

Sprache(n) in kulturanthropologischer und sprachdidaktischer Sicht

Ulf Abraham

1 Ein Bild von Sprache

»Die Sprache ist eine der höchsten Kulturleistungen des Menschen. Sie ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis sowie zentrales Mittel zwischenmenschlicher Verständigung.«¹ Formulierungen dieser Art finden sich in vielen amtlichen Vorgaben für den Deutschunterricht, wenn sie nicht – auf höherer Ebene – auf die schulische Bildung überhaupt bezogen werden. Auf den ersten Blick wirken sie hochgradig zustimmungsfähig. Man muss sich allerdings fragen, ob der in ihnen aufscheinende Bildungsauftrag tatsächlich eingelöst wird. Eine Konkretisierung »Sprachlicher Bildung« sucht man nämlich in verbindlichen Vorgaben, etwa in den Bildungsstandards der KMK für die einzelnen Schulstufen, vergeblich; die Bildungsstandards vermitteln, ihrem Namen zum Trotz, überhaupt keinen Begriff solcher Bildung, sondern dröseln sie auf in einzelne Kompetenzen.² Und auch die Deutschdidaktik, u. a. zuständig für den Lernbereich »Sprache untersuchen«, schafft hier nicht unbedingt Klarheit. Sie assoziiert Sprachreflexion vorwiegend mit Grammatikunterricht.³ Was alles im Nachdenken über Sprache und Sprachfähigkeiten damit marginalisiert oder ausgeblendet ist, soll der vorliegende Beitrag zeigen.

Lohnend ist hierfür zunächst ein Blick auf Edward Hoppers Bild »Conference at night« von 1949.⁴

¹ Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Unterricht, Wissenschaft und Kunst, KMBek 10/2014, 98.

² Vgl. Abraham (2018, 61).

³ Vgl. den guten Überblick bei Gornik (2015).

⁴ Vgl. auch Feilke (2017).



Abb. 1: Edward Hopper: *Conference at night*, 1949, [Ölgemälde auf Canvas]. Verfügbar unter <https://www.overstockart.com/painting/hopper-conference-at-night-1949> [21.02.2018]

Zwei Menschen befinden sich im angeregten Gespräch, beobachtet von einem dritten. Wir wissen nicht, was geredet wird, aber wir sehen Kommunikation, und »Hopper zeigt dem Betrachter nicht nur die Kommunikation, sondern auch – in Mantel und Hut, und dadurch als Passant deutlich unterschieden von den Figuren der primären Kommunikation – den Beobachter.«⁵ Wir interpretieren Körpersprache, Gestik und (soweit sichtbar) Mimik und kommen zu dem Schluss, dass der sitzende Mann die zweifelnd oder ablehnend stehende Frau von etwas überzeugen möchte. Das ist offenbar schwer, aber wichtig, denn die Frau scheint mächtig (sie steht für etwas), so dass ein Misserfolg für den Mann nachteilig wäre. Dessen Haltung, komplementär zu der unbeugsamen Haltung der Frau, deuten wir als defensiv. Dabei liegt doch

⁵ Feilke (2017, 86).

(buchstäblich) auf der Hand (der ausgestreckten rechten), dass er etwas Richtiges und Wichtiges zu sagen hat.

Woran liegt es, dass wir das alles verstehen? Unsere Betrachterrolle scheint der des Dritten nicht unähnlich. Allerdings: »Er ist Teil der Szene, ob er will oder nicht, und was er beobachtet, kann immer auch von ihm beeinflusst und abhängig sein.«⁶

