

HANS JÜRGEN HERINGER

## Linguistik und Didaktik

Linguistik und Didaktik. Referenten über ein solches Thema mit der Form 'X und Y' werden sich um den Nachweis bemühen, daß zwischen X und Y ein Zusammenhang ganz besonderer Art besteht. Ein Zusammenhang ganz besonderer Art besteht aber zwischen allem Möglichen, sicher auch zwischen Linguistik und Freiheit, Linguistik und der Mensch u.v.a. Der Referent muß deshalb rechtfertigen, warum die Explikation dieses Zusammenhanges der Mühe wert ist. Ich will mich dieser Pflicht nicht entziehen.

Sicher werden Sie es mir nicht verübeln, wenn ich vor diesem Gremium von Linguisten auf die Erörterung verzichte, was unter Linguistik zu verstehen ist. Jeder von uns hat dazu seine Vorstellungen und jeder seine eigenen. Viele von Ihnen werden es mir als Selbstüberschätzung ankreiden, wenn ich etwas dazu sage, was unter Didaktik verstanden wird oder was ich darunter verstehen will. Diese bitte ich, das Folgende als eine notwendige Exposition anzusehen.

Didaktik sei die Wissenschaft des Unterrichtens, wird allgemein angenommen. Ich möchte das hier aus zwei Gründen etwas weiter fassen: Didaktik sei die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. (i) Es erscheint sinnvoll nicht von vornherein einen komplementären Teil einer Interaktion abzuschneiden. Und das wird in der Regel auch nicht getan. Vielmehr werden trotz der Definition beide ergänzenden Teile untersucht. (ii) Unterrichten wird im Allgemeinen als organisiertes Lehren verstanden. Das zieht von vornherein eine Grenze, wo man keine ziehen sollte, weil die Möglichkeiten der Organisation sekundär sind gegenüber dem, was gelernt werden soll. Es würde einer Art Resignation gleichkommen, wenn man von vornherein annähme, daß manches Lernenswerte nicht organisiert gelehrt werden könnte.

Diese weite Abgrenzung – wie sicher auch die anderen üblichen – rechtfertigt es, Aufgaben und Einteilung der Didaktik an einer Analyse des Lernens zu erörtern. Dazu gehe ich von den folgenden drei Phasen aus:

(1) A { kann nicht HX-en.  
weiß nicht, daß S.

(2) A { HY-t.  
HZ-t zusammen mit B.

(3) A { kann HX-en  
weiß, daß S.

Die drei Phasen sind drei Ausschnitte aus der Geschichte, so daß (1) vor (2) vor (3) liegt. Wir sagen, daß A gelernt hat zu HX-en oder gelernt hat, daß S, indem er ge-HY-t hat oder zusammen mit B ge-HZ-t hat, genau dann, wenn (3) nicht der Fall wäre, ohne daß (2) der Fall war. Die Beschreibung ist so gehalten, daß einige relevante Teile variabel sind: A ist eine Variable für den Lernenden, B eine für den Lehrenden. HX, HY und HZ sind Variable für Handlungsmuster, also für bestimmte in einer Gesellschaft gültige Regeln, nach denen Handlungen hervorgebracht werden können. Wenn jemand HX-en kann, so bedeutet das nicht, daß er jetzt oder zu einem bestimmten Zeitpunkt HX-en muß. Das zeigt, daß die Unterscheidung von Handlungsmuster und aktueller Handlung wichtig ist. Mit der Einschränkung der Variablen HX auf Handlungsmuster ist eine wichtige Eigenschaft des Lernens dargestellt. Wenn z.B. A nicht schwitzen kann und B nun mit ihm einen Ringkampf macht, so daß A dann schwitzen kann, werden wir weder sagen, A habe schwitzen gelernt noch B habe A schwitzen gelehrt. Das liegt genau daran, daß Schwitzen kein Handlungsmuster ist. S ist eine Variable für jene Teile von *daß*-Sätzen, die Satzformen gleich sind, d.h. so gebaut sind wie Sätze, aber andere Wortstellung, andere illokutionäre Kraft haben (also nicht zum Behaupten verwendet werden können) und einiges andere. In der Beschreibung

der ersten und dritten Phase ist eine in diesem Zusammenhang grundlegende Unterscheidung aufgenommen, nämlich daß man entweder nach einem bestimmten Handlungsmuster zu handeln lernt oder lernt, daß dies oder jenes der Fall sei, sein soll usw., also etwas über einen bestimmten Sachverhalt lernt. Diese Unterscheidung ist identisch mit der von G. Ryle gemachten in *knowing how and knowing that*.<sup>1</sup> Sie ist natürlich der traditionellen Didaktik auch bekannt, obwohl ihr nicht immer die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Zu der Formulierung *A weiß nicht, daß ...* will ich noch eine Bemerkung machen, obwohl hier nicht alle Feinheiten einer solchen Analyse erörtert werden können. Diese Formulierung ist zu eng, weil ich nur sagen kann *A weiß, daß S*, wenn auch ich annehme, daß S wahr ist. Es scheint aber, daß wir von Lernen auch im weiteren Fall sprechen. Nehmen wir folgendes Beispiel: ich bin der Ansicht, daß es keine Elefanten mit sechs Beinen gibt. A hat nicht geglaubt, daß es Elefanten mit sechs Beinen gibt, B hat ihn aber dazu gebracht, das für wahr zu halten. Dann könnte ich natürlich nicht sagen, daß A weiß, daß es Elefanten mit sechs Beinen gibt, eben weil ich das nicht für wahr halte. Dennoch scheint es üblich und sinnvoll, auch in diesem Fall anzunehmen, daß A gelernt hat, daß es Elefanten mit sechs Beinen gibt. Man kann eben auch falsche sowie von mir für falsch gehaltene Sachverhalte lernen. Ich lasse es hier aber bei der alten Formulierung, weil die Formulierung *A glaubt, daß S* sofort suggeriert, daß der Sprecher dieses Satzes nicht glaubt, daß S, und das ist ja nun ebensowenig korrekt. Interessanterweise scheint es keine neutrale Formulierung zu geben.

