

Kompetenzerweiterung und Semantik¹

Der Titel meines Vortrags verspricht, daß ich etwas sage über den Zusammenhang zwischen der Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten und der Bedeutungstheorie, und ich möchte gleich zu Beginn meinen Gegenstand noch etwas spezifizieren: Ich will versuchen, einige Argumente dafür zu geben, warum eine ganz bestimmte Bedeutungstheorie die entscheidende Rolle in der Grundlegung eines Primärsprachunterrichts spielen sollte. Zunächst wende ich mich jedoch den Fragen zu, welche Vorstellungen zur Zeit über Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung bestehen und welcher Art die zugrundegelegten Kompetenztheorien sind. Wie bereits erwähnt, beschränke ich mich auf Probleme der Primärsprachdidaktik.

Einigkeit scheint bei den meisten Linguisten, Didaktikern, Sprachbuch- und Richtlinienautoren sowie auch Politikern über das oberste Ziel des Sprachunterrichts zu bestehen: Es soll um die Förderung der kommunikativen Fähigkeit der Schüler gehen, oder – wie man häufig auch etwas genauer sagt – die Schüler sollen lernen, in ihrer Umwelt möglichst erfolgreich zu kommunizieren. Es leuchtet unmittelbar ein, daß bei solchen oder ähnlichen Zielformulierungen sehr viel davon abhängt, welches Bild man sich von den kommunikativen Fähigkeiten macht, die die Lernenden erwerben sollen, bzw. was jemand denn können oder wissen muß, wenn er erfolgreich kommunizieren will. Über diese Fragen gehen die Meinungen sehr weit auseinander; es gibt kaum zwei Autoren, die annähernd ähnliche Vorstellungen darüber haben, welche Fähigkeiten im einzelnen zur sprachlichen Kompetenz zu zählen sind und wie die sprachliche Kompetenz aufgebaut ist, und viele Autoren verstricken sich bei der Darlegung ihres Kompetenzkonzepts in Widersprüche und Ungereimtheiten, die dann entsprechende Auswirkungen auf Lernzielbestimmungen und Unterrichtsvorschläge haben. Ich möchte hier einige der wichtigsten Ungereimtheiten anführen und dabei gleichzeitig auf die Art hinweisen, wie linguistische Theorien gegenwärtig in der sprachdidaktischen Literatur behandelt werden.

(1) Sprachdidaktiker pflegen sich die Aufgabe zu stellen, aus linguistischen und anderen Theorien das auszuwählen, was ihnen für den Sprachunterricht nützlich erscheint.² Was die Beschreibung der kommunikativen Fähigkeiten der Menschen anbetrifft, so ist es üblich ge-

worden, sich von Chomskys Kompetenztheorie abzusetzen und sie insbesondere in dreierlei Hinsicht zu kritisieren: (i) Sie setze einen idealen Sprecher-Hörer und entsprechend eine homogene Sprachgemeinschaft voraus, (ii) sie beziehe sich in wesentlichen Teilen auf Sprachstrukturen, die als in der Sozialisation nicht veränderbar oder als angeboren angesehen würden, und (iii) sie sei nicht geeignet, Eigenschaften und Bedingungen des aktuellen Sprechhandelns der Menschen angemessen zu beschreiben und zu erklären. Diese Kritikpunkte sind tatsächlich beachtenswert, wenn man einen Sprachunterricht begründen will, der eine Veränderung des Sprechhandelns der Menschen in ihrer sozialen Umwelt zum Ziel hat. Was aber schlagen die Sprachdidaktiker selbst vor? Weit verbreitet sind die Mehr-Kompetenzen-Theorien, wie ich sie nennen möchte.³ In ihnen wird angenommen, daß die Sprachteilhaber neben einer Sprachkompetenz im Chomskyschen Sinne noch eine weitere, eine soziale Kompetenz haben, die sie befähige, die in ihren Gehirnen eingespeicherten sprachlichen Elemente und Strukturen in verschiedenen Situationen adäquat anzuwenden bzw. aufgrund ihrer Sprachkompetenz sozial angemessene Performanzen zu machen – so oder ähnlich drückt man sich aus. Es werden dann Ausdrücke wie "Performanzkompetenz" geprägt, die allerdings sofort erkennen lassen, in welchem Dilemma sich solche Theorien befinden. Man ist versucht, nach einer Kompetenzkompetenz zu fragen und danach, von welchen beiden Kompetenzen hier die Rede sein kann, wenn man sich bemüht herauszufinden, was eine Performanzkompetenz sein könnte, die weder Kompetenz im Chomskyschen Sinne noch Performanz ist. Sollte angenommen werden, daß die Performanzkompetenz einen ähnlichen mentalen Status hat wie die Chomskysche Kompetenz, dann müßte man fragen, welche weitere Kompetenz die Sprecher denn befähigen soll, von der Performanzkompetenz in verschiedenen Situationen angemessen Gebrauch zu machen usw. Das Fragen führt in einen unendlichen Regreß. Das ganze Dilemma scheint damit zusammenzuhängen, daß in Mehr-Kompetenzen-Theorien eklektisch verfahren wird und man mit den Problemen nicht fertig wird, die sich daraus ergeben. Einerseits will man Sprechhandeln als soziales Handeln auffassen, andererseits möchte man auf mentalistische Sprachtheorien nicht verzichten. So kommt es dann auch zu Konzeptionen eines Sprachunterrichts, in dem ein auf mentalistischen Theorien gründender Grammatikunterricht isoliert neben der Förderung kommunikativer Fähigkeiten steht und für den nicht geklärt ist, wie beide zusammenpassen.⁴ Es nimmt wunder, wie man die generative Transformationsgrammatik in den Sprachunterricht einführen und gleichzeitig Chomskys Annahmen, auf denen diese Grammatik basiert, in der erwähnten Weise kriti-

