

GERT RICKHEIT

Voraussetzungen für die Konzeption von Sprachbüchern

0. In den letzten Jahren haben sich in den Schulen unseres Landes neu gestaltete und an den Ergebnissen der modernen Linguistik orientierte Sprachbücher zunehmend durchgesetzt. Gleichzeitig hat sich eine lebhaftere Kritik etabliert, die entweder die Gesamtkonzeption oder einzelne Aspekte bzw. Abschnitte dieser neuen Lehrwerke beanstandet.¹ Im Rahmen meines Beitrags werde ich weder eine detaillierte Analyse der vorliegenden Sprachbücher noch einen Überblick über den gegenwärtigen Diskussionsstand geben, sondern versuchen, grundlegende Voraussetzungen zu skizzieren, die bei der Entwicklung von Sprachbüchern oder von linguistischen Curricula beachtet werden sollten und die meiner Ansicht nach angesichts der bildungspolitischen Relevanz von Sprachbüchern im allgemeinen – und größtenteils auch in der bisherigen Diskussion – nicht genügend berücksichtigt worden sind.

Grundlage für die Konzeption von Sprachbüchern sollte das altersspezifische (1) Sprachverhalten und (2) Sprachverständnis der betreffenden Zielgruppe sein. Da im Sprachunterricht kommunikative Fähigkeiten gefördert und erweitert werden sollen, müssen die dafür geplanten Lernsituationen (3) auf der allgemeinen kognitiven Entwicklung der Schüler aufbauen. Nicht zuletzt sollte (4) die Konzeption eines Sprachbuchs sowohl aus linguistischer als auch aus didaktischer Perspektive in sich stringent sein, so daß das zielbezogene didaktische Vorgehen des Lehrbuchs bzw. Curriculums für Lehrer und Schüler transparent und nachvollziehbar ist.

1. Zur Sprachproduktion

Um die Variationsbreite der kommunikativen Leistungen – speziell der Sprachproduktion – beschreiben zu können, ist es erforderlich, das sprachliche Verhalten von Schülern verschiedener Altersklassen-, Geschlechts- und Sozialschichtenzugehörigkeit in unterschiedlichen Kommunikationssituationen im schulischen und außerschulischen Bereich zu beobachten. Zur Erforschung der Sprachsozialisation sind also außer der Korrelation linguistischer Merkmale mit organismischen und sozialen Variablen auch rollen- und situations- sowie themenspezifische Faktoren miteinzubeziehen. Denn das Verhalten eines Individuums in einer Situation wird von sozialen Werten und Normen mitbestimmt. Infolgedessen unterliegt auch die Entscheidung über die Verwendung bestimmter kom-

munikativer Strategien normativen Zwängen, die in den situationsbezogenen und sozial bedeutsamen Sprachvarianten zum Ausdruck kommen.² Sehr unterschiedliche außersprachliche Faktoren (wie Situation, Gesprächspartner, Thema, Funktion und Form der Kommunikation) bedingen die verbale Interaktion, die sich in der Sprachvariation manifestiert, da jedes Sprechereignis in einer bestimmten Situation mit einem bestimmten Thema zwischen Gesprächspartnern stattfindet, die einen bestimmten Status haben, eine bestimmte Rolle spielen und mit ihrer Kommunikation ein bestimmtes Ziel verfolgen.³

Einer Analyse dieser multifaktoriell bedingten Sprachproduktion kann ein Textkorpus zugrundegelegt werden, das nach den entsprechenden Parametern zusammengestellt ist und möglichst eine repräsentative Stichprobe aus der Population darstellt, über die Aussagen gemacht werden sollen (z.B. Aussagen über das sprachliche Verhalten von Schülern des fünften und sechsten Schuljahrs der BRD). Die Auswertung der Texte müßte die eventuell bestehenden Kovarianzen einzelner Variablen untersuchen, etwa den Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Sprachproduktion der Versuchspersonen in differierenden Situationen. Die Erforschung dieses komplexen Aufgabenbereichs kann sicher nur von einem interdisziplinären, methodenpluralistischen und Mehr-Ebenen-Ansatz – wie ihn Fishman⁴ und Kjolseth⁵ vorgeschlagen haben – geleistet werden, der auf einer Integration von soziologischen, psychologischen und linguistischen Disziplinen basiert.

2. Zur Sprachrezeption

Steht die Erforschung der Sprachproduktion informationstheoretisch in enger Beziehung zum Enkodieren, so ist die Analyse der Sprachrezeption mit dem Dekodierprozeß verbunden. Zum Beschreiben dieser Operationen bemüht sich die sprachpsychologische Forschung seit geraumer Zeit um ein adäquates Erklärungsmodell und um den experimentellen Nachweis verschiedener theoretischer Ansätze. Die Aussagen über das Sprachverständnis beschränken sich in den meisten bisher vorliegenden Untersuchungen auf die Verarbeitung von Wörtern und Sätzen. Experimente zum Textverständnis sind dagegen noch selten.⁶