Das bringt mich noch auf ein Problem, das die Didaktiker immer beschäftigt hat und das mir anhand dieser Analyse systematisch erklärbar erscheint. Es sollen ja nicht nur sogenannte Tatsachen gelernt werden, sondern auch etwas darüber, was in bestimmten Situationen getan werden muß oder soll, sogenannte Gewissensbildung. Dieses Wissen über soziale Tatsachen, Gebote, Normen usw. wird in dieser Komponente mitbehandelt, weil eine entsprechende Trennung letztlich nicht zu begründen ist. Begründen müssen sie aber die, die sie machen wollen.

In der zweiten Phase habe ich ebenfalls zwei alternative Möglichkeiten durch die Schweifklammer gekennzeichnet.<sup>2</sup> Damit sind die beiden Fälle unterschieden, daß A allein etwas macht und dadurch etwas herausbekommt oder HX-en lernt und daß A zusammen mit B etwas macht. Im zweiten Fall steht HZ also für ein Interaktionsmuster, in dem HA die Rolle von A, HB die Rolle von B sei, die im speziellen Fall gerade aus je einem Muster bestehen können.

Die Analyse des Lernens bietet uns einige wichtige Anhaltspunkte für eine Theorie des Lernens. So lenkt sie unseren Blick darauf, daß verschiedene A's Verschiedenes lernen sollen und können. Sie stellt aber auch die übliche Unterscheidung innerhalb der Didaktik dar nach den Inhalten des Lernens und der Methode: die Variablen HX und S laufen über mögliche Inhalte, das Handlungsmuster HY und das Interaktionsmuster HZ im Zusammenhang mit den jeweiligen HX oder S sind ausschlaggebend für die Methode. Es gibt dabei nicht schon eine grobe Ordnung der Art (1a) und (3a) mit (2a) und (1b) und (3b) mit (2b), obwohl manchmal stillschweigend so verfahren wird, etwa wenn man es für selbstverständlich hält, daß man Wissen dadurch erwirbt, daß einem etwas mitgeteilt wird. Dem steht aber das sogenannte operative Lernen gegenüber als ein Fall der Form (1b) und (3b) mit (2a). Analoges gilt auch für die anderen Fälle.

Unsere Analyse des Lernens bietet auch die Möglichkeit erster Überlegungen über das Verhältnis von Linguistik und Didaktik. Man könnte es sich so vorstellen, wie ich mir das Verhältnis von Mathematik und Didaktik etwa vorstellen könnte, daß man nämlich um Mathematik zu können, ganz bestimmte Handlungsmuster – Addieren, Multiplizieren etwa – beherrschen muß. Aus diesen Mustern wäre gemäß den Interessen und Erfordernissen der jeweiligen A's auszuwählen und zu differenzieren, etwa Addieren von Zahlen bis Hundert u.ä. Diese Auswahl und das Analoge bei dem jeweiligen S sei die Aufgabe der Didaktik der Mathematik. Dieses kann nicht das Verhältnis von Linguistik und Didaktik sein. Denn im Mathematikunterricht wird mathematisches Handeln gelehrt und gelernt. Mathematisches Handeln gibt es aber nur innerhalb der Mathematik und durch sie. Für die Linguistik hieße das nun, daß im Linguistikunterricht linguistisches Handeln gelehrt und gelernt würde. Obwohl so etwas auch getan wurde und heute teilweise im Extrem versucht wird, greift diese Analogie nicht, besonders deshalb nicht, weil die A's schon mit dem Gegenstand der Linguistik vertraut sind, weil sie schon sprechen. Wenn z.B. ein Linguist oder einer, der sich für einen hält, sagt, jeder Satz bestehe aus Subjekt und Prädikat, und die Kinder lernen das, dann muß das noch lange nicht die Konsequenz haben, daß sie nur noch solche Sätze verwenden. Das Wunder der ausdauernden Versuche, einen solchen Satzbegriff durchzusetzen, ist gerade, daß er sich nicht in unserem Sprechen durchsetzen konnte, sondern reine und zugleich falsche Theorie geblieben ist, mit der man zwar öfter Kinder schikaniert, die aber alles in allem keine weiteren Konsequenzen hatte.

Das zeigt, daß zwischen dem linguistischen Handeln und Wissen und dem sprachlichen Handeln immer noch eine Lücke klaffen kann und daß man

die Analogie zur Mathematik nicht einhalten kann, weil die Linguistik im Verhältnis zur Didaktik noch als Bezugspunkt den Sprachunterricht hat, in dem es um das Lernen und Lehren von sprachlichen Handlungsmustern geht. Diese HXe sind nicht theoretische Fähigkeiten aus der Linguistik, sondern sie und ihr Zusammenhang werden in der Linguistik untersucht. Der Beitrag der Linguistik zum Sprachunterricht beruht deshalb nicht darin, daß Linguistik gelehrt wird, sondern daß linguistische Theorien angewendet werden. Ich werde jedoch später darauf kommen, warum diese Trennung zwischen Sprachunterricht und Linguistikunterricht nicht sinnvoll erscheint.

Hier bleibt ein weiterer Aspekt des Verhältnisses von Linguistik und Didaktik zu beachten, der in der zweiten Phase liegt: es kann sein, daß die Interaktion von A und B eine sprachliche Interaktion, also eine Kommunikation ist. Paradigma aus der Tradition könnte hier sein das Fragen von B und das Antworten von A. Das ist natürlich eine sehr, sehr eingeschränkte Methode des Lehrens, die voraussetzen dürfte, daß es nur um Wissen geht und daß A schon so viel weiß, daß er durch geschicktes Fragen auf das Neue gebracht werden kann. Für diese Paradigma liegt die Rolle der Linguistik auf der Hand: es handelt sich bei der Untersuchung des Lernens per Frage-Antwort-Kommunikation um reine Linguistik. Z.B. könnte eine empirische Sprechakttheorie hier alles Notwendige leisten.

