

‘Sprache‘: individuell spezifische und doch auch ‘gemeinsame‘

Lebenswirklichkeit und tradierte Kultur

Ansichten, Einsichten, Aussichten

Ernst Begemann

1. Zur Einführung	3
1.1. Begrüssung, Thema, Vorgehen, Erwartungen	3
1.2. Sprachverständnisse von Sprachheilpädagogen	4
1.3. Begründung der Vortragsdiktation: ‘ideale Sprechsituation‘, Grenzen des Diskurses, Beispiele zur persönlichen Auseinandersetzung	5
1.4. Alltags-Situationen und Fragen	8
(1) Müsiggang; (2) Unwillkürlich sprechen; (3) Nicht ausreden lassen;	
(4) Partner bestimmt, was ich sage, H.von Kleist: Mirabeau und:	
(5) Klarer Gedanke, verworrene Rede; (6) Rede des Präsidenten	11
(7) Schreiben-Auslassen; (8) Lesen-Sehen;	12
(9) Sich selbst nicht beobachten können	12
2. Jeder spricht und versteht individuell spezifisch	13
2.1. Annahmen und Erfahrungen	13
2.2. Aussage	13
2.3. Erfahrung und Merkmale	14
2.4. Leibliche Erfahrungsspeicherung	16
2.5. Mit Symbolen in Beziehungen leben lernen	16
2.6. Kategorienbildung	18
3. Wygotski: Innere, mündliche, schriftliche Sprachsituationen	19
3.1. Meine Anlässe	19
3.1.1. Sprachsituationen	19
3.1.2. Zur Sprache der Schüler der ‘Schule für Lernbehinderte‘	21
3.2. Wygotski: Situationsabhängigkeit der Sprache	21
3.3. Empirische Ergebnisse	24
3.4. Untersuchungsbeispiele schriftlicher und mündlicher Sprache	25
4. Zu Grenzen und Möglichkeiten unserer Sprache	26
4.1. Begrenzungen und Erweiterungen: Worte und Sätze	26
4.2. Es gibt keine isolierte Aktivität eines isolierten Individuums	27
4.3. Leben ist immer aktiv und passiv zugleich	29
4.3.1. Ein Beispiel: Meditation	29
4.3.2. Pädagogische Perspektive	30
5. Teilnehmen und Ich: Bedingungen für Sprache, Sprechen und Verstehen	31
5.1. Teilnehmen als Bedingung für Leben und Lernen	31
5.2. Ich und meine Erfahrungen - Ichbewusstsein und Gedächtnis	32
6. Unbewusstes Lernen, das uns bestimmt	36
7. Die Sprache und das Unbewusste	39
8. Implizites und präzises Wissen	41
9. Sprache im Denken und Handeln (Hayakawa)	44
9.1. Der Trugschluss: ‘Ein Wort, eine Bedeutung‘	44
9.2. ‘Auf das Verb kommt es an‘	44
9.3. Wörter sind Abstraktionen	44

9.4. Begriffe sind Handlungen	46
10. Ein Abschlusszitat	47
11. Literatur	48

Zusammenfassung

Ich war aufgefordert, einen kritisch-konstruktiven Beitrag zur 'Sprachheilpädagogik im Wandel' beizutragen. **Das war ein Anlass, Sprachphänomene aufzuzeigen, die bisher in der 'Sprachheil'-, der 'Sonder'-, der Religions- und der Pädagogik allgemein wenig Beachtung gefunden haben.** Das versuche ich in acht Abschnitten. Dabei war es und konnte es nicht Absicht sein, eine gültige, tragfähige Sprachtheorie vorzulegen.

1. Ich beginne mit dem Aufzeigen der **begrenzten Möglichkeiten hochsprachlicher Diskurse** und erläutere meine Diktion, die sich aus den Einsichten ergibt: durch Beispiele, individuelle Vorerfahrungen zu aktualisieren und zur persönlichen Auseinandersetzung anzuregen. Deshalb beginne ich damit, **unhinterfragte 'Selbstverständlichkeiten'** unseres 'pädagogischen' Sprachverständnisses **durch Alltags-Situationen fragwürdig** zu machen: (1) Müsiggang; (2) Unwillkürlich sprechen; (3) Nicht ausreden lassen; (4) Partner bestimmt, was ich sage, H.von Kleist: Mirabeau und: (5) Klarer Gedanke, verworrene Rede; (6) Rede des Präsidenten (7) Schreiben-Auslassen; (8) Lesen-Sehen; (9) Sich selbst nicht beobachten können. Danach folgen Beispiele, Thesen, Erläuterungen zu einzelnen Aspekten.
2. Die These **„Jeder spricht und versteht individuell spezifisch“** erläutere ich dem Konzept der Eigenwelterweiterung und beschreibe, wie von Anfang an Säuglinge für die Kommunikation vorbereitet sind und im individuell gestalteten Zusammenlebens ihre Erfahrungen symbolisch und situativ speichern und damit für neue Lebenssituationen zur Verfügung haben. Diese Erfahrungsspeicherung schliesst ganzheitlich-leibliche ein **und beschränkt sich nicht auf verbale Sprache und ikonische Symbole.**
3. Ich beschreibe **Wygotskis Konzept der „Inneren, mündlichen, schriftlichen Sprach-situationen“** und seine Einsicht, dass **unterschiedliches Sprachverhalten durch die Sprach-situationen** bedingt ist. Dadurch wird auch eine angemessene Interpretation der sprachlichen Äusserungen von 'Lernbehinderten' möglich. **Didaktische Konsequenzen werden durch empirische Ergebnisse bestätigt.**
4. In diesem Abschnitt zeige **ich an Nomen und Verben und der Satzstruktur „Grenzen und Möglichkeiten unserer Sprache“** auf, die sich im Abendland entwickelt hat und für unsere Kultur und Schule massgeblich geworden ist. Als besonders bemerkenswert mag gelten: **Es gibt keine isolierte Aktivität eines isolierten Individuums. Leben ist immer aktiv und passiv zugleich,** wie am Beispiel „Meditation“ verdeutlichen wird.
5. **Teilnehmen und die Beziehung zum Ich sind die unerlässlichen Bedingungen für Sprache, Sprechen und Verstehen.** Sie sind also immer an biographische Erfahrungen und Kontinuität in einem sozio-kulturellen Lebenszusammenhang gebunden. Das ist in einer Schule noch zu lernen, die Sprache überwiegend als objektives Kulturgut betrachtet und einsetzt, das gelernt werden kann und das Vehikel für schulische Bildung sein soll.
6. Noch überraschender mag für manchen der Bericht sein, dass es **„Unbewusstes Lernen“, das unser Verhalten, Handeln, Fühlen und Vorstellen entscheidend mitbestimmt, in einem Ausmass gibt, wie wir uns das bisher nicht klargemacht** haben, obwohl es dazu schon immer viele Einsichten gab wie die der Gestaltpsychologie. Empirische Ergebnisse über implizites Wissen werden angeführt.

7. Wer den Menschen als rationales Wesen definiert, seine Bewusstheit, Einsichtsfähigkeit und willkürlich an Werten orientierte Steuerbarkeit seines Handelns als wesentlich angesehen hat, wird vielleicht befremdet sein, wenn er hört, dass **menschliche Sprache grundsätzlich für das Unbewusste offen ist und dass wir uns als 'Subjekte der Sprache' neu verstehen müssen.**
8. Hayakawa korrigiert naive Vorstellungen von der Sprache in unserem Denken und Handeln. Es ist **ein Trugschluss anzunehmen, dass ein Wort nur eine Bedeutung habe.** Immer kommt es zentral auf das Verb an. Ausserdem ist die Einsicht ernstzunehmen, dass **Wörter immer Abstraktionen sind und Begriffe Symbolisierungen von Handlungen.**

Ich schliesse mit einer Anknüpfung an den Anfangs-Diskurs, indem ich Peter Sloterdijk mit dem Ende seiner Frankfurter Vorlesungen das Wort gebe.