Als linguistisches Modell für psycholinguistische Experimente diente in den sechziger Jahren vor allem die generative Transformationsgrammatik, wobei man bemüht war, die psychologische Realität der Regelmechanismen dieser Grammatik nachzuweisen. Danach beginnt die Verarbeitung an der Oberfläche von Sätzen und endet bei den semantischen Komponenten der Tiefenstruktur, so daß im Verlauf des Verarbeitungsprozesses

die syntaktischen Formcharakteristika durch semantische Informationen ersetzt werden. Gespeichert wird im Langzeitgedächtnis nicht die syntaktische Form, sondern die Bedeutung bzw. das Gemeinte der sprachlichen Äußerung. Das zeigen die Experimente zum Satzverständnis sowohl mit isoliert vorgegebenen Einzelsätzen als auch mit Sätzen im Textverbund. Allerdings konnte die anfangs angenommene Korrespondenz zwischen Phrasenstruktur- und Transformationsregeln einerseits und den psychischen Produktions- und Verarbeitungsprozessen andererseits experimentell nicht hinreichend bestätigt werden.⁷

Aus den zahlreichen psycholinguistischen Experimenten dieser Epoche sei als Beispiel das sehr bekannt gewordene Experiment von Mehler⁸ erwähnt, in dem die psychologische Realität des Transformationskonzepts der "Syntactic Structures"⁹ experimentell nachgewiesen werden sollte. Mehler vermutete, daß der Hörer Sätze in der Weise wahrnimmt und speichert, indem er die Sätze in Kernsatz und Transformationsmarkierung zerlegt. Dieser Annahme zufolge werden Kernsätze am besten gespeichert, Sätze mit einer Transformationsmarkierung (wie Negation, Passiv- und Fragetransformation) weniger gut, am schlechtesten Sätze mit mehreren Markierungen (z.B. passive, negierte Fragesätze). Matthews¹⁰ replizierte Mehlers Experimente, fand aber keinen Effekt der transformationellen Komplexität der Sätze und kam zu dem Schluß, daß die linguistische Komplexität nicht mit der psychologischen gleichzusetzen ist, da bei letzterer die Gebrauchshäufigkeit und der Informationsgehalt der Sätze entscheidend sind.

Die Schwäche der meisten dieser Experimente besteht darin, daß sie von rein syntaktischen Kriterien oder von einer Semantiktheorie ausgehen, die auf eine Betrachtung isolierter Sätze oder auf eine rein sprachimmanente Interpretation reduziert ist, die auf der Invarianz von semantischen Eigenschaften des Wortes basiert und ohne Beziehung zum Situationskontext bleibt.¹¹ Da aber Wort- wie Satzbedeutung bzw. Wort- wie Satzverständnis von den Situationen abhängig sind, in denen die Äußerungen produziert bzw. rezipiert werden, ist das Satzverständnis als Realisation der Satzbedeutung im Sprecher und Hörer nur sinnvoll definierbar, wenn man beim Verstehensprozeß die semantische Flexibilität eines Wortes oder Satzes berücksichtigt, die durch ein selektives Ansprechen einzelner semantischer Kennzeichen bestimmter Wörter im Satz aufgrund des verbalen oder nonverbalen Kontextes bedingt ist.¹² Ähnliches gilt für die Verarbeitung von Texten.

Die semantische Flexibilität (nicht anbiguer) Wörter überprüfen beispielsweise Barclay, Bransford, Franks, McCarrell und Nitsch¹³ in mehreren Experimenten, in denen aufgrund des variierten Kontextes verschiedene

semantische Merkmale in den Versuchspersonen aktiviert werden. So wird z.B. die Interpretation des Nomens *piano* im folgenden Satzrahmen durch die Auswahl des Verbs beeinflusst. *The man (lifted) (tuned) (smashed) (sat on) (photographed) the piano*. Die Autoren versuchen experimentell nachzuweisen, daß der Kontext jeweils unterschiedliche Eigenschaften des Wortes *piano* hervorhebt. "It seems intuitively that various properties of *piano* are differentially emphasized as a function of the event described: pianos are heavy, musical, made largely of wood, have a flat surface perpendicular to gravitational pull, and have a characteristic shape."¹⁴ Für den, der den ersten Satz (*The man lifted the piano*) hört, ist das Moment der Schwere relevant, nicht aber das des Tönens. Daraus ist zu folgern, "that the contextually determined relevance of each of a word's semantic properties is somehow indicated in the encoded representation of that word."¹⁵

Auf die Wichtigkeit des Einbezugs der Situation beim Beschreiben des Verstehensprozesses hat in jüngster Zeit Hörmann hingewiesen und auf "die Integriertheit von sprachlichem und nichtsprachlichem Geschehen" aufmerksam gemacht.¹⁶ Anhand mehrerer psycholinguistischer Experimente macht er deutlich, "daß am Zustandekommen der das Verstehen eines Satzes repräsentierenden 'semantischen Beschreibung' nicht nur der Satz selbst, sondern auch perzeptive und andere Faktoren der Gesamtsituation beteiligt sind [...]"¹⁷ Im Gegensatz zur generativen Grammatik, in der Sprache vom Akt der Verwendung abstrahiert wird, und in Anlehnung an Wittgenstein gelangt er zu einer funktionalistischen Sprachauffassung, indem er "Sprache als Mittel zur Steuerung des Bewußtseins des Hörers" betrachtet, wobei "die sprachliche Äußerung als ein in sich organisiert und mit der Dynamik der Situation verbundenes Mittel zur Steuerung [...] erscheint."¹⁸

