

## DIE «ATTIVITÀ CONNESSE CON LO SCRITTO»: HEILIGE KUH ODER GOLDENES KALB DER SPRACHENDIDAKTIK?

Nella tradizione dell'insegnamento delle lingue seconde, le attività connesse con lo scritto hanno sempre avuto un ruolo di preminenza, sia che siano servite per la lettura e l'esercitazione di aspetti grammaticali o particolari strutture linguistiche, sia che abbiano fornito la base per la valutazione degli allievi. Raramente si era messo in discussione il ruolo o l'importanza dello scritto quale principale veicolo didattico: una sorta di "vacca sacra" che solo l'avvento dei nuovi approcci negli anni '70, strutturo-globali dapprima e comunicativi in seguito, ha permesso di sottoporre ad un primo sguardo critico. Negli ultimi due decenni le acque hanno comunque cominciato a muoversi con decisione. Nel campo della ricerca, ma anche fra gli insegnanti, la discussione si è sviluppata anche nel campo delle L2, stimolata da analoghe preoccupazioni nell'area della lingua materna e da un nuovo interesse della psicologia cognitiva." (Einleitung der Ausgabe 3/1995 Hervorhebung von mir)

● Ingo Thonhauser |  
Babylonia



Die «attività connesse con lo scritto» haben in der Fremdsprachendidaktik so ziemlich alles erlebt: einmal gehören sie zum Kern einer im Bildungssystem hochgeschätzten sprachlichen und kulturellen Kompetenz, dann finden sie sich an letzter Stelle der Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts und gehen beinahe vergessen. Aber der Reihe nach! In der Einleitung der Ausgabe 3-1995 von Babylonia steht ja noch mehr: «le attività connesse con lo scritto hanno sempre avuto un ruolo di preminenza, sia che siano servite per la lettura e l'esercitazione di aspetti grammaticali o particolari strutture linguistiche, sia che abbiano fornito la base per la valutazione degli allievi» (Hervorhebung vom Autor). Wenn die mit der Schriftlichkeit verbundenen Aktivitäten – das Lesen, die Grammatikarbeit und natürlich die Beurteilung der Lernenden – die Kernelemente des Sprachunterrichts darstellen, dann wird die Schriftlichkeit zur «vacca sacra». Soweit die Kritik, die in den neuen methodischen Ansätzen der 70iger Jahre einen ersten kritischen Blick auf diese Tradition identifiziert.

Sehen wir uns die Tradition des Spra-

chenlernens in Europa kurz an. Sprachen wurden in Europa in den letzten beiden Jahrtausenden aus verschiedenen Gründen gelernt, zu denen von Anfang an auch die praktische Beherrschung der Sprache zählte. Die Alltagsdialoge der *Hermeneumata* des 3. Jahrhunderts belegen dies für das Lateinische und hinterliessen ihre Spuren in den «Gesprächsbüchern» im neuzeitlichen Europa, die in vielerlei Varianten ihren Nutzern in Form von Dialogen und einem zugordneten Lernwortschatz Hilfestellungen zum raschen und zielgerichteten Erwerb alltagsbezogener Sprachkompetenz gaben (vgl. dazu: Pirro 2019, Germain 1993: 51–55; Hüllen 2005). Schriftlich waren hier zunächst die Lehrwerke, die verschriftlichten Dialoge und natürlich das beigefügte mehrsprachige Wörterbuch. Die Lektüre von literarischen Texten in der Fremdsprache und die Grammatikarbeit etablierten sich später im Zuge der Wertschätzung der Nationalsprachen, die sich u.a. darin zeigte, dass für das Erlernen dieser Sprachen nun auch das didaktische Modell des altsprachlichen Unterrichts übernommen wurde, das

**Blogs, Online-Foren oder  
die verschiedenen Formate  
für Kurznachrichten  
führen zu einem Schreiben,  
das von sich verändernden  
soziokulturellen  
Konventionen  
geprägt ist und neue  
sprachdidaktische Fragen  
aufwirft.**

sich von den Hermeneumata zu einem methodischen Ansatz entwickelt hatte, der die mündliche Produktion zunehmend hintanstellte und im Deutschen und Englischen als Grammatik-Übersetzungsmethode, im Französischen eher als «méthodologie traditionnelle» (Puren 1988) bezeichnet wird.