Diese von Edward Hopper gestaltete Situation deutet, wie sich zeigen wird, eine anthropologische Grunderfahrung an: Menschen streiten um konkrete Ziele des Handelns, Vorstellungen einer gestaltbaren Welt, vielleicht auch abstrakte Werte, und sie können das in Abwesenheit dessen tun, worum gestritten wird. *Es liegt auf der Hand*, die leer ist: Dass Menschen eine symbolische Welt erzeugen können, verdanken sie v. a. der Sprache. Was sie schon gekonnt haben müssen, als die Sprache in die Welt kam, nennt man die Bildung einer *Triade*. Gemeint sind damit nicht einfach drei kommunizierende Menschen, sondern die Fähigkeit (mindestens) zweier, ihre gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Drittes zu richten. Michael Tomasello spricht von *joint attention* als einer anthropologischen Fähigkeit der gemeinsamen Richtung von Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, mag er sichtbar und präsent sein oder nicht.⁷ (Diese schlösse im vorliegenden Bild auch den Beobachter ein.)

Über Sprache nachzudenken, bedeutet nicht nur, Wortschatz, Syntax o. ä. zu thematisieren, sondern sich die Frage vorzulegen, was Sprachen als Errungenschaft unserer Spezies voraussetzen und gleichzeitig befördern. Mit dieser Frage sind sprachphilosophische, evolutionstheoretische und anthropologische Probleme berührt, über die seit Langem gestritten wird.

2 Die sprachdidaktische Bedeutung sprachphilosophischer Überlegungen Wilhelm von Humboldts

Eine herausragende Rolle im Streit um die Entstehung der Sprache und die Bedingungen für ihre Entwicklung spielt Wilhelm von Humboldt. Die Bedeutung seiner sprachphilosophischen Überlegungen für die Sprachdidaktik der Gegenwart liegt u. a. in der Idee der Sprache als

⁶ Feilke (2017, 86).

⁷ Vgl. Tomasello (2005).

»Organismus«, dem Verhältnis von Sprache und Begriff (bzw. Sprechen und Begreifen) und dem Ursprung der Sprache in der Sozialität des Menschen.⁸

2.1 Sprache als »Organismus«

Wie Isabella Ferron gezeigt hat, ist die in Humboldts Schriften vielfach belegte Rede vom Sprachorganismus zwar in mancher Hinsicht nicht klar, aber im Anschluss an den zeitgenössischen philosophischen Diskurs, in dem »Organismus« gegen »Mechanismus« stand,⁹ doch eine deutliche Stellungnahme: Humboldt betrachtet Sprache nicht wie ein Uhrwerk (d. h. etwas Mechanisches), sondern eher wie eine Art (zweiter) Natur, oder auch eine Kunst (d. h. etwas Lebendiges, sich Entwickelndes¹⁰). Aus sprach- und literaturdidaktischer Sicht enthält diese Rede vom Sprachorganismus zwei wesentliche Aspekte eines kulturwissenschaftlichen Sprach- und Literaturverständnisses:¹¹

- Für *Sprachwandel* gilt, dass seine Entwicklungsdynamik ein Eigenleben zu haben scheint. Der Wandel kann beobachtet, beschrieben und wenigstens teilweise erklärt werden, aber er ist durch intentionale Eingriffe nicht zu steuern.
- Für *Form- und Stilwandel* in der Literatur gilt analog, dass Einzelne zwar einen manchmal beträchtlichen Einfluss ausüben, aber die Entwicklung insgesamt wenig planbar wirkt: Neue Formen, Genres und Stile entstehen fast wie von selbst aus einer Anpassung des Schreibens an neue Lebensbedingungen; Altes stirbt aus und Neues setzt sich durch.

2.2 Sprache und Begriffsbildung

Zwar sind nichtsprachliche Formen des Denkens vorstellbar. Aber Begriffsbildung hängt mit Sprache wohl doch so unmittelbar zusammen,¹² dass Formulierungen wie die eingangs zitierte Recht haben, wenn sie in

⁸ Vgl. Abraham (2018, 61f).

⁹ Vgl. Ferron (2009, 125f).

¹⁰ Vgl. Ferron (2009, 121f).

¹¹ Vgl. Abraham (2018, 62).

