und spirituellen Dimensionen. Es zeigt sich, dass das Menschen- und Gesellschaftsleben auf allen Seiten und Sphären des Wesenslebens zu richten nötig wird, und so im Sinn der Kultur, Kultivierung, nach ihrer harmonischen oder ausgeglichenen Vertretung, Integrität und Komplexität.

In den angedeuteten Relationen orientiert sich die Erforschung des Menschen,

<sup>1</sup> ZELINA, M.: *Sloboda osobnosti*. Šamorín: Fontana, 1995, S. 22.

<sup>2</sup> ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium)*. Bratislava: MŠ SR, 2001.

<sup>3</sup> HANUS, L.: *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč, 1997.

der Gesellschaft und der Sprache in den letzten Jahrzehnten auf deren gegenseitige Verbindung im intentionalen und funktionalen Sinne, d.h. es wird ein interdisziplinärer, holistischer und funktional-pragmatischer Ansatz aus einer dynamischen, sich entwickelnden und integrierten Sichtweise bevorzugt. Demzufolge registrieren wir unlängst auch in unserem und im weltweiten Kontext eine Wende in der Philosophie, Anthropologie, Ontologie, Kulturologie, Pädagogik oder Sprachwissenschaft, was bezüglich der Veränderungen in der Erziehung und in der Ausbildung des Menschen für das 21. Jahrhundert nicht ohne Wiederhall bleibt. In diesen Relationen und auf der Grundlage des angeführten Kontextes bemühen wir einige wesentliche Ausgangspunkte vorzulegen, die das näher bringen sollen, was wir über die sprachliche und literarische Ausbildung in der Muttersprache während der letzten Jahrzehnte überlegen.

Unserer Ansicht nach ist **die entscheidende Kategorie im schulischen Prozess der Erziehung und Ausbildung der Mensch, d. h. der Schüler/in, die Schüler/innen und Lehrer/in.** Die Grundrelation liegt zwischen dem Menschen und der Sprache/Rede vor. Der Mensch ist Bedingung, Ausgangspunkt, Ziel und Zweck der Wirkung, ohne ihn kommt es eigentlich nicht zu einem gewissen Prozess. In pädagogischen Dokumenten für Muttersprache- und Literaturunterricht aus der unlängst vergangenen totalitären Zeitperiode nahmen wir wahr, wie der Mensch und sein Wesen einfach verschwand. An der Außenseite wurden zwar die schönen, edlen Absichten und

Ziele zugunsten des Menschen und der Gesellschaft deklariert, in der Tat ging es aber nur um die Parolen, Phrasen und Gedanken, die sich in neue Zugänge zur Erziehung oder Ausbildung des Menschen nicht implementierten und wie wir betonen, hat er in diesen Absichten und deren Realisierungen keinen Platz mehr gefunden. Im Geiste der einheitlichen Schule sollte es sich um ein Ideal des sozialistischen Menschen handeln, der durch die neue sozialistische Wirklichkeit umgebildet werden sollte, wobei die Kollektivität und gemeinsame soziale Gestalt hervorgehoben wurde. Man kann sagen, dass in den erwähnten zentral bearbeiteten pädagogischen Dokumenten die anderen didaktischen Kategorien, d.h.: Lerninhalt, Ziele, Methoden, Formen und andere Mittel in den Vordergrund rückten. Das Wesentliche dabei war, an den Plänen zu halten, d.h. den zentral geplanten Lehrstoff durchzunehmen, die vorgeschriebenen Ergebnisse bzw. Leistungen zustande zu bringen, die Aufnahmeprüfung zu bestehen, Erfolg in unterschiedlichen obligatorischen Wettbewerbsarten zu haben, usw. **Deshalb begannen wir am Ende der 1970er Jahre die Einzigartigkeit, Originalität und Komplexität der Schülerperson im Muttersprachenunterricht aus der Sichtweise der Motivation zu betrachten.** In diesem Zusammenhang konnten wir die neuen Ansätze in der Erziehung und Ausbildung oder in der sprachwissenschaftlichen Forschung bei uns oder in der Welt nicht vermeiden.

Wir wurden durch eine Tätigkeits- und kommunikativ-pragmatische Wende und einem kreativ-humanistischen Zutritt mit Orientierung auf den Schüler und

neulich, auch durch den personal-kreativen und konstruktivistischen Ansatz inspiriert. Im Rahmen der Forschung von der Motivationsstruktur des Lernenden und der konkreten Lerngruppe / Klasse drangen wir schrittweise in die Problematik der Menschenauffassung, seines Wesens im Durchdringen von der Muttersprache und Literatur ein. In diesem Zusammenhang trat die Frage der Originalität, Ehre, Unwiederholbarkeit oder Unersetzbarkeit des konkreten Menschen, aber auch der einzigartigen Situationen, Methoden, Formen und Verfahren in den Vordergrund. An eine wirkliche lernbezogene Motivation des Lernenden wird unvermeidlich ein tiefes tatkräftiges Menschenpotential (agency) angeknüpft, das hier meistens das eines kodierten Wesens ist.<sup>4</sup> Diese Orientierung bestätigte sich in unserer Tätigkeit und Forschungsarbeit. Bei der Erforschung des Motivierens und der Motivation in der Lerntätigkeit der Schüler im Rahmen des Muttersprachunterrichts öffnete sich bei uns auf diese Weise ein Weg zur tieferen Auffassung der Menschenpersönlichkeit, nicht nur im menschlichen, kulturellen, sondern auch im integrierten christlichen Ansatz im Anschluss an Wert, Status und Funktionen der Muttersprache im persönlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Dadurch gerieten wir auf das Feld des christlichen Personalismus, der christlichen kulturellen Anthropologie, der Kulturontologie und Funktionierung der Sprache, Rede im Kontinuum

von derer materieller Ebene bis hin zur spirituellen Dimensionen. Wie oben angedeutet, beabsichtigen wir in unserem Beitrag unser Verstehen des Menschen und der Sprache in Sprachen- und Literaturousbildung in Einklang mit Intentionen der neuen Absichte der Bildungspolitik EU für das 21. Jahrhundert den Lesern näher zu bringen.

## 2. Mensch und sein Wesen

Aufgrund der unterschiedlichen Theorien und Konzeptionen bezüglich der menschlichen Person in der Philosophie und Pädagogik und ausgehend von der Gottes Offenbarung, d.h. *der Heiligen Schrift*<sup>5</sup> (Bibel) und vom *Katechismus der Katholischen Kirche*<sup>6</sup> legten wir der Fachöffentlichkeit in der Slowakei und in Deutschland unsere Auffassung von der menschlichen Persönlichkeit im Prozess der Erziehung und Ausbildung insbesondere im Muttersprachen- und Literaturunterricht in der Intention einer Entfaltung eines wertmäßigen und kulturell-positiven Motivationspotentials am Lernenden vor und verteidigten diese. Auf der Suche nach dem Persönlichkeitsbild des Menschen in der Schule bildeten unter anderem die drei älteren Publikationen einen Wertbeitrag, die nach dem Jahr 1989 in unseren Handapparat gelangten. Es handelte sich um folgende Titel: *Psychologické základy výchovy* (*Psychologische Grundzüge der*

<sup>4</sup> Vergleiche z. B., ROGERS, C. R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1995, aber auch andere.

<sup>5</sup> *Sväté písmo Starého a Nového zákona*. Trnava: SSV, 1996.

<sup>6</sup> *Katechizmus Katolíckej cirkvi*. 2. vydanie. Trnava: SSV, 1999.

Erziehung)<sup>7</sup>, *Unterrichten und Erziehen als Beruf (Eine christliche Berufsethik für den Pädagogen)*<sup>8</sup>, *Pedagogika (Pädagogik)*<sup>9</sup>. Im ersteren fanden wir eine aufschlussreiche Darstellung von der Komplexität der Struktur der menschlichen Persönlichkeit, in einer Ganzheit erfasst (Sternchens „unitas multiplex“), in dem zweiten Buch wird Christus im Vordergrund als ein großes Vorbild für Lehrer und Erzieher dargelegt, wobei: „Jedes Individuum, also auch jeder Zögling und Schüler, ist die Inkarnation (Fleischwerdung) eines originalen Gottesgedankens.“<sup>10</sup> oder: „Die Selbsterwirklichung verlangt zwar die Aktivität des einzelnen Menschen und seiner Erzieher, außerdem aber göttliche Gnadenhilfe, hat also natürliche und übernatürliche Quellen.“<sup>11</sup> („Každé individuuum, teda aj chovanec a žiak, je inkarnáciou (stelesnením) istej originálnej myšlienky Boha.“ „Sebauskutočnenie požaduje síce istú aktivitu jednotlivého človeka a jeho vychovávateľa, okrem toho však aj Božiu pomoc milosti, má teda prirodzené a nadprirodzené zdroje.“ – Übersetzung M.L.). Ein Spezifikum des Lehrerberufs sah F. Schneider unter anderem in der Einheit von Unterrichten und Erziehen, wozu er ein ganzes Kapitel des Buches widmet (S. 130 – 190). In der dritten Publikation, *Pädagogik*, fesselte uns außer den bekannten strukturellen Bestandteilen

der Menschenpersönlichkeit – Christ, Individualität, Temperament, Typ und Geschlecht – die Entfaltung nicht nur der natürlichen, sondern auch der transzendenten menschlichen Fähigkeiten. Mit Worten von F. Kard. Tomášek: „Der positiven Offenbarung Gottes entnehmen wir, dass der Mensch zur Stunde der Schöpfung mit der heiligen Gottesgnade in einen übernatürlichen Stand erhöht und damit für ein transzendentes Ziel bestimmt wurde, zu dem glückseligen Einsehen auf Gottes in aller Ewigkeit.“<sup>12</sup> Außer der Schülerperson, dem Lehrer und dem Erzieher sind hier die Kapitel von der familiären und institutionellen Erziehung zu finden; der Autor betrachtet speziell auch die Beziehung zwischen der Kirche und der Erziehung. Unter Erziehungsmittel versteht er einerseits allgemeine, andererseits übernatürliche Mittel der Erziehung, wobei er sich auch mit dem Erziehungseinfluss der Umgebung und der Macht oder mit gewissen Erziehungsgrenzen beschäftigt. Außer der Entfaltung der Kenntnisnahme, des Denkens und des Vorstellungsvermögens, also der geistlichen Erziehung, besonders auch der Körpererziehung, bildet der Bereich der Bemühung, des Willens, des Geschlechtstriebes, der Gefühle und des Gemütslebens einen großen Raum. Wie angedeutet, führen die erwähnten Publikationen zu einer

<sup>7</sup> WEISS-NÄGEL, A.: *Psychologické základy výchovy*. Bratislava, 1935.

<sup>8</sup> SCHNEIDER, F.: *Unterrichten und Erziehen als Beruf. Eine christliche Berufsethik für den Pädagogen*. Köln, 1940.

<sup>9</sup> František kardinál TOMÁŠEK: *Pedagogika*. Brno, 1992.

<sup>10</sup> SCHNEIDER, F., 1940, *ibid.*, S. 90.

<sup>11</sup> *Ibid.*, 1940, S. 91.

<sup>12</sup> F. kardinál TOMÁŠEK, 1992, *ibid.*, S. 11.

komplexen Einheit der menschlichen Person, wodurch sich für uns eine weitere Stufe auf dem Suchweg zu einer neuen Auffassung der menschlichen Persönlichkeit herausbildete.

