

## Zum Problem des Erlernens von Bedeutungen

Der Terminus "Bedeutungserlernung" bezieht sich in den meisten Arbeiten zur Spracherwerbsforschung auf den Ersterwerb von Wortbedeutungen im Kleinkindalter. Nach der Lallphase und der sog. Pause erfolgt eine Konstantisierung<sup>1</sup> von Lautäußerungen (*mama* usw.) zusammen mit ihrer Anwendung in bestimmten Situationen des Bedürfnisempfindens bzw. der Bedürfnisbefriedigung, d.h. die Lautäußerungen werden regelhaft bestimmten Tatbeständen zugeordnet und fungieren somit als semantische Zeichen, — anders gesagt: die Bedeutung der Lautäußerung wird intersubjektiv durch regelhaftes Verhalten des Kindes und der Kontaktperson eingespielt und gesichert.

Die Darstellung der verschiedenen Theorien<sup>2</sup>, wie es z.B. zum Lautbild *mama* komme, was das erste *mama* bedeute, aufgrund welchen mentalen Mechanismus es überhaupt — meist ab dem zweiten Lebensjahr — zum Erwerb der Namenattribute bzw. Namenssymbole<sup>3</sup> für Dinge komme, will ich mir ersparen.

Im Gegensatz zu Hans Ramge, dem Autor einer der jüngsten Monographien zum Spracherwerb, bin ich nämlich nicht der Meinung, daß "im fünften oder sechsten Lebensjahr [ ... ] sich gewöhnlich die Sprache des Kindes in den wichtigsten Punkten nur noch graduell von der Sprache der Erwachsenen seiner Umwelt"<sup>4</sup> unterscheide, — zumindest sehe ich keinen Anlaß, daß aus der vorherrschenden Beschäftigung der Spracherwerbsforschung mit dem Kleinkind- und Vorschulalter die Berechtigung zur Vernachlässigung des Bedeutungserwerbs im Schulalter abgeleitet wird.

Der Topos vom abgeschlossenen Spracherwerb beim Schuleintritt wird z.B. auch von den Autoren<sup>5</sup> des Schrödel-Sprachbuchs "Sprache und Sprechen" vertreten, doch wird damit m.E. der Grammatik- bzw. Syntaxerwerb gegenüber dem längst noch nicht abgeschlossenen Wortschatz-, d.h. Bedeutungserwerb überbetont.

Für eine anwendungsbezogene Sprachwissenschaft halte ich deshalb die Rezeption und Diskussion der fast schon klassischen — gerade aber erst ins Deutsche übersetzten — Theorien von Wygotski und Piaget über Phasen von Wort- und Satzverstehen und die Vermittlung wissenschaftlicher Begriffe durch die Schule für durchaus angebracht. Ebenso möchte ich eine Reihe empirischer Arbeiten aus Deutschland vorstellen, die die sog.

Begriffsentwicklung im Volksschulalter untersuchen.

Die traditionelle linguistische Semantik mit ihrem Konstrukt feststehender Bedeutung<sup>6</sup> setzte weithin implizit eine abgeschlossene Bedeutungserlernung voraus. Gudula List<sup>7</sup> kritisiert darüber hinaus, daß auch die generative Merkmalsemantik den "fluktuierenden Aspekt von Bedeutung", ihre prinzipielle Instabilität nicht erfasse. Demgegenüber haben die Spracherlernungsforschungen einen prozessualen Bedeutungsbegriff, sie beschreiben die verschiedenen Phasen der Bedeutungserlernung als Entwicklung, wobei sie entweder die Veränderung im Verhältnis von signifiant und signifié im Saussureschen Sinne erfassen oder den Erwerb neuer Zeicheneinheiten überhaupt aus verschiedenen menschlichen Erfahrungsbereichen. Dabei wird teilweise von isolierten Zeichen in sog. Definitions- oder Wortschatztests ausgegangen, teilweise von ganzen Texten und Sätzen, d.h. von Urteilen über Sachverhalte, vermittels derer die Kinder die Wörter lernen. Diese Verstehensteits entsprechen der Humboldtschen These, daß Sprache immer nur als auf einmal entstanden gedacht werden kann<sup>8</sup>, und sprechen dem Kind ein eigenes Zeichensystem zu, in dem implizit der strukturelle Aufbau des Sprecherbewußtseins aus dem dialektischen Verhältnis assoziativer und syntagmatischer Reihen sich ergibt, die Saussure als Entsprechungen zu zwei Arten unserer geistigen Tätigkeit bezeichnet.<sup>9</sup>

Allerdings gehen die Forschungen zu Phasen der Bedeutungsentwicklung vom Konstrukt einer homogenen Erwachsenensprache aus; soziolinguistische Arbeiten über verschiedene Kodes von Schulkindern berufen sich zwar auf Theorien des sprachvermittelten Realitätsaufbaus<sup>10</sup> von Humboldt, Cassirer über Whorf, Boas, Sapir, Mead, bis Wygotski und Luria; doch bei den empirischen Nachweisen zur schichtspezifischen Sprache wird nur stellenweise auf das Erlernen von schichtspezifischen Bedeutungen (z.B. aus dem Bereich 'Gehorsam' und 'Strafe') hingewiesen, ansonsten beschränkt man sich rein deskriptiv darauf, einseitig soziologisch definierte Kategorien mit einseitig linguistisch definierten Kategorien der syntaktischen Struktur und des Wortschatzes in einem statistischen Korrelationsschema aufeinander zu beziehen, wobei der Unterschichtkode durch größere Vorhersagbarkeit, d.h. größere Stereotypität der verbalen Planung charakterisiert wird.<sup>11</sup>

Auch Wygotski, der unter dem Marxschen Motto "Sprache das für die anderen Menschen und folglich auch für mich selbst existierende praktische Bewußtsein"<sup>12</sup> in der BRD erwartungsvoll rezipiert wurde, geht im Grunde von einer homogenen Erwachsenen-Sprecher-Gemeinschaft aus; daher schlagen Brenner und Gallas schon 1970 in der "Alternative" vor,

zu prüfen, "inwieweit der Anspruch Wygotskis, eine historisch-materialistische Sprachtheorie vorzulegen, tatsächlich eingelöst ist."<sup>13</sup>

Wygotskis Begriff der Praxis deckt sich nämlich weitgehend mit dem des Handlungszusammenhangs bzw. der praktischen Tätigkeit in der sog. bürgerlichen Forschung, wodurch sich auch die Übereinstimmung in der Charakterisierung des Zeichengebrauchs und der Bedeutungskonstitution im Kleinkindalter erklären: daß nämlich die Regel des Gebrauchs der Lautäußerungen als semantische Zeichen in bestimmten konkreten Situationen erlernt und eingespielt werden und somit nur in oder für bestimmte Situationen bezüglich ihrer handlungsorientierenden Funktion verstanden bzw. charakterisiert werden können, d.h. der situationelle oder Handlungszusammenhang – Wygotskis Praxis – ist von der Darstellung und Interpretation des Zeichengebrauchs (auch beim egozentrischen Sprechen) nicht abzulösen.<sup>14</sup>

Dies trifft zu für den sog. Einwortsatz als Quasi-Prädikation, wobei im zweiten Lebensjahr entweder nur die Bezeichnung des gewünschten Gegenstandes (z.B. *Ball*) oder ein Prädikat (*ba'm*) geäußert wird und die Kontaktperson nur innerhalb der konkreten Situation verstehen kann, was – über den referentiellen Aspekt hinaus – die "Bedeutung" der Äußerung sein soll (Hörmann: 'gib mir den Ball' bzw. 'das ist mein Ball' usw.); zum andern wirkt sich der konkrete Handlungs- und Erlebniszusammenhang des einzelnen Kindes bei seinen von der Erwachsenensprache abweichenden Versuchen des Zeichengebrauchs aus, d.h. bei individueller Bedeutungskonstitution, dem Ausgangspunkt der Untersuchung sprachlicher Sozialisation in den Phasentheorien: fast alle Autoren zitieren und interpretieren für das zweite und dritte Lebensjahr als typisches Beispiel von synkretischer Verdichtung mehrerer heterogener Bilder zu einem oder von Kontiguitäts-Assoziation oder von Übertragung von Merkmalen von einem Objekt auf ein anderes die folgende Geschichte: Ein Kind erwirbt das Zeichen /kuak/ (nach Ramge, 35; Wygotski 140 »kwa«), als es eine Ente auf dem Wasser schwimmen sieht. Danach bezeichnet es jede Flüssigkeit, darunter auch die Milch, die es aus seiner Flasche trinkt, mit /kuak/. Als es einmal auf einer Münze die Darstellung eines Adlers sieht, nennt es das Geldstück ebenso und fortan alle runden Gegenstände, die an eine Münze erinnern.<sup>16</sup>

Wygotski spricht hier vom "typischen Beispiel eines Kettenkomplexes, wo jeder Gegenstand ausschließlich aufgrund eines gewissen mit einem anderen Element gemeinsamen Merkmals in den Komplex einbezogen wird; dabei kann der Charakter dieser Merkmale unendlich abgewandelt werden" (140).