Ein äußerst bedeutender und bisher in der Forschung recht vernachlässigter Aspekt des Verstehens von Sprache, in dem die Steuerungsfunktion der Sprache eine zentrale Rolle spielt, ist das Instruktionsverständnis¹⁹; denn in den Sprachbüchern fungiert bei allen Aufgaben und somit bei all diesen Lernvorgängen Sprache als Mittel der Instruktion. Entscheidende Voraussetzung für die Lösung von Problemen ist daher das Instruktionsverständnis der Schüler. Nur wenn der Schüler imstande ist, die erhaltene Instruktion richtig zu dekodieren, d.h. zu verstehen, und sie in Beziehung zur gestellten Aufgabe zu setzen, vermag er das Problem angemessen anzugehen und zu lösen.²⁰

Aufgrund einer breit angelegten Längsschnittuntersuchung von ca. 3000 Augsburgern kommt Oerter zu der Erkenntnis, "daß viele Schulsversager am Instruktionsverständnis scheitern und nicht an den Aufgaben

selbst."²¹ Das gelte vor allem für die höhere Schule, in der besonders in den unteren Klassen extrem hohe Anforderungen an das Instruktionsverständnis gestellt werden.

Überprüft man diesbezüglich neuere Sprachbücher des fünften und sechsten Schuljahrs, so stellt man eine häufige Verwendung von Fachtermini aus verschiedenen Wissenschaftsgebieten fest, die oft nur ungenügend eingeführt und erklärt werden, was sicher nicht einer ungestörten Kommunikation zwischen Lehrbuch und Schüler dient, obwohl gerade die neueren Sprachbücher einen kommunikationsorientierten Sprachunterricht propagieren. Außerdem vermißt man in den meisten Sprachbüchern ein Glossar, in dem alle wichtigen und nicht nur die grammatischen Begriffe des Sprachbuchs altersgemäß erläutert werden.²²

Um das Wort-, Satz-, Text- und Instruktionsverständnis sowie das Verstehen sprachlicher Interaktionen in einfachen und komplexen sozialen Situationen überprüfen zu können, damit die gemessene Kapazität der Schüler als Ausgangspunkt für Curricula dienen kann, bedarf es der Entwicklung geeigneter psychometrischer Verfahren, die den diagnostischen Zwecken der Ermittlung des Symbol- und Sprachverständnisses entsprechen.²³

Da die Subjektivität des Lehrerurteils²⁴ oder Schulbuchautors und die damit verbundene geringe prognostische Gültigkeit und Zuverlässigkeit keine geeignete Grundlage darstellen, müssen Prüfmethode entwickelt werden, die den wissenschaftlichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) der Testkonstruktion genügen, um eine objektive, gültige und zuverlässige Leistungsmessung des Sprachverständnisses zu ermöglichen.²⁵ Hierzu bieten sich zwei Formen objektivierter Leistungsmessung an: standardisierte und informelle Tests.²⁶ Während die standardisierten Tests auf Normen beruhen, die repräsentativ für die Gesamtpopulation (z.B. für einen Schülerjahrgang) sein müssen, haben die informellen Tests einen geringeren Geltungsbereich und beziehen sich nur auf bestimmte Gruppen oder Jahrgänge von einzelnen Schulen. Letzteres Verfahren ist somit für eine fachdidaktische Grundlagenforschung, deren Ergebnisse Entscheidungshilfen für die Erstellung von Sprachbüchern bieten sollen, weniger geeignet als normierte diagnostische Instrumente.

3. Zur kognitiven Entwicklung

Ein lernzielorientiertes Sprachbuch muß die Lerngeschichte der betreffenden Schüler berücksichtigen, wenn es nicht von falschen Prämissen ausgehen will. Um gezielt bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, ist eine spezifische Diagnose des kognitiven Entwicklungsstands unumgänglich. Eine Möglichkeit zur Ermittlung allgemeiner oder bestimmter

intellektueller Fähigkeiten besteht darin, mit Hilfe von standardisierten Prüfverfahren Leistungsprofile der kognitiven Fähigkeiten zu erstellen, z.B. der Fähigkeit, neue Probleme zu bewältigen oder komplexes und abstraktes Material zu durchdenken, also Leistungen, die ein gewisses Intelligenzniveau voraussetzen. Entscheidend ist der kreative Aspekt bei der Beurteilung der Intelligenz im Sinne der Fähigkeit zum Problemlösen in neuartigen Situationen, in denen weder angeborene noch erlernte Verhaltensweisen unmittelbar zur Verfügung stehen. Obwohl Kreativität und Intelligenz nicht identisch sind, muß doch zumindest ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen beiden Fähigkeitskomplexen angenommen werden.²⁷ So ist beispielsweise problemlösendes Denken als produktiver Prozeß zu betrachten, der ohne kreative Leistungen kaum vorstellbar wäre. Umgekehrt sind für kreative Prozesse bestimmte Intelligenzstrukturen notwendig.²⁸

Durch Aufgliederung des globalen Intelligenzbegriffs in mehrere, teilweise voneinander unabhängige Funktionen, wie sie z.B. in den analytischen Tests vorgenommen wird, lassen sich neben der allgemeinen Intelligenz wichtige Faktoren der Intelligenz in Form von speziellen Intelligenzleistungen erfassen, beispielsweise die Auffassungsgeschwindigkeit, der Grad des Abstraktions- und Lernvermögens, schlußfolgerndes und relationenstiftendes Denken, die verbale und nonverbale Intelligenz sowie das Situationsverständnis.²⁹