1. Zur Einführung

1.1. Vorgehen, Thema, Erwartungen

Meine sehr geehrten Damen und Herren! Liebe Kolleginnen und Kollegen? Zunächst möchte ich Ihnen sagen, wie ich meine Rolle als Referent verstehe, dann wie ich die Ausgangssituation in der Sprachheilpädagogik wahrnehme. Danach folgen Begründungen zur Methode meines Vortrags, bevor ich Ihnen an Beispielen Probleme und Fragestellungen bewusst machen möchte, auf die ich im weiteren Referat nicht einfach Antworten oder Ergebnisse vortragen kann. Vielmehr möchte ich Ihnen durch ausgewählte Beiträge Gelegenheit geben, Ihre eigenen Vorstellungen zu bedenken und evtl. neue Perspektiven ins Auge zu fassen.

Damit komme ich zu der von Ihrem Vorbereitungsausschuss mir zugewiesenen Rolle. Die Einladung zu diesem Vortrag verdanke ich meinem Aufsatz in der Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 4, 1992, da ich mich dort über, wie man mir sagte, 'veränderte Störungsbilder' geäußert habe. Da ich nicht wiederholen möchte, was Sie nachlesen können, haben wir uns auf ein Thema geeinigt, das anregen kann, über Grundlagen des Tagungsthemas nachzudenken.

Mir ist ausdrücklich die Rolle zugeteilt worden, neue Gesichtspunkte über eine der wichtigsten Grundbedingungen nicht nur unserer beruflichen Arbeit, sondern auch unseres menschlichen Zusammen-Lebens vorzustellen. Das ist eine ungemütliche Aufgabe, denn Neues zu sagen, bedeutet, Bekanntes und uns Selbstverständliches in Frage zu stellen. Das kann auch eine persönliche und berufliche Verunsicherung bedeuten, weil es in Frage stellt, was bisher unsere Lebens- und Arbeitsgrundlage war. Ich muss Sie also um Hörbereitschaft und um Toleranz bitten.

Mein Auftrag war also nicht „Sprachheilpädagogik im Wandel“ zu beschreiben, das stünde mir als Fachrichtungsfremden auch kaum zu, sondern mit Ihnen über unsere Sprache nachzudenken, Ansichten, Einsichten und Aussichten vorzustellen. Dazu beginne ich mit einer naiven Frage:

Soll 'Sprachheilpädagogik', wie der Name sagt, Sprache 'heil' machen, also ganz? Was heisst das aber? Setzt die 'Sprachheilpädagogik' damit eine 'richtige', 'normale', 'Sprache' als einheitliche und verbindliche voraus? Welches Sprachverständnis steht dahinter? Ist sie ein 'Objekt', das als Medium vom Menschen gelernt oder ihm angeboren ist und von ihm gebraucht werden kann? Welcher Wandel ist für eine 'Sprachheilpädagogik' aber notwendig, wenn es diese angenommene ideale objektive 'Sprache' so nicht geben sollte, wenn sie auch nicht für unser Sprechen und Reden und Denken angenommen werden kann?

Auf diese naive und radikale Fragen bin ich nicht nur durch meine eigenen Überlegungen gekommen. Ich wurde darauf gestossen, durch prominente Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen. Mein Eindruck war: Jeder hatte oder bezog sich auf ein anderes Verständnis von Sprache und der Aufgabe und Zielstellung einer Sprachheilpädagogik. Wenn das richtig beobachtet sein sollte, so kann das aber m. E. nicht bedeuten, es einfach hinzunehmen. Da 'Sprache' nicht nur eine zentrale Bedingung für menschliches Leben ist, sondern damit zugleich auch für jegliche 'Pädagogik', ist es auch mein Thema und mein Sprach-Verständnis fundamental für meine 'sonder'-pädagogische Praxis und Theorie.

1.2. Sprachverständnisse von Sprachheilpädagogen

Es ist hier nicht mein Anliegen, die verschiedenen Verständnisse differenziert vorzutragen. Ich zitiere nur kurz drei Autoren: Westrich formuliert in seiner ganzheitlichen Sicht des Menschen, dass „funktionelle Störungsbilder nicht Störungen der Funktion, sondern Ausdrucksbilder ichhaft-personaler Unzulänglichkeiten sind“ (1993, 113).

Bindel verlässt bei seiner in bezug auf Aphasie formulierten 'prozessorientierten Therapie' „die Auffassung von der äusseren Sprache als hauptsächlichem Gegenstand bei der Therapie von Aphasien. Wesentlicher als die äussere Sprache ist die innere Sprache, denn ohne innere geistige Konstruktionsprozesse kommt keine Sprache zustande.“ Und er begründet das durch sein Verständnis von Sprache: „Sprachlicher Ausdruck ist ein Prozess vom diffusen Empfinden über unterschiedliche Stufen der Ausgestaltung bis zur Endgestalt der Formulierung. (...) **Auch sprachliches Verstehen beruht auf inneren Vorstellungen, Analysen, Hypothesen und Aktivierungen von Vorkenntnissen zu Sinnentnahme der Mitteilung. Die äussere Sprache, bzw. die verstandene Sprache ist lediglich das Produkt davorliegender aktualgenetischer Prozesse.** Entsprechend ist bei einer (Aphasie-)Therapie nicht das Erlernen von Worten oder Sätzen entscheidend, sondern notwendig ist es, die operativen Prozesse vor der äusseren Sprache zu reaktivieren“ (Bindel 1993, 2).

Und Kroppenberg, um noch einen dritten anzuführen, (1993, 3) ist die Aussage wichtig: „Menschliches Lernen **ist immer dialogisch**, d.h. es ereignet sich in einem wechselseitigen Austausch zwischen dem lernenden Individuum und seiner Mitwelt / Umwelt. Dieses Sich-Austauschen geschieht sowohl als nichtsprachlicher 'Dialog' im weiteren Sinne als auch als Dialog im engeren Sinne, d.h. als sprachliches-Miteinander-über-Etwas-Austauschen“.

Damit sind schon auch mir relevante Aspekte und Phänomene zum Verständnis menschlicher Sprache genannt. Ich werde weitere aufgreifen. Eine vollständige Theorie, was man davon auch immer erwartet, kann selbstverständlich nicht beabsichtigt sein oder geleistet werden und Konsequenzen für eine 'Sprachheilpädagogik' können dann auch nur noch angedeutet werden.

1.3. Begründung meiner Vortragsdiktation

Und nun zur Erläuterung meiner Art vorzutragen, also zu meiner Methode, zu meinem Weg, Ihnen **nicht nur Informationen 'rüberzubringen'**, sondern Ihnen auch eine eigene Aufnahme, eine eigene Auseinandersetzung und Meinungsbildung zu erlauben. Und damit bin ich schon zugleich bei einem wichtigen sprachpädagogischen Problem. Es erfordert etwas Zeit. Und ich beginne mit einer philosophischen Autorität, mit der **Forderung der 'idealen Sprechsituation'** und der Beschreibung der dazu konstitutiven Regeln **durch Jürgen Habermas** (Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main 1989).