Wygotski vergleicht ein sog. Komplex-Wort wie z.B. /kuak/ mit einem Familiennamen. Aufgrund von etymologischen Untersuchungen über Bedeutungszusammenhänge zwischen Wörtern mit gleicher Wurzel und über Polysemie kommt Wygotski zu einer in der Literatur bisher noch gar nicht diskutierten phylogenetisch-ontogenetischen Sprachentwicklungs-Parallele:<sup>17</sup> er vergleicht die komplexhaft gebildeten individuellen Bedeutungen eines Kindes auf einer sprachlich nicht-sozialisierten Entwicklungsstufe mit den ebenfalls komplexhaft, d.h. durch unterschiedliche Merkmale unter einem Familiennamen – signifiant zusammengehaltenen Bedeutungseinheiten eines Bedeutungsumfangs etwa im Hegerschen<sup>18</sup> Sinne. Die Analyse der Bedeutungen von *Spiel* auf der Basis von Familienähnlichkeiten kann also angesichts dieser noch tiefer gehenden Analyse von Wygotski nicht länger – in Wittgensteins Metaphorik gesprochen – als Faden zum Ruhme Wittgensteins<sup>19</sup> geflochten werden.

Insgesamt erscheint mir an den Untersuchungen der Entwicklungspsychologie im Kleinkindalter von der Linguistik her bemerkenswert, daß sie unabhängig von und wissenschaftsgeschichtlich vor der sprachanalytischen Pragmatik für die Linguistik eine Abkehr vom referentiellen oder statisch-konzeptuellen Sprachbegriff ermöglicht hätte. Sie hat nie den referentiellen Teil der Bedeutung isoliert und z.B. das Referieren auf Gegenstände immer nur als Teil eines intentionalen Zeichengebrauchs verstanden. An der inhaltlichen Nähe der Charakterisierung des Gebrauchs der ersten Wörter im Kleinkindalter zum Begriff des Sprachspiels und der Grammatik der Lebensform bei Wittgenstein, – an der Verwandtschaft der Charakterisierung der Sprachspiele mit *mama*, *ball* usw. und mit *Würfel*, *Säule*, *Platte*, *Balken* (in den "Philosophischen Untersuchungen" § 2) erkennt man, daß die Kleinkindforschung die Bedeutung seit je als den Gebrauch eines Wortes begriff, wobei sogenannte sprachliche und situationelle, semantische und pragmatische bzw. locutionäre, illocutionäre und perlocutionäre Faktoren oder Akte nie isoliert dargestellt, d.h. aus dem konkreten Zusammenhang herausgenommen und vergegenständlicht wurden. Zugleich kann man die Parallelen zwischen Kindersprachforschung und Wittgensteins Sprachspielkonzept als Unterstützung für die These ansehen, daß der im Kindesalter besonders starke Prozess der Bedeutungserlernung sich als dauernder Prozess im Erwachsenenalter fortsetzt im Sinne einer dauernden Veränderung der relationalen Bedeutungswerte, – solange nämlich, wie Individuen in der Lage sind, neue Syntagmen im Saussureschen Sinn (nicht im Chomskyschen) zu produzieren, d.h. ihre in bisherigen akzeptierten Aussagen sedimentierte Erfahrung zu revidieren zu einem neuen System assoziativer Werte, d.h. auch zu einem neuen System von Bedeutungen, zu einem revidierten Bild sprachvermittelter Realität.

Diese Erörterungen machen die Problematik der aus methodischen Gründen sog. exakter Sprachbeschreibung für notwendig gehaltenen Abstraktionen der Bedeutungsbeschreibung deutlich; ganz abgesehen von den extremen Reduktionen von Zeichenbedeutungen auf relationale Merkmalkonfigurationen in der strukturellen lexikalischen Semantik erscheinen in der mit Befragungen arbeitenden Spracherlernungsforschung von Kindern im Schulalter problematische Reduktionen der wirklichen Bedeutungsentwicklung im Sprecherbewußtsein: so wird natürlich in Wortschatz-, Worterklärungs- oder Wortdefinitionstests nur ein Teil des Zeichengebrauchs erfaßt bzw. es wird nur ein bestimmter Typ von Urteilen reproduziert, in denen die Begriffe erlernt wurden. Alle Tests, die mit isolierten Zeichen oder Begriffen arbeiten, erfassen nur einen Typ von Sprachspiel, nämlich Antworten auf Fragen vom Typ "Wie heißt das?", "Was ist ein...?", "Was meint man mit...?", "Was denkst du dir unter...?" bzw. "Ein Stuhl ist eine...?" bzw. "Wie würdest du einem Fremden erklären, was ein Stuhl, ein Haus usw. ist?"<sup>20</sup>

Diese Tests können also z.B. den Zusammenhang von Sprache und Handeln im oben beschriebenen Sinn nicht deutlich werden lassen.

Zu solchen problematischen Tests, die von einem lexikalischen Bedeutungs-begriff isolierter Zeichen ausgehen, gehört ein sehr großer Teil empirischer Arbeiten zur Entwicklung oder zum Erwerb von Bedeutungen oder Bedeutungstypen im Schulalter. Um im eingefühlten Stil über solche Arbeiten berichten zu können, weise ich darauf hin, daß die Terminologie der Sprach- und Entwicklungspsychologie fast durchgehend die Termini "Wortbedeutung" und "Begriff" synonym verwendet.

Von solchen sog. "empirischen" Analysen zu Phasen und Typen von Zeichen- bzw. Bedeutungserwerb im Schulalter habe ich relativ alte Arbeiten aus der klassischen Zeit der Sprachentwicklungsforschung der Ära William Stern und Karl und Charlotte Bühler<sup>21</sup> herangezogen, weil neuere Arbeiten entweder nicht vorliegen oder aber unausgewertet in Instituten lagern und von Forschungsüberblicken wie dem Buch von Hans Hörmann nicht erfaßt wurden. Es handelt sich bei diesen Arbeiten über die Begriffsentwicklung von 6 - 14 Jahren um sogenannte Definitionstests, d.h. die Assoziationstests bleiben ausgeschlossen. Bei diesen Tests wurde größeren Gruppen von Vpp. das gleiche Fragematerial vorgelegt und die quantitative und qualitative Steigerung von Worterklärungs- bzw. Definitionsfähigkeit getestet. Natürlich unterliegen diese Tests alle der oben geäußerten Kritik bezüglich der Isolation von Einzelwörtern und der Fixierung der Antworten auf einen Typ des Gebrauchs von Wörtern, schließlich der Kritik, die Wittgenstein mit Berufung auf Augustin äußert: „daß, ein umgangssprachliches Wort richtig gebrauchen zu können, nicht bedeute, daß

man die durch die Frage "Was ist das?" – z.B. *tempus*<sup>22</sup> – vergegenständlichte Bedeutung darstellen könne.