In der Struktur der Menschenpersönlichkeit wurden uns die Hauptbestandteile oder Hauptbereiche bewusst, d. h. der kognitive, der gefühls- und willenbezogene und der geistig-übernatürliche Bereich. In diesen Relationen und Dimensionen sprach uns die psychophysische Struktur des Menschen an, die ein katholischer Priester H. Caffarei veröffentlichte und die im slowakischen Jugendperiodikum *Lekno*<sup>13</sup> erschien. Er unterscheidet im Rahmen dieser Struktur vier Grundsphären: 1. *die körperliche und sinnliche* 2. *die affektive* 3. *die kognitive* 4. *die Tiefen (Tiefboden)*. Zu diesen Sphären und Tiefen fügt er noch die 5. Sphäre zu: vergötterte Tiefe. Im Schnitt oder Schwerpunkt dieser Sphären befindet sich danach das menschliche ICH, in dem wir auch die Grundlage nicht nur des menschlichen Bewusstseins und Unbewusstseins, des freien Willen, sondern auch des Gewissens und der Persönlichkeitsposition in Bezug auf die Umgebung im breiteren Sinne des Wortes sehen. Nach den neusten Erkenntnissen im Bereich der Neuropsychologie<sup>14</sup> ereignet sich dieses zweifache Selbstbewusstwerden (ICH –

selbst als Objekt und zugleich Subjekt) in der dominanten Gehirnhemisphäre des Menschen, wobei es an Verbindungen mit dem limbischen System reich ist und äußert eine sehr enge Beziehung zur emotionalen Sphäre. Die Perzeption des eigenen Ichs steht im Hintergrund der Gesamtheit dessen, was es berührt, wobei es sich um einen außerordentlichen sensiblen Lebensbereich handelt. Auf diese Weise bestätigten neue Erkenntnisse der Wissenschaft unsere Überlegungen ermutigenderweise.

Allmählich gelangten wir zur Persönlichkeitsstruktur, aufgrund deren sich vor uns ein Kreuzbild konzipierte. Sie wird eindeutig einerseits durch vertikale, andererseits durch horizontale Dimensionen und Parameter gebildet. Dieses Modell stellten wir einem engeren wissenschaftlichen Kreis in der Slowakei und in Deutschland im Jahre 2000 dar.<sup>15</sup> In unserem Schema (ursprüngliches<sup>16</sup> und neuerliches<sup>17</sup> Schema siehe Abb.1) unterscheiden wir an der Vertikale *Körper, Seele* und *Geist*, das Ganze auf der Basis bestehend aus der körperlichen / physischen Seite, dem Gehirn vornehmlich mit der linken und rechten Hemisphäre, aus dem limbischen System und der Gehirnwurzel. Schließlich befindet sich über der menschlichen Dimension ein Übergriff bis in den Bereich des Unendlichen, bzw. des Absoluten. Wichtig ist dabei,

<sup>13</sup> Nach, BENKO, P. 1996. Škola modlitby. In: *Lekno*, č. 1, 1996, S. 16 – 19.

<sup>14</sup> Newberg a Kol, 2000, nach KŘIVOHLAVÝ, J.: *Positivní psychologie*. Praha: Portál, 2004, S. 149.

<sup>15</sup> Sehe Schema, In: LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, S. 27.

<sup>16</sup> *Ibid.*, 2003, S. 27.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 2003, S. 28.

dass auf dieser Basis an der Vertikale nicht nur die körperliche Seite des Menschen, sondern auch seine sinnliche, emotionale und kognitive Sphäre mit den menschlichen Tiefen, die sich für göttliche Tiefen eröffnen. An der Horizontale befindet sich hauptsächlich eine kognitive und nonkognitive Persönlichkeitskomponente, wobei, wie angedeutet wurde, in der Durchdringung der Vertikale und der Horizontale das menschliche und übernatürliche ICH zu finden ist, das sich für alle Richtungen und Dimensionen im 360 % Kontinuum öffnet (zu den niedrigeren und höheren Sphären, zu den anderen Leuten, zu Gott, Weltall, usw.).

Auf dem vorliegenden Schema verwundert, motiviert und interessiert uns seit längerer Zeit besonders eine auffällige Ähnlichkeit des Menschenwesens mit dem Gottes Bild und Seiner Dreifaltigkeit, ebenso gleich gewisse Konturen und Komponente des Wesens von Sprache und ihr Funktionieren. Doch auch die Menschenpersönlichkeit hat drei Grunddimensionen: Körperlichkeit, Emotionalität und Geistigkeit, bzw. in der antiken Auffassung: Körper, Seele und Geist. Aber analog ist auch die innere Seite des Menschen, also seine Persönlichkeit, ein dreidimensionales und dreigliedriges Wesen,

beispielsweise verstandesbezogen – 1. eine kognitive, 2. eine nonkognitive (gefühls- und willenbezogen) und 3. eine geistige Sphäre. Auf diese Weise könnten wir die Diskussion bis zu den Bestandteilen einzelner Komponenten oder elementarer Teile der Struktur oder des Funktionierens des Menschen fortsetzen. Beispielsweise weist man neulich in der positiven Psychologie deutlich in Bezug auf Motive, Interessen, Stellungnahmen, Werte oder Emotionen (siehe z.B. Hoffnung) auf der Grundkomponente hin: Ziel (Vektor, Richtung), Weg (Modus, Inhalt) und Bemühung (agency).<sup>18</sup>

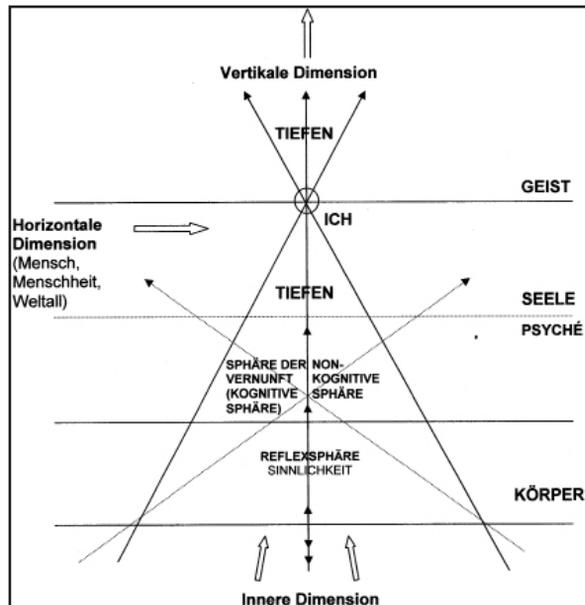


Abb. 1 Schema des Menschenwesens nach M. LIGOŠ (2003, S. 28)

<sup>18</sup> Vergleiche z. B., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004.

### 3. Der Mensch und seine Grunddimensionen

Im Rahmen der Verteidigung unseres ursprünglichen Schemas des Menschenwesens<sup>19</sup> wurden seine Kompliziertheit und Detaillierung angemerkt, deswegen arbeiteten wir weiter an ihrer Vereinfachung. In den Intentionen unserer Überlegungen gerieten wir zu dem neuen Modell, unter anderem mittels mehrerer Bücher vom französischen religiösen Denker, Schriftsteller und katholischen Priester M. Quoist, insbesondere durch sein „Lehrbuch des Lebens“ namens *Konstruktion des Menschen (Konštrukcia človeka)*.<sup>20</sup> Allmählich modifizierten und ergänzten wir sein Schema in einer Form der Pyramide mit Etagen, die Körper (Körperlichkeit), Herz (Affektivität) und Geist (Geistigkeit)<sup>21</sup> darstellen, wobei dieser Autor die drei Grunddimensionen des Menschen unterscheidet: **horizontale, vertikale und innere Dimension**. Im Rahmen dieser Dimensionen fanden wir den Raum für unsere Tiefen und Sphären: reflexartige, kognitive und nonkognitive Sphäre. In Kürze erklären wir, wie wir dieses Schema verstehen und auf welche Weise diese Auffassung durch eine neue Betrachtungsweise der Sprach- und Literaturausbildung besonders in Relationen zur Muttersprache einsetzbar ist. Wir sind nämlich davon überzeugt, dass ein Mensch mit seiner Muttersprache am engsten verbunden ist und dass man mittels des Erkennungs-

und Erwerbsprozesses dieser Sprache alle Sphären seiner Persönlichkeit positiv beeinträchtigen kann. Allerdings, natürlich, muss es sich um einen qualifizierten, kompetenten Ansatz handeln, der aus dem Wesen des Menschen und der Sprache hervorgeht.

Wie oben angeführt wurde, **wird im Grundriss des Menschen das Kreuz deutlich**, das durch die Horizontale und Vertikale gebildet wird. Auf der Vertikale, ähnlicherweise wie im vorherigen Schema aus dem Jahr 2000, unterscheiden wir die Komponenten: Körper, Seele, Geist. Es ist dabei wichtig, dass der Mensch in dieser Dimension positiv ausgerichtet ist und die Tendenz erkennen lässt, zu wachsen oder sich für die Tiefen bis ins Unendliche zu öffnen. Es handelt sich um eine aufwachsende Tendenz in ihrem kognitiven, nonkognitiven, sozial-kulturellen und geistigen Wesen, was auf der Vertikale mit den Pfeilen verzeichnet ist. Der Körper mit zunehmendem Alter weist die Tendenz auf, schwach erschöpft zu werden, so dass sich hier die Pfeile nach unten richten. An dieser Stelle soll betont werden, dass das gegenseitige Überlappen aller Sphären und Dimensionen des Menschen zu betrachten ist. Wie man sieht, hängt mit der vertikalen Dimension sehr eng die innere und horizontale Dimension auf allen Ebenen zusammen. Dabei befindet sich im menschlichen Persönlichkeitszentrum das eigene ICH, das „als ob“ im Auffassen vom Bild einer Sanduhr die Durchdringung

<sup>19</sup> Das Schema von J. 2000, siehe später a. a. O. publiziert, In: LIGOŠ, M.: *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003, S. 27.

<sup>20</sup> QUOIST, M.: *Konštrukcia človeka*. Preložil M. Sagan. Bratislava: Lúč, 2001.

<sup>21</sup> Ibid., S. 13.

bilden würde, d.h. der Mensch öffnet sich einerseits für die vergötterten Tiefen zu Gott und ins Unendliche, bzw. sehnt sich nach Ewigkeit, Vollkommenheit und dem Übergreifen menschlicher Dimensionen, andererseits sind die Parameter dieser Tiefen „umgießbar“ und an die natürliche Menschenpersönlichkeit „anschließbar“. Das geschieht in Situationen voll von Gottesgnaden, Gebeten, durch Wirkung vom Gotteswort, eigentlich ununterbrochen in Bezug auf Gottesschutz, Gottesanwesenheit und Gottesliebe. Im Deutschen finden wir für diese Parameter den Begriff der Geborgenheit (sich in Sicherheit, im Gottesschutz befinden, wie das Kind in der Familie und zu Hause, beim Vater, bei der Mutter). Wir vermuten, dass das Bild der „Sanduhr“ durch ICH auch in der horizontalen Dimension vorstellbar ist, bzw. sogar dynamisch in 360°-Durchblick oder Karussell funktioniert. Dadurch entsteht ein offener Raum mit der Ich-Mitte, geeignet für menschlichen Beziehungen und Dimensionen in einer Kreisform (Kontinuum). Des Weiteres ist in unserer Erörterung die Begrenzung der inneren Dimension relevant, im Rahmen deren sie das Menschenindividuum als originelles Geschöpf und Menschenperson heraustrennt. Wie man sieht, bilden die menschliche Persönlichkeit hauptsächlich **psycho-soziale (beziehungsfähige) und geistige Dimensionen**. Natürlich ist **die Person durch den Körper am engsten verbunden mit dem ZNS**, das eine reflexive bzw. sinnlichen Sphäre **bildet**, allerdings wird die Persönlichkeit vornehmlich auf höheren Ebenen ihrer vertikalen Dimension kreiert. Wir unterscheiden demzufolge die Person und die Persönlichkeit.

Unserem Schema nach ist die Menschenpersönlichkeit insbesondere im Bereich der kognitiven und nonkognitiven Sphäre gebildet. Das geschieht einerseits in Richtung der menschlichen bzw. natürlichen Tiefen und zum eigenen ICH, andererseits mittels des Öffnens für die Konfrontation mit der Umgebung im breiteren Sinne des Wortes, d.h. für die Umwelt, das soziale und kulturelle Milieu und darüber hinaus für das Weltall. Wie wir wissen – der Mensch entwickelt sich, baut und gestaltet seine eigene Identität in Aktivität und durch Interaktion mit dieser Umgebung (Kontext). Außer dieser kodierten Entwicklungs-, Wachskomponente und eingeborenen Parameter ist in seiner Selbstgestaltung, Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung die Umgebung entscheidend – Kontext (inklusive der Erziehung), womit sich der Mensch durch den eigenen Fleiß, ständiges Bemühen und Überwindung der Hindernisse in der Kommunikation, Tätigkeit und Interaktion auseinandersetzen muss, was wir als folgende Begriffe kennen: Spiel, Lernen, Arbeit, Wissenschafts- und Sport- und Interessentätigkeit, Studium, soziales Engagement, Familienfürsorge, öffentliche oder kulturelle, politische Tätigkeit, usw.