Eine genaue Kenntnis der kognitiven Entwicklung ist Voraussetzung für die angemessene Abstufung des 'Erreichbarkeitsgrads' bei der Vermittlung von Lernstoffen in der Schule. Ist nämlich das Lernziel eines Curriculums für die meisten Schüler nicht erreichbar, wirkt ein zu großes 'Diskrepanzerlebnis' negativ auf ihre Leistungsmotivation. Für die Aktivierung des Leistungsmotivs in einer Lernsituation ist es entscheidend, wie leicht oder wie schwer die Lösung einer Aufgabe für den Schüler ist. Daher ist die Dosierung der Anforderungen auf einen mittleren 'Erreichbarkeitsgrad' das bedeutendste Mittel, um die Lernmotivierung des einzelnen Schülers in einer gegebenen Unterrichtssituation zu steigern.³⁰ Auf die Entwicklung von Sprachbüchern bezogen heißt das, daß die Fixierung der Lernziele auf der Grundlage des Symbol- und Sprachverständnisses sowie des abstrakten Denkvermögens der betreffenden Schüler erfolgen muß.

4. Zur linguistischen Konzeption der Sprachbücher

Im Gegensatz zu den traditionellen Sprachbüchern zeichnen sich die der neuen Generation, die also seit 1970 erschienen sind, generell in ihrer Neuorientierung auf einen kommunikativen Sprachunterricht einerseits

durch eine gegenwartsbezogene und den altersspezifischen Erfahrungshorizont berücksichtigende Thematik aus, die mehr Interesse beim Schüler erweckt, und andererseits durch die Übernahme einer Vielzahl von Komponenten sehr heterogener Wissenschaftsdisziplinen. Trotz umfassender und vielversprechender Legitimationsversuche der Sprachbuchautoren in den Lehrerbänden der Sprachbücher oder in eigenständigen Publikationen³¹ vermißt man in der Regel die didaktische Verarbeitung der übernommenen Ansätze und Verfahrensweisen aus der Informations- und Kommunikationstheorie, der Pragma- und Soziolinguistik sowie der sogenannten Systemlinguistik, wobei Theorien der letzteren den grammatischen Übungen zugrundegelegt werden. Wenn schon der Aspektreichtum der Sprache zur Zeit offensichtlich eine in sich geschlossene und systematische Konzeption des gesamten Sprachlehrgangs erschwert oder gar verhindert, so wäre doch wünschenswert, daß zumindest die Grammatikteile im engeren Sinne sich einer einzigen Grammatiktheorie verpflichtet fühlen. Aber selbst in Teilbereichen der Linguistik wie der Syntax folgen die Sprachbücher oft nicht nur einer Theorie, sondern vermischen Elemente der Phrasenstruktur- bzw. der Transformationsgrammatik mit denen der Dependenzgrammatik oder der traditionellen Grammatik.³² Ausnahmen bilden die neuen Sprachbücher für die Sekundarstufe I vom Diesterweg-³³, Hirschgraben-³⁴ und vom Bayerischen Schulbuch-Verlag³⁵, die für die Analyse des Satzes konsequent das Dependenzmodell verwenden. Unter den bisher vorliegenden Sprachbüchern nimmt das erstgenannte insofern eine Sonderstellung ein, als es auf ein geschlossenes und gesondertes Grammatik-Kapitel verzichtet und sich auf unregelmäßig eingestreute, in kommunikative Handlungszusammenhänge integrierte, aber anhand der Auflistung der einzelnen Lernbereiche leicht auffindbare grammatische Übungen beschränkt, so daß die kommunikationsbezogene Konzeption in diesem Lehrwerk am konsequentesten durchgeführt ist.

Solange ein Transfer³⁶ von rein formaler Sprachbetrachtung auf die Sprachverwendung, also eine Förderung der sprachlichen Leistungen aufgrund der Einsichten in das System der Sprache nicht hinreichend nachgewiesen ist, sollten formallinguistische Aufgaben³⁷ auf ein Mindestmaß reduziert bleiben. Daher wäre vorerst schlagwortartig für die Sprachbücher zu postulieren, daß sie nur soviel Grammatik wie nötig und so wenig wie möglich anbieten, um von vornherein einen Mißbrauch in den Schulen zu vermeiden.

Die Heterogenität der Betrachtungsweise von Sprache sowie die komplizierte und oft verwirrende Begrifflichkeit der Sprachbücher, die neue Verstehens-Barrieren errichten kann, erschwert dem Schüler den Zugang zum Operieren mit Sprache, ähnlich wie zu komplexe und inadäquate

Graphiken die Einsicht in Strukturen und Relationen der Sprache eher versperrern als erhellen.