Bleibt die Frage, wie es steht, wenn es sich um nicht-sprachliche Interaktionen zwischen A und B handelt. Hier wird die Auffassung relevant, die man von Linguistik hat. Ich würde eine Auffassung von Linguistik vertreten, die den Zusammenhang von sprachlichem Handeln und dem übrigen Handeln betont, insofern alles Handeln auf Verstehen beruht, das nur im Zusammenhang mit sprachlichem Handeln gesichert werden kann. Darauf werde ich ausführlicher kommen. Jedenfalls hat die Linguistik mit dieser Orientierung und Grundlage auch in diesem Fall der Phase (2) mitzureden. Ich möchte nicht in Konstruktionen gegenseitiger Hilfswissenschaften schwelgen, aber betonen, daß hier ein enger Zusammenhang besteht, der einen Zusammenhang der beiden Wissenschaften begründet. Dabei kommt es mir nicht darauf an, wie ein Hirsch das Revier der Linguistik abzugrenzen oder auszudehnen und von Eindringlingen frei zu halten, sondern auf die Konsequenzen, die sich daraus für eine didaktische Theorie ergeben können.

Wie sehen nun die Didaktiker selbst ihre Rolle? Da wären zunächst die Anhänger einer technokratischen Richtung, die die Aufgabe der Didaktik nicht in der Bestimmung der Lernziele, also der Füllung der entsprechend modifizierten Phase (3) sehen, sondern lediglich darin, die Phase

(2) zu erforschen, also insbesondere Methoden bereitzustellen, mit denen die Lern- und Lehrhandlungen verbessert werden können. Sie rechtfertigen diese Beschränkung damit, daß Lernziele Setzungen seien, was in ihrer Formulierung durch das *soll* zum Ausdruck kommt, und deshalb seien sie nicht mit wissenschaftlichen Methoden zu ermitteln. Dahinter vermutete ich die Auffassung, die Wissenschaft beschreibe sozusagen wertfrei, was der Fall ist. Diese Auffassung kann ich besonders für eine Sozialwissenschaft nicht akzeptieren. Denn soziale Tatsachen sind bestimmt durch Regeln und Regeln sind soziale Konventionen. Sie regeln, was richtig und falsch ist, und das geht dem voran, was wahr und falsch ist. Die Grenze zwischen *ist* und *soll* ist hier nicht zu ziehen, wie in neuerer Zeit Searle wieder gezeigt hat.<sup>3</sup> Wenn ich z.B. als Linguist behaupte

(4) *Else hat Sam versprochen, eine Ente zu zimmern.*,

dann behaupte ich auch, daß Else eine Verpflichtung gegenüber Sam eingegangen ist und damit nichts anderes als, daß Else nun eine Ente zimmern soll. Wenn man sich hier aus der Affäre ziehen wollte, indem man als Linguist nur den Wortlaut dessen wiedergibt, was Else geäußert hat, etwa *Ich werde dir eine Ente zimmern*, so ließe man einen großen Teil, wahrscheinlich den wichtigsten Teil ihrer Handlung unbeschrieben. Denn dann könnte z.B. sein, daß Else nur ihre Stimme geübt hat oder Klaus zitiert hat oder Sam gedroht hat u.v.a. Man würde mit dieser Wissenschaftsauffassung nur einen kleinen Teil von dem beschreiben können, was vor sich gegangen ist, und zwar noch einen kleineren als ich eben angenommen habe. Denn auch die zitierte Wiedergabe des Wortlautes setzt bekanntlich schon soziale Regeln voraus, etwa daß man den bedeutungsdifferenzierenden Wert der Phoneme kennt, z.B. weiß, daß in dem Phonemsystem der Sprache, in der Elses Äußerung gemacht wurde, die Opposition /ts/ : /s/ vorkommt, damit man nicht fälschlich *simmern* statt *zimmern* wiedergibt.

Wenn also die Begründung dieser Beschränkung schon nicht korrekt ist, so können erst recht nicht ihre Konsequenzen akzeptiert werden. Einmal wäre dieses Verfahren sehr unökonomisch. Denn der technokratische Didaktiker müßte doch sinnvollerweise Methoden für alle möglichen Inhalte entwickeln. Da er die entsprechenden HY und HZ aus der Phase (2) nur im Zusammenhang der jeweiligen HX und S untersuchen kann, müßte er also alle mögliche Lernsequenzen für alle mögliche Lernziele bereitstellen, von denen aber ein großer Teil für die Katz wäre, weil niemand sie zu Lernzielen erheben würde. Es sei denn, er würde jede eigene Wertung aufgeben und rein dienend untersuchen, was immer man ihm als Lernziel voraussetzte. Zum anderen bleibt aber für die technokratische Konzeption im-

mer noch die Frage offen, wer bestimmt über die Lernziele. Das ganze Verfahren erinnert fatal an bestimmte Auffassungen, die im öffentlichen Leben bei uns eine entscheidende Rolle spielen: die Wissenschaftler machen Theorien und stellen sie zur freien Verfügung. Die Politiker entscheiden dann, was getan werden soll. Aber was für Kriterien haben die Politiker? Andere als die Wissenschaftler? Oder sogar bessere? Beispiele für Kriterien von Politikern haben wir ja schon zur Genüge in der Diskussion um den Sprachunterricht kennengelernt, etwa wenn Frau Engel von der FDP in der Auseinandersetzung um die Hessischen Rahmenrichtlinien rechtfertigen will, warum im Sprachunterricht die sogenannte Hochsprache zu lehren sei, und das dann so begründen will: "Die Reduzierung der Sprache auf ihre 'Verwendungssituation' erscheint uns genauso gefährlich wie die Reduzierung des Individuums auf seine Verwendbarkeit in der Gesellschaft. Aus diesem Grunde sind wir unter anderen (sic) allerdings der Meinung, daß der Deutschunterricht nicht auf die Vermittlung der Hochsprache verzichten kann ..."4