¹² Vgl. Ferron (2009, 147).

der Sprache den Königsweg zum Begreifen und Gestalten der Welt sehen. Sprache ist, wie Barbara Schneider in ihrer Arbeit zum Wandel des Sprachunterrichts im 19. Jahrhundert zeigt, »dasjenige Medium, in dem sich der Bildungsprozeß realisiert«¹³. Sprachreflexion, als Nachdenken über die Sprachlichkeit der uns umgebenden Welt, ist daher ein ebenso wichtiger Bildungsauftrag wie die aktuell so intensiv diskutierte Vermittlung von »Bildungssprache« und hängt mit dieser zusammen: Als für den kognitiven und v. a. schriftlichen Umgang mit Lerngegenständen typische schulsprachliche Varietät¹⁴ ist »Bildungssprache« Voraussetzung für jeden Fachunterricht. Diese Sprache selbst ist ihrerseits zu unterrichten, was sicher zu wenig geschieht,¹⁵ und sie ist darüber hinaus zu reflektieren als Ausdruck der Fähigkeit eine symbolische Welt zu erzeugen.

2.3 Die evolutionäre Interdependenz von Sprache, Sozialität und Kultur

In der Einleitung zu dem Band »Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?« positionieren sich die Herausgeber, Sybille Krämer und Ekkehard König, zu dieser sprachwissenschaftlich und -philosophisch grundlegenden Frage so: »[U]nser Sprechen beruht nicht auf Erwerb und Anwendung sprachlicher Regelsysteme. Vielmehr ist das Sprechen Teil einer grundlegenden, überindividuellen Praxis der Kooperation, die verbale wie nicht verbale Tätigkeiten einschließt.«¹⁶ Diese Beschreibung greift auf Einsichten der Evolutionären Anthropologie zurück, die Sprache als kulturelle Basis kooperativer Kommunikation versteht.¹⁷ Auch wenn unsere Gehirnstruktur die Möglichkeit von Sprache bedingt, lässt sich deren Herausbildung nicht allein aus dieser Struktur erklären, sondern ergibt sich erst aus einer gesellschaftlich-kulturellen Praxis.¹⁸ »Sprechhandlungen [...] funktionieren nur dann, wenn beide Beteiligten

¹³ Schneider (1993, 42).

¹⁴ Vgl. Gogolin (2006).

¹⁵ Vgl. Feilke (2012).

¹⁶ Krämer & König (2002, 15).

¹⁷ Vgl. v. a. Tomasello (2009).

¹⁸ Vgl. Hoffmann (2007, 21).

mit einer psychologischen Infrastruktur von Fertigkeiten und Motivationen geteilter Intentionalität ausgestattet sind.«¹⁹

Die Paradoxie, dass solche Praxis zwar die Sprache hervorgebracht haben soll, ohne diese aber selber kaum als möglich gedacht werden kann, hat schon Humboldt gesehen: »Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müßte er schon Mensch sein.«²⁰

Homo sapiens hat (vermutlich ausgehend von Gesten) die Sprache entwickelt, um Bedürfnisse differenzierter ausdrücken und das Zusammenleben in größeren Gruppen besser organisieren zu können.²¹ Das *Teilen* ist, nach dem *Auffordern* und *Informieren*, die dritte Stufe einer Entwicklung, die auf das Entstehen arbiträrer sprachlicher Zeichen zuläuft. Konventionalisierte Gesten (wie die mit der Handfläche nach oben ausgestreckte leere Hand im Bild von Edward Hopper) haben, folgt man Tomasello, am Anfang jeder Kommunikationskultur gestanden und sind darin immer wichtig geblieben. Reziprozität, Gruppenbildung, Teilen von Zielen und Ergebnissen des Handelns hat zwar nicht erst die Sprache hervorgebracht; sie hat allerdings, biologisch gebunden an eine rasante Evolution des Neocortex²², deren weitere Entwicklung wesentlich beschleunigt: Sprache ist der Brandbeschleuniger der Kultur.