Trotzdem sind diese Tests äußerst interessant, weil sie selbst die Problematik ihrer Fragestellung aufdecken und im Detail erkennen lassen, mit welchem Sprachmaterial gearbeitet wurde. Insgesamt zielen diese Worterklärungstests auf die Angabe von Oberbegriffen und spezifischer Differenz oder anderer Attribute. Entgegen der Instruktion erfassen sie aber auch die Veränderung des Begriffseinordnungsschemas: sechsjährige Schüler antworten zu 80 % bei Fragen nach Gebrauchsgegenständen mit sog. Zweckdefinitionen (z.B.: "Was ist ein Stuhl?" – "Zum Sitzen"). Bei 15-jährigen Schülern sind es nur noch 30 %.<sup>23</sup> An den Antworten auf die Frage "Was ist ein Kalender?" – "Da kann man was abziehen" bzw. "Da kann man sehen, wann Sonntag ist" – erkennt man, daß entgegen der Instruktion die wichtig erscheinenden Teile des alltäglichen Erfahrungszusammenhangs von den Kindern reproduziert werden.<sup>24</sup> Da strenge Definitionsanforderungen im außerschulischen Alltagsleben selten verlangt werden, raten manche Instruktionen dem Schüler, er solle sich vorstellen, er erkläre das Wort einem Fremden.<sup>25</sup> Die bessere Leistung der 15Jährigen erklärt sich somit daraus, daß sie Begriffshierarchisierung und Definieren in der Schule gelernt haben. Was die Tests feststellen wollen – das "Niveau des Wortverständnisses" bzw. "Stufen der Begriffsentwicklung" – wird also im eigentlichen Sinne nur sehr indirekt erkennbar, eher wird der Bekanntheitsgrad von Wörtern und das Definitionsvermögen geprüft.

Das Hauptgliederungsschema dieser Tests kann allerdings durchaus verwertbare Aussagen über Interessen- und Erfahrungsbereiche der jeweiligen Alters- oder Schulstufen machen. Ich meine die Begriffsskalierung mit den Polen 'konkret – abstrakt'.<sup>26</sup> So registriert Gregor aufgrund der in den beigegebenen Tabellen<sup>27</sup> angegebenen Fragewörter überwiegend akzeptable Worterklärungen von Sechsjährigen bei der Reihe Körperteile und Wohnbereich (69% bzw. 85%), während er nur 25% akzeptabler Erklärungen bei seinen sozialen Begriffen 'Arbeit', 'Tausch', 'Pfand', 'Ordnung', 'Pacht' erhält. Bei seinen sog. logischen, ethischen und politischen Begriffsreihen dagegen registriert er im 1. Schuljahr fast lauter 0-Fälle (s. Tabellen 11 und 13).

Die häufigste Art der Worterklärung bei Sechsjährigen, die sog. Zweckdefinition, wird nach der Forschungslogik dieser Arbeiten, das Kind als defekten Erwachsenen zu sehen, gewertet als primitivste Definitionsart, typisch für das "Denkalter praktischer Zweckorientierung" (K. Bühler, 149) bzw. für die "vorlogischen Bewußtseinsverhältnisse der Vorschulzeit". Unter diesem Vorzeichen wird die Antwort eines Sechsjährigen auf das

erfragte Adjektiv *dunkel* – “Im Keller ist es dunkel” – die die richtige Beherrschung des Wortgebrauchs belegt, gewertet als unzutreffende Antwort auf die Test-Instruktion.<sup>28</sup>

Bezüglich des im Schuleintrittsalter sehr wichtigen Verhaltens bei Vorlage unbekannter Wörter stellen diese Tests ein Interpretationsschema fest, das Piaget noch systematischer erarbeitet hat: Gleichsetzung mit bekannten Wörtern aufgrund von Klangassoziationen (z.B. *Grenze* mit *Kränze*) oder temporative Bedeutungszuschreibung (z.B. wird *Absicht* mit *sehen*, *Ursache* mit *Uhr* in Zusammenhang gebracht).<sup>29</sup>

An Detailergebnissen lieferten z.B. Karl Bühler und Bobertag, daß nur ca. die Hälfte der Erstkläßler die Bedeutungen der Zeitbezeichnungen *Minute*, *Stunde*, *Woche*, *Monat*, *Vormittag*, *Nachmittag* angeben konnten. Das gleiche Ergebnis erbrachten Bezeichnungs-Zuordnungstests für die 4 Hauptfarben und für die *rechts-links*-Unterscheidung bei Erstkläßlern.<sup>30</sup>

Man kann aufgrund dieses ersten Eindrucks sich durchaus vorstellen, daß Tests dieser Art Anregungen für Sprachstandsanalysen von Schulanfängern geben könnten, wenn man bessere Datenerhebungsverfahren einführt und vorher genauer bestimmt, was man eigentlich zu welchem exakten Verwendungszweck in der Schule erfahren will. Es könnte z.B. sinnvoll sein, in gelenkten Gesprächen Aussagen von Schulanfängern zu provozieren über ihren Begriff von *Schule*, ihren Rollenbegriff von *Lehrer*, ihren Begriff von *lernen* und *üben*, aber auch von umgangssprachlichen metasprachlichen Ausdrücken wie *Wort* und *Satz* als fachinhaltlichen Ansatzpunkten des Unterrichts.

Bei der Untersuchung von siebenjährigen Schülern der zweiten Klasse versagen die Definitionstests fast völlig, weil die Schüler in diesem Alter die Instruktion ernster nehmen, fast gar keine Zweckdefinitionen mehr angeben, aber in fast 50% der Fälle z.B. im Test von Gregor gar keine Antwort geben: Selbst Gregor bemerkt, daß die “korrektere Einstellung” zur Test-Instruktion “eine teilweise Verschlechterung des Resultats zur Folge”<sup>31</sup> hatte, weil die versuchten Definitionen mit Oberbegriffen auf die Frage “Was ist ein Stuhl / Haus / Pfand usw.?” nur in ganz seltenen Fällen gelungen seien.

Bei Achtjährigen des dritten Grundschuljahres steigern sich die Oberbegriffsdefinitionen bei sog. konkreten Begriffen (z.B. *Mantel* – “Ein Kleidungsstück, das uns wärmt”) und stellen bei Neunjährigen schon die überwiegende und somit normale Antwortform dar.

Ab dem neunten Lebensjahr tritt die Entwicklung des Definitionsvermögens sog. abstrakter Begriffe ins Zentrum des Interesses der Autoren;

z.B. registriert Gregor in den Tabellen 11 und 13 ca. 30% primitiver Definitionen, die meist Reproduktionen von Redewendungen sind – d.h. die Schüler reproduzieren sie im Rahmen von bzw. wie handlungsanweisende Syntagmen – Stereotype im Sinne Saussures ohne assoziative Reihen explizieren zu können; die Handlungsanweisung wie die Zweck-Definitionen spiegeln den Lebenszusammenhang wider: z.B. zu *Gerechtigkeit* – “Man soll gerecht sein – wenn der Richter recht richtet, dann ist sein Herz voll Gerechtigkeit” bzw. “wenn wir lügen, so sagt die Mutter: sei gerecht und lüge nicht.”<sup>32</sup>

Noch amüsanter sind die Stereotype über *Gott*, der bei manchen Autoren ebenfalls unter der Rubrik ‘abstrakte Begriffe’ rangiert.<sup>33</sup>

Da die Zehnjährigen des vierten Grundschuljahres ungefähr die Hälfte der sog. abstrakten Begriffe definieren können, setzen die Autoren im Gegensatz zu Ramge erst für dieses Alter den einschneidenden Strukturwandel an, nach dem sich die Sprache der Jugendlichen nur noch graduell von der Erwachsenensprache unterscheiden soll.<sup>34</sup>

Schon 1922 wird übrigens eine hohe Korrelation zwischen dem sozialen Stand des Vaters und den kindlichen Definitionsleistungen festgestellt.<sup>35</sup>

Insgesamt wollte ich Ihnen mit der Vorstellung dieser empirischen Arbeiten verdeutlichen, wie schwer es ist, überhaupt generelle Aussagen über Phasen des Erwerbs bestimmter Bedeutungstypen bzw. ihrer Definitionen zu machen, weil z.B. die Tabellen durch unterschiedliche Ergebnisse innerhalb eines Bedeutungs- oder Begriffstyps eben den Wert von Begriffstypen wie ‘konkret – abstrakt’ oder ‘sozial – ethisch – logisch – politisch’ sehr stark in Zweifel ziehen.<sup>36</sup> Ebenso können die Zuordnungskategorien wie Zweckdefinition, Oberbegriffsangabe usw. nicht die mit zunehmendem Alter reicher werdenden Begriffsmerkmale erfassen, – vor allen Dingen aber nicht die handlungsorientierende Funktion des Gebrauchs sprachlicher Mittel, die – sozusagen entgegen dem Sprachbegriff der Autoren – in dem konkreten Antwortmaterial immer wieder zum Vorschein kommt, so wie bei den Antworten zum Fragewort *Gerechtigkeit* das moralische Erziehungsprinzip der Eltern nach ihrem Über-Ich sehr deutlich wurde.

