

**Michael Giesecke**

**ZUR ENTWICKLUNG DER SPRECHHANDLUNGSFÄHIGKEIT DES KINDES**

(gemeinsam mit K. Martens)

Erschienen in: Papiere zur Linguistik, 15/1977: 120-138

Wir wollen den Spracherwerbsprozeß des Kindes auffassen als Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit, d.h. als die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes zur Produktion und zum Verstehen von sprachlich gefaßter Bedeutung in Interaktionssituationen. Um zu Erklärungen bzw. empirischen Analysekatégorien über die Herausbildung der so verstandenen Sprechhandlungsfähigkeit zu kommen, scheint es notwendig, Untersuchungseinheiten zu konzipieren, die es möglich machen, den Erwerb spezifisch sprachlicher Symbolisierungsfähigkeit in Beziehung zu setzen zu der gesamten kommunikativen und praktischen Tätigkeit des Kindes. Erst in einem solchen Bezugsrahmen kann einsehbar gemacht werden, in welcher Weise die verschiedenen Möglichkeiten der Aneignung und Verarbeitung von Bedeutung in Interaktionssituationen aufeinander bezogen bzw. im Laufe der Entwicklung des Kindes substituierbar sind. Wichtig scheinen uns hier - im Anschluß an Bruner - die folgenden Ebenen der Bedeutungsvermittlung und -aneignung:

- die Ebene des materiellen bzw. praktischen Handelns (Vormachen einer Handlung durch die Bezugsperson, praktisches Nachahmen);
- die Ebene der bildhaften, nonverbalen Symbolisierungstätigkeit (Gesten, Zeichnungen);
- die Ebene der sprachlichen Repräsentation von Bedeutung.

(Sonderdruck aus "Papiere zur Linguistik", Kronberg/Ts., Heft 15/1977)

Es erscheint sinnvoll, diesen allgemeinen Problemzusammenhang in einer empirischen Untersuchung anhand der paradigmatischen Analyse eines einzelnen, abgrenzbaren Handlungsmusters, das in der Entwicklung des Kindes von praktischer Bedeutung ist, zu konkretisieren. Die frühkindliche Sozialisation ist wesentlich charakterisiert durch die Interaktion zwischen dem Kind und dem als Vermittler gesellschaftlichen Wissens fungierenden Erwachsenen. Aus dem Kontinuum von derartigen Interaktionssituationen kann man relativ leicht solche Situationen isolieren, die als Instruktionssituationen beschreibbar sind. Denn die *Instruktionssituation* ist zum einen durch eine **spezifische Aufgabenstellung**, zum anderen durch eine besondere *Form des Handelns* gekennzeichnet, die im folgenden kurz charakterisiert werden sollen:

Zum ersten: Als Ausgangspunkt der Instruktionssituation kann das Bedürfnis des Kindes angesehen werden, ein in seiner praktischen Tätigkeit auftauchendes Problem zu bewältigen, das es ohne Unterstützung des Erwachsenen nicht lösen kann ('anleitende Funktion' des Erwachsenen). Die Motivation, sich zur Bewältigung des Problems an den über das 'Lösungswissen' verfügenden Erwachsenen zu wenden, entspringt u.E. der Differenz zwischen bereits erreichtem und noch zu erwerbendem Fähigkeitsniveau - bezogen auf das Handlungsziel - des Kindes. Der Erwachsene wird hier in seiner sozialisierenden Funktion als derjenige tätig, der über die gesellschaftlich erarbeiteten Problemlösungsmuster<sup>1</sup> verfügt. In

der Konsequenz führt das Agieren in der Instruktionssituation zur Aneignung und Internalisierung eines bestimmten Ausschnitts von gesellschaftlichem Handeln und Wissen.<sup>2</sup> Zum zweiten: Die die Instruktionssituation konstituierenden Handlungen können von der Seite des Erwachsenen als rezeptvermittelnd, von der Seite des Kindes als rezeptgeleitet betrachtet werden. Zum näheren Verständnis des für die Instruktionssituation zentralen Rezepthandelns folgen jetzt einige Anmerkungen zum methodischen Stellenwert des Rezeptbegriffs:

Unter *Rezept* verstehen wir auf seiten des Sprechers (*Rezeptgeber*) die Vermittlung von gesellschaftlich ausgearbeiteten Handlungs- bzw. speziellen Problemlösungsmustern, die unter Einbeziehung der vermuteten ('interpretierten') Perspektive des Kindes und der Bedingungen der konkreten Situation zu einer Handlungsanleitung umstrukturiert werden. Für das Kind (*Rezeptanwender*) besitzt das Rezept die Funktion einer Orientierungsgrundlage, die es ihm erlaubt, sein Ausgangsproblem zu lösen. In diesem Sinn ist sein Handeln - wie oben angeführt als rezeptgeleitet zu betrachten. Das Rezept hat demnach die Funktion, die Differenz aufzuheben zwischen der aktuellen Handlungsfähigkeit des Kindes und den Fähigkeiten, die es zur Bewältigung der in einem bestimmten kulturellen Gegenstand vergegenständlichten und von ihm als Individuum noch nicht angeeigneten gesellschaftlich ausgearbeiteten Handlungsmuster benötigt.<sup>3</sup> Die Rezepthandlung des Erwachsenen wird hier quasi als Erklärung einer Handlung wirksam. Dieser Erklärungswert wird dadurch erreicht, daß ein komplexes Handlungsschema, das zur Befriedigung des kindlichen Bedürfnisses angewandt werden muß, vom Erwachsenen in einzelne Teilschritte, die Akte, zerlegt wird. Die Spezifik der mit dem Rezept gegebenen Handlungserklärung<sup>4</sup> besteht nun gerade darin, daß bei dieser Zergliederung der Handlung in Akte das Fähigkeitswissen des Rezeptanwenders in besonderer Weise in Rechnung gestellt wird: Die Mutter bzw. die erwachsene Bezugsperson entscheide aufgrund ihrer Vorannahmen, inwieweit Zerlegungen von Handlungen notwendig sind, indem sie einschätzt, welche Akte bzw. Teilfähigkeiten für Teilhandlungen das Kind bereits beherrscht bzw. nicht beherrscht. Im Verhältnis zur vorhandenen Fähigkeitsstruktur des Kindes zergliedert der Erwachsene die neue Aufgabe so, daß durch sie das Fähigkeitsniveau des Kindes weder überschritten (was bedeutete, daß die ausgegliederten Handlungsschritte für das Kind nicht mehr durchschaubar sind) noch wesentlich unterschritten wird (was eintritt, wenn die zergliederten Akte schon für das Kind selbstverständliche Teilhandlungen darstellen). Die Spezifik der rezeptartigen Handlungserklärung liegt demnach in einer Zergliederung der Gesamthandlung in Akte, die dem Fähigkeitsniveau der Persönlichkeit auf dem gegebenen Niveau - unter Berücksichtigung der Problemsituation möglichst genau korrespondiert. Dazu muß der Erwachsene neben der Berücksichtigung der Entwicklungsbedingungen der kindlichen Persönlichkeit<sup>5</sup> auch das zu vermittelnde Handlungsschema selbst beherrschen. Dieser doppelte Bezug kennzeichnet die eigentümliche Verknüpfung von Gegenstands- und Personenorientiertheit in dieser Handlung. Es findet dabei in zweifacher Hinsicht eine

perspektivische Verarbeitung von gesellschaftlich verfügbaren Handlungsschemata statt: Einmal als subjektive Verarbeitung der gesellschaftlichen Bedeutung im Aneignungsprozeß des Erwachsenen, zum anderen in der weiteren perspektivischen Brechung auf das Kind hin, in der die Spezifik der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson thematisiert wird.<sup>6</sup>

Eine solche Charakteristik des Erklärungswertes der Rezepthandlung ist insofern idealtypisch zu nennen, als hiermit noch keine Aussagen darüber gemacht werden, ob und in welcher Weise die von uns vorausgesetzten Bedingungen zur Formulierung und auch Anwendung des Rezepts in realen Interaktionssituationen überhaupt befolgt werden. Ob z.B. tatsächlich hinreichende Interpretationen des Fähigkeitsniveaus des Kindes durch den Erwachsenen vorgenommen werden oder nicht, ist eine Frage, die selbstverständlich nicht theoretisch und im Vorhinein entschieden werden kann. Hierauf wird die besondere Aufmerksamkeit während der empirischen Voruntersuchungen zu liegen haben. Im Falle des an geführten Beispiels gewinnt eine solche Überprüfung noch dadurch ein zusätzliches Interesse, daß die Einhaltung der im Modell skizzierten Bedingungen über die Qualität des vom Kinde erworbenen Handlungsmusters entscheiden dürfte.