sieren kann. Über die Gründe, warum der Eklektizismus⁵ in der Sprachdidaktik nicht aufgegeben wird, kann man nur Vermutungen anstellen. Es mag damit zusammenhängen, daß man keine Richtung, die in Mode ist, auslassen möchte.

(2) Für Linguisten ist es aufschlußreich, wenn sie sich einmal anschauen, wie Grammatiktheorien verballhornt werden können, wenn sie in eklektische Mehr-Kompetenzen-Theorien der beschriebenen Art eingepaßt werden. Ich möchte hier als Beispiel lediglich die generative Transformationsgrammatik (TFG) nennen und auf folgende Punkte hinweisen: (i) Die Grammatik wird häufig als ein Modell dafür mißverstanden, wie der einzelne Sprecher Äußerungen erzeugt; es wird vom Generieren von Äußerungen gesprochen, als ob es in der TFG um die Erzeugung von Satzverwendungen in bestimmten Sprechsituationen ginge.⁶ (ii) Der Transformationsbegriff wird übernommen, ohne daß man sich an seinen Gebrauch in der TFG gebunden fühlt. Man betont, daß Transformationen die TFG als didaktische Grammatik besonders geeignet machten, will sie aber nicht so verwenden wie in der TFG.⁷ (iii) Die P-Marker der TFG werden zum Anschauungsmaterial degradiert, ohne daß man sich immer genau darüber im klaren ist, welchen Zielen solche Strukturbeschreibungen dienen sollen.⁸ – Es geht hier nicht darum, darüber Klage zu führen, daß linguistische Theorien verkürzt wiedergegeben werden und verstümmelt in den Sprachunterricht Eingang finden. Es ist vielmehr danach zu fragen, was man sich von einem solchen Verfahren versprechen kann. Die Einführung einer Grammatiksprache in den Sprachunterricht hat unter anderem die wichtige Funktion, die Schüler zu befähigen, über ihr eigenes Sprechhandeln zu reden und zu reflektieren. Und muß es da nicht irreführen, wenn man Lehrer und Schüler mit einer Terminologie konfrontiert, die offensichtlich einer bestimmten Sprachtheorie entnommen ist, sich bei näherem Studium aber nicht als durch diese Theorie legitimiert erweist? Die didaktische Grammatik müßte für ihre Termini einen eigenen Begründungszusammenhang geben, wenn sie die selbst gestellte Aufgabe, Sachanalysen⁹ vom Standpunkt der Linguistik her zu machen, erfüllen will. Jedenfalls scheint es mir nicht ausreichend zu sein und auch nicht von großer Achtung vor den Lernenden zu zeugen, wenn man meint, linguistische Termini könnten in der didaktischen Grammatik anschaulicher, allgemeiner und einfach auch diffuser¹⁰ verwendet werden und wenn man die Übernahme problematischer Konzepte dadurch zu rechtfertigen sucht, daß man sagt: "Für den Deutschunterricht ist das nicht so problematisch wie für die Wissenschaft, weil im Deutschunterricht auf Einsichten der Schüler hingearbeitet wird."¹¹