So interessant Detailauskünfte solcher Tests bei relativ breitem Sprachmaterial sein mögen, man muß bei ihrer Interpretation immer Unterschiede in Auswahl und Zahl von Vpp., in den Versuchsbedingungen und in der Bewertung der Leistungen berücksichtigen. Generell gesagt, zeigt sich gerade bei den Definitionstests – über die bereits geäußerten Kritikpunkte hinaus – das Problem vieler empirisch-statistischer Arbeiten: daß

ihre Ergebnisse in hohem Maße von spezifischen Versuchsbedingungen – der Arbeitshypothese, die zum Versuch führt, sowie der die Versuchsanordnung steuernden Theorie des Versuchs – abhängig sind und nur schwer so pauschaliert werden können, daß sie Handlungsanweisungen für die Praxis darstellen.

Aufschlußreicher erscheinen dagegen empirische Arbeiten, die – wie die Kleinkindforschung – auch für Untersuchungen über das Schulalter den Handlungskontext und somit verschiedenartige Aspekte des Bedeutungserwerbs berücksichtigen. Dazu gehört zweifellos Jean Piagets "Sprechen und Denken des Kindes". Piaget verwendete u.a. die Methode von Ganzaufzeichnungen: d.h. an mehreren Tagen wurden über mehrere Stunden spontane Gespräche zwischen Kindern im Vorschul- und Schulalter zugleich mit Aufzeichnung der äußeren Umstände erfaßt bzw. es wurden nur alle Fragen oder alle *warum*-Fragen verzeichnet. In Ergänzung zu diesen Ganzaufzeichnungen von sehr wenigen Kindern führte Piaget auch statistisch abgesicherte Tests durch, bei denen vom Text- oder Satzverstehen ausgehend auf die individuellen Wortbedeutungen geschlossen wurde und nicht aufgrund sog. Wortdefinitionen.

Die Verstehenstests verlangten von 6- 8jährigen die Wiedererzählung bzw. Wiedergabe von märchenhaften Erzählungen und Beschreibungen mechanischer Vorrichtungen wie Kolbenspritze und Wasserhahn an Gleichaltrige. Den 9- bis 11-jährigen Schülern wurde eine Anzahl Sprichwörter gegeben, deren Verständnis dadurch geprüft wurde, daß aus einer Anzahl von Paraphrasen-Sätzen der mit "derselben Bedeutung" ausgesucht werden sollte, d.h. daß teilweise die semantische Kompetenz im Katz-Fodorschen Sinn geprüft wurde.

Die Ganzaufzeichnungen von 6jährigen zeigen das Zusammenspiel von vorherrschenden Kommunikationsformen unter Kindern und der kognitiven, sprachlichen Sozialisierung, die Unabtrennbarkeit des Erfahrungshorizonts und des Antizipationsvermögens von der individuellen Bedeutungskonstitution. Piaget<sup>37</sup> stellte fest, daß bei Sechsjährigen ca. 40% der sprachlichen Äußerungen handlungs- oder spielbegleitender Einzel- oder Kollektivmonolog bzw. mechanische Wiederholungen von Äußerungen anderer sind, – also Äußerungen, die an niemanden gerichtet sind. Diese Kommunikationsform mit fehlendem Interesse für das Verstandenwerden durch mögliche Dialogpartner oder für deren Absichten macht für Erwachsene bzw. den Lehrer z.B. Erklärungen über Phänomen-Zusammenhänge so schwierig: Piaget stellte nämlich fest, daß "Begründungen" für Behauptungen von Kindern in freien Diskussionen – z.B. mit *denn* und *weil* – bis zum Alter von 6 Jahren fast völlig fehlen.<sup>38</sup>

Begründungszusammenhänge bzw. Kausalbeziehungen würden nur in Gesprächen mit Erwachsenen und älteren Kindern erörtert. Im Schuleintrittsalter herrschen als Symptom fehlender Partner-Antizipation in Erzählungen Pronomina und relationale Demonstrativa der Ich-origo vor, deren Bezugsgrößen dem Adressaten meist unklar bleiben, weil vom Erzähler das Wissen und die Perspektive des Adressaten nicht antizipiert wird. Die verweisende Bedeutung der Pronomina bleibt damit streng individuell.<sup>39</sup>

Bei der Untersuchung sog. Fragen stellte sich heraus, daß sich ihr pragmatischer Sinn zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr wandelt. Zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr handelt es sich überwiegend um Scheinfragen<sup>40</sup>, die im Einzel- oder Kollektivmonolog oft selbst beantwortet werden; allerdings verdreifacht sich im Verlaufe des vierten Lebensjahres die Zahl der an Erwachsene gestellten Fragen.<sup>41</sup> Während für das erste Fragealter bis ca. 3 Jahre Fragen nach Benennung und Ort charakteristisch sind, d.h. der referentielle Bedeutungsaspekt dominant ist, werden für das zweite Fragealter ab 3 Jahren Fragen nach zeitlicher Ordnung und *warum*-Fragen als charakteristisch angesehen (192 f.). Die im vierten Lebensjahr zum erstenmal auftauchenden *warum*-Fragen "sind zwischen diesem Alter und 7 Jahren extrem häufig" (193). Allerdings ist nach Piaget der *warum*-Gebrauch bei Kindern viel undifferenzierter als bei Erwachsenen. Zwischen dem 3. und 7. Lebensjahr stelle das *warum* eine Art Frage für alles dar (241): z.B. wichen viele *warum*-Fragen im vierten Lebensjahr (3, 4 J.) wie "Warum ist die Wolke weg? – Warum hat der Wind sie weggejagt? – Warum versteckt sich die Sonne hinter den Wolken?" (64) von der Erwachsenensprache ab, weil sie gar nicht auf kausale Erklärung zielten, sondern affektiv – z.B. durch Enttäuschung motiviert seien, wenn ein unerwünschtes Ereignis eintrete oder ein erwartetes nicht oder wenn ein gewünschter Gegenstand fehle (193). Die lang anhaltenden Gebrauchsunsicherheiten des *warum* bringt Piaget in Zusammenhang mit den vielen Bedeutungen des korrespondierenden *weil* in der Erwachsenensprache bzw. den vielen Antworttypen, von denen er den finalistischen und logischen bzw. kausalen Typ anführt: z.B. auf die Frage eines Dreijährigen: "Warum haben die Bäume Blätter?" – "Damit sie atmen können" bzw. "Weil alle Pflanzen Blätter haben" (193). An den ersten *warum*-Beispielen war übrigens zu erkennen, daß Antworten auf *warum*-Fragen oft zu neuen *warum*-Fragen umformuliert werden. Wie sehr sich das *warum*-Sprachspiel ändert, erkennt man daran, daß im Vorschulalter auf die Frage nach den Blättern an den Bäumen durchaus Antworten folgender Art als akzeptabel empfunden werden: "Damit es schön aussieht" bzw. "Damit man drunter im Schatten

stehen kann." (194). Gerade an den Analysen von *warum* und *weil* zeigt sich übrigens, daß deren sog. Bedeutung nur über die Beschreibung der Regel ihres Gebrauchs bzw. über die Beschreibung der Regelveränderung – aber nicht als Merkmalkonfiguration – darstellbar ist.

Die *T e s t s* von Piaget über "Verbales Verstehen und Erklären unter gleichaltrigen Kindern von 6 bis 8 Jahren" aufgrund von Wiedergaben von Geschichten und mechanischen Erklärungen an Gleichaltrige zeigen deutlich, daß man hier bei Ausgang von einem referentiellen Bedeutungsbe-griff zu einem anderen Ergebnis kommt, als wenn man mit Saussure da-von ausgeht, daß Vorkommen und Gebrauch von Zeichen in Syntagmen oder Ketten deren Position als Glieder in assoziativen Reihen konstituie-ren, die allerdings sich bei Erlernung eines neuen Zeichengebrauchs rela-tional modifiziert.