Die graphischen Darstellungen, die in den Sprachbüchern zur Unterstützung der Informationsverarbeitung grammatischer Operationen oder Sachverhalte dienen, können ihre Funktion nur dann erfüllen, wenn sie die Lerngeschichte der Schüler beachten. Als negatives Beispiel sei hier nur der mißglückte Versuch der Veranschaulichung der Abhängigkeitsrelationen im Satz mit Hilfe eines Planetenmodells erwähnt, in dem die Sonne den strukturellen Kern des Verbs, verschiedene Planeten des Sonnensystems die valenzbedingten Ergänzungen wiedergeben.³⁸ Da aber im fünften Schuljahr nicht allgemein vorauszusetzen ist, daß die Schüler über die Gravitationsgesetze im interstellaren Raum genügend Kenntnisse besitzen, zudem die planimetrische Darstellung eine weitere Abstraktion eines dreidimensionalen Modells erhöhte Verständnisschwierigkeit beinhaltet – ganz zu schweigen von der grundsätzlichen Inadäquatheit dieses Modells für die Darstellung der Abhängigkeitsverhältnisse der Glieder eines Satzes –, müßte erst das Sonnensystem erklärt werden, bevor es überhaupt zur Veranschaulichung anderer Zusammenhänge herangezogen werden kann. Erschwerend für das Verständnis dieser Relationen kommt noch hinzu, daß sie nicht nur in Analogie zum Planetensystem gesehen, sondern außerdem noch mit einem Magneten verglichen werden, der die auf einer Glasplatte verstreuten Eisenspäne in bestimmter Weise ordnet³⁹, so daß die Verwirrung beim Schüler sicher komplett ist, da das bildlich Erklärende selbst erst der Erklärung bedarf und die strukturellen Zusammenhänge in dieser Form nicht verdeutlicht werden. Fairerweise muß den Autoren allerdings bescheinigt werden, daß sie sich offenbar selbst einem Lernprozeß unterzogen haben und in der Neubearbeitung des Sprachbuchs⁴⁰ auf diese graphischen Darstellungen verzichtet haben.

Zusammenfassend wären als Voraussetzungen für ein adäquates Sprachbuch eine ausgewogene und sowohl aus methodisch-didaktischer als auch aus linguistischer Sicht stringente Konzeption zu fordern, die hinsichtlich des gesamten Lehrgangs im Verlauf der Primarstufe, der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II die einzelnen Aufgaben aufeinander abstimmt, so daß sie lern- und sprachpsychologisch sowie didaktisch und linguistisch vertretbar sind.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u.a. E. Dobnig-Jülch et al.: Zur Sprachbuch-Diskussion. Drei Werke kritisch betrachtet, In: Linguistik und Didaktik 4, H. 15, 1973, S. 204-217;

- S. Glauber et al.: Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts. In: *betrifft: erziehung* 6, H. 10, 1973, S. 35-40; H.-G. Pott: Kritik der Darstellung von Transformationsgrammatik in Schulbüchern. In: *Linguistik und Didaktik* 3, H. 10, 1973, S. 98-105; O. Ludwig: Ein Sprachbuch, zwei Grammatikmodelle – geht das? In: *Praxis Deutsch* 2, H. 2, 1974, S. 4-5; derselbe: Eine notwendige Trivialisierung? Anmerkungen zu den sprachwissenschaftlichen Grundlagen von SPRACHE UND SPRECHEN. In: *Praxis Deutsch* 2, H. 6, 1974, S. 11-13; U. Maas: Sprachbuch. In: E. Dingeldey/J. Vogt (Hrsg.), *Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht*. Ein Handbuch, München 1974, S. 366-375; Hamburger Autorenkollektiv: *Sprachunterricht gleich Linguistik? Zur Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts*. Stuttgart 1975; E. Tegge: Zur linguistischen Legitimation von Sprachbüchern. In: *Diskussion Deutsch* 6, H. 24, 1975, S. 399-417; H. Zabel: Grammatik in neueren Sprachbüchern für die Sekundarstufe I. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 22, H. 4, 1975, S. 20-33; E. Weigand: Sprachbuch Sekundarstufe I. In: H. Müller-Michaels (Hrsg.), *Arbeitsmittel und Medien im Deutschunterricht*, Kronberg 1976, S. 78-115.
- 2 Vgl. E. Goffman: *Behavior in Public Places*, New York 1963; ders.: *The Neglected Situation*. In: J.J. Gumperz/D. Hymes (Hrsg.), *The Ethnography of Communication* = *Amer. Anthropologist* 66, Nr. 6, 1964, S. 133-136; ders.: *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, N.J. 1963, deutsche Übersetzung: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt a.M. 1975; ders.: *Interaction Ritual*, New York 1967, deutsche Übersetzung: *Interaktionsrituale*, Frankfurt a.M. 1971; ders.: *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*, 1971, deutsche Übersetzung: *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*, Frankfurt a.M. 1974; R. Kjolseth: Die Entwicklung der Sprachsoziologie und ihre sozialen Implikationen. In: R. Kjolseth/F. Sack (Hrsg.), *Zur Soziologie der Sprache* = *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 15, Opladen 1971, S. 9-32; W. Labov: Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation, Kronberg, Bd. 1, 1976, Bd. 2, 1977.
- 3 Vgl. C.B. Cazden: Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch. In: W. Klein/D. Wunderlich (Hrsg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, Frankfurt a.M. 1971, S. 267-296; S. Ervin-Tripp: *Sociolinguistics*. In: J.A. Fishman (Hrsg.), *Advances in the Sociology of Language*, Vol. I, The Hague, Paris 1971, S. 15-91, hier: S. 45-63; D. Hymes: *Models of the Interaction of Language and Social Life*. In: J.J. Gumperz/D. Hymes (Hrsg.), *Directions in Sociolinguistics*, New York 1972, S. 35-71, hier: S. 58 ff.; H. Hörmann: *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*, Frankfurt a.M. 1976, S. 310-338.
- 4 J.A. Fishman: *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. In: J.A. Fishman (Hrsg.), *Advances in the Sociology of Language*, 2 Vol., Vol. 1: *Basic Concepts, Theories and Problems: Alternative Approaches*, The Hague, Paris 1971, S. 217-404.
- 5 R. Kjolseth: Die Entwicklung der Sprachsoziologie und ihre sozialen Implikationen [Anm. 2].