Jene ärmliche Auffassung von Wissenschaft kann ich nicht teilen. Denn wie kann ich als Wissenschaftler eine Theorie machen, mit der ich doch einen Wahrheitsanspruch erhebe, und nicht dafür Sorge tragen, daß nach ihr gehandelt wird. Wenn in einer anderen Theorie etwas behauptet wird, was mit meiner unverträglich ist, dann muß zwischen diesen Theorien innerhalb der Wissenschaft entschieden werden und nicht mit irgendwelchen außerhalb liegenden irrationalen Kriterien.

Den technokratischen Didaktikern stehen jene gegenüber, die die Aufgabe der Didaktik besonders auch darin sehen, über die Lernziele zu entscheiden, aus dem Angebot der jeweiligen Fachwissenschaften auszuwählen.<sup>5</sup> Oder sogar eine eigene Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes zu geben, um das Wesen des Gegenstandes zu bestimmen, möglichst fächerübergreifend. Solche Superhirsche, die geflügelt über den Revieren schweben, aber so dünne Geweihe haben, daß sie sich den rauen Kämpfen am Boden nicht aussetzen können, sind auch nicht nach meinem Geschmack. Da gibt es die eine Sorte, die verbissen festhält an antiquierten Theorien oder Ansichten, die überhaupt nur je in solchen Kreisen akzeptiert wurden, und da gibt es die anderen, die hastig greifen nach den neuesten Entwicklungen der Wissenschaft und sie in den Sprachunterricht einbringen. Von der ersten Sorte stammt eine Theorie, die mich immer wieder aufregt, daß man nämlich Kindern weismachen will, Substantive seien Namen und *Klapperstorch* sei der Name eines Klapperstorches, womöglich noch vom lieben Gott gegeben.<sup>6</sup> Von der anderen Sorte stammt die Einbringung der Transformationsgrammatik in den Sprachunterricht, bevor sie überhaupt von den Didaktikern verstanden wurde<sup>7</sup>, viel weniger der Sinn eines solch extre-

men Linguistikunterrichts bekannt war.

Dies alles sind eigentlich nur Beispiele für die Berechtigung meiner grundsätzlichen Skepsis gegenüber der Aufstellung der Lernziele durch Didaktiker: in einer demokratischen Gesellschaft müßten eigentlich die Betroffenen selbst über die Lernziele entscheiden. Und das wäre eigentlich gar kein schlechter Grundsatz, weil er zur Folge hat, daß allen Betroffenen verständlich gemacht wird, worum es geht. Denn nur dann können sie sinnvoll entscheiden. Das wäre für sich schon ein Ziel mit dessen Erreichung viele Probleme lösbar wären, weil es zu einer Konzeption führen würde, wo die Betroffenen schrittweise lernen und aufgrund dessen entscheiden können, wie es weiter gehen soll. Eine Konzeption, die noch am besten möglichen Manipulationen vorbeugen könnte. Natürlich bin ich nicht so naiv anzunehmen, daß sei schnell oder überhaupt zu erreichen. Nur, wenn andere als die Betroffenen entscheiden, dann müssen es diejenigen sein, die verstehen, worum es geht. Und das sind die Linguisten. Denn die Kriterien, nach denen die Didaktiker aus dem, was ist, extrapolieren haben auf das, was sein soll, sind immer obskur geblieben. Ja sie müßten obskur bleiben, solange man das nicht für eine Aufgabe der Wissenschaft hielt.

Nun aber zur Kehrseite der Medaille: wie soll eine Linguistik aussehen, die das auf sich nehmen und auch leisten kann? Sie muß sich nach meiner Meinung zuerst einmal als Sozialwissenschaft verstehen, d.h. als eine Wissenschaft, die menschliches Handeln als ihren Gegenstand hat. Sie muß dabei gut unterscheiden zwischen dem Handeln auf der einen und dem Verhalten auf der anderen Seite: der Hauptunterschied ist der, daß menschliches Handeln intentional ist. Die Menschen wollen mit ihren Handlungen gewisse Ziele erreichen und sie haben Motive, so zu handeln. Deshalb ist hier auch das wichtigste Kriterium der Unterscheidung, daß wir die Handlungen von anderen nur als solche erkennen, wenn wir sie verstehen. Das bedeutet z.B. auch, daß wir dem Handelnden Ziele und Motive unterstellen und daß wir ihn nur verstehen, wenn wir ihm die richtigen unterstellen, nämlich jene, die er hatte. Ganz anders beim Verhalten, wo wir uns zwar auch eine Interpretation machen, aber von Verstehen keine Rede sein kann, z.B. weil keine Motive im Spiel sind. Wir sehen z.B. wie Ratten sich verhalten, aber über ihre Ziele und Motive können wir nichts herausbekommen, nicht einmal, ob sie welche haben.

Das Verstehen einer Handlung ist aber nicht eine nachträgliche Interpretation, sondern die Verstehbarkeit ist in der Handlung enthalten. Verstehen auf der Seite des Partners ist ebensowenig selbst eine Handlung wie die Intention auf der Seite des Handelnden. Ich komme gleich auf

die Möglichkeit, hierzu weitere Erklärungen zu geben.