(3) Ein für die didaktische Grammatik sehr wichtiges Problem stellt sich mit der Behandlung der Semantik. Viele Sprachdidaktiker befürworten entsprechend dem im letzten Jahrzehnt vorherrschenden Trend zugunsten der TFG eine Merkmalsemantik in der Art, wie sie etwa von Katz/Fodor entworfen worden ist, und sie akzeptieren auch vielfach die mit einer solchen Semantik zusammenhängende Bedeutungsauffassung, daß nämlich die Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke bzw. Bedeutungsmerkmale als mentale Entitäten in den Gehirnen der Menschen repräsentiert oder gar in irgendeiner Weise gespeichert seien. Abgesehen einmal von ontologischen und neurophysiologischen Problemen, die eine Merkmalsemantik, verbunden mit solchen Auffassungen, aufwirft, bringt sie für die Sprachdidaktik mindestens zwei Probleme: (i) Sie hat bisher im wesentlichen nur Beispielanalysen für Wortbedeutungen gebracht und sich nur in einigen Ansätzen in Bereiche der Satzsemantik vorgewagt. Es ist fraglich, ob sie überhaupt Mittel anbieten kann für in der Sprachdidaktik wünschbare Beschreibungen von Sprechhandlungsmustern wie Referieren, Bewerten, Beurteilen, Fragen – Antworten, Befehlen usw. (ii) Die Annahme von in den Gehirnen der Menschen gespeicherten Inventaren von Bedeutungsmerkmalen wirft die Frage auf, wie man sich das Erlernen von Bedeutungen und Veränderungen von Bedeutungen vorstellen soll. Das kann doch nicht einfach so gehen, daß zu bestimmten Wörtern ganz bestimmte Merkmalsmengen eingespeichert und bei ihrer Verwendung abgerufen werden. Ein einzelner Sprecher kann ja schon ein und dasselbe Wort in verschiedenen Situationen auf recht unterschiedliche Weise gebrauchen, und diesen Gebrauch klarzumachen, ist ja eine der Aufgaben der Sprachdidaktik. Man hilft sich häufig mit der Annahme von Performanzstrategien, die den Sprechern einen angemessenen Gebrauch ihrer semantischen Inventare ermöglichen sollen. Aber diese Annahme führt in das beschriebene, mit dem Reden über eine Performanzkompetenz zusammenhängende Dilemma zurück, und außerdem hat noch niemand gezeigt, wie solche Performanzstrategien aussehen sollen. Es gibt noch nicht einmal ausgearbeitete Ansätze für eine entsprechende Theorie; und manchmal hat man den Eindruck, als sollte mit dem Reden über Performanzstrategien etwas aus der Bedeutungsbeschreibung hinausgedrängt werden, was man für wichtig hält, mit dem man aber nicht fertig wird. – Die Sprachdidaktiker sind sich auch meistens darüber im klaren, daß eine Merkmalsemantik der beschriebenen Art für ihre Zwecke nicht ausreichend ist. Sie haben nach einer linguistischen Pragmatik¹² gerufen, die den Sprachgebrauch im sozialen Umfeld der Sprecher untersuchen soll; sie haben eine Unterscheidung zwischen sog. Systemlinguistik und anderen Linguistiken auf-

gebaut, als ob die anderen Linguistiken nicht die systematisch gegebenen Möglichkeiten des Sprachgebrauchs und damit das Sprachsystem untersuchten. Sie haben sich schließlich auch der in der angelsächsischen sprachanalytischen Philosophie entwickelten Sprechakttheorie zugewandt; dabei ist allerdings nicht beachtet worden, daß diese Sprechakttheorie – zumindest bei Searle¹³ – als eine Semantik konzipiert ist. – Ich möchte hier meine Bemerkungen über einige weit verbreitete Auffassungen zur kommunikativen Kompetenz abschließen und mich der spezielleren Frage zuwenden, wie eine Semantik aussehen könnte, die den Aufgaben des Sprachunterrichts gerecht wird.

Zunächst gebe ich einige Gründe dafür, warum die Semantik für die Grundlegung gerade des Primärsprachunterrichts den Angelpunkt darstellen sollte.

(i) Die Lernenden im Primärsprachunterricht sind schon mit dem und durch das Erlernen ihrer Muttersprache weitgehend sozialisiert. Sie beherrschen das Unterscheiden der Phoneme der Sprache und die Ausspracheregeln normalerweise so gut, daß sie hier keine besonderen Schwierigkeiten haben. Die Erweiterung des Wortschatzes stößt in der Regel nicht auf Probleme, die mit der Ausdrucksseite der Wörter zusammenhängen. Auf dem Erlernen neuer syntaktischer Muster braucht nicht mehr der Hauptakzent zu liegen.