„Der Sprecher muss einen **verständlichen Ausdruck** wählen, damit Sprecher und Hörer einander verstehen können; der Sprecher muss **die Absicht haben, einen wahren** propositionalen (urteilenden, E.B.) Gehalt mitzuteilen, damit der Hörer das Wissen des Sprechers teilen kann; der Sprecher muss seine Intentionen **wahrhaftig äussern** wollen, **damit der Hörer an die Äusserungen glauben (ihm vertrauen) kann**; der Sprecher muss schliesslich eine in Hinblick auf bestehende Normen und Werte **richtige Äusserung** wählen, damit der Hörer die Äusserung akzeptieren kann, so dass beide, Hörer und Sprecher, in der Äusserung bezüglich eines anerkannten normativen Hintergrunds miteinander übereinstimmen können“, soweit Habermas (1989, 354f.).

Wie sehr ich mich auch mühe, Ihnen für Sie Wichtiges und schon Bedachtes verständlich und glaubwürdig vorzutragen, so kann ich doch nicht sicher sein, dass Sie das auch so verstehen, wie ich es gemeint habe. Ein Vortrag ist keine ideale, symmetrische, Sprechsituation ist. Entscheidender in Frage zu stellen aber ist für mich, dass die Grundannahme, dass das Wissen eines Sprechers objektiv sprachlich fassbar und so auf einen Hörer übermittelbar ist, so dass eine vollständige Übereinstimmung erreichbar ist. Wissen und Verstehen ist immer individuell spezifisch und an die persönliche Lebenserfahrung gebunden.

Ein weiteres: Ich nehme **auch nicht** an, dass kognitiv und in den abendländischen **Formen des sprachlichen Diskurses alle wichtigen Lebensprobleme ausgedrückt und mitgeteilt und bedacht und zu einem Konsens gebracht werden können.**

Bruno Snell beschreibt in „Der Aufbau der Sprache“ (31966) nicht nur wichtige Einzelheiten darüber, wie unsere abendländische Sprache entstanden ist, sondern auch, dass sie mit ihrem einfachen Satzmuster „Subjekt, Prädikat, Objekt“ **grundsätzlich nur drei verschiedene Aussagen** zulässt, machen kann, die er mit folgendem Beispiel illustriert: 1. Der Löwe brüllt. 2. Der Löwe (ist) ein Raubtier. 3. Der Löwe (ist) gelb. Formaler formuliert: 1. a wirkt b, 2. a ist b, 3. a hat b. „Oder anders ausgedrückt: ein Sachverhalt ist für uns nur sinnvoll, insofern wir ihn in einer dieser drei Formen denken können“ (15).

Diese drei Aussagemöglichkeiten bestimmen unsere Aussagen über unser Verständnis von uns Menschen oder haben sich miteinander entwickelt. Snell konstatiert sogar, „dass jede Philosophie einseitig ist und gewissermassen unter der Herrschaft eines einzelnen der drei Urphänomene des Sinns steht“ (199), wie er die Aussagemöglichkeiten auch interpretiert. Die Möglichkeiten und Grenzen unserer Sprache bringt Snell auf die Feststellung: „Wenn uns also die Sprache die Möglichkeit gibt, menschlich-zweckvoll zu handeln, so zeigen sich nun gleich die Schranken, dass wir in menschlicher Sprache eigentlich nur über Menschliches sprechen können - aber weder über Tiere noch über Gott“ (23).

Susanne Langer hat schon 1942 mit ihrem Buch „Philosophie auf neuen Wegen“ (Neuaufgabe 1984) die Grenzen des mit unserer Verbalprache geübten Diskurses aufgewiesen und die Alternativen eines 'präsentativen Symbolismus' in Kunst und Ritus aufgezeigt. Man kann eines ihrer Ergebnisse auf die Formel bringen: **Wir sehen die Wirklichkeit so, wie wir sie formulieren!** Aus ihrer Argumentation ausführliche Belege:

„Die logische Theorie, auf der diese ganze Untersuchung der Symbole basiert, ist im wesentlichen die, welche Wittgenstein in seinem Tractatus Logico-Philosophicus aufgestellt hat: ‚Ein Name steht für ein Ding, ein anderer für ein anderes Ding und untereinander sind sie verbunden, so stellt das Ganze - wie ein lebendes Bild - den Sachverhalt vor.‘ (4.0311) ‚Auf den ersten Blick scheint der Satz - wie er auf dem Papier gedruckt steht- kein Bild der Wirklichkeit zu sein, von der er handelt.

Aber auch die Notenschrift scheint auf den ersten Blick kein Bild der Musik zu sein, und unsere Lautzeichen-(Buchstaben-)Schrift kein Bild unserer Lautsprache ...' (4.011).

„Dass es eine allgemeine Regel gibt, durch die der Musiker aus der Partitur die Symphonie entnehmen kann, durch welche man aus der Linie auf der Grammophonplatte die Symphonie und nach der ersten Regel wieder die Partitur ableiten kann, darin besteht eben die innere Ähnlichkeit dieser scheinbar so verschiedenen Gebilde. Und jene Regel ist das Gesetz der Projektion, welches die Symphonie in die Notensprache projiziert. Sie ist die Regel der Übersetzung der Notensprache in die Sprache der Grammophonplatte' (4.0141). Soweit Ludwig Wittgenstein (Susanne Langer 1984, 86).

Susanne Langer nimmt das auf: „'Projektion' ist ein gutes Wort für den Vorgang, durch den wir rein logische Analogien gewinnen. Die geometrische Projektion ist das beste Beispiel für eine vollkommen getreue Darstellung, die ohne Kenntnis logischer Regeln als falsche Darstellung erscheint. Ein Kind, das eine Weltkarte der Mercatorprojektion betrachtet, muss glauben, Grönland sei grösser als Australien; es findet es einfach grösser. Dem hier benutzten Projektionsverfahren liegt nicht das gewöhnliche Prinzip des Kopierens zugrunde, dessen wir uns sonst bei allen visuellen Vergleichen oder Übertragungen bedienen, und da das Kind in der üblichen Art und Weise des Sehens geschult worden ist, vermag es nach der neuen zunächst nicht zu 'sehen'. Es bedarf schon einer gewissen Gewitztheit, um die relativen Masse von Grönland und Australien auf einer Mercatorkarte zu 'sehen'. Wenn aber der Verstand einmal so weit ist, das projizierte Bild richtig einzuschätzen, so gewöhnt sich das Auge von selbst daran. Nach einiger Zeit 'sehen' wir die Sache wirklich so, wie wir sie verstehen“ (86f.).

Susanne Langer folgert: „Die Sprache, unser getreuestes und unentbehrliches Abbild all unserer Erfahrung, der Welt und ihrer Ereignisse, des Denkens, Lebens und Zeitverlaufs überhaupt, enthält ein Gesetz der Projektion, dessen die Philosophen sich nicht immer bewusst sind, so dass ihre Lesart der dargebotenen 'Tatsachen' zwar einleuchtend, aber falsch ist, so wie die visuelle Erfahrung des Kindes einleuchtend und doch täuschend ist, wenn sein Urteil sich durch den Trick der flächigen kartographischen Darstellung hat gefangennehmen lassen“(1984, 87).