Wie in unserem Schema angedeutet, enthält die horizontale Dimension vornehmlich die Problematik des Menschen selbst und seiner Entfaltung im menschlichen, irdischen Sinne, also in der Perspektive der Kenntnisse und Werte der Menschheit und des ganzen Weltalls, um diesbezüglich zumindest die wichtigsten thematischen Bereiche zu erwähnen. Interessanterweise können wir den Bereich der horizontalen

und vertikalen Dimension vollständig auch im Rahmen der zwischenmenschlichen Beziehungen verfolgen, das heißt, dass die angedeuteten Strukturen und Dimensionen auch im Bereich des soziokulturellen Menschenleben entwickelt werden können. Schließlich, wie an mehreren Stellen hervorgehoben und unterstrichen wurde, verlaufen alle diesen Prozesse und Beziehungen durch unseres ICH, mittels dessen der ganze Mensch integriert und vereinheitlicht wird. Es geht nicht nur um eine Synthese und Integrität aller Lebenskräfte und eigenes Potentials in seinem ICH, sondern sicherlich auch um die Kontrolle dieser Kräfte und Parameter. Unser ICH (Ego, Self) ermöglicht uns, uns selber von den Anderen im horizontalen (Gleichwertigkeit, Übereinstimmung) und vertikalen Sinne (Unterschiede, wer ist mehr, älter, übergeordnet, untergeordnet, usw.) zu unterscheiden.<sup>22</sup> Uns geht es um einen ausgeglichenen, harmonisch entwickelten und integrierten Menschen. Nach M. Quoist<sup>23</sup>: „Ein integrierter Mensch ist derjenige, der die Kontrolle über alle seine Lebenskräfte schrittweise gewinnt, die körperlich, affektiv und seelisch sind. Mit diesem „zu Eigenem tun“ übernimmt er zugleich eine volle Verantwortung für sich selbst.“ Nach diesem Autor geht es um *vermenschlichte* (also nicht tierische), *personellbezogene* (Kräfte eines konkreten, also nicht irgendwelchen Menschen) und im christlichen Sinne auch *vergötterte Kräfte*, „wenn sich die-

se bei dem Treffen und der Vereinigung mit Jesus Christus zu den Kräften des Gottes Sohnes werden.“<sup>24</sup>

Zum Abschluss dieses Beitragsteils könnte man noch den Gedanken anschließen, dass alle drei interpretierten Grunddimensionen des Menschen nicht nur über sein Wesen aufklären und die absolute Wahrheit über ihn aussagen, sondern sie drücken die Grundbeziehungen und Parameter des Menschen aus, der als Abbild Gottes geschöpft wurde. Wenn wir die offenbare Wahrheit – von Gott als von drei Gottespersonen (Trinität), d.h. einen dreifältigen Gott kennen, dann ist auch der Mensch als ein beziehungsfähiges, dialogisches Lebewesen durch drei Grundbeziehungen gekennzeichnet: zu sich selbst, zu den anderen und zum Weltall.

Schließlich geht es zum Dritten um die Beziehung zu Gott.<sup>25</sup> Aus der Psychologie wissen wir, dass die Beziehungen zu sich selbst, zu den Anderen und zur Welt den Charakter des Menschen, also seinen Kern bilden. Wir gaben hier auch die Beziehung zu Gott zu, womit wir die ganze Wahrheit über den Menschen näher bringen. Dabei ist zu betonen, dass das menschliche Lebewesen sein Eigenes und die menschlichen Dimensionen zu übersteigen bemüht ist und sich nach dem Unendlichen sehnt. Diese Sphären und ihre Relationen bilden eigentlich den ganzen Menschen, bzw. seine Persönlichkeit, womit sich das bestätigt, was oben erörtert wur-

<sup>22</sup> Vergl., KŘIVOHLAVÝ, J., 2004, S. 151.

<sup>23</sup> QUOIST, M., 2001, *ibid.*, S. 59.

<sup>24</sup> *Ibid.*, S. 59.

<sup>25</sup> Vergl., QUOIST, M., *ibid.*, 2001, S. 177 – 178 u. a.

de, dass ihre Grunddimensionen die **horizontale, innere und vertikale Dimension** sind. Auf der angeführten Grundlage betrachten wir folgenderweise näher die pädagogisch-didaktische Folgerungen des angeführten Problems von der Menschenauffassung aus der Sicht des Muttersprachenunterrichts.

## 4. Sprache auf der Grundlage der Menschenwesensauffassung

Für uns als interessant zeigt sich das Problem der engen Verbindung des Menschenwesens mit dem Charakter sowie das Fungieren der Sprache und der Rede. **Sprache und Rede gehören nämlich zu den grundlegenden Erscheinungen und Kräften des Menschen.** In der Rede erscheint der Mensch in seinem Wesen und steigt zu sich selbst und zu den Anderen der Welt im breiten Sinn des Wortes über. Auf dieser Basis sind wir bewusst, dass für den Muttersprachenunterricht natürlich und unvermeidbar wird, von der Beziehung zwischen dem Menschen und der Sprache / Rede auszugehen. Weil, wie H. G. Gadamer<sup>26</sup> schreibt: „Das Sprechen ist kein Instrument und kein Werkzeug... Umgekehrt, wir sind in jedem Wissen über die Welt immer von der Sprache umschlossen, die unsere eigene ist. Wir wachsen auf, wir lernen in der Welt auskennen, wir lernen die Leute und letztendlich auch uns selber dadurch erkennen, wie wir sprechen lernen. Sprechen lernen bedeutet nicht in das Verwenden des fertigen Instruments zur Benennung der für uns vertraulich bekannter Welt eingeführt

werden, sondern bedeutet es, ein vertrautes Wissen über die Welt selbst und auch von dem, wie wir ihr begegnen, zu gewinnen.“ Es stellt sich heraus, dass das Wort nicht nur das Denken und das Sprechen beinhaltet, sondern viel mehr. Nach dem Zitat von Gadamer, z. B. bedeutet es ebenso Begriff und Gesetz, auf die sich das Bewusstsein der menschlichen Sprache bindet.

Sprache und ihre Situation- und Intentionalfunktionierung (pragmatische Funktion) in der Rede hat mindestens ein dreigliedriges Wesen. Es wird durch die *Form* (Ausdruck), *Inhalt* (Bedeutung, Referenz) und *Funktion* (Sinn, Zweck, Ilokution und Performanz) gestaltet. Die Form hat, natürlich, eine physische Existenzgestalt und ist mit der körperlichen, sinnlichen, bzw. sensorischen Sphäre des Menschen (visuelle und auditive Wahrnehmung, kinetisch) verbunden. Der Inhalt hängt mit dem Bewusstsein, dem Denken, den Gefühlen, mit dem Willen und den Werten, also mit der Vernunft- und Gefühlssphäre, mit den kognitiven und nonkognitiven Dimensionen der Persönlichkeit, ebenso mit seinen menschlichen Tiefen, selbstverständlich, mit seinem ICH zusammen. Die natürliche Sprache ist nämlich primär auf eine Erkennungstätigkeit und eine Selbstverwirklichung des Menschen eingestellt, zwischenmenschliche Kommunikation in dieser Sprache ist logisch auf der ersten Stelle auf eine Situation orientiert und erfüllt vornehmlich die Verständigungsfunktion, deshalb bildet **die Bedeutung (Inhalt, Sinn) oder der psychische Inhalt der sprach-**

<sup>26</sup> GADAMER, H. G.: *Člověk a řeč*. Praha, 1999, S. 25.

**lichen Einheiten das, worüber, bzw. weswegen kommuniziert wird.** Die Funktion des sprachlichen Zeichens und des Sprechens hängt mit dem Zweck, Sinn und Wert des Nutzens dieser Ausdrucksmittel untrennbar zusammen. Wir wissen, dass ähnlich der Bedeutung auch die Funktion der Sprache, natürlicherweise, bis hin in die tiefen Dimensionen gerichtet wird, sogar in die vergötterten, d. h. spirituellen Tiefen. Auf diese Weise befinden sich in der Sprache nicht nur **Phoneme, Morpheme, Lexeme, Sememe oder stilistische Einheiten und Stileme**, die von den kognitiven, affektiv- und willenbezogenen, ethischen, ästhetischen, wertebezogenen, sozialen, kulturellen und anderen nonkognitiven Bereichen des Menschenlebens mit ihrer differenzierten, funktionellen Verbindung, die auf diese Sphären der Kommunikationsempfänger zielen, beeinflusst werden, sondern wir reden neuerdings auch von einem „**Spirituellem**“ als der größten Sprach- und Sprechereinheit. J. Sabol<sup>27</sup> hält diese Einheit für eine Aufbaudimension des Zeichencharakters von Sprache und Rede: ein *semiotischer Schutzengel* der Kommunikation, der einen Geheimnissegen kodiert, der vom WORT initiiert wird und künftige Hoffnung anbietet. Unseres Erachtens stellt das Spirituale „einen gewissen

Punkt oder Grad dar, in dem wir durch den Zeichenraum in die Problematik der Tiefen gelangen und eine schmale Überbrückung der menschlichen natürlichen und übernatürlichen Dimension suchen oder vermuten können.“<sup>28</sup>

Wichtig ist dabei, dass im Raum der vergötterten Tiefen die Form nicht mehr erforderlich wird, weil sich Inhalt, Form und Funktion vereinigen und diese menschlichen Beschränkungen nicht mehr gefordert werden, weil der Mensch sich nämlich in einer Interaktion mit Gott und seiner Gnade befindet. Wie angeführt wurde, können wir auch in der Inhaltskomponente (Sphäre) der Sprache und Rede drei Grundvektoren oder Dimensionen allmählich beobachten: die kognitiven, die affektiv-willenbezogen und die Tiefen. Offensichtlich stellt sich aus diesen wenigen Gedanken über die Verbindung des Menschen und der Sprache heraus, dass sich in der Sprache und im Sprechen das Wesen der Menschenpersönlichkeit und deren Grunddimensionen des Lebens widerspiegeln. Demzufolge erscheint die Tatsache strategisch so relevant, dass wir diese Tatsachen bei der Projektierung (Planen) und Realisation der Sprachen- und Literaturlausbildung an den Schulen im aktuellen und perspektiven Sinn zu respektieren haben.

<sup>27</sup> SABOL, J.: Semiotický ráz obraznosti podobenstva. In: Studia Philologica Annus VIII. *Text a kontext v náboženskej komunikácii*. Zb. Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. Prešov: PU, 2001, S. 12; vergl. LIGOŠ, M., 2003, *ibid.*, S. 31.

<sup>28</sup> LIGOŠ, M., *ibid.*, 2003, S. 31.