(ii) Hindernisse für ein nach ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen erfolgreiches Kommunizieren ergeben sich für die Sprachteilhaber vor allem aus Schwierigkeiten, in verschiedenen Situationen jeweils die richtigen Sprechhandlungen zu machen, die Sprechhandlungen der anderen zu verstehen und Voraussetzungen und Folgen bestimmter Sprechhandlungen richtig einzuschätzen. Der Sprachteilhaber ist sein ganzes Leben lang genötigt, von ihm bekannten sprachlichen Ausdrücken je nach Situation neue und zum Teil andersartige Verwendungen zu machen, die Äußerungen anderer neu zu interpretieren und die seinem eigenen Sprechhandeln zugrundeliegenden Regeln bzw. Muster zu verändern. Man könnte sagen, er ist ständig genötigt, homophone Übersetzungen¹⁴ zu machen: Die Ausdrucksseiten der sprachlichen Zeichen bleiben gleich, ihre Bedeutungen ändern sich mit neuen und andersartigen Verwendungen. D.h. der Sprachteilhaber muß ständig neue Bedeutungen lernen. – Eine Semantik, die diesen Verhältnissen gerecht wird und einen Sprachunterricht begründet, der diese Lage des Sprachteilhabers zum Ausgangspunkt nimmt, kann auf bestimmten Konzepten¹⁵ in der Spätphilosophie Wittgensteins aufbauen und versuchen, sie in der Richtung weiterzuentwickeln, wie es in der angelsächsischen sprachanalytischen Philosophie schon für bestimmte Bereiche geschehen ist. Wittgenstein geht ja gerade davon aus, daß ein sehr enger Zusammenhang zwischen sprachlichem und anderem sozialen Handeln besteht und daß die Bedeutung sprachlicher Zeichen in ihrem Ge-

brauch liegt und daß man die umgangssprachlichen Verwendungsweisen der Ausdrücke studieren muß, wenn man ihre Bedeutungen herausbekommen will. Dabei betont er, daß es für Beschreibungen, die aus einem solchen Studium hervorgehen, keine von vornherein festgelegte Form geben kann; sie sollen sich vielmehr an ihren Zielen orientieren. Dieser Ansatz scheint sowohl als Grundlage für eine linguistische Beschreibung der wichtigsten Sprechhandlungsmuster, denen die Sprachteilhaber täglich folgen, geeignet wie auch für die Entwicklung einer Sprache, mit der man über das Sprechhandeln reden kann und die denen verständlich ist, die vom Sprachunterricht betroffen sind. Das Konzept besteht dann darin, daß dem Sprachunterricht eine Nachkonstruktion der wichtigsten sprachlichen Fähigkeiten zugrundegelegt wird, die gerade auch den Lehrern und Schülern verständlich ist und ihnen Mittel für die Reflexion über ihr eigenes Sprechhandeln an die Hand gibt.¹⁶ Zentral für die auf Wittgenstein aufbauende praktische Semantik¹⁷ ist der Regelbegriff, womit nicht auf Regeln als Merksätze, Vorschriften oder Anweisungen Bezug genommen wird, sondern auf Muster, die sozialen Handlungen zugrundeliegen, sie allererst konstituieren und sie verstehbar machen. Diese Handlungsmuster werden von den Sprachteilhabern normalerweise blind befolgt, d.h. sie handeln nach ihnen, ohne sich dessen bewußt zu sein und ohne in der Lage zu sein, die Regeln ihres Handelns explizit anzugeben. Die Muster sind offen im Hinblick auf ihre Befolgung, d.h. sie lassen sehr viele unterschiedliche Befolgungen zu; und was als Abweichung von einer bestimmten Regel zu gelten hat, hängt von den Sanktionen der sozialen Gruppe ab, zu deren Lebensform die Regel gehört.

Ich möchte hier nicht weiter zentrale Aussagen einer auf Wittgenstein gründenden Semantik referieren.¹⁸ Die Bemerkungen sollten den Sinn haben, anzudeuten, unter welchen Aspekten und im Hinblick auf welche Ziele ich das folgende Beispiel für einen Komplex von Fragestellungen für den Primärsprachunterricht gebe. Das Beispiel soll etwas anschaulicher machen, welche Aufgaben sich für eine Semantik in dem angedeuteten Sinne im Hinblick auf den Primärsprachunterricht stellen. Der zitierte Text aus Lewis Carrolls "Alice im Wunderland" soll nicht als Materialisierungsvorschlag für eine Unterrichtseinheit für Schüler einer bestimmten Altersstufe genommen werden, sondern soll als Aufhänger für die Thematisierung bestimmter sprachlicher Fragen dienen.