3 Sprache als Medium menschlicher Praxis aus der Sicht der linguistischen Anthropologie

Die linguistische Anthropologie »charakterisiert den Menschen als Sprachwesen, ihr Programm verbindet die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft zu Formen und Funktionen, zur Geschichte und Entwicklung, Gemeinsamkeiten und Unterschieden menschlicher Sprachen mit dem, was über Erwerb und Lernen von Sprache in spezifischen Umgebungen und über die Grundlagen in der Gattungsgeschichte bekannt ist.«²³ Für

¹⁹ Tomasello (2009, 362).

²⁰ Humboldt (1963, 11).

²¹ Vgl. Dunbar (1998, 147ff und Tomasello 2009, 206–234).

²² Vgl. Hoffmann (2009, 428).

²³ Hoffmann (2007, 21).

ein Verständnis von Sprache als Medium menschlicher Praxis sind mit Ludger Hoffmann folgende Punkte zentral:²⁴

- Sprache nutzt außersprachliche, sprachunabhängig gegebene Eigenschaften des Menschen.
- Sprechen und Verstehen sind an menschliche Praxisfelder, Lebens- und Gesellschaftsformen rückzubinden; Sprache ist Teil eines komplexen Verständigungshandelns, das alle situativen Ressourcen nutzt, über die Menschen verfügen, um Handlungszwecke zur Geltung zu bringen. Sprachentwicklung mündet unmittelbar in Varietätendifferenzierung (Dialekte, Gruppensprachen, usw.).
- Durch »deiktische Prozeduren«²⁵ schließt Sprache an außersprachliche Realität an: Sprachliches Zeigen setzt die Übernahme von Standort und Perspektive des Sprechers durch den Hörer und eine Synchronisation voraus. Viele Sprachen haben Mittel entwickelt, die Verarbeitung durch Hörer unmittelbar zu unterstützen (z. B. Anaphern). In diesem Bereich sind Sprachen oft über Jahrhunderte hinweg konstant.
- Der syntaktische Aufbau der Sprache ist nicht als formales Erzeugungssystem zu rekonstruieren; er ist selbst schon funktional. Die Entwicklung von Textualität als »zerdehnter Sprechsituation«²⁶ erlaubt Verständigung jenseits der Flüchtigkeit der Rede und damit den Anschluss einer Praxis an andere Praxen.
- Sprache ist kein Signalsystem, sondern ein Medium des Wissens. Ein durch dieses Medium ermöglichtes symbolisches Gedächtnis bringt ein Netzwerk des Wissens ins Spiel, in dem sich menschliche Wissenskategorisierung und menschliches Denken manifestieren.

4 Sprache als Medium des Kulturellen Gedächtnisses

Die landläufige Ansicht, es sei die Sprache, die *homo sapiens* vor den Tieren auszeichne, ist genau genommen nicht ganz richtig. Informa-

²⁴ Vgl. Hoffmann (2007, 31–34, stark gerafft).

²⁵ Ehlich (1979).

²⁶ Ehlich (1983).