Nun ist es sicher richtig, dass der kommunikative und handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht seit den 70iger Jahren hier einiges verändert hat. Hat er aber wirklich «il ruolo o l'importanza dello scritto quale principale veicolo didattico» in Frage gestellt? Vielleicht in der Form, die in der Einleitung der *Babylonia*-Ausgabe kritisch als «vacca sacra» beschrieben wird, ich gehe aber im Folgenden davon aus, dass die «attività connesse con lo scritto» auch im kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht eine eminente Rolle spielen und von Anfang an gespielt haben.

Werfen wir zunächst einen Blick auf das Schreiben im Unterricht des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache: Es steht außer Frage, dass der Fertigkeit Schreiben im Gefolge der kommunikativen Wende wenig Beachtung geschenkt wurde, da der kommunikative Ansatz zunächst erwachsene Lernende im Migrationskontext im Blick hatte. Ganz oben in der Hierarchie der Fertigkeiten stand das Sprechen, ganz am Ende das Schreiben von Texten, was sich erst änderte, als sich der kommunikative Fremdsprachenunterricht in den Klassenzimmern der Schulen bewähren musste. Wenig überraschend wurde hier das Schreiben bald wiederentdeckt, was sich im wissenschaftlichen Diskurs (Portmann 1991) ebenso wie in methodisch-didaktischen Publikationen Ende der 80iger Jahre zeigt. Nicht umsonst trägt die erste Ausgabe der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 1989 den unzeremoniellen und klaren Titel: *Schreiben*. Die Ausgabe zum 30jährigen Bestehen der Zeitschrift erweist der ersten ihre Reverenz und widmet sich dem Schreiben heute. Was hat sich getan?

Zu Beginn der 90iger Jahre ging es um die Neuentdeckung des Schreibens von Anfang an und die Anerkennung der Tatsache, dass das Schreiben auch im kommunikativen Unterricht in Form von auszufüllenden Lückentexten und anderen reproduktiven oder reproduktiv-produktiven Arbeitsaufgaben von Anfang an seine Rolle gespielt hatte. Darauf folgte die Entwicklung einer Schreibdidaktik, die der Schreibkompetenz ihren Platz als Teil kommunikativer Kompetenz sicherte. Die Kannbeschreibungen des GER skizzieren eine Progression der schriftlichen Produktion und geben beispielhaft Textsorten an, die für diese *kommunikativen Sprachaktivitäten*, wie im GER die Fertigkeiten genannt werden, charakteristisch sind. Aus den sich verändernden medialen Bedingungen des Schreibens ergibt sich in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts eine Diversifizierung der Kommunikationsformen, für die die schriftliche Interaktion charakteristisch ist. Blogs, Online-Foren oder die verschiedenen Formate für Kurznachrichten führen zu einem Schreiben, das von sich verändernden soziokulturellen Konventionen geprägt ist und neue sprachdidaktische Fragen aufwirft. Hier geht es einerseits um die Formulierung von neuen Lehr- und Lernzielen, aber auch um didaktische Inszenierungen dieses Schreibens im Unterrichtskontext. Nicht zuletzt verändern diese neuen Formen des Schreibens auch den Blick auf Norm und Korrektheit, wie die sprachdidaktische Diskussion gerade erst entdeckt (Thonhauser 2019).

Mit der zunehmenden Bedeutung des zweitsprachlichen Deutschunterrichts in den deutschsprachigen Ländern und Regionen verschiebt sich die Bedeutung der «attività connesse con lo scritto» noch einmal. Die fremde Sprache Deutsch ist für Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen das Tor zum Bildungserfolg, sie müssen sich schulsprachliche Kompetenzen aneignen und diese sind untrennbar mit dem Gebrauch der schriftlichen Sprache

Wenn die Zeitschrift ab 2021 online und im open access erscheint, ist dies eine Veränderung der Publikationsform, Babylonica hat den «Glauben an die Gestaltbarkeit kultureller Gegebenheiten und sozialer Verhältnisse» nicht verloren, wie die für das Jahr 2021 geplanten Ausgaben zeigen werden.