Alice und die Raupe sahen sich eine Zeitlang schweigend an; endlich nahm die Raupe die Wasserpfeife aus dem Mund und sprach Alice mit müder, schleppender Stimme an. "Wer bist denn du?" sagte sie.

Als Anfang für eine Unterhaltung war das nicht ermutigend. Alice erwiderte recht zaghaft: "Ich – ich weiß es selbst kaum, nach alledem – das heißt, wer ich war,

heute früh beim Aufstehen, das weiß ich schon, aber ich muß seither wohl mehrere Male vertauscht worden sein."

"Wie meinst du das?" fragte die Raupe streng. "Erkläre dich!"

"Ich fürchte, ich kann mich nicht erklären", sagte Alice, "denn ich bin gar nicht ich, sehen Sie."

"Ich sehe es nicht", sagte die Raupe.

"Leider kann ich es nicht besser ausdrücken", antwortete Alice sehr höflich, "denn erstens begreife ich es selbst nicht; und außerdem ist es sehr verwirrend, an einem Tag so viele verschiedene Größen zu haben."

"Gar nicht", sagte die Raupe.

"Nun, vielleicht haben Sie diese Erfahrung noch nicht gemacht", sagte Alice. "Aber wenn Sie sich einmal verpuppen — und das tun Sie ja eines Tages, wie Sie wissen — und danach zu einem Schmetterling werden, das wird doch gewiß auch für Sie etwas sonderbar sein, oder nicht?"

"Keineswegs", sagte die Raupe.

"Nun, vielleicht empfinden Sie da anders", sagte Alice; "ich weiß nur: für mich wäre das sehr sonderbar."

"Für dich!" sagte die Raupe. "Wer bist denn du?"¹⁹

In unserem Text sieht sich Alice in die Lage versetzt, sich einem Gesprächspartner, dessen Welt ihr unbekannt ist, zu erklären. An zentraler Stelle steht die Aufforderung der Raupe "Erkläre dich!", vordergründig zu verstehen als Zusatz zu der Frage "Wie meinst du das?" im Sinne von "Sage, was du meinst!" oder "Erkläre mir, was du meinst!", in ihrem tieferen Sinn aber auch so zu verstehen, daß Alice sich (frei kommutierendes *sich*) erklären bzw. Erklärungen über sich machen soll: Sie soll sagen, wer sie ist in dieser Welt. Sie soll sich in der fremden Welt identifizieren lassen. Sie soll ihre Position in einer Welt bestimmen, für die ihre Sprache nicht gemacht ist.

Der Text behandelt einen sehr wichtigen und recht häufig vorkommenden Fall des Sich-Nicht-Verstehens. Zwei Gesprächspartner handeln aus verschiedenen Welten heraus miteinander, und es gelingt ihnen deshalb nicht, das, was der andere sagt, mit bekannten Mustern in Zusammenhang zu bringen. Dabei braucht nicht immer maßgebend zu sein, daß die Sprecher aus nach dem Erkenntnisvermögen der Menschen tatsächlich völlig verschiedenen Welten kommen, verschieden nach den in ihnen vorkommenden Gegenständen und nach ihrem Aufbau — so wie es in unserem Beispiel der Fall ist. Es kann auch sein, daß sich die Menschen verschiedene Interpretationen der Welt gemacht haben, in der sie leben, und dadurch das gemeinsame Bezugssystem für die Kommunikation verloren haben. Sie verbinden unterschiedliche Prädikationen mit ein und denselben Gegenständen und sehen sie deshalb auch anders. Es kann sogar soweit kommen, daß damit für sie keine gemeinsame Gegenstandswelt mehr besteht. Sie verfügen dann nicht mehr über gemeinsame Mittel, auf Gegenstände zu referieren und Prädikationen über sie zu machen. Damit in

einer solchen Lage überhaupt noch eine Kommunikation zustandekommen kann, in der die Verstehensprobleme behandelt werden können, müssen natürlich noch irgendwelche gemeinsamen Regeln da sein. In unserem Text versteht Alice zu Beginn und am Schluß ja doch auch noch, daß die Raupe eine Fragehandlung bestimmter Art macht, und sie kann sich mit der Raupe über die Frage unterhalten. Sie kann die Frage aber nicht beantworten, weil sie sich in der Gegenstandswelt der Raupe nicht zurechtfindet.