- 6 Vgl. J.D. Bransford/J.J. Franks: The Abstraction of Linguistic Ideas. In: *Cognitive Psychology* 2, 1971, S. 331-350; E. Straßner/J. Schönhut/G. Koller/S. Böhm: Textverständlichkeit und Textvergleich. In: *deutsche sprache*, 1973, H. 2, S. 42-57; W. Kintsch/E. Kozminsky/W.J. Streby/G. McKoon/J.M. Keenan: Comprehension and Recall of Text as a Function of Content Variable. In: *J.verb. learn.verb.behav.* 14, 1975, S. 196-214.
- 7 G.A. Miller: Some Psychological Studies of Grammar. In: *Amer. Psychologist* 17, 1962, S. 748-762; J. Mehler: Some Effects of Grammatical Transformations on the Recall of English Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 2, 1963, S. 346-351; J.A. Fodor/T.G. Bever: The Psychological Reality of Linguistic Segments. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 4, 1965, S. 414-420; N.F. Johnson: Language Models and Functional Units of Language Behavior. In: S. Rosenberg (Hrsg.), *Directions in Psycholinguistics*, New York, S. 29-65; ders.: The Psychological Reality of Phrase Structure Rules. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 6, 1967, S. 240-246; P.C. Wason: The Context of Plausible Denials. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 4, 1965, S. 7-11; ders.: Structural Simplicity and Psychological Complexity: Some Thoughts on a Novel Problem. In: *Bulletin of the British Psychological Society* 22, 1969, S. 281-284; D.I. Slobin: Grammatical Transformations and Sentence Comprehension in Childhood and Adulthood. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 5, 1966, S. 219-227; A.L. Blumenthal: Prompted Recall of Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 6, 1967, S. 203-206; P.N. Johnson-Laird: The Perception and Memory of Sentences. In: J. Lyons (Hrsg.), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth 1970, S. 261-270; D.D. Steinberg: Analyticity, Amphigory, and the Semantic Interpretation of Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 9, 1970, S. 37-51; J.L. Mistler-Lachman: Levels of Comprehension in Processing of Normal and Ambiguous Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 11, 1972, S. 616-623.
- Obwohl in der Psycholinguistik die Konvergenz-Hypothese seit längerem aufgegeben worden ist, führt man sie zum Teil noch in der Sprachdidaktik zur Begründung für die Verwendung der generativen Transformationsgrammatik an, z.B. im Lehrerband zum Sprachbuch "Sprache und Sprechen", in dem man von einer Isomorphie der grammatischen Regeln der TG und den psychischen Prozessen beim Sprachgebrauch ausgeht: "[...] die Regeln zur Erzeugung von Sätzen sind nicht verbale Regeln mit vielen Ausnahmen im alten Sinne, sondern explizite Darstellungen, die immer nachvollziehbar sind; sie spiegeln die immer wiederkehrenden syntaktischen Operationen wider, die jeder Sprachbenutzer beim Formulieren und Verstehen von Sätzen ausführt" (D.C.Kochan/D. Ader/J. Bauer/W. Henze (Hrsg.): *Sprache und Sprechen*, 5. Schuljahr, Lehrerband, Hannover 1972, S. 23). Erst im Neudruck des Lehrerbandes (Hannover 1972, S. 23) verzichten die Verfasser auf den zweiten zitierten Satz und somit auf die psycholinguistische Legitimation der sprachtheoretischen Konzeption ihres Sprachbuchs.
- 8 J. Mehler: Some Effects of Grammatical Transformations on the Recall of English Sentences [Anm. 7].
- 9 N. Chomsky: *Syntactic Structures*, The Hague 1957.
- 10 W.A. Matthews: Transformational Complexity and Short-Term Recall. In: *Lang.Speech* 11, 1968, S. 120-128.