Vorher noch ein Beispiel, um zu illustrieren, was diese Auffassung vom Handeln für das Lernen bedeutet. Nehmen wir an, irgendein A kann die Farben rot und grün nicht unterscheiden und B möchte ihm das beibringen. Der krudeste Fall in der Phase (2) dürfte der sein, daß B dem A etwas vormacht. Etwa: B hat eine Menge mit roten und grünen Spielmarken. Die sortiert er nun, wie sie kommen, in zwei Häufchen, einen mit roten und einen mit grünen. Aber sogar dieses einfache Lehren durch Ostension setzt schon Verständnis bei A voraus: er muß z.B. verstehen, daß B ihm etwas vormachen will, nicht für sich allein die Marken sortiert, nicht ein Spiel spielt und was weiß ich alles. Wenn A das mißversteht und beide schon so gut miteinander reden können, daß B den A auffordert, das Gleiche zu machen, dann muß B immerhin verstehen, was das hier heißt: das gleiche machen. Er könnte annehmen, daß B z.B. eine bestimmte Reihenfolge eingehalten hat, und das dann auch tun, oder daß er das gleiche nachdenkliche Gesicht dazu machen müsse wie B usw. Um also das Gleiche zu machen, muß A schon alles Irrelevante weglassen und deshalb wissen, was irrelevant ist. Nur nehmen wir mit der Beschreibung dieser Sachen als irrelevant schon Bezug auf die Handlung: X ist irrelevant für das Unterscheiden der Farben rot und grün bzw. das Sortieren der entsprechenden Spielmarken. Deshalb werden eben Handlungen auch nicht so auf einen Schlag gelernt. Es wird vielmehr eine längere Interaktion zwischen A und B erfordern, in der B den A korrigiert, wenn der nach seiner Hypothese über das Handlungsmuster handelt. Auf diese Weise wird sich das Muster dem zu lernenden annähern. Das bringt zugleich einen anderen wichtigen Punkt in den Blick. Wenn A nämlich versuchsweise handelt, ist B in der gleichen Situation wie A vorher. Denn er muß auch verstehen, was A macht. Z.B. muß er merken, daß A nun das gleiche nachdenkliche Gesicht macht wie er vorher und offenbar meint, das gehöre dazu. Er muß also merken, daß A das für relevant hält und ihn darauf aufmerksam machen, daß es das nicht ist. Deshalb ist die Grundlage für das gemeinsame Handeln und für das Lehren und Lernen das gegenseitige Verstehen.

Eine Linguistik als Sozialwissenschaft können wir begründen, indem wir die Muster des Handelns verstehen als Regeln im Sinn Wittgensteins.<sup>8</sup> Solche Regeln sind soziale Konventionen, die geschichtlich entwickelt worden sind. Jede soziale Gruppe und jede Lebensform hat ihre eigenen Regeln. Es handelt sich dabei weder um explizite Abmachungen noch um Vorschriften oder Gebote. Vielmehr werden wir ganz selbstverständlich in die Regeln unserer Lebensform eingeführt, wenn wir sozialisiert werden und auch später. Die Regeln sind nämlich konstitutiv für die jeweilige Lebensform und in diesem

Sinn durchaus normativ. Die Regel liefert das Kriterium dafür, ob ich wirklich ge-HX-t habe oder nicht.

Mit ihr wird über Richtig und Falsch entschieden. Hier liegt auch ein wichtiger Unterschied des menschlichen Handelns zum Verhalten nach einem Stimulus-Respons-Modell, wo der Respons sozusagen automatisch auf den Stimulus folgt. Die Menschen können nämlich von der Regel abweichen, sie können Fehler machen oder willentlich abweichen, z.B. um eine Regel zu ändern.

Die Regel ist damit auch der Maßstab für eine Gleichheit. Ob etwa die Handlung von A von der gleichen Art wie die von B war, wird dadurch entschieden, ob sie nach der gleichen Regel, nach dem gleichen Muster gemacht wurde. So heißt auch eine Handlung verstehen nichts anderes als sie einer Regel zuordnen, und eine Handlung richtig verstehen, heißt sie der gleichen Regel zuordnen, nach der sie gemacht wurde.

In diesem Zusammenhang wird es wichtig darauf hinzuweisen, daß Regeln nicht feste Grenzen haben, so daß man immer genau sagen könnte, ob eine Handlung noch nach dieser Regel oder schon nach jener Regel ist. Wittgenstein zeigt das am Beispiel des Zählens. Wie weit muß ich jemand zählen lassen, um entscheiden zu können, daß er zählen kann? Es gibt eben keine Begrenzung in der Zahlenreihe, die man erreichen muß als Kriterium dafür, ob man zählen kann. In diesem Sinn ist die Regel des Zählens offen. Die Offenheit von Regeln ist von entscheidender Wichtigkeit für das Verstehen, weil wir uns nur verstehen können, wenn wir offene Regeln haben. Denn die Regeln zweier Partner sind niemals völlig gleich. Das ist einleuchtend aufgrund der Erlernung der Regeln, weil eben beide Partner eine verschiedene Biographie und speziell verschiedene Sozialisierungen hatten. Wäre also völlige Gleichheit der Regeln für das Verstehen erforderlich, dann hätte das zur Folge, daß wir uns nie verstehen würden. Ein solcher sublimarer Verstehensbegriff ist aber nicht sinnvoll, weil wir keine Verwendung für ihn hätten. Und deshalb verwenden wir normalerweise auch einen graduierbaren Verstehensbegriff: *ich verstehe dich besser* usw. Die Offenheit von Regeln ist noch in einem anderen Zusammenhang wichtig, weil nämlich nur durch sie es möglich ist, sie kontinuierlich im Verlauf der Geschichte zu ändern.