Es soll hier nicht eine in irgendeiner Weise erschöpfende Interpretation des Textstückes geboten werden. Deutlich geworden ist aber wohl schon, daß zumindest ein Teil der durch den Beispieltext thematisierten Verstehensschwierigkeiten mit Fragen des Referierens auf Gegenstände der Welt zusammenhängt. Das auf Gegenstände Referieren-Können hängt eng mit der Fähigkeit zusammen, die Gegenstände zu identifizieren und sie wiederzuerkennen. Feste Körper, die über längere Zeiträume hinweg ihre Form wahren, können leichter beschrieben, identifiziert und wiedererkannt werden als solche, die sich schnell ändern, nur kurze Zeit existieren oder nach ihrem Aggregatzustand nicht fest sind.²⁰ Alice steht vor folgendem Problem: Sie hat sich seit dem Morgen mehrere Male verwandelt und ist jetzt nicht mehr in der Lage, eine Erklärung über ihre Identität abzugeben. Das Versetzt-Sein in eine völlig neue, vom Normalen abweichende Welt hat zugleich ihren Gebrauch der Sprache verunsichert. Für die Raupe dagegen fallen solche Wandlungen ganz und gar nicht aus der Regel; sie weiß, daß sie einmal zu einer Puppe und dann zu einem Schmetterling werden wird; und sie hat kein Verständnis für Alices Verwirrung. Man hätte vielleicht erwarten können, daß Alice auf die Frage "Wer bist denn du?" einfach mit ihrem Namen geantwortet hätte. Aber wie hätte sie in ihrer Lage meinen können, daß die Raupe verstanden hätte, in welcher Weise in der menschlichen Gesellschaft Namen gegeben und verwendet werden? Ebenso wie Namen versagen für Alice andere sprachliche Ausdrücke, Deskriptionen, die wir normalerweise beim Referieren gebrauchen und mit denen wir dann gleichzeitig bestimmte Prädikationen über die Gegenstände machen. Alice kann ihre Größe im Vergleich zu ihrer Umwelt nicht angeben und weiß auch nicht, ob – und wenn ja – wie sich ihr Aussehen verändert hat.

Unser Textbeispiel deutet an, wie Referenzprobleme mit Verstehensproblemen zusammenhängen und wie schon eine Behandlung von so relativ einfach scheinenden Sprechhandlungsmustern wie das Referieren zur Aufklärung wichtiger Verstehensprobleme beitragen kann. Eine sprachdidaktische Nachkonstruktion der Fähigkeit der Sprecher, in verschiedenen Situationen angemessen und erfolgreich auf Gegenstände ihrer Umwelt zu

referieren, setzt wenigstens die folgenden semantischen Analysen voraus: (i) Es muß dargestellt werden, nach welchen Regeln in bestimmten sozialen Gruppen Namengebung stattfindet und wie Namen auch außerhalb von Namengebungsakten gebraucht werden. Dazu gehört auch die Unterscheidung, wie die Namengebungsregeln differieren je nach den Gegenständen, die mit Namen belegt werden sollen (Personen, Tiere, Orte, Schiffe, Länder usw.). (ii) Unterschiede in den referentiellen Verwendungen von Eigennamen und anderen Substantiven müssen beschrieben werden.²¹ (iii) Es ist zu zeigen, wie mittels Kennzeichnungen bzw. Nominalphrasen, die auch Artikel und verschiedene Attribute enthalten, auf Gegenstände referiert wird. Dabei kommt es auch darauf an, die verschiedenen Prädikationen, die bei solchen Referenzakten auch gemacht werden, zu berücksichtigen. (iv) Der Gebrauch von Pronomina muß analysiert werden. – Aus solchen semantischen Analysen können sich dann die Lernziele ergeben, die mit dem Referieren zusammenhängen, und aus ihnen sind auch Ordnungen und Zusammenhänge zwischen Lernzielen abzuleiten. Beispielsweise ergibt sich für einen Lernzielkatalog für das Referieren ein enger Zusammenhang mit einem Lernzielkatalog für das Prädizieren: Wenn man mittels sprachlicher Ausdrücke auf bestimmte Gegenstände referiert, macht man normalerweise auch Prädikationen irgendeiner Art über diese Gegenstände. Ich möchte betonen, daß es bei empirischen Untersuchungen über das Referieren in der Kommunikation unter Kindern nicht darauf ankommen kann, bestimmte Wörter oder syntaktische Konstruktionen auszuzählen, wie es im Rahmen von Sprachbarriereforschungen gemacht worden ist.²² Vielmehr sollte beschrieben werden, wie Kinder in verschiedenen Situationen auf Gegenstände unterschiedlicher Art referieren und welche Muster zusammen mit dem Referieren befolgt werden. Es sollte untersucht werden, wie sich die Muster für das Referieren und mit ihnen zusammenhängende Regeln über die Altersstufen hinweg verändern. Die Kommunikation unter Kindern ist unter solchen Aspekten bisher nicht untersucht worden. Es kann ja durchaus sein, daß Probleme, die Erwachsene mit dem Referieren auf einfache und komplexe Gegenstände und mit dem Referieren innerhalb von Texten haben, sich für die Kinderkommunikation ganz anders darstellen.