Der Diskurs beschreibt nur lineare Abfolgen

„Die Transformation der Tatsachen, wenn sie in Form von Aussagen übermittelt werden, besteht darin, dass die zwischen ihnen obwaltenden Beziehungen zu so etwas wie Gegenständen werden“. Ein Beispiel:“'A tötete B' berichtet von einer Weise, in der A und B unglücklich miteinander verbunden waren; unser einziges Mittel, diese Weise auszudrücken, ist aber, sie zu nennen, und sogleich hat sich, wie es scheint, eine neue Entität (Gegebenheit, E.B.) das 'Töten', dem Komplex hinzugefügt. Das in dem Satz 'abgebildete' Ereignis schloss zweifellos eine Sukzession (Abfolge, E.B.) von Handlungen der A und B ein, nicht aber die Sukzession, die der Satz aufzuweisen scheint - zuerst A, dann 'töten', dann B. Sicherlich bestand zwischen A und B und dem Töten ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit. Aber Wörter kennen nur eine lineare, gesonderte, sukzessive Ordnung, sie reihen sich, wie die Perlen des Rosenkranzes, eins ans andere; jenseits des sehr beschränkten Umkreises von Bedeutungen, welche in Gestalt von Flexionen dem Korpus der Wörter selbst sich einverleiben lassen, gibt es für uns keine Möglichkeit, in simultanen 'Namenbündeln' zu sprechen. Wir müssen ein Ding nach dem anderen beim Namen nennen, und Symbole, die nicht Namen sind, müssen je nach Sprachgebrauch dazwischen-, davor- oder dahintergeschaltet werden. (...) Bertrand Russel bedauert, dass wir keine Sprache konstruieren können, die alle Beziehungen durch analoge Beziehungen ausdrückt; dann kämen wir nicht in Versuchung, Sprache zu missdeuten“

(Langer 1984,87f.). Es gibt diese andere Sprache, nämlich die Sprache der Erzählung, die Beschreibung von Beispielsituationen, die Sprache der Kunst u. a.

Das eine Problem ist also die Linearität der 'richtigen' Hochsprache, der Argumentation des Diskurses und Susanne Langer stellt fast resigniert fest: „Nun ist aber die Form aller Sprachen so, dass wir unsere Ideen nacheinander aufreihen müssen, obgleich Gegenstände ineinander liegen; so wie Kleidungsstücke, die übereinander getragen werden, auf der Wäscheleine nebeneinander hängen. Diese Eigenschaft des verbalen Symbolismus heisst **Diskursivität**; ihretwegen können überhaupt **nur solche Gedanken zur Sprache gebracht werden, die sich dieser besonderen Ordnung fügen**; jede Idee, die sich zu dieser 'Projektion' nicht eignet, ist unaussprechbar, mit Hilfe von Worten nicht mitteilbar“ (88).

Susanne Langer beschreibt, dass die 'ärmeren Ersatzformen' der verbalen Sprache, „Hieroglyphen, Taubstummensprache, Morsekodex“ oder die Trommeltelegraphie afrikanischer Stämme ähnlich beschränkt sind, wie am Diskurs aufgezeigt. Auf eine Alternative, die innere Sprache des Denkens nach Wygotski komme ich später noch zurück.

Hier noch eine erstaunliche Feststellung und Abgrenzung: Rudolf Carnap zeigt in seinem Buch „Logische Syntax der Sprache“ (1934), **dass ich nur wissen kann, was ich vorher fragen kann**. Und: „Ich kann alles fragen, was die Sprache auszudrücken vermag; ich kann alles wissen, was das Experiment zu beantworten vermag. Eine Aussage, die nicht (...) verifiziert werden oder widerlegt werden kann, ist eine Pseudoaussage, sie hat keine wörtliche Bedeutung. Sie gehört nicht in den systematischen Erkenntniszusammenhang, den wir logisches Begreifen nennen; sie ist weder wahr noch falsch, sondern undenkbar, denn sie liegt ausserhalb der Ordnung des Symbolismus. (...) ‚Viele sprachliche Äusserungen‘, so Carnap, ‚sind dem Lachen darin analog, dass sie nur eine expressive, keine repräsentative Funktion haben. Beispiele dafür sind Aufschreie wie ‚Oh, Oh‘ oder auf höherem Niveau lyrische Verse. (...) Metaphysische Aussagen sind weder wahr noch falsch, denn sie sagen nichts aus ... Aber sie sind wie Lachen, Lyrik und Musik expressiv. Sie bringen (...) dauernde emotionale und willensmässige Dispositionen zum Ausdruck“; soweit Carnap (nach Langer 1984, 90f.). Susanne Langer stimmt den Sprachphilosophen insofern zu. Auch sie nimmt an, **mit den Mitteln der wissenschaftlichen Diskursprache viele unserer Wirklichkeiten nicht erfassbar sind, aber sehr wohl durch andere Ausdrucksformen**.

Ich bilanziere: Der Diskurs kann nur lineare Zusammenhänge darstellen und er verstellt andere Wirklichkeiten, die nicht angemessen in linearen Abfolgen und definierten Begriffen erfasst werden können. Der Diskurs erfordert beim Hören einen konsequenten logischen Nachvollzug. Das ist, auch wo wir uns bemühen, nicht leistbar, weil jeder die Worte anders hört und füllt, weil lineare kognitive Aufmerksamkeit und die dabei erforderliche gedankliche Verknüpfung nicht identisch im Sinne des Redners oder Autors vollzogen werden kann. Die Bedingungen vom Verstehen (s.u.) sind andere. Die Prozesse der persönlichen Aufnahme und Auseinandersetzung verlaufen anders und nicht parallel zum Redner.

Meine **Alternative:** Ich kann **Ihnen für Ihr eigenes Denken nur Impulse, Anstösse geben. Das können Worte sein, die bei Ihnen Vorerfahrungen aktualisieren und Ihre eigenen Vorstellungen. Für Probleme und Zusammenhänge sind Beispiele und Situationen meist ergiebiger, weil wir durch sie Erfahrungen aktualisieren** und an ihnen Neues entfalten können, wie ich unter dem Stichwort Erfahrung als Eigenwelterweiterung in Subjektiven Erfahrungsbereichen aufgezeigt habe. Rodi (1990) spricht von der 'evokatorischen', der herausfordernden Funktion von Sprachangeboten für den Partner, der nun selbst seine Wirklichkeiten aktualisiert und

konstruiert. Sprachliche Beiträge „lassen Erlebtes zunächst sehen. Sie drücken gleichzeitig aus, was ein einzelner gesehen hat, und dass er will (für mich: wollen kann, E.B.) , dass auch andere es so sehen.

Treten sie (die Äusserungen, E.B.) in sprachlicher Form auf, so zeichnen sie sich durch ein eigentümlich neutrales Gleichgewicht von Darstellungs-, Ausdrucks- und Appellfunktion aus“ (1990, 181f.). Der Erzähler, der Sprecher „legt aus subjektiver Sicht (= Ausdrucksfunktion) den Kern des Geschehens dar (=Darstellungsfunktion) in der Zuwendung zu den anderen (=Appellfunktion)“ (182). Und Rodi fügt an, dass er diese Form der Rede nicht im Sinne eines pragmatischen Sprechaktes verstehen kann. Im Sinne dieses Verständnisses von evokatorischer Rede will ich mich nun um eine hörbare Darstellung mühen, die Sie zu neuen Einsichten heraus fordern kann.

1.4. Alltags-Situationen und Fragen

Ich beginne mit ausgewählten erstaunlichen Situationserfahrungen und stelle dazu Fragen, die unser unterstelltes Sprachverständnis in Frage stellen können und der Klärung bedürfen.

1. Ich beginne mit einer schon früher mitgeteilten Geschichte. Als der Sohn des damaligen Hessischen Kultusministers Schütte zum Gymnasium kam, hatte sich sein Klassenlehrer gut vorbereitet. Zurecht, denn beim Abendessen fragte der Vater seinen Sohn: „Wie war’s?“ Und der : „Wie soll’s schon gewesen sein!“ Der Vater drängt: „Na, erzähl schon!“ Darauf der Sohn: „Der Studienassessor hat mit uns über ‘Müssiggang ist aller Laster Anfang‘ gesprochen.“ - „Das ist ja hochinteressant. Erzähl mal!“ - „Ist doch klar, Vater, wenn so’n schwerer Laster hier im Taurus anfährt, dann fährt er im ‘Müssiggang‘ an!“

Fragen: Warum versteht der Sextaner die Redensart nicht? An seiner Intelligenz kann es doch wohl nicht gelegen haben? An der Aufmerksamkeit, nehme ich an, auch nicht. Auch nachdem ein didaktisch gut vorbereiteter Unterricht von einer Stunde Dauer das Sinnverstehen vorbereiten und erreichen sollte, bleibt der 11jährige Schüler bei seinem (Miss-) Verständnis: Laster ist ein Brummi, also ein schwerer Lastkraftwagen und ‘Müssiggang‘ deutet er spontan als Bezeichnung für den ersten Vorwärtsgang.