Aus psycholinguistischer Perspektive kann zum Begriff des Rezepts noch angemerkt werden, daß das Erlernen von (Sprech-)Handlungsmustern in Interaktionssituationen als Begriffsbildungsprozeß interpretiert werden kann. Im rezeptgeleiteten Handeln vollzieht sich die Begriffsbildung durch praktisches Handeln, durch 'Realabstraktion'. Insofern kann das Rezeptmodell auch an Überlegungen von Piaget und Wygotski anknüpfen, die Begriffsbildung als Resultat von Wahrnehmung und Handeln bestimmen. Gegenstände und ihre sich entwickelnden begrifflichen Korrelate sind hier zunächst überhaupt nur als Teile von Handlungsschemata existent. Die psychologische Realität der Begriffe kann also (im Gegensatz etwa zur traditionellen Merkmalssemantik<sup>7</sup>) als inneres bzw. verinnerlichtes Handlungsschema aufgefaßt werden.

Nach diesen Anmerkungen zum theoretischen Erklärungsgehalt des Rezeptbegriffs soll in vier Punkten kurz zusammengefaßt werden, welche Gesichtspunkte für die Wahl des rezeptgeleiteten Handelns in Instruktionssituationen als Untersuchungseinheit in einer empirischen Untersuchung sprechen:

1. In der Instruktionssituation kommt es in besonderer Weise darauf an, die erfordernten Handlungen einerseits sachadäquat, andererseits orientiert auf die Perspektive des Anderen zu strukturieren, denn das Rezept muß als hörerrelative Beschreibung einer Handlungsanleitung verstanden werden. Auf diese Weise wird es möglich, gerade das Zusammenwirken kognitiver und kommunikativer Aspekte von Interaktion zu untersuchen.<sup>8</sup>

2. Ein weiterer Vorteil liegt darin, daß hier sowohl die Produktion wie die Rezeption kommunikativer Äußerungen untersucht werden müssen.<sup>9</sup>
3. Das Handeln in Instruktionssituationen verläuft - wie schon eingangs erwähnt - sowohl auf seiten des Erwachsenen, wie auf seiten des Kindes auf verschiedenen Ebenen der Repräsentation, eben durch materielles Handeln, durch bildhafte Repräsentation und durch sprachliche Bedeutungsübertragung. Man kann annehmen, daß der Anteil der sprachlichen Äußerung an der Vermittlung des Handlungssinns im Verhältnis zu den anderen Symbolisierungsformen ein Indiz für das Niveau der sich entwickelnden Sprechhandlungsfähigkeit ist. Entscheidend für die Herausbildung der Sprechhandlungsfähigkeit werden gerade die Momente sein, an denen die Aneignung der Bedeutung des Handlungsmusters notwendig über den Prozeß der sprachlichen Symbolisierung vermittelt ist<sup>10</sup>
4. Schließlich ist noch anzumerken, daß die Instruktionssituation gewissermaßen als Prototyp der Unterweisung in der Kind-Erwachsenen-Kommunikation auch deshalb untersuchenswert ist, weil hier Grundlagen der Lernfähigkeit geschaffen werden, an die im schulischen Lernen anzuknüpfen wäre.<sup>11</sup>

In einem nächsten Schritt soll durch die graphische Darstellung der Abfolge und des Ineinandergreifens der einzelnen Handlungsschemata der beteiligten Interaktanten (- wir nennen dieses Ensemble von Handlungsschemata in konventionalisierten Situationen 'Handlungsmuster' -) das Gesagte veranschaulicht werden.

Die Darstellung dieses Musters dient der typisierenden Aufgliederung des Handlungszusammenhangs, präsentiert also gewissermaßen wesentliche Eckpunkte der Logik des Handlungsmusters, ohne den real in der Zeit ablaufenden Prozeß damit bereits zu beschreiben.