An den von Piaget angeführten Versuchsergebnissen erkennt man, daß z.B. für *Wasserbahn, Spritze, Kolben, Rohr, Tür* der referentielle Teil<sup>42</sup> der Bedeutung mit der Erwachsenensprache übereinstimmt, daß aber je-des Kind jedes neue Phänomen und jede neue sprachliche Äußerung mit-samt unbekannter Wörter in seine "eigene Welt von Hypothesen und Lö-sungen"<sup>43</sup> hineininterpretiert. Diese "eigene Welt" im Sinne Piagets kann aufgefaßt werden als das in assoziativen Reihen strukturierte Spre-cherbewußtsein der Kinder, das als prozessuales kognitives System so-wohl die Interpretation neuer Erfahrung bestimmt wie auch von ihr ver-ändert wird. Dies wird im Folgenden bezüglich individueller Bedeutungs-konstitutionen bei Kindern noch deutlicher werden. Abgesehen vom richtigen referentiellen Gebrauch der Gegenstandsbezeichnungen zer-stückeln die Kinder die vorgelegte Darstellung mechanischen Funktionie-rens etwa einer Spritze bei ihrer Wiedergabe in eine zusammenhanglose Beschreibung von Einzelheiten, weil ihnen – nach Piaget – die Fähigkeit zur zusammenhängenden zeitlichen und kausalen Erklärung fehlt.<sup>44</sup> Da z.T. auch widersprüchliche Sätze in den Beschreibungen der Kinder vor-kommen, kann man vermuten, daß Kinder Sätze z.T. als Stereotype re-produzieren, ohne auf den Zusammenhang zwischen allen als gültig an-erkannten Sätzen zu achten. Dies entspräche der allgemeinen Beobach-tung synkretischer Weltinterpretation bei Kindern, die im Rahmen der Sozialisierung soweit abgebaut wird, daß viele Theorien die Annahme homogener assoziativer Reihen – z.B. Wortfelder – für berechtigt hal-ten.

Im gleichen Sinne einer homogenen Kindersprache, in der vielleicht sozial bedingte Phasenverschiebungen, nicht aber differente Weltbilder vor-kommen, sieht Piaget manche Phänomene nur als Symptome einer Ent-

wicklungsphase aller Kinder, während sie von der Soziolinguistik als schichtspezifische Syndrome interpretiert werden: daß nämlich Sieben- und Achtjährige auch im Dialog mit einem "Nichtwissenden" am Prinzip der situationsentlasteten Sprache bzw. der handlungsbegleitenden Sprachverwendung festhalten: nicht nur die erwähnten pronominalen Zeigfeld-Elemente im Sinne Bühlers belegen das, sondern die sich im gesamten Text zeigende Art der Antizipation des Adressaten: das Kind gestaltet die sog. Wiedererzählung so, als wüßte der Hörer ohnehin schon alles.<sup>45</sup>

Als durchgehendes Prinzip der Bedeutungserlernung bzw. der Erlernung des Gebrauchs eines Zeichens wird sowohl von Wygotski wie von Piaget der tentative Gebrauch und die sozialisierende Korrektur angesehen. Doch gibt es zwischen dem oben zitierten tentativen Gebrauch von Dingbezeichnungen im Kleinkindalter und der tentativen Interpretation von unbekanntem Wörtern im Schulalter wichtige Unterschiede, was unter Einbeziehung der Tests mit Neun- bis Elfjährigen verdeutlicht werden soll. In diesen Tests wurde nicht wie bei den 7- bis 8jährigen von ganzen Texten ausgegangen, sondern hier waren einzelnen Sätzen sog. Paraphrasen zuzuordnen, wobei die Instruktion eine intuitive Zuordnung aufgrund "derselben Bedeutung" (162 u. 175) verlangte, z.B. zu einem sprichwörtlichen Satz *Wer einmal getrunken hat, der trinkt auch weiter* die sog. Paraphrase: *Es ist schwer, sich von schlechten Gewohnheiten zu trennen.*<sup>46</sup> Wie schon bei den Tests mit 7- bis 8jährigen wurde dabei deutlich, daß Kinder aufgrund des vermeintlichen Gesamtverständnisses der Aussagen und der damit verbundenen Intentionen usw. den unbekanntem Wörtern ihrer Ansicht nach "passende" Bedeutungen<sup>11</sup> zuschreiben, wenn sie nicht aufgrund von Klangassoziationen als bekannte Wörter interpretiert werden (154 f. u. 161 f.).

Im Sinne der Gestaltpsychologie interpretiert dies Piaget so, daß das Kind nicht isolierte Wörter erfasse, sondern in Phrasen vorgehe und eine *vage* Analyse schwieriger Elemente vornehme (174). Diese Hypothese untermauerte Piaget durch Befragung von Versuchspersonen in den Fällen, wo die Paraphrasenzuordnung zeigte, daß Kinder – z.B. wegen wörtlichen Verständnisses der Sprichwörter – abweichende, subjektive Bedeutungskonjekturen vorgenommen hatten (181 f.).

Das für die Schule problematische an diesen Konjekturen ist aber, daß die Kinder Sätze mit unbekanntem Wörtern wie fremdsprachliche Sätze "übersetzen", ohne nach der Bedeutung unbekannter Wörter zu fragen. Neben der notwendigen Einübung von Techniken der Bedeutungsnachfrage sind demnach auch aus kognitiven Gründen (und nicht nur aus Grün-

den der Motivation) Analysen des Erfahrungshorizontes als Sprachstandsanalysen notwendig, bevor für einzelne Unterrichtsthemen neue Zeichen bzw. ein neuer – wissenschaftlicher – Zeichengebrauch eingeführt wird.

Solche Sprachstandsanalysen müßten sowohl Aussagen machen über den Entwicklungsstand der Semantik der Umgangssprache wie über den Erwerb und die Entwicklung des Gebrauchs wissenschaftlicher Termini. Genau diese Fragestellungen hatte sich Lew Semjonowitsch Wygotski in "Denken und Sprechen" zum Problem gemacht.

Er legte eine Theorie vor, die den Anspruch erhebt, das "sprachliche Denken [...als] eine sozial-historische Form des Verhaltens" (102) darzustellen, die den Schuleintritt als den wichtigsten Einschnitt in der Denk- und Begriffsentwicklung des Kindes wertet und aus Untersuchungen über die als Wortbedeutungen dargestellten Begriffe (173) sogar eine Psychologie bzw. Methodik des Schulunterrichts entwickeln will (235 - 238).

Mit den in der Schule vermittelten Begriffen, die Wygotski echte bzw. wissenschaftliche Begriffe<sup>47</sup> nennt, setze nämlich nach dem synkretischen und komplexen Denken die Stufe des begrifflichen Denkens ein. Von den komplexhaft gebildeten Pseudobegriffen des kindlichen Denkens, die auch das Denken im Alltagsleben sehr oft beherrschten (150) und die spontan und unbewußt als Verallgemeinerungen von isolierten Erfahrungselementen gebildet würden, grenzt Wygotski die aufgrund einer primären verbalen Definition bewußt gelernten Begriffe der Wissenschaft ab (169), die sich erst allmählich mit konkreter Anschauung füllen: "der Begriff setzt nicht nur die Vereinigung und Verallgemeinerung der einzelnen konkreten Erfahrungselemente voraus, sondern auch die *Herauslösung, das Abstrahieren und die Isolierung der einzelnen Elemente*, also die Fähigkeit, die Elemente außerhalb der konkreten Verbindung zu betrachten, in der sie in der Erfahrung gegeben sind. – In dieser Hinsicht ist das komplexe Denken hilflos. Es ist völlig durchdrungen von der Fülle der Verbindungen und der Schwäche des Abstrahierens. Die Herauslösung der Merkmale ist im komplexen Denken sehr dürftig. Der echte Begriff dagegen stützt sich im gleichen Maß auf die Analyse wie auch auf die Synthese. Das Aufgliedern und das Verbinden sind gleichermaßen notwendig beim Aufbau eines Begriffs" (151). Daß Wygotski den echten Begriff als besonderen Typ von Wortbedeutung begreift, geht daraus hervor, daß er dem Wort bei diesem Begriffserwerb "die entscheidende Bedeutung" zuschreibt: "Mit Hilfe des Wortes lenkt das Kind willkürlich seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale, mithilfe des Wortes

synthetisiert es sie, symbolisiert es den abstrakten Begriff und operiert mit ihm als dem höchsten Zeichen des menschlichen Denkens." (156).

Zunächst einmal wundert sich Wygotski über das dürftige Wissen, das bisher in der schulpraktisch so relevanten Frage "der Entwicklung wissenschaftlicher, d.h. eindeutiger und echter Begriffe" im kindlichen Bewußtsein vorliege, daß die Gesetzmäßigkeiten dieser Art Begriffsbildung, die den Schlüssel zur Geschichte der geistigen Entwicklung des Kindes enthielten, kaum untersucht seien (167).