Unser Referieren-Beispiel läßt noch zweierlei deutlich werden: Zum einen wird klar, daß für die vorgeschlagene praktisch-semantische Analyse Unterscheidungen wie die zwischen sog. Systemlinguistik und Pragmatik irrelevant und unnötig sind. Sprachliche Zeichen werden selbstverständlich in ihren sozialen Verwendungszusammenhängen untersucht, da schon vom Ansatz her sprachliches Handeln als Teil sozialen Handelns aufgefaßt wird. Zum andern wird deutlich, wie in der Semantik Zusammenhänge

zwischen Sprache und Welt behandelt werden. Solche Zusammenhänge haben die Sprachdidaktik immer wieder beschäftigt, und hier zeigt sich, daß das Sprechhandeln der Menschen selbstverständlich ein Handeln in und mit ihrer Umwelt ist. In welcher Weise man auf Gegenstände der Umwelt referieren kann, das hängt auch – wie bereits erwähnt – von der Beschaffenheit dieser Gegenstände ab. Die gegenständliche Umwelt wird für den Sprachunterricht genau in dem Maße wichtig, wie sie ständig zur Veränderung unserer Sprechhandlungsmuster beiträgt. Der Text aus Lewis Carroll thematisiert ja augenfällig, wie eine Wandlung der Umwelt das Sprechhandeln verändert.

Lassen Sie mich abschließend auf eine Frage zurückkommen, die ich schon kurz angeschnitten habe, die Frage nach dem Status des Grammatikunterrichts im Sprachunterricht. Ich habe bereits auf eine wichtige Funktion der Einführung einer Grammatiksprache in den Sprachunterricht hingewiesen: Sie soll den Sprachteilhabern Mittel an die Hand geben, über ihr eigenes Sprechhandeln zu reden und zu reflektieren.²³ Das darf bezogen auf unser Beispiel nun nicht heißen, daß die Schüler Termini wie "Pronomen", "Eigenname", "definite Kennzeichnung", "Prädikation" und bestimmte Definitionen pauken sollen. Vielmehr ist die grammatische Beschreibungssprache entsprechend dem Wittgensteinschen Ansatz so zu entwickeln, daß sie ihren Zielen adäquat ist. Das heißt hier vor allem: Sie muß den Schülern verständlich sein und ihnen in einer Form, die ihnen geläufig ist, Hilfen bieten, wenn sie in der Kommunikation Schwierigkeiten haben. Das schließt nicht aus, daß man linguistische Termini verwendet; man sollte aber einen nutzlosen Terminologismus vermeiden, wie er sich einstellt, wenn man linguistische Theorien so in den Sprachunterricht einführt, wie ich es anfangs am Beispiel der TFG geschildert habe. Vorrangig sind für den Sprachunterricht Lernziele, die sich auf das Können der Schüler, also auf ihre Sprachbeherrschung beziehen, vor denen, die ein Wissen über Sprache zum Ziel haben. Aber auch ein Wissen über Sprache, das noch nicht von einem Können begleitet ist, kann nützlich sein: Es kann initiierend einer Veränderung der eigenen Sprechhandlungsmuster dienen. Es fördert ein reflektiertes und planendes Abweichen von eingefahrenen Regeln und hilft den Menschen, wenn sie in Situationen kommen, in denen sie Kommunikationsschwierigkeiten haben wie Alice in unserem Beispieltext. Kurzum, es kann als Initialzündung für eine Kompetenzerweiterung dienen, die das oberste Ziel jedes Sprachunterrichts darstellt.