1. Gesetzt ist das Bedürfnis des Kindes, ein bestimmtes Handlungsziel zu erreichen. D.h., es hat eine Vorstellung von dem zu erreichenden Ziel, an dem es seine augenblicklichen Handlungen orientiert und von dem es bei seinen Handlungsversuchen ausgeht. Dabei stellt sich für das Kind eine Diskrepanz her zwischen dem vorgestellten Ziel und dem aufgrund seines augenblicklichen Fähigkeitsniveaus erreichten Handlungsergebnis. Dieser erste Handlungsversuch soll als *Probehandlung* bezeichnet werden. In der Instruktionssituation fungieren Probehandlungen als Einleitung des Interaktionsmusters. Sie scheinen i.d.R. eher problem- bzw. gegenstandsorientiert als personenorientiert vorgenommen zu werden.
2. Den Probehandlungen folgt ein Handlungsschritt auf seiten des Kindes, der im weitesten Sinn als an den Erwachsenen gerichtete Aufforderung zu verstehen ist, dem Kind ein Lösungsschema zur Erreichung des Handlungsziels zu vermitteln. Diese *Rezeptinitiierungshandlung* kann auf verschiedene Weise geschehen:
  - a. Fragen oder andere verbale Aufforderungen des Kindes
  - b. Nonverbale Hinweise auf das bestehende Problem

- c. Affektive Mißfallensäußerungen des Kindes
  - d. Interpretation der Erfolglosigkeit der Probehandlungen (des Kindes) durch den Erwachsenen. (Hier stellt die Probehandlung selbst die initiierende Aufforderungshandlung dar.)
3. Der Erwachsene reagiert auf die Aufforderungshandlung des Kindes, indem er dem Kind den Lösungsweg zur Erreichung seines Handlungsziels durch die Formulierung eines Rezepts vermittelt. Hier werden die anfangs genannten Eigenschaften der Rezeptehandlung wirksam, nämlich zum einen der hörerrelative und gegenstandsbezogene Charakter des Rezepts, zum anderen muß der Erwachsene den Lösungsweg auf einem bestimmten Niveau der Repräsentation (also materiell, bildlich, sprachlich) formulieren. Sein Handlungsziel ist im Gegensatz zum Handlungsziel des Kindes, das auf die Erfüllung des äußeren, konkreten Handlungszweckes gerichtet ist, wahrscheinlich eher auf die inneren Korrelate, nämlich die Herausbildung eines entsprechenden Fähigkeitsmusters bezogen - was für das Kind nur implizit gilt. Um das Ineinandergreifen von äußeren Handlungsschritten des Kindes und der darauf bezogenen Planbildung des Erwachsenen zur Formulierung des Rezepts zu gewährleisten, sind beständige wechselseitige Interpretationsprozesse vorausgesetzt. D.h., bis zu diesem Punkt des Schemas muß insbesondere der Erwachsene die Handlungen des Kindes als instruktionsbedürftige interpretieren, und dies setzt vor allem eine Interpretation des vorhandenen im Verhältnis zum geforderten Fähigkeitsniveau voraus.

Für Niveau und Struktur des vom Kind anzueignenden Handlungsmusters ist nun wichtig, inwieweit der vom Erwachsenen im Rezept formulierte Lösungsweg und das dementsprechend rezeptgeleitete Handeln des Kindes den objektiv verfügbaren gesellschaftlichen Mustern entspricht, weil hierdurch bestimmt wird, in welcher Form und mit welchem Erfolg sein Handeln für die alltägliche Lebenspraxis funktional ist. Hier wird sich zum einen die Perspektive der Lebenssituation des Erwachsenen auf die Qualität der Orientierungsgrundlage niederschlagen: es stellt sich die Frage, in welchem Maße der Erwachsene selbst in der Lage ist, das geforderte Handlungsschema adäquat zu erfüllen bzw. welche subjektive Bedeutung die gesellschaftlichen Zwecksetzungen für ihn haben. Zum anderen muß sich auch hier erweisen, ob der Erwachsene das jeweilige Fähigkeitsniveau des Kindes angemessen interpretiert, denn je nachdem wie genau die unterstellte Beherrschung der einzelnen Akte (Handlungsschritte) den tatsächlichen Voraussetzungen des Kindes entspricht, kann das Rezept eine mehr oder weniger richtige Beherrschung der Handlung gewährleisten.

Unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbsprozesses ist hier insbesondere von Bedeutung, ob der Erwachsene auch das sprachliche Fähigkeitsniveau des Kindes richtig einschätzt, denn seinen Annahmen gemäß wird er dem Kind gegenüber sprachlich handeln. Von Form und Ausmaß der eingesetzten kommunikativen Mittel, ihrer Explizitheit u.a.m.

wird nicht nur die schlichte Verstehbarkeit der Rezeptformulierung, sondern auch die Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit des Kindes selbst abhängen.

Auf Seiten des Kindes sind in diesem Abschnitt des Handlungsmusters insofern Interpretationsleistungen gefordert, als dieses seinerseits überhaupt erst ein Wissen über die mögliche Anleitungsfunktion des Erwachsenen ausgebildet haben muß.

Berücksichtigt man den wechselseitigen Charakter solcher Interpretationsprozesse, so heißt dies für den realen Ablauf des Handlungsmusters, daß die o.g. Handlungsschritte nicht notwendig als aufeinanderfolgende, sondern als ineinandergreifende auftreten können, indem beispielsweise der Erwachsene ein Nicht-Erreichen-Können des Handlungsziels durch das Kind antizipiert oder sogar vorgibt.<sup>12</sup> Auf diese Weise wird deutlich, daß erst auf dem Hintergrund und in Relation zu der kommunikativen Bedeutung des Musters einzelne kommunikative Akte - und damit auch einzelne sprachliche Handlungen - ihre spezifische funktionale Bedeutung in der Interaktionssituation offenbaren und in dieser Funktion für den Sprachwissenschaftler sinnvoll analysierbar werden.<sup>13</sup>

4. Wenn das Kind der Rezeptformulierung glaubt, vollzieht es auf der Handlungsebene eine den im Rezept vorgeschlagenen Lösungsweg aufgreifende Lösungshandlung, wendet also das im Rezept symbolisierte Lösungskonzept auf das Handlungsziel hin an. Die Handlung des Kindes ist unter diesem Aspekt als das äußere, vergegenständlichte Korrelat des im Rezept ideell gefaßten Handlungsschemas zu begreifen. Das Kind schließt mit Hilfe des Rezepts die Differenz zwischen dem zunächst vorhandenen und dem durch das Handlungsziel geforderten Fähigkeitsniveau.

Damit ist ein wesentliches Moment der Sozialisation des Kindes angesprochen: indem nämlich die im Handlungsziel gefaßten, über die Anleitung des Erwachsenen vermittelten gesellschaftlichen Zwecke als innere Arsenalen von Fähigkeitsmustern in der Persönlichkeit des Kindes verankert werden. Das Besondere der gesellschaftlichen Bedeutung des Rezepthandelns zeigt sich unter diesem Aspekt darin, daß es das Muster abgibt, um die zur Beherrschung der kulturellen Gegenstände der Gesellschaft geforderten Fähigkeiten des einzelnen Individuum verfügbar zu machen. Erst durch die Schaffung solcher inneren Korrelate zu den Kulturgegenständen wird die Reproduktion der Gesellschaft auf dem jeweiligen Niveau gesichert.<sup>14</sup>

Vom Kind ist in diesem Abschnitt der Instruktionssituation vorwiegend gefordert, die in der Rezeptformulierung auf einem bestimmten Niveau der (materiellen oder symbolischen) Repräsentation gelieferten Handlungsschritte zu verstehen. In diesem Handlungsabschnitt läßt sich deshalb vor allem die Entwicklung der Verstehensleistungen des Kindes untersuchen. Hier ist ein Indikator die Frage, inwieweit die verschiedenen, vom Erwachsenen benutzten Symbolisierungsmittel vom Kind als orientierungsrelevante

verstanden werden. Zusammenfassend kann man sagen, daß mit der Lösungshandlung des Kindes das im Rezept vorliegende Modell der Handlung zunächst verinnerlicht (vermittelt über den Verstehensprozeß) und schließlich im Sinne einer Exteriorisation des Handlungsmodells rekonstruiert wird. Mit dieser Rekonstruktion ist das Handlungsmuster zunächst als geschlossen anzusehen, denn das Kind hat damit sein ursprüngliches Handlungsziel erreicht. In dieser Geschlossenheit des Instruktionismus liegt auch ein wesentliches Element der Überprüfbarkeit der sich entwickelnden Handlungsfähigkeit des Kindes, da sich das Gelingen des Handlungsablaufs in der Lösungshandlung gewissermaßen materialisieren muß.