- 11 Vgl. J.J. Katz/J.A. Fodor: *The Structure of a Semantic Theory*. In: *Language* 39, 1963, S. 170-210; J.J. Katz/P. Postal: *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*, Cambridge, Mass. 1964; N. Chomsky: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass. 1965, deutsche Übersetzung: *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt a.M. 1969.
- 12 Vgl. D.R. Olson: *Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics*. In: *Psychol.Rev.* 77, 1970, S. 257-273; J.D. Bransford/J.J. Franks: *The Abstraction of Linguistic Ideas*. In: *Cognitive Psychology* 2, 1971, S. 331-350; J.D. Bransford/J.R. Barclay/J.J. Franks: *Sentence Memory: A Constructive versus Interpretive Approach*. In: *Cognitive Psychology* 3, 1972, S. 193-209; J.R. Barclay/J.D. Bransford/J.J. Franks/N.S. McCarrell/K. Nitsch: *Comprehension and Semantic Flexibility*. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 13, 1974, S. 471-481; E. Bates: *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*, New York 1976.
- 13 J.R. Barclay et al.: *Comprehension and Semantic Flexibility* [Anm. 12].
- 14 Ebd., S. 472.
- 15 Ebd., S. 479.
- 16 H. Hörmann: *Meinen und Verstehen* [Anm. 3], S. 494. Vgl. auch J.D. Bransford et al. (*Sentence Memory: A Constructive versus Interpretive Approach* [Anm. 12]), die in ihren Experimenten ebenfalls nichtsprachliche Informationen bei der Verarbeitung des sprachlichen Inputs beachteten.
Die Rolle der Situation als Verstehenshilfe beim Zusammenwirken bildlicher und sprachlicher Information untersuchen z.B. S.A. Bobrow/G.H. Bower: *Comprehension and Recall of Sentences*. In: *J.exp. Psychol.* 80, 1969, S. 455-461; J.D. Bransford/M.K. Johnson: *Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall*. In: *J.verb. learn.verb.behav.* 11, 1972, S. 717-726; G. Terbuyken: *Situation und Bedeutung*, Bochum 1972 (unveröffentlichte Diplomarbeit); H. Hörmann/G. Terbuyken: *Situational Factors in Meaning*. In: *Psychol. Forschung* 36, 1974, S. 297-310; M. Bock/H. Hörmann: *Der Einfluß von Bildern auf das Behalten von Sätzen*. In: *Psychol. Forschung* 36, 1974, S. 343-357; J. Engelkamp/H. Hörmann: *The Effect of Non-Verbal Information on the Recall of Negation*. In: *Quart. J. exp. Psychol.* 26, 1974, S. 98-105; P.A. Carpenter/A.M. Just: *Sentence Comprehension: A Psycholinguistic Processing Model of Verification*. In: *Psychol. Rev.* 82, 1975, S. 45-73. Einen kritischen Überblick über die Forschungslage gibt H. Hörmann: *Meinen und Verstehen* [Anm. 3], S. 310-338, 460-495.
- 17 H. Hörmann: *Meinen und Verstehen* [Anm. 3], S. 495.
- 18 Ebd., S. 501.
- 19 Vgl. R. Oerter: *Psychologie des Denkens*, Donauwörth ⁴1974, S. 118-122; B.J. Underwood/J. Richardson: *Das verbale Lernen von Begriffen als Funktion der Instruktion und des Dominanzniveaus*. In: C.F. Graumann (Hrsg.), *Denken = Neue Wissenschaftliche Bibliothek*, Bd. 3, Psychologie, Köln, Berlin ⁵1971, S. 444-457.
- 20 Vgl. L.S. Wygotzky: *Denken und Sprechen*, Stuttgart 1964 (deutsche Übersetzung der Originalausgabe, Moskau 1934); A.R. Luria: *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*, New York 1961.

- 21 R. Oerter: *Psychologie des Denkens* [Anm. 19], S. 119.
- 22 So fehlt in den Sprachbüchern "Sprache und Sprechen" (hrsg. von D.C. Kochan/D. Ader/J. Bauer/W. Henze, Hannover: Schroedel 1972 ff.), "Lesen Darstellen Begreifen" (hrsg. von F. Hebel, Frankfurt a.M.: Hirschgraben 1970 ff.), "Wort und Sinn" (hrsg. von K.-E. Jeismann, G. Muthmann, Paderborn: Schöningh 1974 ff.) und in der neuen Ausgabe des Klett-Sprachbuchs "A/B 5" (bearbeitet von K. Beilhardt/A. Kampe/H. Kölln/F. Küster/I. Oomen/H.-H. Plickat/E. Schwarz/H. Specht/H. Wittenberg, Stuttgart: Klett 1976) ein Glossar völlig. In anderen Sprachbüchern begnügt man sich mit den Erklärungen der grammatischen Begriffe, wie z.B. im Klett-Sprachbuch "5", "6", "A/B 7" bis "A/B 9", in "Unsere Welt in unserer Sprache" (Bd. 5, hrsg. von W. Köck/F. Schaurer/H. Seeberger/E. Seidl/K. Sgoff; Bd. 6, hrsg. von H. Grimminger/W. Köck/G. Koppers/H. Reiner/F. Schaurer, K. Sgoff/H. Zacharias, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1972 f.) und im neuen Diesterweg-Sprachbuch für das 5. Schuljahr (hrsg. von D. Homberger/F. Wippich). (Das Diesterweg-Sprachbuch des 6. Schuljahrs enthält dagegen keine Begriffserklärungen.) Termini aus anderen Disziplinen, z.B. der Kommunikationstheorie oder Pragmalinguistik, werden im Glossar dieser Bücher nicht aufgeführt.
- 23 Für die Diagnose der kindlichen Sprachentwicklung bieten sich im deutschen Sprachraum zwei standardisierte psycholinguistische Meßverfahren an: der von M. Angermaier aus dem Amerikanischen ins Deutsche übertragene "Psycholinguistische Entwicklungs-Test, PET" (Weinheim, Basel: Beltz 1974) und der von H. Grimm und H. Schöler entwickelte "Heidelberger Sprachentwicklungstest, HSET" Braunschweig: Westermann, im Druck).
- 24 Vgl. K. Ingenkamp: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart ⁸1972, S. 407-431; ders. (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte*, Weinheim ⁵1972.
- 25 Vgl. G.A. Lienert: *Testaufbau und Testanalyse*, Weinheim, Berlin, Basel ³1969.
- 26 Vgl. P. Gaude/W.-P. Teschner: *Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. Einsatz Informeller Tests im Leistungsdifferenzierten Unterricht*, Frankfurt a.M. 1970.
- 27 Vgl. P. Hasan/H.J. Butcher: *Creativity and Intelligence: A Partial Replication with Scottish Children of Getzel's and Jackson's Study*. In: *Brit.J.Psychol.* 57, 1966, S. 129-135; J.P. Guilford: *The Nature of Human Intelligence*. New York, Toronto, London 1967; R. Oerter: *Psychologie des Denkens* [Anm. 19], S. 341 ff. Dagegen sehen J.W. Getzel und P.W. Jackson (*Creativity and Intelligence*, New York 1962) die Kreativität unabhängig von der Intelligenz.
- 28 D. Dörner (*Problemlösen als Informationsverarbeitung*, Stuttgart 1976, S. 26 ff) unterscheidet in seiner 'Theorie der zwei Ebenen' hinsichtlich der Struktur des menschlichen kognitiven Apparats zwischen einer 'epistemischen Struktur', die als Informationsträger ein bestimmtes Wissen über einen bestimmten Realitätsbereich speichert, und der 'heuristischen Struktur', die für adäquate "Konstruktionsverfahren zur Herstellung der unbekanntnen Transformation" und für das Lösen von Problemen verantwortlich ist (S. 27). Während die erste Gedächtnisstruktur innerhalb eines Realitätsbereichs re produktiv, also mehr mechanische Aufgaben löst, ist die zweite entscheidend