Wenn das so angemessen gedeutet ist, muss man doch annehmen, dass mit Worten bzw. Sätzen deren ‘angebbare‘ Bedeutungs- bzw. Sinngehalte sich nicht einfach vermitteln lassen, nicht einmal durch professionelle Didaktik. Ist also in Worten und Sätzen nicht objektives Wissen gespeichert, das man ihnen einfach entnehmen und weitergeben kann? Welches Verständnis von Sprache, von Sprechen- und Sprachlernen und von Miteinander-reden und Verstehen ist dann angemessen?

2. Kennen Sie ähnliche Erfahrungen wie ich: Ich bin im Gespräch, werde angesprochen und erlebe, dass ich, besser: mein Mund, mein Leib schnell und angemessen antwortet, ohne dass ich Zeit hatte zu überlegen bzw. ohne dass ich bemerkt habe, dass ich überlegt habe. Und oft bin ich dabei über meine ‘eigenen‘ Antworten erstaunt, die differenzierte Wortwahl und die überraschenden Inhalte. Wenn das richtig beobachtet ist, und andere haben mir ähnliche Erfahrungen bestätigt, dann sind nicht nur angenommene Selbstverständlichkeiten fragwürdig, sondern dann muss weiter gefragt werden:

Sind Hören, Verstehen, Sprechen und Antworten keine bewussten Tätigkeiten, die ‘rationale‘ Einsicht und willkürliche Steuerung voraussetzen? Basiert nicht auf solchen Annahmen schuli-

scher Unterricht und sprachheilpädagogische Förderung bei der Artikulations-Therapie oder dem Rat an Stotterer, bewusst langsam zu artikulieren?

Hat Friedrici in „Kognitive Struktur des Sprachverstehens“, Bern 1987, S.5 schon eine zureichende Antwort gegeben: „Kognitive Prozesse sprachlicher oder auch nicht-sprachlicher Art bilden sich im Laufe der Entwicklung gemäss eines vorgegebenen Musters zu automatischen Prozessen aus, die - einmal - automatisiert - wenig kognitive Kapazität benötigen. Solche automatisierten Prozesse werden reflexartig in Gang gesetzt, sind extrem schnell und sie entziehen sich dem Einfluss zentraler kognitiver Prozesse. Ein Hörer kann - sofern der sprachliche Input gesichert ist - zum Beispiel nicht umhin, eine sprachliche Äusserung als Sprache zu verstehen“ (zit. n. Bindel 1994, 10). Können „automatisierte Prozesse“ sinnvolle Dialoge gestalten? Können sie als Prinzip sie erklären?

Wie kommt es aber zum Bedeutungs- und Sinnverstehen und wie zu einem sinnvollen kreativen Antworten? Bin ich, was dieses Wort 'Ich' in diesem Zusammenhang auch immer bedeuten mag, bin ich noch der (geistige) Urheber 'meiner' Worte, meiner Sätze? Welche Rolle spielen dabei (meine) Dialogpartner? Welche die situativen Bedingungen und Inhalte des Gesprächs? Welche meine und /oder unsere Vorerfahrungen? Steht das Beispiel nur für eine Ausnahme-Sprachgestaltung oder ist es ein Beispiel, das die normale Dialogsituation kennzeichnen kann? Ich bin durch diese Erfahrungen irritiert: Spreche ich? Oder spricht es durch mich und ich bin nur Medium?

3. Kennen Sie die Situation, dass einer den anderen nicht ausreden lässt und dass er schon antwortet, obwohl der Partner sein Anliegen noch nicht oder noch nicht vollständig vorgebracht hat? Dieser beschwert sich: „Lass mich erst ausreden!“ Aus der Sicht des 'Dreireddners' ist die Erfahrung: Ich ahne nicht nur, was der andere sagen will, ich weiss es sogar. Und wenn ich höflich gewartet habe, bestätigt sich diese Erfahrungssicherheit. Mir haben viele Studenten diese Erfahrung bestätigt. Kennen Sie sie auch? Meine Konsequenz: Ich rede bewusst - auch jetzt nehme ich an - dass Sie den Satz fortsetzen können: Sätze nicht vollständig zu Ende. Ab und an, um Zuhörer nicht zu verprellen, sage ich es auch an.

Die Bedingung für dieses Vorausverstehen ist die gemeinsame Gesprächssituation. Keine Bedingung scheint dabei zu sein, und das hat mich überrascht, dass der Gesprächs-Partner inhaltlich ähnliche Vorerfahrungen haben muss wie der, dessen unausgesprochene Rede man schon kennt bzw. versteht. Wenn diese Beobachtungen stimmen sollten, dann kann die aufgenommene Information nicht bzw. nicht allein über verbale Ausformulierungen vermittelt werden, dann wird (sprachliche) Information auch nicht nur bewusst und rational, sprachlich artikuliert auf- bzw. wahrgenommen. Aber wie dann? Und unter welchen weiteren Bedingungen? Ist zu vermuten, dass das nicht nur für einzelne Gesprächsausschnitte gilt, sondern für jeden Dialog? Wenn diese Vermutung zutreffen sollte, müsste das erhebliche Konsequenzen haben für unser Sprachverständnis, für die Schule und natürlich auch für alle anderen Gesprächssituationen und Reflexionen.

Hermann Lang, der das Sprachverständnis von dem französischen Sprachphilosophen Jacques Lacan darstellt, formuliert sogar: „Was bleibt, ist die Aufgabe einer weiteren Präzisierung dieser Sprache, die in psychoanalytischer Sicht als wesentlich unbewusst gekennzeichnet werden muss; was bleibt, ist die Position des Subjekts in dieser unbewussten Sprachstruktur, ist die Frage seiner konstitutiven Teilnahme“ (1993, 232). Damit komme ich zu einer weiteren Situation:

4. Wenn ich zu einem oder mehreren anderen sprechen will oder muss, dann versuche ich eine Beziehung herzustellen durch Blickkontakt oder andere Verhaltensweisen. Ich bemühe mich, einen Dialog in Gang zu bringen. Wenn ich spüre, dass der andere oder die anderen nicht dazu bereit sind, mich vielleicht ablehnen oder zunächst skeptisch abwartend zuzuhören scheinen, beeinflusst das meine Redemöglichkeiten entscheidend. Bei einer ablehnenden oder gar frostigen Atmosphäre kann ich kaum etwas sagen, ich werde starr, affektiv blockiert und kann dann evtl. nur noch vorbereiteten Textablesen.

Bei spürbarer Hörbereitschaft oder gar erlebtem Wohlwollen dagegen aber kann ich spontan zu dem Partner, zu den Partnern sprechen, denn es sind dann nicht mehr nur Zuhörer, sondern mitgestaltende Partner, auch wenn sie verbal nichts laut äussern. Fazit meiner Erfahrungen: Der oder die Hör- bzw. Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen bestimmen entscheidend mit, was und wie ich in der Situation sagen kann. Das Kommunikationsmodell vom aktiven Sender und passiven Empfänger stimmt also so nicht.