Zur Analyse der sich dabei entwickelnden Sprechhandlungsfähigkeit muß weiter beachtet werden, daß das Kind, nachdem es ein alltagspraktisches Problemlösungsverfahren erworben hat, dieses Verfahren selbst in der Interaktion mit anderen Kindern weitergeben, es als 'Rezeptgeber' in entsprechenden Problemsituationen anwenden kann. Dies kann es wiederum nur, indem es sprachlich handelt bzw. auf einer früheren Stufe zumindest unterstützend auf sprachliche Symbolisierungsmittel zurückgreift. Die empirische Untersuchung muß Möglichkeiten bieten, die in diesem Transferprozeß deutlich werdende Entwicklung der Funktionen sprachlichen Handelns zu überprüfen.

Entscheidend für die Herausbildung gerade der sprachlichen Fähigkeiten ist dabei in der kindlichen Entwicklung die Etappe, auf der die Interpretation einer Interaktionssituation, hier der Rezepthandlung in einer Instruktionssituation, vorwiegend vermittelt durch sprachliche Muster geschieht, d.h., die in den konventionellen sprachlichen Zeichen gefaßte Bedeutung für die Handlung des Kindes orientierungsrelevant wird.<sup>15</sup>

Erst damit wird es für das Kind möglich, die unmittelbare Gebundenheit an die Bedingungen der Situation beim Rezepthandeln durch das Verständnis und die praktische Umsetzung des Verweises auf weiter abliegende, nicht präsenste und abstraktere Orientierungspunkte für die Handlung zu überwinden.<sup>16</sup>

Es sollen abschließend einige Problemstellungen hervorgehoben werden, die Mittelpunkt der vorgeschlagenen Untersuchung über den Erwerb der Sprechhandlungsfähigkeit in Instruktionssituationen stehen und der Klärung des Leistungsbereichs dienen können.

Zentral sollen die folgenden Fragestellungen sein:

- wie bilden sich Bedeutungssysteme im Zusammenhang mit dem praktischen Handeln des Kindes heraus?
- auf welchen Ebenen der Symbolisierung werden sie repräsentiert und