verknüpft (Mohr 2010; Feilke 2012). Dieser Tatbestand hat zu einer Renaissance der Diskussion um die sprachliche Dimension allen Lernens geführt, die aus unterschiedlichen Perspektiven geführt wird und im deutschsprachigen Raum vor allem mit den Begriffen *Literalität* und *Bildungssprache* verknüpft ist. Der Begriff *Literalität* wird in der Regel in einem umfassenden Sinn «als kommunikative und sozial situierte Praxis, die sich mit den räumlichen und den medialen Bedingungen, den Konventionen und den individuellen Gestaltungen konturiert und alle schriftbezogenen Handlungen einschließt» (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, 7) verstanden und eröffnet ein weites Forschungsfeld, wie zahlreiche anthropologische, linguistische, literaturwissenschaftliche und sozialhistorische Studien zeigen. Der Begriff steht in engem Zusammenhang mit dem englischen Begriff *literacy* wie er vor allem mit den Ansätzen der New Literacy Studies (Gee 2015) geprägt wurde. In der Alltagssprache ist *literacy* im Englischen jedoch in seinen Bedeutungen weniger präzise zu fassen, wie Bernard Schneuwly prägnant und treffend resümiert: *literacy* bezieht sich «d'une part à l'écrit, la capacité de lire et d'écrire, d'autre part à la formation avec la dimension «educated», «cultivé» pourrait-on dire en français, «gebildet» en allemand» (Schneuwly 2020, 3). Es ist wohl diese zweite Bedeutung, die erklärt, warum das Konzept *Bildungssprache* im deutschen Sprachraum in den letzten Jahren neben *Literalität* rasch Anklang gefunden hat. Ingrid Gogolin versteht unter *Bildungssprache* «nicht ‚eine spezielle Sprache‘ (etwa im hiesigen Kontext: die deutsche), sondern ein Register, das jede Sprache aufweist, in der formale – also in einer Institution wie der Schule vermittelte und angeeignete – Bildung stattfindet» (Gogolin 2010, 5). Forschung, die sich für die sprachliche Dimension des Lehrens und Lernens in der Schule interessierte, trug im letzten Jahrzehnt erheblich dazu bei, dieses Register, das eng mit schulischem Erfolg oder Misserfolg verbunden ist, besser zu verstehen und zu beschreiben. Der Gebrauch von *Bildungssprache* im Lehr- und Lernkon-

text Schule rückte dabei ganz im Sinne der englischen Forschung zu *situated literacy practices* in den Mittelpunkt. Dies führte zu einer genaueren Beschreibung der sprachlichen Handlungen mit ihren jeweils charakteristischen sprachlichen Ausdrucksformen, die *Bildungssprache* ausmachen. Helmuth Feilke bringt dies treffend auf den Punkt: «Im Kern bezieht sich das Konzept der *Bildungssprache* auf die sprachlichen Formate und Prozeduren, die für Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern usw. gebraucht werden. Dies sind Handlungen, die in Lernzusammenhängen, gleich ob mündlich oder schriftlich, eine zentrale Rolle spielen» (Feilke 2019). Die *Schriftlichkeit* und die «attività connessa con lo scritto» haben gerade im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungsstandards neu an Bedeutung gewonnen und sind, wie die PISA-Studien zeigen, zu einem Gradmesser des Erfolgs von Bildungssystemen geworden. Zurück zur Ausgangsfrage der Ausgabe 3/1995: das Schreiben und die mit der *Schriftlichkeit* verbundenen Sprachaktivitäten wurden als «vacca sacra» des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts kritisiert, da sie vorrangig mit Grammatikarbeit und Leistungsbeurteilung verbunden waren. Nun könnte man zum Schluss kommen, dass sich wenig geändert hat. Der Fremd- und vor allem der Zweitsprachenunterricht hat erheblich dazu beigetragen, *bildungssprachliche Kompetenz* ins Zentrum didaktischer Debatten und des bildungspolitischen Diskurses zu rücken. Auch in der Diskussion um *Bildungssprache* spielen sprachliche Kenntnisse (Wortschatz, Formulierungsroutinen, Textsortenmerkmale) die Hauptrolle und Fragen der Leistungsbeurteilung sind im Zeitalter der Bildungsstandards und Kompetenzbeschreibungen untrennbar mit *bildungssprachlicher Kompetenz* verbunden. Ist also aus der «heiligen Kuh» des Schreibens im Fremdsprachenunterricht nur das «goldene Kalb» der Bildungspolitik in neuer Nomenklatur und mit breiterem Fokus geworden? Vielleicht dann, wenn *bildungssprachliche Kompetenz* vorschnell als Schlüssel