Kann die Antwort auf die knappe Formel gebracht werden: Menschliches Gespräch ist wechselseitiger Dialog? Wie ist aber dann das Verhältnis von Wissenden und Nichtwissenden, von Lehrern und Schülern, von Therapeuten und Zu-Therapierenden zu verstehen? Oder ist diese Unterscheidung dann unangemessen?

Ein Beispiel, das den Sachverhalt noch konkreter präzisiert, finde ich bei Heinrich von Kleist. Er kommt in seinen Ausführungen „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ zu der überraschenden Beobachtung oder, kann man sogar sagen, Einsicht, dass der bzw. die Partner die Gedanken erst möglich machen, herausfordern:

„Es liegt ein sonderbarer Quell der Begeisterung für denjenigen, der spricht, in einem menschlichen Antlitz, das ihm gegenübersteht; und ein Blick, der uns einen halbausgedrückten Gedanken schon als begriffen ankündigt, schenkt uns oft den Ausdruck für die ganze andere Hälfte desselben. Ich glaube, dass mancher grosse Redner, in dem Augenblick, da er den Mund aufmachte, noch nicht wusste, was er sagen würde. Aber die Überzeugung, dass er die ihm nötige Gedankenfülle schon aus den Umständen, und der daraus resultierenden Erregung des Gemüts schöpfen würde, machte ihn dreist genug, den Anfang, auf gutes Glück hin, zu setzen“ (1993, 94f).

Er glaubt dazu ein historisch eindrucksvolles Beispiel zu haben, als Mirabeau am 23. 6. 1889 in der Nationalversammlung den Zeremonienmeister des Königs abfertigte und begann, ohne das Ende zu kennen, nach Heinrich von Kleist: „Ja, wir haben des Königs Befehl vernommen“ und dann endet:

„Die Nation gibt Befehle und empfängt keine. So sagen Sie Ihrem Könige, dass wir unsere Plätze anders nicht, als auf die Gewalt der Bajonette verlassen werden“ (1993, 95).

Für das Therapiegespräch der Psychoanalyse kommt Lacan zu einer ähnlichen, anthropologisch grundlegenden Einsicht: „Das alte Wort ‘du würdest mich nicht suchen, hättest du mich nicht schon gefunden‘ sieht sich erneut aktualisiert, und unsere früheren Darlegungen, die davon handelten, das Subjekt empfangen schon die Frage, die es an den anderen richtet, als dessen vorgängige Antwort, finden sich auf dieser originären Ebene bestätigt“ (Lang 1993, 259f.).

5. Bei Heinrich von Kleist findet sich eine weitere erstaunliche Beobachtung und Einsicht: Der sprachliche Ausdruck entspricht nicht immer dem dahinter gefassten klaren Gedanken. Ein unzureichend erscheinender Ausdruck kann nicht als Anzeichen für unzureichende, verworrene Gedanken genommen werden.

„Etwas ganz anderes ist es, wenn der Geist schon, vor aller Rede, mit dem Gedanken fertig ist. Denn dann muss er bei seiner blossen Ausdrückung zurückbleiben, und dies Geschäft (...) hat vielmehr keine andere Wirkung, als ihn von seiner Erregung (,die er bei der Fassung des Gedankens hatte, E.B.) abzuspannen. Wenn daher eine Vorstellung verworren ausgedrückt wird, so folgt der Schluss noch gar nicht, dass sie auch verworren gedacht worden sei; vielmehr könnte es leicht sein, dass die verworrenst ausgedrückten grade am deutlichsten gedacht werden. Man sieht oft in einer Gesellschaft, wo durch ein lebhaftes Gespräch, eine kontinuierliche Befruchtung der Gemüter mit Ideen am Werk ist, Leute, die sich, weil sie sich der Sprache nicht mächtig fühlen, sonst in der Regel zurückgezogen halten, plötzlich mit einer zuckenden Bewegung, aufflammen, die Sprache an sich reissen und etwas Unverständliches zur Welt bringen. Ja, sie scheinen, wenn sie nun die Aufmerksamkeit aller auf sich gezogen haben, durch ein verlegenes Gebärdenspiel anzudeuten, dass sie selbst nicht mehr recht wissen, was sie haben sagen wollen. Es ist wahrscheinlich, dass diese Leute etwas Treffendes, und sehr deutlich, gedacht haben. Aber der plötzliche Geschäftswechsel, der Übergang des Geistes vom Denken zum Ausdrücken (Wygotski spricht von der inneren und der geäusserten Sprache, E.B.), schlug die ganze Erregung desselben, die zur Festhaltung des Gedankens notwendig, wie zum Hervorbringen erforderlich war, wieder nieder“ 1993, 98f.).

Heinrich von Kleist macht hier deutlich, dass unzureichende Sprache nicht unzureichendem Denken entsprechen muss. Man muss wohl auch das Gegenteil annehmen, dass korrekte und differenzierte Sprache noch nicht auf ein bedeutsames Denken schliessen lässt. Beides sind für Schulpädagogen sicher ungewohnte Annahmen. Sie werden aber von Heinrich von Kleist auch dadurch weiter belegt, dass er für sinnvolles Denken und Aussprechen eine existentielle Betroffenheit, eine situative Herausforderung, ein Lebensproblem als notwendig unterstellt. Das meint seine Rede von der 'Erregung'. Sprache und Denken als Lebenserfordernis, nicht als blosses Sprachspiel, wie er am Beispiel einer Prüfung weiter verdeutlicht. Zur kritischen Erinnerung: Senecas Vorwurf: non vitae, sed scholae discimus. Wir lernen in der Schule nur für die Schule, nicht für das Leben!

6. Oliver Sacks, klinischer Neurologe aus New York, berichtet (1991): „Was war los? Aus der Aphasie-Station drang, gerade als die Rede des Präsidenten (Reagan) übertragen wurde, lautes Gelächter, und dabei waren doch alle so gespannt auf sie gewesen... Da war es also, der alte Charmeur, der Schauspieler mit seiner routinierten Rhetorik, seiner Effekthascherei, seinen Appellen an die Emotionen - und alle Patienten wurden von Emotionen geschüttelt. Nein, nicht alle: Einige sahen verwirrt aus, andere wirkten erregt, zwei oder drei machten einen besorgten Eindruck. Die Worte des Präsidenten waren eindringlich wie immer, aber bei den Patienten riefen sie offenbar hauptsächlich Heiterkeit hervor. Was mochte in ihnen vorgehen? Verstanden sie ihn nicht? Oder verstanden sie ihn vielleicht nur zu gut?

Es hiess oft, diese Patienten, die zwar intelligent waren, aber an schwerer sensorischer oder totaler Aphasie litten und daher nicht imstande waren, die Bedeutung von Worten als solchen zu begreifen, verstünden dennoch das meiste von dem, was man zu ihnen sagte. (...) Wie es dazu kam, war uns klar“ (Sacks 1991, 115).

„Sprache - natürliche Sprache - besteht weder nur aus Worten noch (...) lediglich aus 'Propositionen'. Sie besteht aus Äusserungen, aus Sprechakten - man drückt die Bedeutung dessen, was man sagen will, mit dem ganzen Körper aus -, und das Verständnis dieser Äusserungen erfordert weit mehr als die blosser Identifizierung von Worten. Menschen, die an Aphasie lei-

den, greifen diese Hinweise auf und verstehen das Gesagte, auch wenn die Worte für sie unverständlich bleiben“ (116).