### 5. Der Mensch im Durchdringen der Muttersprache als Ausgangspunkt der neuen Auffassung und der Sprachen- und Literaturlausbildung

In diesem Teil der Studie soll der neue Ansatz zum Muttersprachenunterricht auf der Grundlage der oben verfolgten Durchdringungen und Relationen des Menschen und der Sprache dargelegt werden. Diese Aspekte werden in den letzten Jahren in der Slowakei oder im Ausland im Rahmen unserer Auftritte an mehreren bedeutsamen wissenschaftlichen Veranstaltungen (Foren) erörtert. Wenn wir also davon ausgehen, dass der Mensch in allen Sphären und Dimensionen der Persönlichkeit und des Verhaltens mit der Geburts- und Muttersprache verbunden ist, (Sprache und Rede gehören sogar zu den Grundmächtigkeiten und Fähigkeiten des Menschen im Rahmen der eigenen Selbstverwirklichung und des soziokulturellen und ewigen Lebens), dann wird **diese Tatsache zum Schlüssel für eine richtige Betrachtung und Realisation des Lernfaches Muttersprache und Literatur.**

Das Problem der Teileffektivität, bzw. Wirkungslosigkeit der alten und herkömmlichen Auffassung bestand vornehmlich darin, dass der Erziehungs- und Ausbildungsprozess im Rahmen dieses Faches von der Menschenpersönlichkeit abgetrennt wurde, so dass der Lernende immer mehr, also in Korrelation mit dem wachsenden

Alter und den absolvierten Schuljahren der Schulausbildung, ebenso aus der Sichtweise der ontogenetischen Entwicklung und des Wachstums, dieses Lernfaches in einer abwendigen Gestaltung betrachtete. Davon überzeugten uns die Ergebnisse von unserem Messverfahren der Lernermotivationsstruktur, das wir in 10-jährigen Abständen über eine Gesamtdauer von ungefähr 30 Jahren, zuletzt auch im Jahr 2000, an Schülerforschungsmustern in der Slowakei und in Deutschland zustande brachten.<sup>29</sup> Man kann sagen, dass unsere mehrjährige pädagogische Praxis und die erwähnten Forschungen uns dazu führten, dass wir mit Lerner und Lehrer, bzw. überhaupt mit der Menschenpersönlichkeit im Erziehungs- und Ausbildungsprozess in der Schule, insbesondere in Bezug auf Muttersprachenunterricht und Literatur zu beschäftigen begannen. Die Betrachtung dieser Problematik führte uns zur Überzeugung und zur Konstatierung, dass der Mensch und seine Persönlichkeit dem System der pädagogischen Theorie und Praxis enteignet werden und sich der konkrete Mensch sowie der konkrete Lerner/Schüler oder die konkrete Klasse mit allen oben angedeuteten Parametern verliert. In diesem Zusammenhang, natürlich, waren wir **insbesondere an dem Problem der dynamischen Kräfte (agency) interessiert, die sich im Bereich der Lernmotivation und Lehrtätigkeit in der Schule äußern.**

Vom Modell der menschlichen Kommunikation und der Grunddimensionen

<sup>29</sup> Sehe dazu, LIGOŠ, M.: *Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, J. 2001/2002, N. 3 – 4, S. 65 – 83.

des Sprachfunktionierens können wir die anthropologischen Funktionen des Muttersprachenunterrichts ableiten, d.h. den Akzent auf die Funktionen legen, durch welche die Entfaltung der Menschenpersönlichkeit unterstützt wird. Im Einklang mit unserer Auffassung des Menschenwesens denken wir dabei insbesondere auf seine Entfaltung im kognitiven (rationalen und irrationalen), affektiven, sozialen, ethischen, ästhetischen und kulturellen Bereich. Nach dem gegenwärtigen französischen Philosophen C. Hagège<sup>30</sup> sollte man den Menschen als ein dialogisches Lebewesen betrachten, weil die Sprache vom Sprechen nicht zu isolieren ist. In der Kommunikation geht es immer um eine interlokutionelle Beziehung, weil sich die dialogische Relation aus der Sprache ergibt usw. Das Problem des traditionellen Sprachen- und Literaturausbildung entsteht dadurch, dass es sich um das Erkennen und das Reproduzieren (Transmission) der Kenntnisse in der Sprache, Literatur, Kommunikation, Stil handelte, das ohne die lebhafteste Verbindung mit einer solchen Sprache geschah und die ein Bestandteil des Lebens, der Menschenpersönlichkeit und seines Verhaltens ist. Deswegen auch die bekannte Fadheit oder Abtrennung von der Lebensrealität. Es ist dabei zu behaupten, dass ein gewisses Ideal der traditionellen, positivistisch orientierten Schule bis zur heutigen Zeit in der Theorie und Praxis weitergelebt wird, in der der Lerninhalt und das sich daraus ergebende Ziel dominierten. Dieses Ziel richtet sich darauf aus, dass sich der Lerner sich eine gewisse Summe

der Kenntnisse über eine Erscheinung, in unserem Falle über die Sprache, ihre Struktur, ihr System, über Literatur, Stil, usw. aneignete, wobei es sich um einen solchen Inhalt handelte, den man an allen Schülern gleich objektiv messen, bewerten und benoten konnte. Es ging also um einen Zielstand in Gestalt des gewissen Umfangs, Pensums der Kenntnisse, teilweise auch der gewissen Fertigkeiten (z. B. rechtschreibungs- und aussprachebezogen oder praktisch bezogen – auf die Verwendung der Handbücher, Texte, usw.) des Lernalters, es ging um Kenntnisse im Bereich des Sprachsystems, der Stilistik, der Poetologie, der Belletristik, im literarisch-historischen Bereich. Dadurch konnte der Lerner wissen, was Wort, Satzglied, Syntagma, Reim ist, wer Homer oder Hviezdoslav war, doch konnte er sich nicht ausdrücken, die Probleme der authentischen Kommunikationssituationen lösen, bzw. verstand er den literarischen Text nicht, ganz zu schweigen von der Beziehung des Lernalters zum Lernstoff, von seiner Motivation, von seinen Stellungen, Interessen, Werten, Gefühlen, von seiner Überzeugung, von seinen realen Zielen, von seiner Orientierung usw. vor dem Hintergrund des Lernfaches „Muttersprache und Literatur“.

In Bezug darauf, dass **die Sprache im Wesen einen situativen, intentionellen und pragmatischen Charakter hat und so in Richtung ihres Benutzer und zu authentischen Kommunikationssituationen ausgerichtet ist, sollten auch die sprachliche und literarische Ausbildung auf**

<sup>30</sup> HAGÉGE, C.: *Člověk a řeč*. Praha: UK, 1998, S. 239.

**die Verbindung mit dem Schüler**, mit der Studentenpersönlichkeit und auf ihr verbales, bzw. ihr sozio-kulturelles Verhalten ausgerichtet sein.

Demzufolge sollte insbesondere von der Sprachlinguistik und der Literaturwissenschaft zur *Redelinguistik*, zur Kommunikation, einschließlich der ästhetischen Kommunikation übergegangen werden. Deswegen sollten die Sprachmittel von den Lernern gekannt und im Zusammenhang mit ihrem Sprachenbewusstsein, ihrer Sprachkompetenz, also in einer Verbindung mit der Persönlichkeit des Benutzers und im Zusammenhang mit ihrem Funktionieren im Leben bewusst gemacht werden. Der situativer und intentioneller Charakter der Sprachmittel sollte sich mit der Problematik der **Sprechakte** (J. R. Searl, J. L. Austin) **und Integrations-, Kommunikations- oder sog. Ausdruckstilistik** (in unserem slowakischen Kontext insbesondere F. Miko, D. Slančová) überlappen, was zur Entfaltung einerseits der kommunikativen Fertigkeiten, andererseits der soziokulturellen kommunikativen Kompetenzen des Schülers führen sollte. In Zusammenhang mit der belletristischen Literatur geht es um die spezifische, differenzierte Sprachverwendung im Rahmen der Bildung und Rezeption einer fiktiven Welt, deshalb sollte im Unterricht eine ästhetische bzw. Literaturkommunikation realisiert werden (F. Miko, A. Popovič, V. Obert, P. Liba, Ľ. Plesník, im Ausland

z.B. Stierle, Gadamer, Eco u. A.). Man kann sagen, dass der Schüler nicht nur das sprachliche, literarische und kulturelle Bewusstsein entfalten und formieren, sondern auch gewisse sprachliche, kommunikative und sozio-kulturelle Kompetenzen im Rahmen der Sprachen- und Literaturausbildung erwerben sollte. In diesem Zusammenhang werden neuerdings sog. „**Kulturemen**“, als spezifische Fähigkeiten, Befähigungen und Formen der kulturellen Benehmensweise des Individuums und der Gesellschaft in der westlichen theoretischen Literatur angeführt.<sup>31</sup> Auch diese zitierten Autoren ermahnen an einer anderen Stelle zur Berücksichtigung der Tatsache, „dass kognitive, emotive, soziale und sprachliche Entwicklung miteinander im Zusammenhang stehen. So kann dieses komplexe Feld kaum durch eine Theorie allein erklärt werden.“<sup>32</sup> In der Sichtweise einer Verbindung von Sprache, Rede, Literatur und Menschen wird neuerdings außer von den erwähnten Fertigkeiten und Kompetenzen vom funktionellen oder kulturellen Können (Fähigkeit, Analphabetisierung) geredet, in deren Rahmen außer dem Leseverstehen im breiteren Sinne des Wortes mit dem Basiskönnen, mit der Textrezeption und Textbearbeitung, mit dem Können als sozio-kultureller Erscheinung oder einem E-Können/Fähigkeit gearbeitet wird (bei uns in der Slowakei beschäftigen sich mit dieser Problematik insbesondere P. Gavora, O. Zápotočná).

<sup>31</sup> Vergl. z. B., LANGE, G., NEUMANN, K., ZIESENIS, W.: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band. 1. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Göppingen: Verlag Hohengehren GmbH, 1994, S. 74 u a.

<sup>32</sup> *Ibid.*, 1994, S. 69.

„Code drei“ erscheint uns als **universal im Leben und im Weltall überhaupt**. Wie aus unserer Erläuterungen hervorgeht, applizierten wir ihn als ein Grundprinzip einerseits bezüglich des Menschenwesens (Körper, Seele und Geist, Dimensionen: horizontale, vertikale und innere), andererseits beim Sprach- und Sprechwesen (Inhalt, Form, Funktion). Wir vermuten, dass das Prinzip von Code drei deshalb tiefer und geheimnisvoller in der Welt, im Weltall und im Menschen verankert wird, weil es wohl mit dem Geheimnis Gottes in seiner Dreifaltigkeit (Trinität) und unserer Schöpfung als Gottes Abbild zusammenhängt. Auch der erwähnte Autor C. Hagège<sup>33</sup> schreibt über *die dreifaltige Genese der Sprache (Phylogenese, Ontogenese und Übergangselement Kainoglosia), die Theorie der drei Sichtweisen in Bezug auf die Sprache und das Sprechen oder über die drei Bereiche der Produktion und der Rezeption der Textbedeutung*. Mit diesen drei Sichtweisen über die Sprache und des Sprechens zielt dieser Philosoph auf die morphosyntaktische, semantisch-referentierende (Produktion und Rezeption der Bedeutung) und aussage-hierarchische Perspektive. Wichtig für uns ist seine Aufforderung, damit der Muttersprachenunterricht in diesen Bereichen und Relationen auch seine Einbettung findet, was mit unserer Ansicht übereinstimmt, d. h. mit einem lebendigen, situativen und intentionellen oder interaktionsvollen – oder wenn man es will – erlebnisvollen Erkennen und dem Erwerb der Sprache bzw. der Kommunikation. Wie man sieht, steht die

morphosyntaktische Seite in Korrelation mit der Form, die semantisch-referentierende Komponente mit dem Inhalt der Kommunikation und die aussage-hierarchische Komponente mit der Funktion und gar mit der Performanz der Sprache und des Sprechens. Ähnlich wie bei den drei Bereichen der Produktion verweist C. Hagège auf die drei Bereiche der Rezeption der Sprachbedeutung: *1.formale Seite: Signifikanz der Zeichen oder des Textes überhaupt in einem engeren und breiteren Kontext, 2. Operationen, die sich an kulturelle Befähigungen und Presuppositionen, an die genauen Umstände, Bedingungen – ökonomische und politische, an den Grad des gegenseitigen Kennens von Aussageträger, an den entsprechenden Sozialstatus usw. binden und 3. unangeführte Signifikationen*. Die unangeführten Bereiche des Sprechens und Textes weisen eindeutig auf die einzelnen Dimensionen des menschlichen Wesens hin, also auf seine äußere, physische, sinnliche Seite, bzw. *innere Dimension* mit allen Sphären seiner Existenz (ad 1), auf die *horizontale* und auf die *vertikale Dimension* (ad 2, 3). Im Rahmen der menschlichen Kommunikation unterscheiden wir eben-so drei Typen von Ausdrucksmitteln, und zwar: sprachliche, parasprachliche und außersprachliche bzw. extrasprachliche. Die außersprachlichen Mittel bezeichnet man manchmal als Körper- und Umgebungssprache. Alle diese Ebenen der Ausdrucks- und Rezeptionsmittel binden sich eindeutig eng an die Charakteristika der Kommunikantenpersönlichkeit, z. B. an den Typ des ZNS, das Temperament, die präfe-

<sup>33</sup> HAGÉGE, C., *ibid.*, 2001, S. 36, 213, 221, 269 u. a.

rierte Hemisphäre und damit auch an die präferierte Ausdruckweise, weiter an die Eigenschaften, Werte, Tugenden aber auch an Gemütslagen, an innere Zustände, Gesundheit, Beziehungen, usw. Manche Autoren unterscheiden in der letzten Zeit gerade beim Hören oder Sprechen Informationen aus dem Gesichtspunkt eines sachlichen, beziehungs-fähigen, selbst ausdrückenden und appellierten Inhalts.<sup>34</sup>