Wygotski berichtet von einem Versuch [von Sh.I.Schif durchgeführt] über den Entwicklungsverlauf des kindlichen Denkens im Schulunterricht, bei dem davon ausgegangen wurde, "daß die Begriffe – die Wortbedeutungen – sich entwickeln und nicht in fertiger Form erworben werden" (167). In der sehr knappen Versuchsbeschreibung (168) gibt Wygotski an, daß man beim Erzählen nach Bilderserien und beim Beenden von Sätzen mit *weil* und *obwohl* habe feststellen wollen "die Grade des bewußten Verständnisses kausaler Folgebeziehungen und folgerichtiger Zusammenhänge an wissenschaftlichem und an Alltagsmaterial", wobei das wissenschaftliche Material aus dem Gesellschaftskundeunterricht genommen worden sei (168). Dabei habe man festgestellt, daß im 4. Schuljahr – im Gegensatz zum zweiten Schuljahr – mehr Lösungen mit wissenschaftlichen Begriffen als mit Alltagsbegriffen geleistet worden seien.

Um Wygotskis weitere Argumentation verständlicher zu machen, will ich zunächst einige seiner ganz wenigen ausdrücklich und an verschiedenen Stellen genannten Belege für wissenschaftliche und Alltagsbegriffe anführen; als Beispiel für wissenschaftliche Begriffe nennt Wygotski: "archimedisches Prinzip", "Ausbeutung", "Kasus"; "Blume", "Möbel", "Kleidung" (als Oberbegriffe); "Planwirtschaft", "Privateigentum", "Leibeigenschaft". Als Alltagsbegriffe z.B. "Bruder" und "Blume" (als Komplexwort).<sup>48</sup> Ferner nennt er Tests, in denen untersucht wurde, inwiefern bzw. bis zu welchem Grad der Gesellschaftskunde-Unterricht aus den Alltagsbegriffen "Revolution", "Leibeigenschaft", "Bourgeois", "Kapitalist", "Gutsbesitzer", "Kulak" wissenschaftliche Begriffe entwickelt hätte (z.B. 252 f. und 270).

Worin sieht Wygotski nun den besonderen Wert der wissenschaftlichen Begriffe und damit der Vermittlungsinstitution Schule? Ganz zentral ist für Wygotski der hohe Grad der Bewußtheit bei den verschiedenen Stufen der Erlernung dieses Typs von Wortbedeutungen. Grundsätzlich nimmt Wygotski als erste Stufe der Erlernung die Rezeption über eine explizit verbale Definition an (169, 184). Eine zentrale Rolle in der

Denkentwicklung des Kindes schreibt er dem Umstand zu, daß wissenschaftliche Begriffe in ihrem Verhältnis zueinander definiert seien, daß ein hierarchisches Beziehungssystem gegeben sei (hier denkt Wygotski an ein System von Oberbegriffen, 208), wodurch das synkretische Denken des Kindes, dem widersprüchliche Begriffsverbindungen und Urteile unbewußt blieben, allmählich zum abstrakt-systematischen Denken gewandelt werde (208).

In diesem Zusammenhang komme der Schule die zentrale Bedeutung zu, durch systematischen Unterricht stufenweise die spontanen Alltagsbegriffe zu wissenschaftlichen Begriffen zu machen. Hierdurch werde der Sprachrealismus und die kindliche Auffassung der Bezeichnung als Attribut des Bezeichneten aufgehoben, so wie etwa der Fremdsprachenunterricht den Sprachrealismus relativiere und die Besonderheit der Muttersprache bewußt werden lasse (256 - 258). Wygotski verweist hier auf Kategorien der Phonetik, Flexionslehre, Syntax und Semantik (258 f.).

Im gleichen Sinne würde die Erlernung wissenschaftlicher Begriffe die Alltagsbegriffe auf ein höheres Niveau des Bewußtseins heben (d.h. Begriffsbeziehungen bewußt machen, 210).

Wenn ich Wygotskis schwierigen, teilweise bibliographisch und systematisch undurchgearbeiteten Text richtig interpretiere, dann sieht er den höheren Grad der Bewußtheit einmal stärker unter lerntheoretischem und einmal stärker unter epistemologischem Aspekt: die lerntheoretischen Aussagen beziehen sich z.B. darauf, daß in Definitionstests Kinder spontane Begriffe (d.h. Alltagsbegriffe) wie "Bruder" nicht definieren können, obgleich sie solche Begriffe richtig verwenden. Das liege an der spontanen – d.h. nichtbewußten – Erlernung solcher Begriffe und beweise die Diskrepanz zwischen Regelbeherrschung und Regelbewußtheit (191 f.). Das Ziel des Schulunterrichts, das allgemeine Schulziel sei aber Lernen im Sinne von Bewußtmachen und Beherrschen. Dies bezieht Wygotski einmal auf das Bewußtmachen von Regeln, Erkennen von strukturellen Beziehungen durch Erlernen von Begriffen insofern, als er die Fähigkeit zur Beschreibung von Bedeutungen bzw. zur Formulierung von befolgten Regeln als Voraussetzung ansieht für die Beherrschung oder Erlernung und Verbesserung des Sprachgebrauchs, – auch im Sinne des Abbaus von Fehlern, also von Abweichungen (231 u. 239).

Von dieser Einschätzung des Regelwissens aus plädiert Wygotski – wie viele Schulrichtlinien – z.B. auch für Grammatikunterricht als Bewußtmachung der schon beherrschten "grammatischen und syntaktischen Formen", auch wenn auf diesem Gebiet keine "neuen Fertigkeiten" vermittelt würden (230 f.).

Epistemologisch sieht Wygotski den höheren Grad an Bewußtheit darin begründet, daß "die Entstehung eines wissenschaftlichen Begriffs nicht beginnt mit dem unmittelbaren Zusammenstoß mit den Dingen, sondern bei einer mittelbaren Beziehung zum Objekt", – vermittelt über einen anderen Begriff, wodurch der wissenschaftliche Begriff "gleichzeitig mit der Beziehung zum Objekt auch die Beziehung zu einem anderen Begriff, d.h. die ersten Elemente eines Begriffssystems enthält." (209, 253). Die Vorteile wissenschaftlicher Begriffsbildung, "gegen Widerspruch empfindlich" zu machen und jemanden instand zu setzen, "Urteile nicht nebeneinanderzustellen, sondern logisch zu synthetisieren", den Vorteil, "daß das im Bereich der wissenschaftlichen Begriffe entstehende System strukturell auch auf das Gebiet der Alltagsbegriffe übertragen wird" (208 f.), – dies alles sieht Wygotski nur aus dem Gesichtspunkt eines "epistemologischen Strukturalisten".<sup>49</sup>

Am deutlichsten wird diese Position da, wo Wygotski das von ihm als tiefgründige Definition des wissenschaftlichen Begriffs angeführte Zitat von Marx interpretiert: "‘Wenn Erscheinungsformen und Wesen der Dinge unmittelbar zusammenfielen, dann wäre jede Wissenschaft überflüssig’. Das ist das Wesen des wissenschaftlichen Begriffs. Er wäre überflüssig, wenn er das Objekt in seiner äußeren Erscheinung wie ein empirischer Begriff widerspiegelte. Darum setzt der wissenschaftliche Begriff notwendigerweise eine andere Beziehung zum Objekt voraus, und diese setzt, wie wir gezeigt haben, ihrerseits unbedingt das Vorhandensein von Beziehungen der Begriffe untereinander, d.h. ein Begriffssystem voraus." (209)

Wenn dies nun Wygotski an der Entstehung des Oberbegriffs "Blume" zu exemplifizieren versucht (209), dann brauche ich nicht zu sagen, wie weit er durch seine rein strukturelle Interpretation von Wesen und Erscheinung, d.h. von Alltags- und Wissenschaftsbegriff von dem Marxschen Konzept einer in Ansatzpunkten sichtbaren Verbindung von Sprach-, Bewußtseins- und Gesellschaftskritik entfernt ist. Damit erhalten die Alltagsbegriffe oder empirischen Begriffe bei Wygotski einen unter rein formalen Gesichtspunkten inferioren Status gegenüber den in der Schule vermittelten wissenschaftlichen Begriffen bezüglich ihrer Struktur, ihrer Bewußtseinshöhe und definitorischen Reproduzierbarkeit. Kritische Aspekte auf Alltagsbegriffe als handlungsorientierende und gruppensichernde Vorurteilsträger – wie sie Herder in seiner Preisschrift schon vor 200 Jahren bezüglich *hostis* und *barbar* vorführte – sind bei einem solchen Sprachbegriff unmöglich.