„Daher habe ich manchmal das Gefühl (...), dass es unmöglich ist, einen solchen Menschen anzulügen. Er versteht die Worte nicht und kann also nicht durch sie getäuscht werden, aber das, was er versteht, versteht er mit unfehlbarer Präzision: den körperlichen Gesamteindruck, der die Worte begleitet, jene totale spontane, unwillkürliche Ausstrahlung, die niemals simuliert oder gefälscht werden kann, wie es bei Worten nur allzu leicht der Fall ist“ (117f.).

Und Sacks bestätigt seine Aussage durch ein Zitat von Friedrich Nietzsche: „Man lügt wohl mit dem Mund, aber mit dem Maule, das man dabei macht, sagt man doch die Wahrheit“ (in: Sacks 1991, 118). Als Ergänzung einige kürzere Beispiele mit Schrift und Schreiben:

7. Wenn ich schreibe, passiert es mir häufiger, dass ich nicht nur in Gedanken weiter bin als meine Hand beim Aufschreiben dieser Gedanken, sondern dass ich entdecke, da fehlen ja Wörter oder nur Buchstaben. Meine Hand hat also ausgelassen, einen Sprung gemacht. Ich will nicht belegen, dass ich schneller denken als schreiben kann. Meine Beobachtung meines Schreibens in solchen Situationen kann ich so deuten: Ich habe meinen Sinn, den ich aufschreiben will, nicht nur intendiert, sondern meist auch, nicht immer, sprachlich vorgedacht. Mein Leib einschliesslich meiner Hand kann das in der entsprechenden Schreibsituation in Schrift umsetzen, ohne dass ich diese Vorgänge im einzelnen bewusst verfolgen oder gar steuern muss. Eine situative Absicht gebiert einen mehr oder weniger prägnanten Sinn, der wird sprachlich in Gedanken artikuliert und nicht mehr im einzelnen kontrolliert niedergeschrieben.
Es kann mir auch passieren, dass ´ich´, meine Hand, etwas schreibe, was ich nicht, was ich bewusst nicht schreiben wollte. Bin ich also, wie Freud das mal genannt hat, nicht Herr im eigenen Haus? Was bedeutet das für Erwerb und Nutzung von Schriftsprache? Fällt von hier auch schillerndes Licht auf unsere Sprache und ihre Nutzung?
8. Beim Lesen fällt mir auf, dass Schüler einen Satz sinnvoll solange weiterlesen, obwohl das im Text nicht steht, bis es mit dem Gedruckten kollidiert und sie es merken. Auch mir passiert das. Dabei erlebe ich die Überraschung, dass ich das, was ich sinnvoll weitergelesen habe, auch tatsächlich im Druckbild vor mir sehe. Erst wenn ich meinen Irrtum an späterer Stelle entdecke, weil es dann so nicht sinnvoll weitergehen kann und ich zurückschaue und den Text kontrolliere, ist das Wort, sind die vorher wahrgenommenen Buchstaben nicht mehr da.
Hat mich meine Wahrnehmung getäuscht? Oder anders: Gefasste Gedanken produzieren entsprechende Wahrnehmung? Ich konstruiere meine wahrgenommene Welt! Oder muss ich vorsichtiger formulieren: Ich kann meine Wahrnehmung konstruieren? Wenn das für das Lesen gilt, ist anzunehmen, dass es auch für andere Bereiche Gültigkeit haben kann. Kann ich dann annehmen: Ich kann also hören, was ich hören möchte? Ich kann mich an Teile meiner Rede so erinnern, wie ich annehme, wie ich mir vorgenommen habe, wie ich gern möchte, dass ich gesprochen hätte. Und wovon hängt dann ab, was ich tatsächlich spreche oder wahrnehme?
- (9) Gehört in diesen Zusammenhang auch, dass ich mich nie in meinem Verhalten und in meinen Äusserungen korrekt beobachten kann, also nicht in der Lage bin, mich präzise und im Detail zu steuern, aber auch nicht, mich konkret und genau und objektiv an das zu erinnern, was ich getan und wie ich mich geäußert habe. Kann ich das lernen? Muss ich das lernen? Was passiert, wenn ich es lernen soll, wenn man mich zu bewusster Steuerung anhält? Wahrscheinlich kann ich dann nicht mehr spontan sein und nicht mehr sensibel für mich, die Situation und die anderen Partner. Kann man das wollen? Was geht dann vor? Was richtet man dann an?

2. Jeder spricht und versteht individuell spezifisch

2.1. Annahmen und Erfahrungen

Das ist eine provozierende These; denn Sprache ist ja gerade das Verbindende, die Möglichkeit zur Verständigung mit anderen Menschen im Dialog, ein Mittel zum Teilnehmen und Teilnehmen lassen. Sprache bestimmt weithin unseren sozio-kulturell geprägten Lebensraum, wir erwerben die/ unsere Muttersprache und kreieren keine neue, wie auch? Die These will das alles nicht in Frage stellen. Sie wendet sich gegen eine naive Annahme, die Sprache als objektives Kulturgut sieht, das man übernehmen und lernen muss bzw. kann, das in sich unsere gemeinsame Kultur enthält, die man mit dem Lernen der Sprache wie selbstverständlich mitlernt, denn das Medium Sprache ist zugleich der Container für die Inhalte unserer Kultur.

Das, was ich mit der These zum Ausdruck bringen möchte, setzt weiter voraus, dass die Sprachlichkeit eines Menschen nicht erst mit der verbal geäußerten Sprache beginnt. Kleinkinder können schon vorher verbale Äußerungen ihrer Bezugspersonen verstehen. Sie können sich auch von Geburt an nonverbal verständlich machen, die Initiative ergreifen, interagieren (Dornes, 1993) und eine dazu notwendige Verständigung (Kommunikation) (weiter-) entwickeln bzw. im gelebten Zusammenhang mit ihren Partner gemeinsam, aber auch individuell spezifisch aufbauen.

Dabei ist weiter zu beachten, dass menschliche Sprache nicht vom Wahrnehmen, vom Denken, vom Gedächtnis unabhängig ist. Es ist banal, soll aber trotzdem ausgesprochen werden. Sprache ist für Menschen eine wesentliche Lebensfunktion und leistet dabei auch eine Erfahrungsspeicherung.

Menschliche Wahrnehmung von Welt dient menschlichem Leben als eine seiner Grundfunktionen. Sie ist mit ihren Sinnesorganen dafür 'eingrichtet' und nicht für eine 'objektive' Erfassung der Welt an sich. Menschliche Wahrnehmung erfolgt als aktive Leistung eines individuellen Menschen in Lebenssituationen, die durch die aktuellen Bedürfnisse und Intentionen bestimmt sind. Die so erfahrene Weltwirklichkeit kann oder wird (dauerhaft) gespeichert und ist so Basis für weiteres Leben bzw. kann in weiteren Lebenssituationen genutzt werden. Dabei spielt die nonverbale Symbolisierung und die verbale Versprachlichung eine entscheidende Rolle.

2.2. Aussage

Die These „Jeder spricht und versteht individuell spezifisch“ ist ein Teil dessen, was ich mit dem Begriff 'Eigenwelt' seit Jahren zu fassen versuche und heuristisch in zwei Aspekte aufgliedere: Als dynamischen Aspekt bezeichne ich dann das situative, existentielle, persönliche Erleben und Handeln eines Menschen in 'seiner' Welt, das immer individuell spezifisch ist. Es ist abhängig von den Intentionen des einzelnen Menschen als Subjekt seines Lebens in der Situation und den weiteren Bedingungen der Situation. Es ist selbstverständlich auch abhängig von den situativen körperlichen Bedingungen wie Müdigkeit, Hunger u.a. und der psychisch-leiblichen, habituell gewordenen Verfassung des Individuums, die durch sein bisher gelebtes Leben in Abhängigkeit von seiner genetischen Information innerhalb seines Lebensraumes erreicht wurde. Jede Lebensaktivität verändert diese Verfassung, die man auch als Lebens- und Lernvoraussetzung neuer Aktivitäten sehen muss.