Anmerkungen

- 1 Der Vortragsstil ist beibehalten. Belege und Verweise sind ergänzt.
- 2 Vgl. z.B. die Ausführungen dazu bei K.-D. Bünig, *Linguistik und Didaktik des Deutschunterrichts*, in: R. Bartsch, Th. Venenmann (Hsg.), *Linguistik und Nachbarwissenschaften*, Kronberg 1973, S. 287 - 305.
- 3 Vgl. auch Arbeitsgruppe *Kommunikativer Unterricht (AKU)*, *Probleme des kommunikativen Sprachunterrichts*, Stuttgart 1974, insbes. Kap. 1
- 4 Vgl. D.C. Kochan, *Konzept eines Arbeitsmittels zur Sprachförderung*, in: *Linguistische Berichte*, LB-Papier Nr. 31, Braunschweig o.J., S. 18 ff.
- 5 Ein besonders reichhaltig ausgefaltetes Exemplar einer eklektischen Theorie für den Primärsprachunterricht findet sich in D. Lenzen, *Didaktik und Kommunikation*, Frankfurt a.M. 1973.
- 6 Vgl. z.B. K.-D. Bünig, D.C. Kochan, *Linguistik und Deutschunterricht*, Kronberg 1973, S. 52, 212.
- 7 Vgl. ebd., S. 135 und W. Eichler, *Sprachdidaktik Deutsch*, München 1974, S. 206 f.
- 8 Vgl. Bünig/Kochan [Anm.6], S. 52.
- 9 Vgl. Bünig [Anm.2], S. 289, 298.
- 10 Vgl. Bünig/Kochan [Anm.6], S. 48.
- 11 Ebd., S. 88.
- 12 "Pragmatik" wird hier nicht im Sinne einer bestimmten der vielen inzwischen konstruierten Unterscheidungen zwischen Pragmatik und Semantik gebraucht; es geht hier um ein häufiges Motiv für solche Unterscheidungen, nämlich: Mängel von Kompetenztheorien zu beheben.
- 13 Vgl. J.R. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge 1969, S. 18.
- 14 Vgl. dazu W.V. Quine, *The Inscrutability of Reference*, in: D.D. Steinberg, L.A. Jakobovits (Eds.), *Semantics. An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, Cambridge 1971, S. 142 - 154, bes. S. 152.
- 15 Ich vermeide hier mit Absicht den Ausdruck "Theorie", weil es darum geht, an Ansätze und Methoden Wittgensteins anzuknüpfen, um eine den Sprachunterricht begründende semantische Theorie erst noch zu entwickeln. Die Theorie, die man für bestimmte Zwecke braucht, in Wittgenstein - zweckgerecht eingerichtet - vorfinden zu wollen, hieße ihn völlig mißverstehen. Wenn man das bedenkt, erscheinen Kritiken nicht mehr sinnvoll, Wittgenstein sei bei zu einfachen Beispielen für die Sprachverwendung stehen geblieben, er könne mit seinen fundamentalen Überlegungen der Komplexität des Sprachsystems nicht gerecht werden usw. Zu solchen Kritikpunkten vgl. etwa Ch. S. Hardwick, *Language Learning in Wittgenstein's Later Philosophy*, The Hague, Paris 1971, bes. im dritten Teil.

- 16 Eine solche Konzeption liegt dem Grundschul-Unterrichtswerk "Kaleidoskop – Sprechen, Sprache, Handeln" zugrunde. Vgl. den Lehrerband zu "Kaleidoskop 1", Stuttgart 1974, S. 8 - 34.
- 17 Vgl. H.-J. Heringer, Praktische Semantik, Stuttgart 1974.
- 18 Vgl. auch den Vortrag von H.-J. Heringer in diesem Band.
- 19 Lewis Carroll, Alice im Wunderland, Insel taschenbuch 1973, S. 47.
- 20 Vgl. zu diesem Problemkomplex P.F. Strawson, Individuals. An Essay in Descriptive Metaphysics, repr. London 1965.
- 21 Vgl. R. Wimmer, Der Eigenname im Deutschen, Tübingen 1973, Kap. 3.
- 22 Vgl. P.R. Hawkins, Soziale Schicht, nominale Gruppe und Referenz, in: D.C. Kochan (Hrsg.), Sprache und kommunikative Kompetenz, Stuttgart 1973, S. 162 - 176.
- 23 Vgl. "Kaleidoskop" – Lehrerband 1 [Anm.16].