Abschließend kann man sagen, daß Wygotski bezüglich der Einschätzung der Wissenschaft gegen seine eigenen Ergebnisse verstößt, daß nämlich Begriffe immer nur innerhalb einer bestimmten Aufgabenstellung gebildet werden, d.h. in zweckorientierten Urteilen.<sup>50</sup>

Insofern das wissenschaftliche Sprachspiel auf dem alltagssprachlichen aufbaut, entspricht es ihm in dieser Hinsicht. Bei der Unterscheidung von Erscheinung und Wesen, von subjektiver und objektiver Realität, weist Wygotski der wissenschaftlichen Begriffsbildung die Konstitution objektiver Realität und Wahrheit zu, er verdeckt damit das Problem ihrer Zweckvermitteltheit und ihrer spezifischen Erkenntnisinteressen, – klammert also genau das aus, was im Richtlinienstreit (wie im Positivismus-Streit) als Kernpunkt wissenschaftlicher Begriffsbildung erkannt worden ist.

### Anmerkungen

- 1 s. z.B. H. Hörmann (1967), 297 ff. u. 286.
- 2 s. H. Hörmann (1967), 282 f. und L.S. Wygotski (1964), 71 f.
- 3 s. dazu L.S. Wygotski (1964), bes. 67 f.
- 4 H. Ränge (1973), 1.
- 5 D.C. Kochan u.a. (1972), 9: "Eine weitere Erkenntnis ist, daß der Spracherwerb des Kindes bei Eintritt in die Schule in seinen Grundzügen als abgeschlossen [...] gelten kann."; gegen die These vom abgeschlossenen Syntaxerwerb s. P. Braun (1965), 13 - 20.
- 6 s. H. Hörmann (1967), 166 f.
- 7 G. List (1972), 35 f.
- 8 W. v. Humboldt [1820], Punkt 4: "Es kann auch die Sprache nicht anders, als auf einmal entstehen, oder um es genauer auszudrücken, sie muß in jedem Augenblick ihres Daseyns dasjenige besitzen, was sie zu einem Ganzen macht".
- 9 F. de Saussure (1967), 147.
- 10 s. z.B.: B. Bernstein (1973), bes. 257 ff.; ders. (1970), bes. 11 - 14.
- 11 B. Bernstein (1970), 17 - 23 unterscheidet "restringierten Code" und "elaborierten Code" nach "hoher" bzw. "niedriger Voraussage" der "Syntax" bzw. des "Lexikons".
- 12 L.S. Wygotski (1964), 358 f.
- 13 H. Brenner – H. Gallas (1970), 209.
- 14 s. L.S. Wygotski (1964), 48; 60; 71 f.; 136; 73 äußert Wygotski in diesem Zusammenhang gegenüber C. und W. Stern (Die Kindersprache, Leipzig <sup>4</sup>1928) eine Kritik, die ihn zum großen Teil selbst trifft: "Stern erklärt zwar,

daß die soziale Schichtung ein Hauptfaktor der kindlichen Entwicklung darstelle, beschränkt aber seine Bedeutung auf die rein quantitative Seite der Retardierung oder Akzeleration der Entwicklungsprozesse".

- 15 s. H. Hörmann (1967), 308 f.
- 16 Kompilation aus H. Range (1973), 35 und L.S. Wygotski (1964), 140.
- 17 L.S. Wygotski (1964), 125 f., bes. 146 f.
- 18 K. Heger (1964), 515.
- 19 L. Wittgenstein (1969 [1958]), § 67 f.
- 20 s. z.B. H. Pohlmann (1912), 16.
- 21 besonders aufschlußreich waren die Tabellen der Massenuntersuchungen von A. Gregor (1915).
- 22 L. Wittgenstein (1969 [1958]), § 89: "Augustinus (Conf.XI/14): 'quid est ergo tempus? si nemo ex me quaerat scio; si quaerenti explicare velim, nescio' ".
- 23 s. K. Bühler (1919), 149.
- 24 s. H. Pohlmann (1912), 50 u. 62.
- 25 H.P. Roloff (1922), 20.
- 26 vgl. auch D. Pregel (1970), bes. 105.
- 27 Die erwähnten Tabellen sind als Anhang abgedruckt.
- 28 H. Pohlmann (1912), 73.
- 29 s. A. Gregor (1915), 354 f. u. 411.
- 30 K. Bühler (1919), 72 und Bobertag (1911), 118 - 121.
- 31 A. Gregor (1915), 345.
- 32 A. Gregor (1915), 417.
- 33 H. Pohlmann (1912), 288.
- 34 vgl. G. Lange - W. Neuhaus (1934), 227.
- 35 H.P. Roloff (1922), 113.
- 36 s. A. Gregor (1915), Tabelle 1.
- 37 J. Piaget (1972), 43 u. 30; L.S. Wygotski (1964), 37 f. zeigt im Test die Problemlösungsfunktion egozentrischen Sprechens.
- 38 J. Piaget (1972), 33.
- 39 J. Piaget (1972), 47 u. 138.
- 40 J. Piaget (1972), 38.
- 41 J. Piaget (1972), 63 f.
- 42 J. Piaget (1972), 139 f. u. 122 f.; L.S. Wygotski (1964), 145 führt noch expliziter aus: "Die Wörter des Kindes können in ihrer dinglichen Bezogenheit mit denen des Erwachsenen zusammenfallen, brauchen sich in der Bedeutung aber nicht zu decken." (vgl. auch 309).

- 43 J. Piaget (1972), 118.
- 44 J. Piaget (1972), 150 f.
- 45 J. Piaget (1972), bes. 135 u. 137.
- 46 J. Piaget (1972), 161.
- 47 L.S. Wygotski (1964), 167.
- 48 L.S. Wygotski (1964), 210: "der Begriff Blume [stehe] noch lange neben dem Begriff "Rose" und nicht über ihm", d.h. das Kind lerne erst allmählich die hierarchische Beziehung zwischen beiden Begriffen.
- 49 ganz ähnlich bei M. Geier – G. Keseling (1974), 11 - 21.
- 50 L.S. Wygotski (1964), 108; 163; 165: "Die Begriffsbildung erfolgt jeweils im Prozeß der Lösung einer Aufgabe [...]"; 187 f.: "Es besteht aller Grund zu der Annahme, daß zwischen der Entwicklung der wissenschaftlichen und der Alltagsbegriffe ganz analoge Beziehungen bestehen".

## Literatur

- B. Bernstein (1973): Soziale Schicht, Sprache und Sozialisation, in: B. Bernstein, Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1973, S. 256 - 278.
- (1970): Lernen und soziale Struktur, Ein sozio-linguistischer Aufsatz, in: B. Bernstein – U. Oevermann – R. Reichwein – H. Roth, Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965 - 1970. Schwarze Reihe Nr. 9 Amsterdam 1970, 7 - 33.
- O. Bobertag (1911): Über Intelligenzprüfungen (Nach der Methode Binet-Simon), in: Z. für angew. Psychol. Bd. 5 (1911), S. 105 ff.
- P. Braun (1965): Geläufige Satzbaupläne in Aufsätzen der Sieben- bis Zehnjährigen, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 17 (1965), 13 - 20.
- H. Brenner – H. Gallas (1970): Wygotski und die Grundlegung einer materialistischen Sprachtheorie, in: Alternative 74 (1970), 205 - 209.
- K. Bühler (1919): Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes, Leipzig 1919.
- A. Busemann (1925): Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Jena 1925.
- E. Cassirer (1932): Die Sprache und der Aufbau der Gegenstandswelt, Ber. ü. 12. Kongr. der dt. Ges. f. Ps. Jena 1932, S. 134 ff.
- J. Church (1971): Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb des Kleinkindes. Frankfurt M. 1971 (Language and the Discovery of Reality. New York 1961).
- H. Eng (1914): Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes. Beiheft Z. für angew. Psychol. 8 (1914).
- M. Geier – G. Keseling (1974): Zum Bedeutungsbegriff in der sowjetischen Psychologie und seine Konsequenzen für eine linguistische Theorie, in: Linguistische Berichte 29 (1974), 11 - 21.