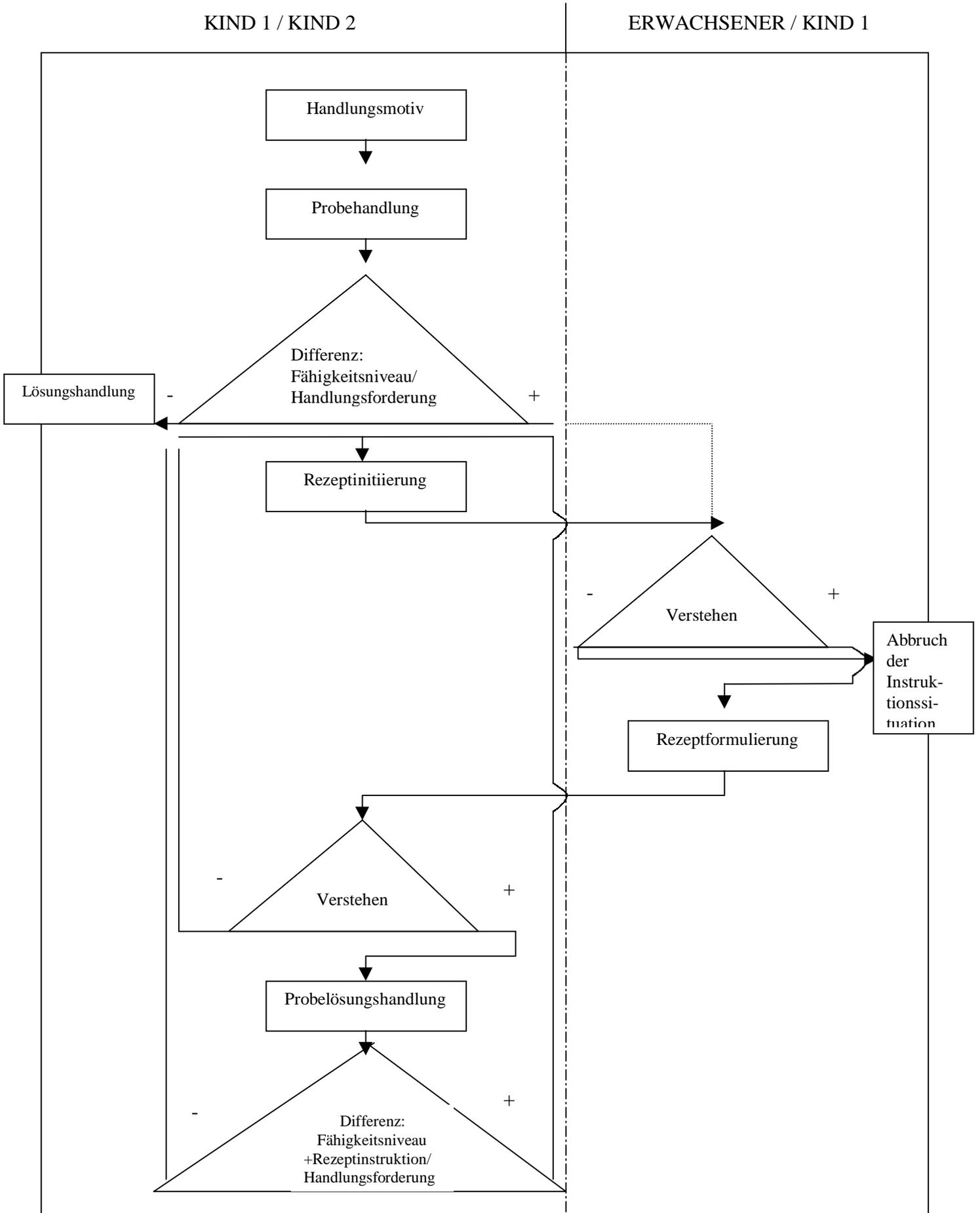
- wann werden sie sprachlich repräsentiert und was heißt dies für die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes

Die vorliegenden Überlegungen sind in diesem Kontext zunächst als erste Formulierung eines definierten Untersuchungsgegenstandes zu verstehen, wobei der Untersuchungsgegenstand selbst hier noch den Status einer idealtypischen Rekonstruktion eines spezifischen Interaktionssystems hat, das in der empirischen Analyse auf seine konkrete Bedeutung hin zu untersuchen wäre.

Die Entwicklung sprachlicher Handlungsmuster ist von uns hier zunächst ausgehend von der Gesellschaft und den in ihr ausgearbeiteten Handlungsmustern, nicht so sehr von der Seite des Kindes und seinen Intentionen aus gesehen worden. Der Schwerpunkt wurde auf die Frage gelegt, wie gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungssysteme bzw. Sprechhandlungsmuster vom Kind angeeignet werden und der Erwachsene hier als Repräsentant dieser Handlungsmuster erscheint.

Erst in diesem Untersuchungsrahmen ist sinnvoll weiter zu unterscheiden nach kindseitigen und erwachsenenseitigen Aspekten der individuell verfügbaren Handlungsmöglichkeiten, die dann mit handlungstheoretischen Begriffen zu beschreiben wären. Denn zur weiteren Erläuterung von Begriffen wie 'Fähigkeitsniveau' u.a. - also zur Erklärung der Vermittlungsstelle zwischen Individuum und Gesellschaft, die in diesem Papier nur benannt, nicht ausgearbeitet worden ist, muß auf handlungstheoretische Konzepte wie Intention, Motivation, Handlungsplan etc. und auf persönlichkeits-theoretische Überlegungen ('Zeitplan des Individuums') zurückgegriffen werden.