Mit dieser Konzeption klärt sich auch ein bisher offengelassenes Problem, nämlich wie die beiden Alternativen in Phase (1) und Phase (3) zusammenhängen. Wir erkennen nämlich, daß das Wissen bzw. das Glauben notwendige Voraussetzung des Verstehens einer Handlung sein kann. Wenn ich z.B. jemand gegenüber äußere

### (5) *Wie ist das Verhältnis von Linguistik und Didaktik?*

und er weiß oder nimmt an, daß ich die Antwort kenne, wird er dies als eine Prüffrage nicht als eine normale Frage verstehen. Oder umgekehrt: ich sehe einen, der auf den Knien unter einer Straßenlampe herumrutscht und angestrengt auf den Boden sieht. Auf meine Frage sagt er mir, er suche den Mond. Offenbar kann er das nur tun, wenn er annimmt (bzw. weiß), daß der Mond vom Himmel gefallen ist und so klein ist, daß man so genau hinsehen muß, um ihn zu finden u.a. Da ich das alles nicht glaube, könnte ich nicht sinnvoll den Mond dort suchen. Ich habe dieses Beispiel mit Bedacht gewählt: es zeigt, wie weit eine solche Theorie reicht, nämlich dahin, wo wir normalerweise schon lange sagen würden, der ist verrückt oder ähnliches, was oft nur ein Ausdruck des Unverständnisses ist.

Für den Sprachunterricht und die Linguistik bleibt noch eine andere Frage, nämlich wie der Zusammenhang von sprachlichen Handlungen bzw. sprachlichen Ausdrücken und dem Handeln allgemein ist. Ich sehe diesen Zusammenhang als sehr eng an, kann aber hier nur Andeutungen darüber machen. Z.B. nehme ich an, daß man etwas nur wissen kann, wenn man es auch sagen kann, und das hieße, nach dem eben Ausgeführten, daß man bestimmte Handlungen nur verstehen kann, wenn man Bestimmtes sagen kann und das heißt eben sprachliche Ausdrücke dafür hat. Dies scheint mir auch einleuchtend, wenn man bedenkt, wie die Interaktionen aussehen, in denen wir Handlungsmuster lernen. Schon unser Spielmarkenbeispiel hat gezeigt, daß sprachliche und andere Handlungen hier ineinandergreifen. Auf der anderen Seite besteht die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke in den Möglichkeiten, sie zu gebrauchen. Z.B. ist der Sinn eines Befehls nur für jemanden verständlich, der weiß, was es heißt, einen Befehl ausführen, und speziell auch, was es hieße, diesen Befehl auszuführen. Hier ist der Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Handeln, dem Befehlen, und dem übrigen Handeln, dem Befolgen des Befehls, ganz klar.

Es ist einleuchtend, daß die Antworten auf Fragen, was Handlungen sind, was Verstehen ist, und über den Zusammenhang sprachlichen Handelns mit dem übrigen Handeln Wirkungen auf die Ausrichtung des Sprachunterrichts haben. Wenn wir uns hier einmal auf den engeren Bereich des Kommunizierens, d.h. Interaktionen mit symbolischen Handlungen, beschränken, meine ich, daß wir aus den Grundlagen der Linguistik als Sozialwissenschaft für den Sprachunterricht ein oberstes Lernziel ableiten können, und dieses Lernziel heißt: alle sollen möglichst erfolgreich kommunizieren können. Dieses Lernziel verstößt nicht einmal gegen den aufgestellten Grundsatz, daß die Betroffenen über die Ziele entscheiden sollen, denn es ist so allgemein, daß es überhaupt erst die Grundlage für die

Auseinandersetzung und die Entscheidung über Lernziele schaffen würde. So ist auch der wertende Ausdruck *erfolgreich* in diesem Lernziel nicht so zu verstehen, als würden wir Linguisten darüber entscheiden, was erfolgreich sei, was nicht. Vielmehr ist er so zu verstehen, daß die Betroffenen das selbst entscheiden. Natürlich wird der Linguist als Fachmann hier Vorschläge machen können, er wird Beispiele nicht-erfolgreicher Kommunikation analysieren und verständlich machen und damit seine eigene Wertung ins Spiel bringen. Dazu hat er das Recht wie jeder andere.

Unter Ausnützung meiner kurzen Erörterung über das Verstehen wage ich es auch schon zu sagen, daß erfolgreiches Kommunizieren gegenseitiges Verstehen voraussetzt, obwohl das mehr wie ein Wort zum Sonntag klingt. Wenn aber die Regel beim Verstehen den Ausschlag gibt, können wir auch hier schon weiter kommen. Wir werden nämlich in der Beschreibung von Regeln erkennen, daß sie komplexe Gebilde mit verschiedenartigen Komponenten sind, die z.B. etwas sagen über die Bedingungen, unter denen man nach der Regel handeln kann, über die Art und Weise, wie man etwas macht, wer etwas machen kann, welche Gegenstände von der Handlung betroffen sind und vielleicht noch einiges andere. Unter diesen Zusammenhängen kann man dreierlei Arten unterscheiden:

- (i) den expliziten Zusammenhang, also das, was vorher und nachher gemacht werden kann, z.B. Fragen und Antworten.
- (ii) den impliziten Zusammenhang, also das, was einer noch gemacht hat, wenn er dies gemacht hat, z.B. Implikationen, Präsuppositionen und Bedingungen.
- (iii) den historischen Zusammenhang, also das, was vorher oder nachher gemacht wurde. Das bewirkt die Änderung des Verständnisses einer Handlung, spielt eine Rolle bei der Erlernung der Regel usw.

Um das Verstehen zu verbessern, müssen die Partner all diese Zusammenhänge möglichst gut überblicken, d.h. sie müssen eben damit Hypothesen über die eigenen Regeln und die des anderen machen können, die so weit gehen, daß die Kommunikation erfolgreich werden kann.