tionübertragung als Verhaltenstyp²⁷ gibt es nicht nur unter Menschen. Manche Tierarten haben recht differenzierte Kommunikationssysteme, die sich durchaus als Sprachen beschreiben lassen.²⁸ Doch solche Systeme sind »geschlossene Systeme«, die zwar das Überleben der Art sichern und bis zu einem gewissen Grad Kooperation ermöglichen, aber keine Kultur begründen.²⁹ Was die menschliche Sprache als »offenes System« demgegenüber auszeichnet, ist (jedenfalls unseres gegenwärtigen Wissens) ihre Rolle beim Aufbau eines kulturellen Gedächtnisses: Während Kommunikation über gegenwärtig Wichtiges (wie z. B. die Lage von Futterplätzen oder das Nahen einer Gefahr) auch in anderen Zeichensystemen organisiert sein kann, ist Kommunikation über Vergangenes und Abstraktes (der Begriff *Gedächtnis* selbst, wie wir ihn seit Assmann & Hölscher, »Kultur und Gedächtnis« von 1988 verwenden, verkörpert beide Aspekte) ohne die menschliche Sprache und die Möglichkeit ihrer »Verdauerung« (Ehlich 1994, 19) in der Schriftlichkeit kaum vorstellbar. Das geteilte Gedächtnis ist gleichsam die Erweiterung der geteilten Intentionalität, die Tomasello am Beginn der Kulturentwicklung annimmt. In diesem Sinn sagt der britische Kulturanthropologe Paul Connerton in seiner Monographie »How Societies Remember«:

»Images of the past commonly legitimate a present social order. It is an implicit rule that participants in any social order must presuppose a shared memory. To the extent their memories of a society's past diverge, to that extent its members can share neither experiences nor assumptions.«³⁰

Sprache, in Form der Literalität, erlaubt den Aufbau eines Wissensspeichers. Dieser verdauert nicht nur Information, sondern ganze Diskurse über die natürliche und soziale Welt. Die sprachdidaktisch seit einiger Zeit diskutierte Zielperspektive der »Textkompetenz«³¹ hebt auf die

²⁷ Vgl. Hoffmann (2007, 24).

²⁸ Dies kann hier nicht entfaltet werden; vgl. aber z. B. Dyer Seeley (1995) über die Sprache der Bienen. Trabant (2008) verfolgt aspektreich die historisch belegte Vorstellung, der Mensch sei nur Mensch durch Sprache.

²⁹ »Ein geschlossenes System aus Signalen, genetisch, qua Instinkt verankert, mit festen Zuordnungen zwischen Zeichen und Dingen, ohne die Offenheit und Dynamik menschlicher Sprache, hätte die kulturelle Evolution des menschlichen Geistes, die auf Kooperation, Entgrenzung von situativen Fesseln, Gedächtnis und Tradierung beruht, nicht befördern können.« (Hoffmann (2007, 35)).

³⁰ Connerton (2007, 3).

³¹ Vgl. Schmölder-Eibinger (2007).

Fähigkeit ab, diese kulturschaffende Eigenschaft von Literalität sowohl rezeptiv als produktiv nutzen und reflektieren zu können.

5 Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit und *language awareness*

»Sprachliche Bildung ist eines der zentralen schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele, die den Lehrplänen aller Schularten zugrunde liegen. Alle Lehrkräfte sind beauftragt, das Ziel der Sprachlichen Bildung [...] umzusetzen.«³² Wie eingangs schon angedeutet, ist ein solches Ziel abstrakt leicht konsensfähig formuliert, aber konkret schwer operationalisierbar. Offensichtlich ist, dass *Sprachliche Bildung* derzeit eine Schlüsselstellung im politischen und schulbezogenen Diskurs über Migration einnimmt. Für den wissenschaftlichen Diskurs bedeutet dies, dass der Begriff vorwiegend im Kontext von Zweitsprachforschung und -didaktik diskutiert wird.³³ Aber warum sollten nur diejenigen Lernenden, die mit der sie umgebenden Sprache und/oder mit »Bildungssprache« auch in anderen Sprachen Probleme haben, der »Sprachlichen Bildung« bedürfen? Die hier skizzierten Überlegungen zu Sprache(n) in kulturalanthropologischer und sprachdidaktischer Sicht machen eine Leerstelle sichtbar, die in diesen Diskursen klafft: *Sprachliche Bildung ist ein Auftrag, den die Schule in Bezug auf alle Lernenden hat*. Denn auch diejenigen, die »gut in Deutsch« und/oder in Fremdsprachen sind, beherrschen zwar Sprachen und Sprachliches, beweisen aber darum noch nicht Bildung im Sinn eines bewussten und würdigenden Umgangs mit Sprache und eines Nachdenkens über diese als den »elektrischen Schlag« der Menschheitsentwicklung, wie Humboldt in seiner berühmten Schrift »Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues [...]« sagt.³⁴