- A. Gregor (1915): Untersuchungen über die Entwicklung einfacher logischer Leistungen (Begriffserklärung), in *Z. für angew. Psychol.* Bd. 10 (1915), S. 338 - 451.
- K. Heger (1964): Die methodologischen Voraussetzungen von Onomasiologie und begrifflicher Gliederung, in: *ZrP* 80 (1964), 486 - 516.
- Hans Hörmann (1967): *Psychologie der Sprache*. Berlin - Heidelberg - New York 1967.
- W. von Humboldt [1820]: Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung [vorgelesen den 29. Junius 1820], in: W. von Humboldt, *Schriften zur Sprachphilosophie*, hg. A. Flitner u. K. Giel. Stuttgart 1969, 1 - 25.
- D.u.R. Katz (1928): *Gespräche mit Kindern*. Berlin 1928.
- M. Keilhacker (1933): Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter, in: *Z.f.päd.Ps.* Bd. 34 (1933), 286 ff.
- — (1933): Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemein seelischer Entwicklung im Jugendalter, in: *Z.f.päd.Ps.* Bd. 34 (1933), S. 105 ff.
- D.C. Kochan u.a. (Hgg.) (1972): *Sprache und Sprechen*. Lehrerband 5. Schuljahr. Hannover 1972.
- G. Lange - W. Neuhaus (1934): Der Strukturwandel der Kindersprache während der Zeit vom 6. bis 9. Lebensjahr, in: *Arch. für die ges.Ps.* Bd. 91 (1934), 200 ff.
- E.H. Lenneberg (Hg.) (1972): *Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache*. Frankfurt/M. 1972 (New Directions in the Study of Language. Cambridge/Mass. 1964).
- Gudula List (1972): *Psycholinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart 1972.
- W. Moede (1916): Die Methoden der Begriffsuntersuchung, in: *Z.päd.Ps.* Bd. 17 (1916), S. 149 ff.
- J. Piaget (1972): *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf 1972 (*Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel <sup>1</sup>1923; übersetzt nach 7. Aufl. 1968).
- H. Pohlmann (1912): *Beitrag zur Psychologie des Schulkindes auf Grund systematisch-empirischer Untersuchungen über die Entwicklung des Wortverständnisses und damit zusammenhängender sprachlicher und psychologischer Probleme bei Kindern im Alter von 5 - 14 Jahren*. Leipzig 1912 (Päd.Monogr. 13, ed. Meumann).
- D. Pregel (1970): *Zum Sprachstil des Grundschulkindes. Studien zum Gebrauch des Adjektivs und zur Typologie der Stilalter*. Düsseldorf 1970.
- H. Ramge (1973): *Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes*. Tübingen 1973.
- H.P. Roloff (1922): *Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen*. Beiheft 27 *Z. für angew. Psychol.* (1922).
- F. de Saussure (1967): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin 1967.
- E. Stern (1951): *Jugendpsychologie*. Stuttgart 1951.

- W. Stern (1916): Über Alterseichung von Definitionstests (eine methodologische Untersuchung auf Grund der Massenversuche von A. Gregor), in: Z. für angew. Psychol. Bd. 11 (1916), S. 90 ff.
- P. Teigeler (1972): Satzstruktur und Lernverhalten. Bern - Stuttgart - Wien 1972.
- D. Usnadze (1930): Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter, in: Z. für angew. Psychol. Bd. 34 (1930), S. 138 ff.
- L. Wittgenstein (1969 [1958]): Philosophische Untersuchungen [1958], in: L. Wittgenstein, Schriften 1, Frankfurt/M. 1969, 279 - 544.
- L.S. Wygotski (1964): Denken und Sprechen. Berlin 1964 (in Lizenz: S. Fischer Verlag 1969, russ. Ausgaben: Moskau 1934 und 1956).

## Anhang I

A. Gregor: Tab. 1, weibl. Vpp.

Angaben in v.H. der Vpp.

Bewertung der Leistung: 0 – keine Def.angabe  
 f – falsche Definition  
 pr – primitive Def.  
 r – richtige Def.  
 c – korrekte Def.

Schulj.	Leistung	Stuhl	Schrank	Tisch	Mantel	Robr	Grenze
1.	0	0	0	0	0	51	60
	f	3	3	3	0	0	31
	pr	3	97	97	3	46	9
	r	94	0	0	97	3	0
2.	0	50	43	40	37	33	33
	f	3	3	0	6	3	23
	pr	27	38	56	30	61	44
	r	3	13	0	13	3	0
	c	17	3	4	14	0	0
3.	0	7	6	21	10	42	47
	pr	25	42	37	63	53	53
	r	37	31	21	53	5	0
	c	31	21	21	37	0	0
4.	0	2	6	6	12	15	34
	f	0	0	0	0	0	2
	pr	28	46	34	20	63	53
	r	17	28	20	37	22	11
	c	53	20	40	31	0	0
5.	0	10	13	18	2	26	15
	f	0	0	0	0	3	0
	pr	22	28	34	2	22	20
	r	11	28	26	28	40	47
	c	57	31	22	68	9	18
6.	0	1	2	2	2	0	2
	pr	24	47	47	9	16	24
	r	20	36	36	21	72	65
	c	56	15	15	68	12	9
7.	f	0	0	0	0	9	0
	pr	9	19	19	0	0	18
	r	27	36	36	0	18	27
	c	64	55	55	100	73	55
8.	0	0	7	7	0	7	3
	f	0	0	0	0	3	0
	pr	12	14	14	3	22	7
	r	10	18	18	12	12	44
	c	78	61	61	85	56	46

## Anhang II

A. Gregor: Tab. 11 u. 13, weibl. Vpp.

Sj.	Leistg.	Erklärung	Absicht	Ursache	Widerspruch	Urteil	Laster	Mut	Gerechtigkeit	Mitleid	Sitte	Vergeben	Irrtum	Rache
1.	0	80	97	83	91	97	94	97	100	100	100	86	100	86
	f	12	3	17	3	0	6	3	0	0	0	5	0	14
	pr r c	8	0	0	6	3	0	0	0	0	0	9	0	0
2.	0	23	77	77	63	—	90	53	90	90	83	90	76	63
	f	13	20	20	27	—	3	33	10	10	7	4	0	20
	pr r c	53	3	3	10	—	7	14	0	0	10	6	24	17
3.	0	53	53	84	63	57	84	53	63	31	63	47	26	58
	f	10	26	5	32	11	0	5	32	10	10	21	0	10
	pr r c	32	11	11	5	32	16	42	5	53	21	32	74	32
4.	0	26	31	85	48	20	77	34	48	16	48	46	49	34
	f	6	31	6	26	30	6	17	26	2	6	6	8	17
	pr r c	54	34	9	14	46	17	49	26	80	34	48	43	49
5.	0	20	26	62	22	14	17	17	29	6	19	40	6	8
	f	4	12	14	12	34	3	0	19	3	4	0	2	24
	pr r c	42	42	20	22	40	54	40	29	46	26	40	66	51
6.	0	5	18	50	18	9	47	25	18	3	35	36	14	18
	f	0	18	9	26	24	18	0	26	0	3	0	3	9
	pr r c	64	38	32	30	47	26	19	44	56	26	41	56	64
7.	0	10	9	19	0	9	9	0	9	0	10	18	0	99
	f	0	9	9	9	37	9	0	0	0	0	0	0	9
	pr r c	18	9	27	37	9	0	0	9	10	9	9	36	18
		45	46	27	54	45	73	55	82	54	54	73	64	46
		27	27	18	0	0	9	45	0	36	27	0	0	18

Sj. Leistg.		<i>Erklärung</i>	<i>Absicht</i>	<i>Ursache</i>	<i>Widerspruch</i>	<i>Urteil</i>	<i>Laster</i>	<i>Mut</i>	<i>Gerechtigkeit</i>	<i>Mitleid</i>	<i>Sitte</i>	<i>Vergehen</i>	<i>Irrtum</i>	<i>Rache</i>
8.	0	10	7	34	0	14	22	5	17	0	32	19	12	9
	f	0	3	22	27	17	34	3	10	2	0	4	0	5
	pr	24	44	17	31	24	20	24	20	27	27	22	34	47
	r	51	41	27	39	39	7	61	49	49	39	47	54	34
	c	15	5	0	3	3	17	7	4	22	2	8	0	5