Auf der angeführten Grundlage drücken wir unsere Überzeugung aus, dass wir die Veränderung in der sprachlichen und literarischen Ausbildung in der Muttersprache im qualitativen Sinne unbedingt nur in der Intention der ganzen Wahrheit verwirklichen können, das heißt, wenn wir die Grundbeziehung *Mensch und seine Sprache, Sprechen in seinem Wesen und in der Wahrheit schlechthin* respektieren und nutzbar machen werden. Diese Orientierung bestätigt nicht nur eine lebendige, hochwertige, ideenreiche oder kreativ-humanistisch konzipierte pädagogische Praxis, sondern auch die neuesten Erkenntnisse vom Menschen und der Rede im interdisziplinären Sinne. Die ganze Wahrheit über den Menschen, die Welt und Gott bietet sich in der Gottes Offenbarung mittels des Gottes Wortes an, dass Fleisch wurde und in uns bis heute mit Hilfe des Heiligen Geistes als dritte Person Gottes wirkt, die sich im Abbild der vollkommenen Liebe äußert. In diesem Falle geht es um das Niveau der/des Gottesrede/Gottessprache/Gottessprechens im höch-

sten Sinne der Auffassung von dem „Spiritualen“, das eine ewige Gültigkeit hat, universal ist und in der sich Inhalt, Form, Funktion vereint, weil es eine menschliche Form, einen physischen Umfang für seine Existenz und Wirkung nicht mehr braucht. Hierzu wäre zu bemerken, dass sich in der Nähe von dieser Sprach- und Sprechenebene wohl die künstlerische Aussage und gar die wirkliche wertvolle Kunst befinden. Insbesondere in der Poesie handelt es sich um ein bedeutsames Maß der Entropie, Diffusion der Andeutung, des Durchdringens von Inhalt und Form, der Aufgeschlossenheit, der Wirkung in einer Einheit. Dem Gebet und der geistlichen/geistigen Sprache liegt natürlich religiöse Literatur, z. B. geistliche Poesie nahe. Man kann auch sagen, dass der Mensch in der Sprache und im Sprechen lebt und sich durch sie äußert, aber auch Sprache lebt im Sprechen (Rede), also das Sprechen/die Rede sekundär ein lebendiger Organismus ist, weil es ein Bild und Abbild seines Schöpfers, des Menschen inne hat. Es hat eine eigene Struktur, Dynamik, es entfaltet sich auf eine originelle Weise nach den bestimmten Gesetzmäßigkeiten, und zwar beziehungs-fähig und autonom. Der slowakische Sprachwissenschaftler J. Kačala konstatiert, dass Sprache und Sprechen „ein Schlüssel vom dreizehnten Gemach des menschlichen Lebewesens ist, der höchste Wert, Erschließung der Geheimnisse, aufregendes Phänomen, das – bildhaft gesagt – der Mensch

<sup>34</sup> Vergl. z. B., SCHULZ von Thun, F.: *Jak spolu komunikujeme?* Praha: GRADA, 2005, S. 33 – 50. Autor erwähnt hier über das Hören mit den vier Ohren: sachliches Ohr, Beziehungs-ohr, Selbstausdrückendes Ohr und appelliertes Ohr.

schöpfte und das den Menschen schöpfte.“<sup>35</sup> Abschließend deuten wir zumindest an, wie man die Gedanken des christlichen Personalismus und der christlichen Auffassung vom Sprach-, und Sprechwesen und ihre Relationen zum Menschenwesen im Muttersprachenunterricht (mit Ausnahme der oben angeführten Beispiele) applizieren könnte.

An mehreren Stellen betonten wir vor dem Fachpublikum die Tatsache (siehe auch oben im Text), dass der Mensch in seinem Wesen und in den tiefsten Sphären seiner Persönlichkeit (Basis seiner Persönlichkeit, auch physiologische, organistische Seite) positiv eingekodiert ist. Dies hängt unter anderem auch mit der vertikalen Dimension des Menschen zusammen, die ihn zu den höheren menschlichen und übernatürlichen Werten und Dimensionen erhöht. Nur manchmal, sehr früh im menschlichen Leben passiert es, dass diese Tendenz durch Sedimente buchstäblich verdeckt und vereitelt wird, die sich als „negativ und niedrig, tierisch, triebartig, konsumartig, utilitaristisch, körperlich und zeitbegrenzt“ erweisen. Unsere Zeiten - gekennzeichnet durch Transformation, Globalisierung, Internetisierung, Medialisierung - enthüllen markanterweise diese Lebensseiten. Man kann konstatieren, dass **ein negatives Modell der Erziehung und Ausbildung** bis heute überwiegt und dass der Mensch überhaupt im Leben nur wenige positiv formulierte Anstöße

und Informationen bekommt. In der letzter Zeit wurde diese Erscheinung auch seitens der Psychologie beachtet, in deren Provenienz (in unserer ebenso) die Publikationen der positiven, kulturellen und interkulturellen Psychologie erscheinen.<sup>36</sup> Ein negatives Modell der Erziehung überdauert dann in der Familie, in der Schule aber auch in der Gesellschaft, vornehmlich, öffentlich in den Medien. Es wird nämlich von der „Schwarzchronik“ berichtet, und unter diesem Aspekt werden die Fragen nach Angst, Furcht, Böse, Verbrechen, Furcht, Unsicherheit, Wehe, Depression, Macht, Gewalt, Katastrophe usw. hervorgehoben, was für das eigene Menschenwesen schlechthin und seine wirkliche Berufung unnatürlich, unorganistisch wird.

Im schulischen Muttersprachenunterricht bekommt der Lerner zu viele negativ formulierte Hinweise, Aufforderungen oder Anstöße. Einen negativen Wertcharakter haben sogar Sätze, Aussagen, Sprechakte oder Texte, die zum Erkennen und Erwerb eigener Muttersprache dienen sollen. An dieser Stelle werden wir auf die wertbezogene, erzieherische, ethische oder moralische Seite eines Sachverhaltes nicht mehr eingehen, wir weisen bloß darauf hin, dass **eine gewisse Unterrichtsosphäre und ein bestimmtes Unterrichtsklima durch diese Vorgehensweisen gebildet werden**, der Schüler sich eine gewisse Lernmotivation aneignet, usw. Es ist ein Unterschied, wenn der Lehrer zu seinem Schüler sagt, z. B.: *Pass*

<sup>35</sup> KAČALA, J.: *Kultúrne rozmary jazyka. Úvahy jazykovedca*. Bratislava: Korene a UK, 1997, S. 143.

<sup>36</sup> Vergl., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004; J. PRŮCHA: *Interkulturní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007 u. a.

*mal auf, dass du kein Fehler machst! Schreib nicht ab! Flüstere nicht! Stör uns nicht! Schreib nicht ins Buch ein! Rede nicht so unverständlich!.... oder: Schreib/ erzähle mal richtig und hochsprachlich! Verwende mal das Partikel! Arbeite selbständig! Hilf dem Mitschüler bei der Antwort! Schreibe das ins Heft! Find es im Buch! Beachte, ob dich der Andere versteht!*

Ein anderes Problem, auf das wir im Zusammenhang mit dem Menschen und dem Muttersprachenunterricht hinweisen möchten, ist die Frage der eingeborenen oder geschenkten Disposition der Einzelpersonlichkeit, und zwar in dem Sinne, dass jeder von uns **eine gewisse Präferenzausdrucks-, Betrachtungs- oder Lernweise besitzt**. Schon im Jahre 1972 bildeten zwei Wissenschaftler, R. Bandler und J. Grinder, eine Theorie des sog. Neurolinguistischen Programmierens, bezeichnet als NLP,<sup>37</sup> heraus. Nach P. Thomson<sup>38</sup> hat jeder von uns nicht nur eine bestimmte präferierte Rezeptionsart, sondern wir bevorzugen gewisse Typen an Wortschatz, präferierten Ausdrucksweisen, Schriftverwendungen, auditiven Sprachformen und durchaus alle sprachliche und non-verbale Mittel. Meistens werden drei Grundweisen des Ausdrucks präferiert und zwar die visuelle, auditive und kinestetische Ausdrucksweise. Bei einigen kann auch der Geschmackstyp oder der olfaktorische Typ in den Vordergrund treten, natürlich, meistens funktionieren sie in Kombinationen. Zur visuellen Ausdrucksweise gehören z.B. die fol-

genden Aussagen: *Ich weiß, woran er denkt. Ich schaue, ich sehe das Ding ebensogleich wie Sie. Er sieht gut aus, ich kann es mir vorstellen.* Die auditive Ausdrucksweise wird z. B. folgenderweise sprachlich realisiert: *Ich höre den großen Lärm, das stört mich. Das ist Musik für meine Ohren. Ich höre, was Sie mir erzählen. Peter sagte zu mir.* Die kinestetische Ausdrucksweise wird in folgenden Kategorien realisiert: *Bewegung, Sicherheit, Bequemlichkeit, Gefühl, tun, umarmen, Berührung, schnell, untersuchen, kommen, machen, aufzeichnen,... und in den Aussagen z. B.: Ich weiß, wie Sie sich fühlen. Wir stellten das fest. Ich zeige Ihnen dieses Bild. Ich helfe dir. Ich bleibe im Kontakt mit dir.* Wie man sieht, die angeführten Beispiele beziehen sich eindeutig auf die innere Dimension des Menschen, auf seine sinnliche bzw. sensomotorischen Sphäre und hängen mit dem bestimmten Bereich der Neuropsychologie vom ZNS, des Gehirns und seiner Hemisphären zusammen. Natürlich kann man die menschliche Neuropsychologie ohne die Verbindung mit der kognitiven, affektiven, soziokulturellen Tätigkeit, mit der Umgebung und mit den Beziehungen nicht richtig verstehen.

**Sprechakte** hängen mit der situativen, funktionellen oder intentionellen Sprachverwendung in unterschiedlichen kommunikationsbezogenen Lebenssituationen direkt zusammen. Gerade in ihnen wird der performative, dialogische und interaktive Charakter der Sprache

<sup>37</sup> Nach, THOMSON, P.: *Tajemství komunikace*. Brno: Alman, 2003, S. 54.

<sup>38</sup> *Ibid.*, S. 53 – 60.

und der menschlichen Kommunikation zum Ausdruck gebracht. Die Einzelperson präsentiert sich hier als Benutzer oder Anbieter der Sprache im komplexen Sinne, d.h. in unterschiedlichen anthropologischen und soziokulturellen Parameter, in denen sich seine Persönlichkeit mit bestimmten Zielen, Zwecken und Erwartungen äußert, bzw. betrachtet, empfängt, oder bewertet und Informationen oder Performanzen von den Nächsten und der Gesellschaft interpretiert. Sprechakte **haben also eine natürliche und lebendige Form und entstehen in einzelnen Kommunikationssituationen** als Bestandteil eines gewissen Kommunikationsereignisses im Rahmen des einzigartigen kommunikativen Kontextes. Ein Sprechakt entsteht nur in dem Falle, **wenn der Mensch, das menschliche, d.h. sprechende und kommunizierende Lebewesen aktiv wird**, weil dadurch etwas von seinem Inneren ausgedrückt wird, sich selbst übersteigt, sich für den Anderen oder für die Anderen öffnet, sich mittels der Sprechakte und der Kommunikaten oder der Kommunikation mit den Anderen, Nächsten, mit der Gesellschaft, Welt, mit dem Weltall und auch mit Gott in einer Interaktion befindet. Im Sprechakt gilt der Mensch als ein zentraler Begriff, als Sender, Kommunikant, Empfänger, Rezipient, wobei nach L. Hanus (1977) Worten eine „geistliche Brücke“ durch das Sprechen, bzw. zumindest durch eine elementare pragmatische Einheit unter ihnen gebildet wird, die als ein formal-semantischer Abschnitt des kommunikativen

Ereignisses eine gewisse kommunikative Aufgabe erfüllt. Der Sprechakt als eine minimale komplexe kommunikative Spracheinheit wird direkt auf die Kommunikationssituationen ausgerichtet und zeigt eindeutig den Code drei auf, d.h. **Inhalt, Form, Funktion**, was wir oben in unserem Beitrag erwähnten. Auf diese Weise wird die Problematik der Sprechakte aus der Sicht der neuen Auffassung, d.h. des lebendig Werdens von Sprachen- und Literaturausbildung aktuell und perspektivisch. Umso mehr, dass der Mensch des 21. Jhds. nicht nur mit den traditionellen und herkömmlichen kommunikativen Lebenssituationen konfrontiert wird, sondern auch mit neuen Situationen, neuen Kommunikationsarten, z. B. mit der realen, virtuellen, direkten, indirekten, simulierten, sophistischen, improvisierten, hypertextuellen, internetbezogenen Kommunikation, bzw. mit der Kommunikation durch elektronische, digitale Medien, usw. Hierzu ist zu betonen, dass die Sprechakte auch in diesen Kommunikaten die komplexen elementaren Einheiten bilden, die in der Perspektive des komplexen Wirkens auf den Lerner zum Unterrichtsgegenstand werden können.