# Flußdiagramm zum Rezepthandeln in Instruktionssituationen



## Anmerkungen

1. Das Konzept der 'gesellschaftlich ausgearbeiteten Handlungsmuster' wird ausführlicher bei Rehbein (1976) entwickelt. Wir beziehen uns auf diese Arbeit.
2. Dieses Problem wird als Frage nach dem Anteil der Sprechhandlungen an der Persönlichkeitsbildung u.a. von Hymes (1973:376ff.) und Bruner (1975:256) diskutiert.
3. Zur Konzeption von Rezepten als solchen Formen des 'Alltagswissens', die den sachgerechten Umgang mit kulturellen Gegenständen sicherstellen, vergleiche im Anschluß an Schütz und Garfinkel, Cicourel (1976:174).
4. Zur Erklärung von 'Handlungen' mit Hilfe ihrer Zerlegung in Akte vergleiche Rehbein (1976:151ff.) und Bruner (1964:2).
5. Dieses Potential der kindlichen Persönlichkeit läßt sich möglicherweise mit Hilfe der Sèveschen Kategorien des 'Zeitplans' und des 'Fähigkeitsniveaus' erschließen.
6. Hier wird die Spezifik des wissenschaftstheoretischen Status der Rezepterklärung ansatzweise deutlich:  
Im Unterschied zu an wissenschaftlichen Idealen wie maximaler Verallgemeinerbarkeit, intersubjektiver Geltung und Überprüfbarkeit usw. orientierten Erklärungen werden bei Rezeptklärungen nur solche Merkmale benutzt, die für das konkrete (einmalige) Handlungssystem der jeweiligen Subjekte wesentlich (funktional) sind. 'Bewußte Subjektivität' ist ein notwendiger Bestandteil, 'Übertragbarkeit' demgegenüber nachgeordnet.
7. Vergl. Engelkamp 1974: 80 ff.
8. Vergl. zu diesem Aspekt auch U. Weber (1975).
9. Demgegenüber hat sich die frühe Spracherwerbsliteratur nahezu ausschließlich mit der Produktion sprachlicher Äußerungen beschäftigt. Erst gegen Ende der 60er Jahre ist auch die Analyse des Verstehensprozesses angegangen worden. Es erscheint notwendig, ein Untersuchungsparadigma zu entwerfen, das in der Lage ist, beide Prozesse als aufeinander bezogene zu untersuchen.

10. Eine in dieser Hinsicht notwendig sprachliche Symbolisierung erfordernde Problemsituation liegt beispielsweise bei kommunikativen Aufgaben vor, in denen deiktische Verweise auf nicht präsente Kontexte (situationsentobene raumzeitliche Präzisierungen) gefordert sind.
11. Vergleiche die Behandlung von 'Instruktionssituationen in der Primarstufe' in dem Vortrag von H. Giese (Papiere zur Linguistik, 15/1977).
12. Diese Möglichkeit wird in dem Flußdiagramm durch den 'fakultativen Pfeil' dargestellt:  
o·o·o·o·o·o·o>
13. Die Modellierung von Untersuchungseinheiten ist demnach sinnvoll nur bei Bezug auf den Handlungsraum und das Interpretationssystem.
14. Man muß hier relativierend anmerken, daß die Instruktionssituation selbstverständlich nicht das einzige - wohl aber ein besonders gut analysierbares und auch für den Aneignungsprozeß essentielles Handlungsmuster ist.
15. Diese Überlegung schließt nicht aus, daß der Erwachsene in der Instruktionssituation schon beständig auf außerhalb der unmittelbar erfahrbaren Situation liegende Gegebenheiten verweist und sich dabei auch rein sprachlicher Mittel bedient. Wir vermuten allerdings, daß deren Bedeutung für das Kind selten im eigentlichen Sinne handlungsrelevant wird.
16. Hiermit wird auch auf eine Voraussetzung für den Erwerb eines neuen Niveaus sprachlicher Fähigkeiten hingewiesen, das in der Schule durch die Aneignung der Schriftsprache, die im wesentlichen gerade durch ihre Kontextunabhängigkeit gekennzeichnet ist, herausgebildet wird.

## **Bibliographie**

Bruner, J.S. (1964) The Course of Cognitive Growth. In: American Psychologist 19: 1-15

ders. (1975) The Ontogenesis of Speech Acts. In: Journal of Child Language 2: 1-9

Cicourel, Aaron (1976) Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Reinbeck, 3. Auflage

Engelkamp, J. (1974) Psycholinguistik, München.

Hymes, Dell H. (1973) Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 2, Reinbeck.

Rehbein, J. (1976) Komplexes Handeln - Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Phil. Diss., FU Berlin

Seve, Lucien (1972) Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt am Main

Weber, Ursula (1975) Kognitive und kommunikative Aspekte der Sprachentwicklung, Düsseldorf.