oder gar als Königsweg zur Erreichung vorgeschriebener Bildungsziele gesehen wird. Die Reflexion zur (schrift) sprachlichen Dimension des Lernens in der Schule sollte sich weniger um die Leistungsmessung und den internationalen Vergleich kümmern, sondern pädagogische und fachdidaktische Fragen in den Mittelpunkt stellen, um unser von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt geprägtes Bildungssystem besser zu verstehen. Wie können die Voraussetzungen geschaffen werden, damit sich Lernende lesend und schreibend eine literale Praxis aneignen, die es ihnen erlaubt, sich unter sich ständig verändernden medialen Bedingungen und Konventionen zurechtzufinden und die Lernangebote in der Schule zu nutzen? Welche Rolle spielt dabei nicht nur die sprachliche, sondern auch die kulturelle Vielfalt? Erlauben wir es unseren Schülerinnen und Schülern verschiedene Lernwege einzuschlagen oder zu erproben und begleiten wir sie dabei? Hier ist auch die über schulische Lehr- und Lernkontexte hinausreichende Forschung zu Literalität neu relevant, wenn sie sich für schriftbezogene kom-

munikative Praxis interessiert, zu der das Lehren und Lernen in der Schule ebenso wie im Alltag, im familiären Umfeld oder im Beruf gehört.

Die *Stiftung Sprachen und Kulturen* und die Zeitschrift *Babylonia* wurden «als Ausdruck der Freude an Sprachen und des Glaubens an die Gestaltbarkeit kultureller Gegebenheiten und sozialer Verhältnisse» (Ghisla 2011, 4) ins Leben gerufen. Die Frage nach den Funktionen und der Rolle der «attività connesse con lo scritto» sind nur eine Facette der Idee, die das babylonische Projekt begleitet. Daran ändert sich nichts, die Zeitschrift hat 30 Jahre lang zu vielen Fragen und Debatten Stellung bezogen, wie das Archiv der Zeitschrift bezeugt, das auch auf der neuen Publikationsplattform frei zur Verfügung stehen wird. Wenn die Zeitschrift ab 2021 online und im open access erscheint, ist dies eine Veränderung der Publikationsform, *Babylonia* hat den «Glauben an die Gestaltbarkeit kultureller Gegebenheiten und sozialer Verhältnisse» nicht verloren, wie die für das Jahr 2021 geplanten Ausgaben zeigen werden.

## Literatur

Bertschi-Kaufmann, A., & Rosebrock, C. (2009). Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Eds.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (pp. 7-17). Weinheim und München: Juventa

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4-13.

Feilke, H. (1. Juni 2019): Bildungssprache. In: Sprache im Fach. München; Eichstätt: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/>

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris: Clé international.

Ghisla, G. (2011). *Diversità linguistica e culturale en Svizra. Sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schweiz. Diversità linguistica e culturale in Svizzera. Diversité linguistique et culturelle en Suisse. Puncts da vista. Standpunkte. Punti di vista. Points de vue*.

Gogolin, I. (2010). Was ist Bildungssprache? *Grundschulunterricht Deutsch*, 4, 4-5.

Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des*

*Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Schmidt.

Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krümm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York, 992-998.

Pirro, M. (2019). Multilinguismo e didattica delle lingue nel XVII secolo. Matthias Kramer e i Gesprächsbücher tra francese, tedesco e italiano. In U. Reeg & U. Simon (Eds.), *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht* (pp. 145-160). Münster, New York: Waxmann.

Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.

Schneuwly, B. (2020). Literacy – littératie – Literalität. Un essai. [forumlecture.ch/leseforum.ch](http://forumlecture.ch/leseforum.ch), 2.

Thonhauser, I. (2019). Schreiben heute. *Fremdsprache Deutsch*, 60, 3-7.