Daraus ergibt sich in dieser Theorie aber schon ein ganzer Zusammenhang von etwas spezielleren Lernzielen: A soll die Handlung x verstehen. Daraus folgt: A muß die Handlung x einem Muster zuordnen können. Voraussetzung dafür ist: A muß eine Regel finden können, nach der x sein kann. Um herauszubekommen, nach welcher Regel x war, muß A sogar alternative Regeln finden und an dem jeweiligen historischen Zusammenhang überprüfen können. U.U. muß er dann auch neue Regeln erfinden, die ihm nicht bekannt sind. Dazu muß er in sinnvoller Weise von seinen

eigenen Regeln abweichen können, also auch Regeln sinnvoll ändern können. Sicher könnte man diese Überlegungen mit der skizzierten Handlungstheorie weiter fortsetzen, käme damit aber vielleicht immer nur zu Lernzielen, die vielen zu allgemein und abstrakt bleiben. Aber in welcher Hinsicht sind diese geforderten Fähigkeiten, d.h. Beherrschen von Regeln, zu abstrakt? Nun besonders in der Hinsicht, daß es offen gelassen ist, welche Handlungen verstanden werden sollen. Dies hat aber seinen guten Sinn. Erst einmal ist zu sagen, daß es notwendig war, diese Ziele über Handlungen zu formulieren, weil es immer um das Verstehen ganz bestimmter aktueller Handlungen gehen wird. Und diese Handlungen kann man nicht voraussehen. Man kann sie auch nicht danach bestimmen, was für Handlungsmuster es zur Zeit gibt, denn auch die Handlungsmuster sind historischen Veränderungen unterworfen. Demnach kann man hier nur gewisse Kategorien von Handlungen zu bilden versuchen, bei denen sich verschiedene Probleme stellen. Das wäre Aufgabe einer praktischen Semantik. Zusätzlich kann man gewisse kommunikative Grundsätze für das Verstehen aus gemachten und aus mißglückten Kommunikationen ermitteln. Ich denke an die ganz allgemeinen Grundsätze von Grice oder auch an speziellere, wie daß es sinnvoll ist, wenn man meint, der Partner habe sich widersprochen, erst einmal sein eigenes Verständnis dessen, was er gesagt hat, zu überprüfen. Oder: daß man möglichst alle mehrfachen Interpretationsmöglichkeiten der Äußerung eines Partners offen hält und im Verlaufe der Kommunikation einschränkt.

Ich glaube, daß ich jetzt noch einmal auf meine Unzufriedenheit mit der Trennung in Sprachunterricht und Linguistikunterricht zurückkommen kann. Der Linguist, der Kommunikation untersucht, ist in der gleichen Lage, wie jeder andere Kommunikationspartner. Darum besteht auch ein wesentlicher Teil seiner Tätigkeit in der Ausübung solcher Fähigkeiten, wie sie hier gefordert sind. Zwar sind seine Interessen etwas anders, weil er ja nicht nur aktuelle Fälle behandeln will, sondern eine Theorie machen will, die auch für zukünftige gelten soll. Doch die Kategorie der behandelten Fälle ist gleich. Und deshalb wird er auch schon seine Theorie nach den vorkommenden Kommunikationsschwierigkeiten ausrichten. Eine so eigenartige Trennung wie die zwischen Systemlinguistik und irgendeiner anderen wird es für ihn nicht mehr geben und damit auch nicht das Problem, wieviel Theorie, etwa Grammatiktheorie, in dem integrierten Sprachunterricht zu lernen sein wird. Das wird dadurch bestimmt, welche kommunikativ relevanten Lernziele man annimmt und wie weit die jeweiligen theoretischen Fragen hierbei eine Rolle spielen. Da ich nicht annehme, daß wir einen anderen als theoretischen Zugang zur Welt und unserem Handeln haben, spielen die theoretischen Fragen

eine entscheidende Rolle. Wenn die Wissenschaft ihren Zusammenhang mit dem Leben nicht verliert, dann ergibt sich selbstverständlich, daß diese Wissenschaft für alle interessant ist und deshalb auch alle etwas davon verstehen sollten.<sup>9</sup>

Aber damit bin ich bei einer zweiten Anforderung an eine Linguistik, die die aufgestellten Forderungen erfüllen könnte. Denn die theoretischen Fragen, die sie behandelt, sollten ja ihre Relevanz genau auf diesem Gebiet haben. Das ist Auswahlkriterium für die Forschung. Deshalb kann diese Linguistik nicht eine frei luxurierende Wissenschaft sein. Sie muß vielmehr ihre Anwendungsmöglichkeiten reflektieren und sich daran orientieren. Eine Art reine Wissenschaft nur für Spezialisten kann eine sozialwissenschaftlich orientierte Linguistik nicht sein, weil die Wirkung so verstandener Sozialwissenschaften in der Verbreitung ihrer Theorien beruht, also in der Lehre. Denn sie maßt sich gerade nicht an, steuernd in die Handlungen der Agenten einzugreifen, sondern ist aus auf Verstehen. Es ist also nicht eine Frage dessen, daß die Wissenschaft sich nur auf die Sache hin orientieren müsse – wie man sagt – und sich deshalb nicht der Anwendung widmen könne: Sache der Linguistik ist auch ihre Anwendung.

Aber haben solche Ansichten nicht doch letztlich die Konsequenz, daß irgendeiner vorschreibt, was die Linguistik machen soll, werden viele fragen. Gerade das hat sie nicht. Denn die skizzierte semantische Theorie ist reflexiv, d.h. auf sich selbst anwendbar. Sie trennt nicht das wissenschaftliche Handeln von unserem alltäglichen Handeln oder räumt ihm gar einen Sonderstatus gegenüber dem übrigen Handeln ein. Deshalb kann auch nicht im Sinne dieser Theorie durch Zwang entschieden werden, was in der Linguistik gemacht werden soll. Das würde der hier vertretenen Ansicht menschlicher Interaktion total widersprechen.

Lassen Sie sich an den Schluß einige zusammenfassende Thesen stellen:

- (i) Das Verhältnis von Linguistik und Didaktik ist nicht so, daß die Linguistik ihre Ergebnisse der Didaktik zur Verfügung stellt und die Didaktik aus diesen auswählt für den Sprachunterricht. Es geht im Sprachunterricht nicht um das Lehren linguistischer Theorien, sondern um ihre Anwendung.
- (ii) Das Verhältnis von Linguistik und Didaktik ist so, daß Didaktik weitgehend Teil einer sozialwissenschaftlich orientierten Linguistik wäre.