Im engen Zusammenhang mit dem vorherigen Abschnitt über die Sprechakte wird hier schließend kurz der Bereich vom Ausdruck und von der Rezeption eines gewissen inneren Zustands, der diversen Gemütszustände des Menschen und seiner Emotionen herangezogen. Nicht grundlos wird gegenwärtig **außer der kognitiven Fähigkeit (der bekannte IQ) auch emotionale Intelligenz,**

**ebensogleich die soziale oder kulturelle Kompetenz des Menschen** hervorgehoben. Sehr oft sind wir Zeugen einer Vernachlässigung gerade im Bereich der Emotionen, Werte, Ethik und der Moral. Mehrere Fälle vom Versagen oder vom unadäquaten gewaltsamen Benehmen der Jugendlichen sind nicht primär auf die kognitive Sphäre zurückzuführen, sondern sind Kennzeichen eines nonkognitiven Ausmaßes, wozu unter anderem die soziale, emotionalwillenbezogene, ethische und kulturelle Seite der Persönlichkeit gehört. Aus diesen Gründen empfehlen wir in der Perspektive unseres Beitragsthemas im Rahmen eines qualitativen Überbaus vom Muttersprachenunterricht auch den Bereich der Modifikation von mündlichem oder schriftlichem Schülersausdruck auf der Grundlage der Äußerungen über die unterschiedliche Stimmung, den inneren Zustand, die unterschiedlichen Emotionen. Um kurz und bündig zu sein, drücken wir uns auf dieser Stelle anschaulich und ganz konkret aus. Der Schüler soll versuchen, den Satz *Ich habe es herausbekommen* vielleicht 8 - 10 Mal zu sagen oder aufzuschreiben, damit er schrittweise die Emotionen ausdrückt: Freude, Liebe, Ärger, Langlei- weile, Heiterkeit, Zufriedenheit, Unzufriedenheit, Traurigkeit, Nervosität, Spannung, Hoffnung, Verzeihung, usw. Natürlich könnte es sich um das Erwähnen, Ergreifen, Beobachten solcher Aussagen auch außer des institutionellen Unterrichts, aber auch direkt um eine Erlebnis-, situativer und Inszenierungsmethode im institutionellen Unterricht handeln. Im ange-

fürten Zusammenhang könnten nicht nur Sprachbewusstsein, sprachliche und kommunikative Kompetenz des Schülers, sondern auch nonkognitive Umfänge, die menschlichen und tiefsten Tiefen, z.B. der Bereich der Empathie, der Geduld, der Liebe, der Freundschaft, der Klugheit, der Ehrlichkeit, der Verzeihung, der Spiritualität, usw. entwickelt werden. An dieser Stelle möchten wir das anregende und offene Problem der variablen, funktionalen und differenzierten Applikation nicht nur der sprachlichen, sondern auch der parasprachlichen und außersprachlichen kommunikativen Ausdrucksmittel nicht mehr erörtern, die wir bei der Darstellung von der Menschenauffassung vor Kurzem erwähnten. Wir begnügen uns mit der Konstatierung, dass man auch in diesen Relationen eine enge Verbindung zwischen der Sprache / Rede / dem Sprechen und der konkreten Person des Kommunikanten sehen kann. Schließlich möchten wir wenigstens bemerken, dass wir uns durch die angedeutete Richtung dem Bereich des kreativen, erlebnisvollen, personalistisch-konstruktivistischen und des integrierten christlichen, humanistischen Unterrichtens nähern. In dieser Intention werden die neuen Ansätze für das kreative Schreiben, die Theorie der produktiven Kenntnisse oder des interaktionskooperativen Unterrichts entwickelt, darüber hinaus sicherlich auch im Rahmen der weiteren innovativen, modernen Konzeptionen der Erziehungs- und Ausbildungswirkung der gegenwärtigen Schule. Unseres Erachtens handelt es sich dabei um das Erfüllen von offenen

Möglichkeiten, die uns die Sprache und das Sprechen oder die Rede anbieten.<sup>39</sup>

## 6. Schlussfolgerungen

Im Beitrag haben wir uns bemüht, auf die Genese im Bereich unserer Suche der Auffassung des Menschenwesens hinzuweisen, vor allem auf seine Persönlichkeit in den Intentionen potenzieller Ausnützung dieser Kenntnisse innerhalb eines Erziehungs- Ausbildungsprozesses. Für uns sind die Anlässe des christlichen Menschenbildes nach der Gottesoffenbarung und im Hinblick einiger Publikationen christlicher Denker und Forscher entscheidend. Die grundlegende These bei der Suche des Menschenpersönlichkeitswesens und der Sprache/Rede umfasst die offenbarte Wahrheit über die Menschenkreation in Bezug auf die Gestalt und Ähnlichkeit Gottes und auf die Botschaft des Menschen in der Geschichte der Erlösung. Die Sprache und Rede stellen eine grundlegende, untrennbare Fähigkeit und originelle Macht des Menschen dar, in denen sein Wesen, das Bild und die Ähnlichkeit als Schöpfer und Arbiträr zum Ausdruck kommen. Der Mensch lebt mittels Rede und lässt sich komplex in der Rede erkennen, darum stellt die Rede einen Schlüssel zum Erkennen und ein Medium der effektiven Wirkung auf ihn dar.

In unserer Studie haben wir vor allem „den Code drei“ im Funktionieren des Menschen und der Sprache, bzw. in der intentionellen und situativen Nutzung der Sprache im Leben, d.h. im Sprechen näher gebracht. Wie ein Mensch aus Körper, Geist und Seele besteht, so besteht auch die Sprache aus drei Komponente: Körper (Form), Inhalt und Funktion. Ähnlich wie der Mensch durch die drei Grunddimensionen Horizontale, Vertikale und Innere gekennzeichnet wird, so hat auch die Sprache/Rede/das Sprechen paradigmatische, syntagmatische und pragmatische Beziehungen, die sich einerseits im Rahmen der inneren sprachlichen Relationen und Gesetzmäßigkeiten, andererseits in den äußeren, besonders in den intersprachlichen Dimensionen projizieren. Schließlich – auf diese Weise fortsetzend – bilden Mensch, Sprache und Sprechen ebenso eine untrennbare Dreierheit. In der Relation zwischen dem Menschen, seinem Wesen und der Sprache/dem Sprechen sind enge Schnittstellen/Durchdringungen und Parallelen zu finden, die nach unserer Ansicht effizient und effektiv im schulischen Unterricht appliziert werden sollen oder könnten. Wir sind der Überzeugung, dass jede Einzelperson und die ganze Gesellschaft mit ihrer Mutter-, Geburtssprache und mit ihrer Kultur auf komplexe Weise und unwiederholbar verbunden ist und deswegen **diese Durchdringungen**

<sup>39</sup> Wie wir wissen, im Sekundar- und Tertia Ausbildung in Europe geht es nur nicht mehr so viel um die Lernergebnisse erworbene mit dem Gedächtnis, aber vor allem um ein Niveau-intelligenz (Stufe) im breiten Wortessinn (kognitiver, emotioneller, sozialer...), Kreativität und Kompetenzen, Menschenfähigkeiten für Innovationen. Wieder geht es doch um Code drei: *Intelligenz, Kreativität, Innovation.*

**und Beziehungen zu einem Ausgangspunkt bei dem qualitativen Überbau der Sprachen- und Literaturausbildung im gemeinsamen Europa werden sollten.** Im Beitrag bemühten wir uns, die Tatsache näher zu bringen, wie wir dieses Problem

auf der Grundlage der christlichen Anthropologie und Pädagogik, bzw. des christlichen Personalismus betrachten. Es würde uns freuen, wenn der Text ein breiteres Fachpublikum finden würde.

### Literaturangaben

- Benedikt XVI. 2008. Spe salvi. Trnava: SSV, 2008. ISBN 978-80-7162-700-5
- Benko, P. 1996. Škola modlitby. In: Lekno, č. 1, 1996, s. 16 – 19.
- Gadamer, H. G. 1999. Člověk a řeč. Praha, 1999. ISBN 80-86005-76-3
- Gavora, P. – Zápotočná, O. a kol. 2003. Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8
- Goleman, D. 1997. Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
- Hanus, L. 1996. Človek a kultúra. Bratislava: Lúč, 1996. ISBN 80-7114-180-1
- Hagége, C. 1998. Člověk a řeč. Praha: UK, 1998. ISBN 80-7184-331-8
- Kardinál Tomášek. Pedagogika. Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče. Brno: Nibowaka, 1992. ISBN 80-901294-0-4
- Hlinka, A. 1994. Každý sa môže zmeniť. Bratislava: Don Bosco, 1994. ISBN 80-85405-32-6
- Katechizmus Katolíckej cirkvi. Trnava: SSV, 1999. ISBN 80-7162-259-1
- Ján Pavol II. 1998. Fides et ratio. Viera a rozum. Bratislava: Don Bosco, 1998. ISBN 80-88933-06-4
- Kačala, J. 1997. Kultúrne rozmery jazyka. Úvahy jazykovedca. Bratislava: Nadácia Korene a Univerzitná knižnica UK, 1997.
- Křivohlavý, J. 2004. Pozitívni psychologie. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X
- Lange, G. - Neumann, K. - Ziesenis, W. 1994. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band. 1. 5. vollst. überarbeitete Auflage. Göppingen: Verlag Hohengehren GmbH, 1994. ISBN 3-87116-477-1
- Ligoš, M. 2003. Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka. Ružomberok: FF KU, 2003. ISBN 80-89039-16-2
- Ligoš, M.: Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, J. 2001/2002, N. 3 – 4, S. 65 – 83. ISSN 1335-2040

- Pelcová, N. et al. 2005. Základy společenských věd. III. díl. Péče o jazyk a komunikaci. Péče o logos jako smysluplnou řeč. Praha: Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-28-7
- Průcha, J. 2007. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5
- Quoist, M. 1993. Cesty modlitieb. Bratislava: Lúč, 1993. ISBN 80-7114-108-9
- Quoist, M. 2001. Konštrukcia človeka. Bratislava: Lúč, 2001. ISBN 80-7114-330-8
- Sväté písmo. Trnava: SSV, 1996. ISBN 80-76162-152-8
- Rogers, C. R. 1995. Ako byť sám sebou. Bratislava: Iris, 1995.
- Rosa, V. – Turek, I. – Zelina, M.: Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium). Bratislava: MŠ SR, 2001.
- Sabol, J. 2001. Semiotický ráz obraznosti podobenstva. In: Studia Philologica Annus VIII. Text a kontext v náboženskej komunikácii. Zb. Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. Prešov: PU, 2001.
- Scheider, F. 1940. Unterrichten und Erziehen als Beruf. Eine christliche Berufsethik für den Pädagogen. Köln, Benziger & Co. AG, 1940. D 5347
- Schulz von Thun, F. 2005. Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0832-9
- Thomson, P. 2001. Tajemství komunikace. Brno: Alman, 2001. ISBN 80-86135-16-0
- Weiss-Nägel, A. 1935. Psychologické základy výchovy. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1940. Čm. 720/17.
- Zelina, M. 1995. Sloboda osobnosti. Šamorín: Fontana, 1995. ISBN 80-85701-07-3

**Rezension der Studie**

Prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.