Zum Bildungsziel der Sprachbewusstheit (*language awareness*³⁵) gehört mehr als die Fähigkeit über sprachliche Angemessenheit in der Kommunikation nachzudenken und Sprachhandlungen danach einzuschätzen. Aber auch in Bezug auf diese Zielperspektive ist zu sagen, dass ihre Diskussion sich vorwiegend im Kontext des Umgangs mit

³² KMBek (wie Anm. 1), 10/2014, 99.

³³ Vgl. zuletzt Becker-Mrotzek et al. (2017).

³⁴ Vgl. Humboldt (1904/1968, Bd. II, 203).

³⁵ Vgl. Luchtenberg (2014).

Zweitsprachlernenden abspielt, wodurch verdunkelt wird, dass Sprachbewusstheit allen Lernenden gleichermaßen vermittelt werden sollte. Auch ist der aktuelle Diskurs über Deutsch als Zweitsprache als Bildungsfaktor einseitig, insofern er Mehrsprachigkeit immer noch tendenziell als Bildungsnachteil sieht. Die DESI-Studie, die die Kompetenzen und Leistungszuwächse in drei Schülergruppen verglichen hat (Jugendliche mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache sowie mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche), kommt zu dem Ergebnis, dass Lernende, in deren Elternhaus Deutsch zusammen mit einer anderen Sprache gebraucht wurde, sehr viel weniger hinter den ›deutschsprachigen‹ Jugendlichen zurücklagen als DaZ-Sprecher, die nicht mehrsprachig aufgewachsen waren.³⁶ Einsprachigkeit, schreibt der Mehrsprachigkeitsforscher Jürgen Meisel, sei »die Folge einer nur partiellen Nutzung des Potenzials des Sprachvermögens.«³⁷

Mehrsprachigkeit ist in der Welt aktuell und historisch betrachtet eher die Regel als die Ausnahme, wobei allerdings Angehörige der jeweiligen Elite einer Kultur mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit mehrsprachig handlungsfähig waren/sind als der Bevölkerungsdurchschnitt. Insofern ist die Unterstützung von Mehrsprachigkeit durch ein Bildungssystem ein Beitrag zur kulturellen Evolution. (Leuchtet dieser Gedanke vielen in Bezug auf die sogenannten klassischen Schulsprachen vermutlich spontan ein, so erfordert er hinsichtlich der sogenannten Migrantensprachen ein gesellschaftliches Umdenken.)

Sprachdidaktisch gesehen, dürfte Mehrsprachigkeit grundsätzlich eine günstige Ausgangsbasis für *language awareness* und den Erwerb weiterer Sprachen sein.

6 Folgerungen für den schulischen Unterricht als Sprach(en)unterricht

Sprachunterricht sollte mehr sein als Unterweisung in der Beherrschung von Einzelsprachen, so wichtig diese Beherrschung für das Leben in einer hochspezialisierten und dabei globalisierten Gesellschaft ist. Die anthropologische Erfahrung, zu deren Reflexion es den

³⁶ Vgl. Klieme et al. (2006, 23).

³⁷ Meisel (2013, 121).

Deutschunterricht (auch) gibt, ist, Sprache (als ›Sprache aller‹) scheinbar schon vorzufinden und sie dennoch erst in der Rede des Einzelnen (›meine Sprache‹) immer wieder neu zu realisieren:³⁸ Jede nachfolgende Generation, das Erbe der Sprache übernehmend, hat Einfluss auf das, was weiter aus ihr wird. So wenig der Einzelne den großen »Organismus« (Humboldt) beeinflussen kann, so sehr haben wir alle es in der Hand, unser wichtigstes Kulturwerkzeug zu bewahren und zu entwickeln. Es gibt derzeit noch ca. 6500 Sprachen; die Hälfte von ihnen ist vom Aussterben bedroht³⁹ – warum ist das nicht Gegenstand schulischer *Sprachreflexion*?