für die Fähigkeit zum kreativen und produktiven Denken, wobei Dörner die letztgenannten Operationen als Informationsverarbeitungsvorgänge beschreibt. – Es ist an dieser Stelle nicht möglich, auf die Meinungsvielfalt über die theoretische Fundierung der Denkpsychologie sowie der Intelligenz- und Kreativitätsforschung näher einzugehen.

- 29 Eine nach einem gut strukturierten Klassifikationssystem geordnete Übersicht über die zur Zeit gebräuchlichen psychologischen und pädagogischen Tests gibt R. Brickenkamp in seinem Test-Handbuch (Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests, Göttingen 1975).
- 30 Vgl. H. Heckhausen: Motivation der Anspruchsniveausetzung. In: H. Thomae (Hrsg.), Die Motivation menschlichen Handelns = Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 4, Psychologie, Köln 1965, S. 231-250; ders.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart ⁸1972, S. 193-228; ders.: Motive und ihre Entstehung. In: F.E. Weinert/C.F. Graumann/H. Heckhausen/M. Hofer (Hrsg.), Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1974, S. 133-171; ders.: Einflußfaktoren der Motiventwicklung. In: F.E. Weinert et al. (Hrsg.), Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 173-209.
- 31 Vgl. D. Ader et al.: Trivialitäten? Bemerkungen zu Otto Ludwigs Ausführungen über die sprachwissenschaftlichen Grundlagen von "Sprache und Sprechen" unter dem Titel "Eine notwendige Trivialisierung?" In: Praxis Deutsch 3, 1975, H. 8, S. 10-12; D.C. Kochan: Das Unterrichtswerk SPRACHE UND SPRECHEN – seine linguistischen Grundlagen und seine sprachdidaktische Konzeption. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik = Sprache der Gegenwart 36, Düsseldorf 1975, S. 111-126; F. Küster: Die Darstellung der Sprache im Klett-Sprachbuch – ein integratives Modell für die Linguistik. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, S. 127-140; H. Wittenberg: Sprachbuch Klett – Kommunikationsorientierte Schreib- und Redelehre. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, S. 140-149.
- 32 In "Sprache und Sprechen" fungieren die PSG und TG als Theoriespender, Elemente der Dependenzgrammatik werden zur Bereicherung hinzugefügt. Im Klett-Sprachbuch ist es umgekehrt; hier dominiert die Dependenzgrammatik, die mit Elementen der TG und der traditionellen Grammatik angereichert wird.
- 33 Sprachbuch 5, Sprachbuch 6, hrsg. von D. Homberger/F. Wippich, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1975/1976.
- 34 Lesen Darstellen Begreifen, Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht, Ausgabe A für Gymnasien, hrsg. von F. Hebel, Frankfurt a.M.: Hirschgraben 1970 ff.
- 35 Unsere Welt in unserer Sprache. 5. Schuljahr, hrsg. von W. Köck et al., 6. Schuljahr, hrsg. von H. Grimminger et al., München: Bayerischer Schulbuchverlag 1972/1973.
- 36 Zum Problem der Transfer-Forschung siehe u.a. H. Woodrow: Der Einfluß der Übungsart auf die Lernübertragung (Transfer). In: F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie = Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 16, Psychologie, Köln ⁴1969, S. 216-229; R. Fuchs: Formale Bildung im Lichte der Untersuchungen zum Transfer-Problem: Transfer von Fertigkeiten. In:

F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, S. 230-242; R.M. Gagné: Der Erwerb von Wissen, In: M. Hofer/F.E. Weinert (Hrsg.), Reader zum Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Lernen und Instruktion, Frankfurt a.M. 1974, S. 106-123; R.L.R. Overing/R.M.W. Travers: Die Wirkungen verschiedener Übungsbedingungen auf die Übertragung des Gelernten (Transfer), In: M. Hofer/F.E. Weinert (Hrsg.): Reader zum Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Lernen und Instruktion, S. 89-105.

- 37 Formalinguistische Aufgaben werden im Klett-Sprachbuch, in "Sprache und Sprechen" und in "Unsere Welt in unserer Sprache" noch recht extensiv angeboten.
- 38 Vgl. Klett-Sprachbuch 5, S. 80-83.
- 39 Ebd., S. 76 f.
- 40 Vgl. Klett-Sprachbuch A/B 5 [Anm. 22].