**Doz. Dr. Milan Ligoš, CSc., m.  
profesor**

Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Filozofická fakulta KU  
Hrabovská 1  
034 01 Ružomberok  
Slovenská republika  
Tel.: +421 44/43 22 708, Zr. 431  
E-Mail: milan.ligos@ff.ku.sk

**Zur Person:**

A. Universitätsprofessor, hab. Dozent, Garant des Lehramtsstudiums im Studienprogramm Slowakische Sprache und Literatur, stellvertretender Leiter des Lehrstuhls für Slowakische Sprache und Literatur, Kogarant des Doktorandenstudiums in Fachbereichen Didaktik der Muttersprache und Kommunikation, Theorie und Geschichte der Journalistik.

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Didaktik der Slowakischen Sprache und Kommunikation, Muttersprachendidaktik, Motivation im Muttersprachenunterricht, Lehrer/Inn und Schüler/Inn im Muttersprachenunterricht, Lehrerausbildung -und Fortbildung, Theorie und Praxis des Muttersprachenunterrichts, Probleme der Schulwesensleitung, psychologische und sozial-kulturelle Aspekte der Menschenkommunikation.

## Ein interessantes Buch in Bezug auf das bedeutende Potenzial im Slowakischunterricht

Beata Murinová

LIGOŠ, M.: *Die Motivierung und die geistlichen Dimensionen im Slowakischunterricht. Die Kapitel aus der Didaktik der Muttersprache*. 1. Auflage, Ružomberok (Rosenberg): Philosophische Fakultät der Katholischen Universität in Ružomberok, 2003, 110S. ISBN 80-89039-16-2

Das Buch „*Die Motivierung und die geistlichen Dimensionen im Slowakischunterricht*“ knüpft an das in Ružomberok 1999 erschienene Werk „*Förderungsmöglichkeiten von inneren dynamischen Kräften des Schülers im Slowakischunterricht*“ an. Der Autor befasst sich hier mit tieferen Dimensionen des Mutterspracheunterrichts, die für Schüler und Lehrer unmittelbar mit dem Erziehungs- und Bildungsprozess verbunden sind. Der Untertitel des Buches lautet „*Die Kapitel aus der Didaktik der Muttersprache*“ und richtet sich vor allem an die Studenten/Innen des Lehramts vertieft: Slowakisch in Kombination mit anderen Fächern an der Katholischen Universität in Ružomberok, kann jedoch auch für alle Slowakischlehrer hilfreich sein.

Von der christlichen Anthropologie und Philosophie ausgehend richtet der Autor hier seinen Blick primär auf den Menschen – den Schüler und den Lehrer im Slowakischunterricht. Er geht von den menschlichen Motivationskräften, die für den Bildungsprozess notwendig sind, sukzessive zu den geistlichen

Dimensionen über. Die Theorie des Slowakischunterrichts wird auf Grund **der wechselseitigen Beziehungen zwischen Menschen (Schüler und Lehrer) und der Sprache als einen wesentlichen Merkmal des Menschen** erörtert (S. 11). Im Bezug auf die Förderung der Persönlichkeit des Schülers legt er Wert auf einen komplexen und humanistischen Zugang. Es wird die Hauptfunktion des Unterrichtsfaches Slowakische Sprache und Literatur für einen Unterricht hervorgehoben, der auf Kommunikation und Erkenntnis ausgerichtet ist und dessen **Ziel es ist, die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler so zu entwickeln, dass sie die Kommunikationssituationen im Leben gut bewältigen können.**

Das Buch besteht aus 5 Kapiteln, wobei der Schwerpunkt der Thematik in den Kapiteln 3. – 5. erörtert wird:

1. Slowakischunterricht – Mutterspracheunterricht,
2. Lehrer und Schüler im Mutterspracheunterricht,
3. Motivierung und geistliche Dimensionen im Slowakischunterricht Integrationsprinzip – ein Weg der Verknüpfung und Erschließung von neuen Möglichkeiten,
4. Zum Thema „Förderung der Motivierung und geistlichen Dimensionen.“

Im ersten Kapitel wird die Sprache als ein wesentliches Merkmal der menschlichen Gesellschaft charakterisiert. Die Betonung liegt auf ihren *kognitiven, kommunikativen, expressiven, appellativen, ästhetischen, akkumulativen, repräsentativen, phatischen, metasprachlichen und spirituellen Funktionen*. Von der Entwicklungspsychologie her beschreibt der Autor in diesem Teil die Besonderheiten der jeweiligen Altersgruppen auf der Primarstufe und den Sekundarstufen I. und II. Auf Grund dieser Erkenntnisse kann man in dem Bildungsprozess die Besonderheiten der jeweiligen Entwicklungsstufe des Schülers berücksichtigen: *Denken, Gedächtnis, Interessen und Sprache*. Der Autor wendet in der Arbeit zugleich seine Erkenntnisse aus der Didaktik der deutschen Sprache an.

Das zweite Kapitel ist den Grundelementen des Erziehungs- und Bildungsprozesses gewidmet. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Persönlichkeit des Schülers und des Lehrers in ihrer gegenseitigen Beziehung. Im Vordergrund steht die **allseitige Entwicklung des Schülers**, wobei der Lehrer von den realen Lebens- und Lernmöglichkeiten des Schülers auszugehen hat. Neben seiner fachlichen Kompetenz soll er sich um einen integrierten und humanistisch geprägten Zugang zu dem Schüler bemühen. Der Autor geht auch von den grundlegenden Kompetenzen, die in dem Projekt „Millenium“ festgelegt werden, aus. Es werden Parallelen zwischen dem Wesen des Menschen (Lehrers und Schülers) und dem Wesen der Sprache und des Sprachzeichens aufgezeigt. Interessant ist **das spezielle**

**Feld der Emblematik, das von Ján Sabol als – spirituelles Lemma bezeichnet wird. Auf dieser Grundlage sieht er es möglich, eine Einheit von Wissenschaft und Glauben in dem Slowakischunterricht zu erzielen (S. 31).**

Das dritte Kapitel – das Schlüsselkapitel hat zum Ziel, **die Motivierung und die geistlichen Dimensionen** zu analysieren, die auf Lehrer und Schüler im Erziehungs- und Bildungsprozess einwirken. Diese werden in **objektive – relativ statische und subjektive** (teilweise auch Subjekt-Objekt-Faktoren) - **dynamische Faktoren** unterteilt.

Der Autor geht von seinen langjährigen Untersuchungen aus, die bestätigen, dass **dem Menschen (Schüler, Lehrer) in seinem Wesenskern grundlegende positive Anlagen eigen sind**. Eine besondere Position nimmt dabei **das geistliche Potential** ein (S. 36). Als Beweis führt er bekannte Persönlichkeiten an, wie *den hl. Augustin, A. de Saint-Exupéry, C. Rogers, E. Fromm, A. Schweitzer, A. Einstein, C. G. Jung, T. de Chardin, M. Rufus*. Er zitiert die *Enzyklika des Heiligen Vaters Johannes Paul II. „Fides et ratio“*, in der steht, dass **der Mensch auf der Suche nach der Wahrheit fähig ist, seine eigenen empirischen Fähigkeiten zu überschreiten und sie auf etwas Absolutes, Letztes und Grundlegendes hin zu richten**. Der Autor gelangt an Hand seiner eigenen Untersuchungen zur Erkenntnis, dass der Schüler im Muttersprachunterricht **universelle Motivationstendenzen entwickelt**: das Bedürfnis nach Erkenntnis, eigener Entwicklung, Kreativität, Durchsetzung, Sich-

Auftun, Nützlichkeit, Selbstbewusstsein, Selbstverwirklichung, Freude, Erfolg, Anerkennung, Vertrauen und Selbstvertrauen, Sicherheit, Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit, Aktivität und Tätigkeit, das Bedürfnis nach einem günstigen Klima, nach Entdecken und Kennenlernen von Neuem (S. 37). **Für die Motivation des Schülers sind die Erfahrungen relevant, die er im Rahmen eines vielseitigen Unterrichts gewonnen hat.** In diesem Kapitel wird die Bedeutung der Beziehungen zwischen Schüler, Lehrer und Sprache sowie die Motivierung und die geistlichen Dimensionen dieser Beziehung hervorgehoben.

Der Leitgedanke des vierten Kapitels ist **die notwendige Rückkehr des Menschen zum Menschen, zu sich selbst, zu den ursprünglichen, wahren Werten des Lebens, zu der Natur und zu Gott.** In dem Unterricht wird die Anwesenheit **der humanen, kulturellen und spirituellen Elemente** betont, die integrierenden Wesens sind, da sie **den gesamten Erziehungs- und Bildungsprozess durchdringen und vergeistigen** (S. 48). Der Autor stellt fest, dass man in der Vergangenheit im Mutterspracheunterricht nur auf die Sprache in ihrer äußeren Form geachtet hat und dass der Bezug der Sprache zu den durch sie transportierten Bedeutungen vernachlässigt wurde. Daher ist es beim Bemühen um eine integrierte Bildung notwendig, die vielseitigen sprachlichen Formen mit dem individuellen, persönlichen Potential (Gedankengut, Motivation, geistliches Potenzial) des Lehrers und des Schülers zu verknüpfen.

Im fünften Kapitel werden **didak-**

**tische Mittel** behandelt, die fördernd auf die Motivierung und geistlichen Dimensionen einwirken. Die Einteilung der didaktischen Mittel erfolgt auf Grund der Schritte der pädagogisch-didaktischen Tätigkeit des Lehrers. Der Autor geht von dem Programm der Motivierung aus, das er in seinem letzten Buch dargestellt hat. Das Problem der Motivierung wird auf den Ebenen der **Humanisierung, Spiritualisierung und der Transzendenz (Metaphysik)** erörtert. Für die Vorbereitung des Lehrers ist das Kapitel mit praktischen Beispielen verschiedener Arten der Kommunikation versehen, an denen Schüler gemeinsam mit ihren Lehrern positive Werte des Lebens entdecken können (ein Zwiegespräch zwischen einer Mutter und ihrem Sohn im Bus, ein Brief des Kommas an seinen Freund Fragezeichen – Beispieltex te aus dem Lehrbuch für die 1. Klasse der Sekundarstufe, Beispiele von religiösen Texten, authentische Texte). Die Texte werden meisterhaft analysiert, wobei der Akzent auf den in den Texten vorhandenen kommunikativen, kognitiven, appellativen Funktion und der Kontaktfunktion liegt. Der Autor entdeckt in den Texten **die geistliche Dimension, die die zwischenmenschliche Kommunikation menschlicher macht.** Er empfiehlt, im Rahmen der Sprachunterrichts und des Aufsatzunterrichts Texte aus dem *Katechismus der Katholischen Kirche* und *der Heiligen Schrift* anzuwenden, wo man wirksam mit sprachlich-kommunikativen, thematischen, sowie erzieherisch – spirituellen Dimensionen arbeiten kann. Einen großen Wert legt er darauf, dass man schon an der Grundschule die Schüler mit den