Ich möchte abschließend vier sprachdidaktische Folgerungen aus meinen Überlegungen andeuten.

1. Deutsch- als Sprachunterricht ist nicht in erster Linie Einweisung Lernender in ein sprachliches Regelsystem, sondern dient dem ontogenetischen Nachvollzug des phylogenetischen Quantensprungs, der in der Erfindung der Sprache und der Möglichkeit ihrer Verdauung durch Schrift liegt. Sprache in der Schule nur als Transportmittel für Inhalte zu betrachten, behindert den sprachlichen Bildungsprozess und führt ebenso wenig zu sprachlicher Bildung wie die bloße Vermittlung sprachlicher Techniken, mit denen Ziele erreicht werden können. Es geht um Sprechen als *reflexive Praxis*⁴⁰.
2. Insbesondere sind Textsorten keine genormten Container für zu ›entnehmende‹ Inhalte: Intentionen wie Auffordern, Informieren oder (Mit-)Teilen sind anthropologisch und bedürfen der Sprache ebenso, wie sie sie erst ins Leben gerufen haben. Schülerinnen und Schüler sollen nicht lernen etwas in eine ›sprachliche Form‹ hineinzustecken (Schreiben) oder aus ihr wieder herauszuholen (Lesen sogenannter Sachtexte), sondern besser darin werden kommunikative Intentionen auszudrücken und die Bedeutung der Sprache(n) für das Zusammenleben zu verstehen.
3. Die beiden Kompetenzziele, kohärente Texte analysieren und solche produzieren zu können, sind als Ziele von Sprachunterricht nicht für

³⁸ Vgl. Abraham (2018, 67f).

³⁹ Vgl. Seifart (2000); Dönges (2013).

⁴⁰ Vgl. Abraham (2016).

sich genommen sinnhaft, sondern nur, soweit sie (und zwar in Verschränkung miteinander!) die individuelle Teilhabe an der literalen Kultur ermöglichen, die wir der menschlichen Sprache und ihrer Verdauerung verdanken.

4. ›Sprache untersuchen‹ ist nicht nur ein Lernbereich des Deutschunterrichts und bedeutet nicht vordringlich, grammatische Formen aufzufinden und benennen zu lernen oder stilistische Feinheiten zu würdigen. Es bedeutet, sich selbst und einander dabei zu beobachten, wie wir die Sprache immer wieder neu erfinden und erzeugen. Das gilt erst recht (und wird interessanter), wenn es mehrere Sprachen im Klassenzimmer gibt.

7 Fazit

Es ging in diesem Beitrag um »Sprachliche Bildung« nicht für bestimmte ›Zielgruppen‹, sondern für alle Lernenden in der Schule, und damit auch um die Notwendigkeit für alle künftigen Lehrerinnen und Lehrer, Sprache(n) in ihrer kulturellen Bedeutung zu reflektieren. Das Entstehen der Sprache aus kommunikativen Gesten des Teilens und Aushandelns ist kein Spezialthema für Anthropologen, sondern sprachdidaktisch und pädagogisch ergiebig (z. B. wirft dies ein Schlaglicht auf die Vernachlässigung der gestischen Kommunikation sowohl in der Forschung als auch in der Lehrerbildung).