- (iii) Über Lernziele des Sprachunterrichts muß wissenschaftlich und nicht nach Gutdünken entschieden werden. Dazu genügt auch nicht eine Sondertheorie im Windschatten der wissenschaftlichen Theorien.
- (iv) Eine Linguistik, die sich als Sozialwissenschaft versteht und das menschliche Handeln untersucht, ist in der Lage, zusammenhängende Lernziele anzugeben und zu begründen.
- (v) Die Linguistik sollte nicht eine frei luxurierende Wissenschaft sein, sondern ihre Anwendung reflektieren und sich an ihr orientieren.

### Anmerkungen

- 1 G. Ryle, *The concept of mind*, London u.a. 1949, Kap.2. Deutsche Übersetzung: *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart 1969. Ryle weist auch darauf hin, daß wir im normalen Leben viel öfter damit zu tun haben, was zur Kompetenz von Menschen gehört, als mit dem, was zu ihrem Wissen gehört, wenigstens ist die Proportion zwischen beiden anders, als viele Lerntheorien suggerieren.
- 2 Ich nehme im folgenden auf die jeweiligen Alternativen mittels '(2a)' für die erste und '(2b)' für die zweite Bezug und analog für die übrigen Phasen.
- 3 J.R. Searle, *Speech Acts*, Cambridge 1969, Kap. 8. Die deutsche Übersetzung ist nicht zu empfehlen.
- 4 Was sollen Schüler lernen? Hg. v. G. Köhler und E. Reuter, Frankfurt/M. 1973, S. 54 f.
- 5 Die Linguistik stellt ihre Beschreibungsmodelle und ihre Begriffe zur Verfügung oder sie schenkt der Fachdidaktik ein einheitliches Bild von der Sprache.
- 6 Solche subkulturellen Wortarttheorien kommen bis in die neuesten Richtlinien, vgl. z.B. die neuen Richtlinien von Nordrhein-Westfalen, 2.52.
- 7 Darüberhinaus sollen dann zusammen mit den Schülern gleichzeitig noch die Lehrer die neue Grammatik lernen, vgl. D.C. Kochan u.a., *Sprache und Sprechen*, Hannover 1971 Lehrerband 2, S. 22. Dort gibt es auch ein schönes Beispiel dafür, wieviel Ahnung solche Didaktiker von der Transformationsgrammatik haben: "Der Begründer der generativen Grammatik, der Amerikaner Noam Chomsky, hat das Wort *erzeugen* von Humboldt übernommen und ins Englische übertragen..."
- 8 Zu einer solchen Begründung der Sozialwissenschaften siehe vor allem P. Winch, *Die Idee der Sozialwissenschaften und ihr Verhältnis zur Philosophie*, Frankfurt/M. 1966, Kap. 1 und 2. Dort sind die meisten hier skizzierten Gedanken eingehend dargestellt.
- 9 Damit bekommt auch die sogenannte Reflexion über Sprache ihren angemessenen Platz im Sprachunterricht, und zwar nicht in der Form, ein Wissen über praktisch nicht ausgewiesene Grammatiktheorien, Kommunikationsmodelle oder ähnliches zu erwerben, sondern darin, daß reflektiertes sprachliches Handeln gelehrt würde. Soweit theoretische Fähigkeiten eine Rolle dabei spielen, ordnen sie sich dann zwanglos ein.

## Bemerkungen zur Diskussion

In der Diskussion im Anschluß an meinen Vortrag wurde mir erwartungsgemäß von Didaktikern die Qualifikation abgesprochen, über didaktische Fragen zu sprechen. Da dies allerdings so pauschal nur vorgebracht wurde und nicht auf einzelne Behauptungen in meinem Vortrag Bezug genommen wurde, konnte ich dazu auch schwer Stellung nehmen. Ich hielt es aber für bedauerlich, wenn durch einzelne provokative Formulierungen (die eigentlich humorvoller und ironischer gedacht waren, als sie aufgenommen wurden) und durch die expansiv erscheinende Konzeption die Didaktiker nicht sehen würden, daß hier ein Ideal für gemeinsame Arbeit entwickelt wird, und insbesondere, daß im ganzen zweiten Teil ebenso harte Kritik an der bestehenden Linguistik geübt wird.

Ein anderer Einwand war, daß eine Analyse des Gebrauchs von *lernen* nicht die Analyse des Lernens ersetzen könnte. Dies ist nicht intendiert. Vielmehr gibt meine Analyse den Rahmen ab für sinnvolle empirische Untersuchungen des Lernens. Sie soll die begriffliche Klarheit schaffen, die für jede empirische Arbeit notwendig ist und ohne die jede weitere Arbeit empirisch leer bleiben muß. Ich brauche nicht zu sagen, daß ein großer Teil der didaktischen Arbeiten und der Arbeiten der Lernpsychologie unbrauchbar sind, weil sie gerade das versäumt haben.

Schließlich wurden noch zwei weitere Erwartungen an einen solchen Vortrag ausgesprochen: (i) der theoretische Hintergrund hätte ausführlicher dargestellt und die einschlägige Literatur diskutiert werden sollen; (ii) es sei wichtiger, praktisch zu arbeiten als solche "philosophischen" Programme zu machen. Die Forderung (i) konnte und wollte ich natürlich in einem solchen Vortrag nicht erfüllen. Ich verweise dazu auf meine 'Praktische Semantik', Stuttgart 1974. Die zweite Forderung erkenne ich in modifizierter Form an: Beides ist wichtig. Dazu verweise ich auf das Sprachbuch für die Grundschule 'Kaleidoskop. Sprache – Sprechen – Handeln', Band 1, 2, Stuttgart 1974.