Redewendungen vertraut machen soll. Viele der Redewendungen entstammen den biblischen Texten, daher ist es gut, diese fachübergreifenden Bezüge im Slowakischunterricht herzustellen. Dieser Teil ist um verschiedene Arten literarischer Texte bereichert, in den der Autor die *Motivierung und die geistlichen Dimensionen* im Mutterspracheunterricht verfolgt. Auf der Primarstufe bietet er als Arbeitsgrundlage D. Hellers „*Briefe der Kinder an Gott*“, für die älteren Schüler empfiehlt er den Brief von J. Kuniak „*Cor Cordi*“, den dieser in poetischer Form an den Dichter Rúfus geschrieben hat. Ein weiteres meditatives Buch ist C. Carrettos „*Wo der Dornbusch brennt. Geistliche Briefe aus der Wüste*“, das Autor als interessantes Beispiel für **die Kommunikation durch Briefe** vorlegt. Diese Form war bereits in der Antik bekannt (*Horatius, Ovidius*). *Der heilige Paulus* breitet den Glauben auch durch Briefe aus (z.B. *Römerbrief, Galaterbrief, Philipperbrief, Thessalonicherbrief* u. a. Im *Neuen Testament* bilden eine besondere Gruppe die *Katholischen Briefe* (*Jakobus Brief, Petrus Brief, Johannes Briefe und Judas Brief*). Einen Bezug zur Gegenwart stellen in diesem Zusammenhang die Hirtenbriefe der Bischöfe her. Im 18. und 19. Jahrhundert wurden häufig **Briefromane** (z.B. „*Die Leiden des jungen Werthers*“ von J. W. Goethe, „*Arme Leute*“ von Dostojewski u. a.) verfasst. Der Autor erinnert auch an die poetischen Briefe der Giganten der slowakischen Literatur: *Hviezdoslav, Vajanský, Krasko* und stellt fest, dass ein Brief oft ein wesentlicher Bestandteil eines literarischen Werkes werden kann (S. 70). Viele Philosophen, Schriftsteller, Dichter und andere be-

kannte Persönlichkeiten bedienen sich dieser Form, um ihre Ansichten und Gedanken auszudrücken. Gerade **die Kommunikation durch Briefe wird als Mittel zur Förderung der Motivierung und der geistlichen Dimensionen im Slowakischunterricht hervorgehoben**. Es wird auf eine solche Kommunikation mit unserem Herrn in dem Buch „*Im siebten Himmel*“ hingewiesen. M. Ligoš hebt in diesem Zusammenhang den Vorkämpfer der zeitgenössischen geistlichen Poesie - Milan Rúfus hervor. Zugleich stellt er die *S. Očenášová-Štrbová* vor, sowie ihre Weise, wie sie **die einzelnen Bitten des Vater unsers** betrachtet. Eine Analyse dieses Gebets bietet auch P. Janáč in „*Beten und Leben mit dem Vater unser*“ an. Er verweist auch auf das Gebet des Heiligen Vaters *Johannes Paul II. „Zum himmlischen Vater“*. Ein weiterer Schriftsteller, auf den aufmerksam gemacht wird, ist *Bruno Ferrero*, der in 11 Geschichten alle Teile *des Gebets des Herrn* erläutert. Diesen Text empfiehlt Ligoš besonders im Aufsatzunterricht v.a. auf der Primarstufe und Sekundarstufe I. Weitere Texte, in denen man **ausdrucksvolle Motivierung und geistliche Dimensionen in einer authentischen Gestalt** finden kann, gibt es v.a. in dem Buch „*Im vorigen Jahr und jetzt*“ von I. Kadlečík in den Essays: „*Sie sind trüchtig*“, „*Es duftet das Harz*“. M. Ligoš empfiehlt auch das Buch von A. Habovštiak „*Ein Schatz über alle Schätze*“, in dem **absichtlich und thematisch Märchen mit einem geistlichen Hintergrund** ausgewählt wurden. Im Bezug auf diese Thematik erweisen sich auch die Bücher von *Anton Lauček*: „*Durch das Leid*“ und „*Meinen*

*Engeln befehle ich, dich zu behüten* als sehr geeignet. Die Werke spiegeln das Geschehen in der Gesellschaft wider. In dem zweiten Buch kombiniert Anton Lauček seinen Text mit denen der Vertreter der Katholischen Moderne (G. Zvonický, J. Šilan, R. Dilong, A. Žarnov, P. Ušák-Oliva). M. Ligoš weist zugleich auf die Werke von V. Šikula hin, die auf eine sehr feine, subtile Weise das wirkliche Leben widerspiegeln. Es sind folgende Novellen: „Mit Rosarka“, „Haseln“, „Goldamsel“. **Tiefe menschliche Dimensionen** weisen auch die „Blütenblätter der Apfelbäume“ von M. Rúfus auf, in denen er zu den volkstümlichen Märchen zurückkehrt.

M. Ligoš stellt fest, dass ein Lehrer sich im Slowakischunterricht **der Aussprüche bekannter Persönlichkeiten, deren Lebensläufe sowie populärwissenschaftlicher oder künstlerischer Bearbeitungen von derer Schicksalen und Lebenssituationen** bedienen kann. Sehr geeignet sind auch die Heiligenviten, z.B. das Buch „Mit Gott kann man immer noch redert“ von P. Roth, sehr lehrreich ist, auch P. Lipperts „Der Mensch Hiob spricht mit Gott“. Es findet sich hier auch ein Verweis auf das verschiedene **Verhaltensmuster** behandelnde Werk „Der Weg zur Besserung steht für jeden offen“ von A. Hlinka. Ein weiteres Buch, auf das verwiesen wird, und in dem man viele Impulse und Themen für den Slowakischunterricht in Hinsicht auf die Motivierung und die geistlichen Dimensionen findet, ist das Werk von P. Bosmans „In dir liegt das Glück“. M. Ligoš erwähnt auch Autoren, die in ihren Werken **Sprachspiele**, Nonsens-Poesie anwenden, und er betont, dass gerade ihre Texte im

Slowakischunterricht als Beispiel für **Sprachspiele und didaktische Spiele** dienen können, v.a. M. Válek, Š. Moravčík, J. Pavlovič, D. Hevier, L. Feldek, M. Lasica, J. Satinský und J. Sabol. Erwähnt wird auch ein erfahrener Lehrer P. Janek, der den Schülern auf interessante märchenhafte Weise einen so wichtigen, aber eher langweiligen Stoff - die Wörter, in denen man im Slowakischen „y“ statt „i“ schreibt (sog. Ausgewählte Wörter) beibringt. Im Zusammenhang mit diesem Thema wird ein Gedicht von Milan Lasica mit dem Titel „Ausgewählte Wörter“ angeführt. Sehr originell ist auch „Der Diktator“ von Daniel Hevier. Milan Ligoš stellt auch das Werk von L. Feldek mit dem Gedicht „Der Schriftsteller und Specht“ vor. Neben einer sprachlichen und thematischen Analyse des Gedichtes im Hinblick auf seine ethische Botschaft und Umweltschutzbotschaft konzentriert er sich auf das von J. Sabol genannte **ikonisch-symbolische Zeichenprinzip**, das in **der Symmetrie der Form mit dem Gehalt eines Textes** zum Ausdruck gebracht wird. Für sehr wichtig hält M. Ligoš die Arbeit mit **biblischen Texten**, in denen es viele Zeichen, Symbole, Offenbarungen, Gleichnisse, Bilder gibt, wobei man hier **die oberste Systemeinheit** finden kann, die von Ján Sabol als **spirituelles Lemma** bezeichnet wird. Unter dem Aspekt dieser Dimension stellt M. Ligoš fest, dass man **den Mutterspracheunterricht auf dem Wesen des Menschen und der Sprache in ihrer gegenseitigen Verknüpfung aufbauen soll** (S. 79).

In diesem Kapitel wird empfohlen, den Schüler ganzheitlich mit Berücksichtigung seiner Sprachbe-

herrschaft in den einzelnen Kommunikationssituationen zu bewerten. Die Bewertung soll auf **einen angemessenen Wissensstand, auf die Aneignung der Sprache und des Sprachsystems aber auch auf ein zielgerichtetes, verantwortungsvolles Tun und Verhalten des Schülers** aufbauen (S. 79).

Im letzten Teil des fünften Kapitels wird betont, dass der Slowakischlehrer kontinuierlich seine Arbeit zu reflektieren, auszuwerten hat, um den Unterricht an Hand der hergeleiteten Schlussfolgerungen optimieren zu können. Es empfiehlt sich, folgende von E. Petlák vorgeschlagenen Methoden anzuwenden: Fragebogen, Beobachtung, Zuhören (sowie Selbstzuhören und Selbstbeobachtung), eine kontinuierliche Arbeit an den eigenen Vorbereitungen der Lehrstunden und das Führen eines pädagogischen Tagebuchs (S. 80). M. Ligoš versuchte, **die Methode der Selbstreflexion** bei der Beobachtung und Erschließung der inneren Kräfte im Menschen anzuwenden. In diesem Zusammenhang führt er hier zwei Erkenntnisse an, die eine Aussage über die Antriebe und geistlichen Dimensionen im eigenen Leben machen.

Im letzten Teil findet man einige Ideen zur Reflexion und Diskussion zu diesem Thema, die für die Studenten bestimmt sind, jedoch auch als Arbeitsunterlagen bei der Weiterbildung der Lehrkräfte in den Workshops dienen können.

Das Buch ist ein Resultat systematischer und konzeptioneller Arbeit. Der Autor geht von seinen eigenen langjährigen Erfahrungen aus. Er bearbeitet ein neues Thema, das für den Bildungs- und Erziehungsprozess sehr wichtig ist. Die Ausführungen sind sehr infor-

mationsreich, regen zum Nachdenken und Überprüfen des Lehrstils des Lehrers im Mutterspracheunterricht, zur Motivierung und zur Suche nach den geistlichen Dimensionen in dem Erziehungs-Bildungsprozess an, damit die Persönlichkeit des Schülers im Rahmen **eines vielseitigen und humanistischen Zugangs** gefördert werden kann. Sehr nützlich und sehr originell werden in dem Buch die Motivierung und die geistlichen Dimensionen bearbeitet, die man in der Vergangenheit nicht ausreichend beachtet hat. Viele wertvolle Impulse und Anregungen findet man in den Texten aus den Werken einzelner Autoren. Der Muttersprachelehrer findet hier konkrete Anleitungen, wie er mit den Schülern die einzelnen Texte bearbeiten kann, damit so durch die dynamischen Faktoren die Motivation gefördert und das kommunikativ-kognitive Modell in den Erziehungs- und Bildungsprozess integriert wird und der Schülers sich ganzheitlich entwickeln kann.

Wichtig und wesentlich ist der folgende Gedanke, der einen Höhepunkt dieses Buches bildet: **„die Grundlage eines neuen Zugangs im Slowakischunterricht (Mutterspracheunterricht) besteht darin, dass der Schüler in einem vielseitigen und sinnvollen Lernprozess nicht nur an sich arbeitet und seiner Entwicklung mitwirkt (Selbstförderung), sondern auch an der der anderen (Nächsten), und dass dies in Verknüpfung mit seiner Persönlichkeit und der Muttersprache, dem konstitutiven Merkmal des Menschen geschieht“** (S. 91). Das Buch empfehle ich nicht nur den Muttersprachelehrern, sondern auch den Religions- und Ethiklehrern,

Ein interessantes Buch in Bezug auf das bedeutende Potenzial im Slowakischunterricht

da die „dynamischen Kräfte“ eng mit diesen Fächern zusammenhängen und zugleich die Kommunikation bei den Fragen der Suche nach dem Wesen des Menschen, nach der Wahrheit, dem Guten und Schönen anregen.



## **PaedDr. Beata Murinová**

Pädagogische Fakultät der Katholischen Universität  
Katheder der vorschulischen und elementaren Pädagogik

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok/ SLOWAKEI

Tel.: (00421) 0908 372269

E-Mail: murinova@ku.sk

### **Zur Person:**

Assistentin an der Pädagogischen Fakultät der Katholischen Universität in Ružomberok, Slowakei.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Sie unterrichtet die Fächer: Didaktik der slowakischen Sprache, Phonetik, Phonologie und Lexikologie der slowakischen Sprache und Morphologie der slowakischen Sprache. Im Forschungsgebiet widmet sie sich der Motivation beim Lehren der Muttersprache und der Transformation einer neuen Kurrikulareform im Lehrfach Slowakische Sprache.



## Interreg-IV-A-Projekt

zur Gesunderhaltung im Lehrberuf

der Universitäten Passau und Ceske Budejovice (CZ)

(Nov. 2008 – Okt. 2011)

Individuelle Förderung der Gesundheit und Stärkung persönlicher Ressourcen für Studierende des Lehramts/Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst/Dienstaufsichtsbeamte der Schulbehörden durch ein medizinisch begleitetes und auf die einzelne Person ausgerichtetes Gesundheitsprogramm

Universität Passau • Lehrstuhl für Schulpädagogik • Prof. Dr. Norbert Seibert  
Tel. + 49 (0)851/ 509-2640 • Norbert.Seibert@uni-passau.de  
Doris Cihlar, Projektkoordinatorin • Tel. + 49 (0)851/ 509-2646  
Doris.Cihlar@uni-passau.de



ASKLEPIOS  
Gesamthaus für Gesundheit

KLINIK UND HOTEL  
ST. WOLFGANG



Europäische Union  
„Investition in Ihre Zukunft“  
Europäischer Fonds für  
regionale Entwicklung

„Behörden, Menschen,  
Sollen handeln.“  
KLINIK PASSAU KOHLEBRÜCK

ROTTAL-INN  
KREISKRANKENHAUS

# PAradigma