Sprache ist als geschmeidiges Universalwerkzeug des Handelns und Aushandelns in die Welt gekommen. Rückführbar auf Erkenntnisse der Evolutionären Anthropologie über die Ursprünge der menschlichen Kommunikation und auf Einsichten der Linguistischen Anthropologie, dient Sprache, in Fortführung der Gesten, ebenso der Herstellung geteilter Intentionalität, wie sie aus dieser erst folgt. Sie ist dabei ebenso Mittel der Verständigung nach innen wie Mittel der Abgrenzung nach außen – man kann auch sagen: Sie ist Motor der kulturellen Entwicklung aller ebenso wie kulturelles Kapital des einzelnen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2016): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett/Fillibach.
- Abraham, Ulf (2018): Die Sprache aller und die Rede des Einzelnen. Was Wilhelm von Humboldt der Deutschdidaktik zu sagen hat. In: Der Deutschunterricht, 70 (2), 61–69.
- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Unterricht, Wissenschaft und Kunst, KMBek 10/2014, 98.
- Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (1988): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim; Bredthauer, Stefanie; Lohmann, Cornelia (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.
- Connerton, Paul (2007): How Societies Remember. 14th ed. Cambridge University Press 1989.
- Dönges, Jan (2013): Bedrohte Sprachen: Warum die Vielfalt stirbt – und wie Forscher kulturelles Wissen vor dem Vergessen retten. Heidelberg: Spektrum CP.
- Dunbar, Robin (1998): Klatsch und Tratsch. Wie der Mensch zur Sprache fand. München: Bertelsmann.
- Dyer Seeley, Thomas (1995): The wisdom of the hive. The social psychology of honey bee colonies. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ehlich, Konrad (1979): Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Schrift und Gedächtnis, hg. v. Aleida Assmann; Jan Assmann; Christof Hardmeier, 24–43. München: Fink.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, hg. v. Hartmut Günther; Jürgen Baurmann, Bd. 1, Berlin; New York: de Gruyter, 18-41.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2017): »Zeigen ist mehr als Sein«. Beobachtungen zu Gesten, Verstehen & Lernen. In: Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Sprache – Kultur, hg. v. Dieter Wrobel; Tilman von Brand; Markus Engels, 85–93. Baltmannsweiler: Schneider.

- Ferron, Isabella (2009): Sprache ist Rede. Ein Beitrag zur dynamischen und organizistischen Sprachauffassung Wilhelm von Humboldts. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Die Macht der Sprachen, hg. v. Paul Mecheril; Thomas Quehl, 79–85. Münster: Waxmann.
- Gornik, Hildegard (2015): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoffmann, Ludger (2007): Der Mensch und seine Sprache – eine anthropologische Skizze. In: Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag, hg. v. Angelika Redder, 21–37. Tübingen: Stauffenburg.
- Humboldt, Wilhelm von (1907): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830–1835]. In: W. v. Humboldts gesammelte Schriften. Bd. VII [1. Hälfte, photomechanischer Nachdruck 1968], hg. v. d. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1–344. Berlin: o. A.
- Humboldt, Wilhelm von (1963): Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klieme, Eckhard u. a. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Krämer, Sibylle; König, Ekkehard (2002): Einleitung. In: Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?, hg. v. Sibylle Krämer; Ekkehard König, 7–17. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luchtenberg, Sigrid (2014): Language Awareness. In: Deutsch als Zweitsprache. 3., korr. Aufl., hg. v. Bernt Ahrenholz, 107–117. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meisel, Jürgen M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit: Gefahren oder Vorteile? In: Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen, hg. v. Christa Kieferle; Eva Reichert-Garschhammer; Fabienne Becker-Stoll, 118–130. Göttingen: V&R.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung [FS für Paul R. Portmann-Tselikas]. Tübingen: Narr.
- Seifart, Frank (2000): Grundfragen bei der Dokumentation bedrohter Sprachen: Köln: Institut für Sprachwissenschaft.
- Tomasello, Michael (2005): Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition. In: Behavioral and Brain Sciences, 28, 675–691.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trabant, Jürgen (2008): Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache. In: Was ist der Mensch?, hg. v. Detlev Ganten; et al., 240–243. Berlin; New York: de Gruyter.