Die These macht nun darauf aufmerksam, dass die individuelle Biographie individuell spezifisches Erleben, Verstehen und Handeln bedingt, indem sie ein bestimmtes 'Vorwissen', eine persönliche 'Sprache' erbracht hat, deren Worte persönliche Vorerfahrungen aktualisieren können und damit trotz offizieller, kultureller Bedeutungszuschreibung individuelle Sinnfüllungen erzeugt. Die Vorerfahrungen werden aber nur insoweit, bewusst oder unterbewusst, aktualisiert, wie sie von der situativen Intention des einzelnen bzw. von den Partnern oder anderen situativen Bedingungen angeregt werden.

Den Zusammenhang Sprache und Eigenwelterleben möchte ich nicht hier, sondern am Nachmittag weiter verfolgen. Im folgenden möchte ich an Beispielen erläutern, wie es zu diesen individuell spezifischen Ausprägungen und Symbolisierungen kommt und wie, in einem weiteren Abschnitt, Worte gewonnen werden, die sozio-kulturelle Sinninhalte erhalten und nicht einfach für als objektive 'Sachverhalte' angenommene 'Tatbestände' stehen. Dabei greife ich auf eine ältere Darstellung von Dieter Claessens zurück: Familie und Wertsystem, 1962.

2.3. Erfahrung und Merkmale

Ich könnte auch formulieren: Menschliches Leben findet 'mit' Symbolen statt. In meinem Verständnis bedeutet das auch: 'mit' Sprache oder gar 'in' Sprache! „Im fundamentalen Begriff der Symbolisierung - gleichviel ob mystischer, praktischer oder mathematischer Art - liegt der Schlüssel zu aller menschlichen Existenz. Er impliziert einen neuen Begriff des 'Geistes', der geeignet sein kann, Licht auf die Probleme des Lebens und des Bewusstseins zu werfen, anstatt sie zu verdunkeln, wie dies durch die traditionellen 'wissenschaftlichen Methoden' geschehen ist. Wenn dies wirklich eine fruchtbare Idee ist, so wird sie aus sich greifbare Methoden erzeugen, um die festgefahrenen Antagonismen von Geist und Körper, Verstand und Trieb, Autonomie und Gesetz aufzulösen“, so Susanne Langer schon 1942 in ihrem bemerkenswerten Buch „Philosophie auf neuem Wege. das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst“ (Langer 1984, 33), in dem sie die Grenzen des rationalen Diskurses aufzeigt und die 'Logik des präsentativen Symbolismus' in der Kunst beschreibt.

Menschliches Leben findet 'mit' oder 'in' Symbolen statt, meint, und das ist grundlegend und umfassend zu verstehen, menschliches Leben kann ohne Symbole nicht stattfinden, denn der Mensch hat keinen Zugang zu einer objektiv angenommenen Welt. Wir können also nicht unterscheiden zwischen der wahrgenommenen, erfahrenen 'realen' Welt, die, wie man vielleicht annehmen möchte, in der normalen Sprache repräsentiert oder abgebildet wird, und der symbolischen Rede-weise, der eine fiktive Welt zweiten Grades entsprechen soll, die als Gleichnis, als Metapher usw. zum Verstehen der Welt ersten Grades dienen kann.

Susanne Langer (1984, 35) zitiert eine Feststellung von A.D. Richie aus dem Jahre 1936: „Was das Denken betrifft, und zwar auf allen seinen Stufen, so ist es das geistige Leben ein symbolischer Prozess ... Der wesentliche Denkakt ist Symbolisierung.“ Susanne Langer fügt hinzu: „Aus Symbol und Bedeutung baut sich die Welt des Menschen auf in weit grösserer Masse als aus Sinneswahrnehmungen“ (1984, 35). Ich muss hier ergänzen: Heute wissen wir, dass wir zwischen Denken und Wahrnehmung nicht mehr trennen können (Neisser, 1974; Maturana/Varela 1987).

Die Wahrnehmung der Welt ist keine einfache Abbildung von objektiven Aussenbeständen, sondern erfolgt, wie gesagt, als individuell spezifische Eigenwelterweiterung auf der Basis der in Symbolen (Sprache) gespeicherten und durch sie wieder aktualisierbaren Vorerfahrung. Wahrgenommen werden kann, was eine situative Intention aufgrund gespeicherter Symbole aktualisiert

und dadurch in der Umwelt gesucht und gefunden werden kann. Wahrnehmung ist ein individuell spezifischer Akt konstruktiver Erzeugung von Wirklichkeit. Obwohl wir den Eindruck haben, Welt ausser uns wahrzunehmen, ist die 'wahrgenommene Wirklichkeit' ein innerpsychisches Geschehen (vgl. Metzger 1963).

Arnold Gehlen beschreibt diese symbolische Versprachlichung in „Der Mensch“ und stellt fest, dass die Struktur unseres Sehfeldes durchaus symbolisch ist, weil und sofern sie sich „aus solchen Kommunikationsprozessen (also Umgangserfahrungen, E.B.) aufbaut“ (1962, 171). „Wir orientieren uns also in der Sinnenwelt an gewissen optischen oder akustischen, taktilen usw. Symbolen, an Minimumcharakteren“ (172), wie er sie auch nennt. „Unsere Sinnenwelt ist also symbolisch, was heisst: Andeutungen, Verkürzungen, Vorderseiten, Schatten (...) genügen zur Andeutung der realen Gegenstandsmassen. Die biologische Zweckmässigkeit dieser Tatsache liegt (...) einmal in der 'Entlastung' und der Beschleunigung der Reaktionen, (...) vor allem darin, dass nur in symbolischen Feldern Übersicht möglich ist“ (ebd.), wie er annimmt.

Dazu Beispiele: Wenn ich über den Wochenmarkt gehe, erkenne ich die mir bekannten Früchte, ohne dass ich alle Einzelheiten differenziert wahrnehme oder genauere Vergleiche anstelle oder gar real kontrolliere. Ich erkenne einen Apfel an evtl. der Form oder/und der Farbe Grün mit Rot, einem bestimmten Geruch. Die Zwetschge erkenne ich an dem spezifischen Blau und der Form. Jeder entnimmt aus seinen Handlungszusammenhängen und Erlebnissituationen Teilmomente, Teilaspekte, die für ihn als Symbol zur Speicherung und zur Wiedererkennung dienen, so dass er eine ausführliche Erkundung der Situation evtl. mit Realitätsüberprüfung unterlassen kann.

Wird in einer neuen Situation das Symbol aktiv eingesetzt und damit die erlebte Situation aktualisiert, so werden (können) alle erfahrenen Handlungen, Gefühle, Dinge, Personen oder Situationen präsent werden und stehen zur Verfügung (vgl. Begemann 1987, 110ff.). Gespeichert und erinnert werden also nicht isolierte Einzelheiten, sondern erfahrene Situationen mit den Wahrnehmungen, Überlegungen, Daten, Gefühlen, Bewegungen. Die Annahme, dass Worte für Bedeutungen stehen, die von einer Gemeinschaft vereinbart wurden, aber individuell mit verschiedenem Sinn gefüllt erlebt wird, muss erweitert werden. Ein Wort, sofern es Erinnerungen wachrufen kann, aktualisiert bei einem Menschen komplexe situative Vorerfahrungen mit ihren Stimmungen, Vollzügen, Einstellungen usw. Sie sind keine isolierte kognitive Information. Ein Beispiel: Für einen Sohn wird das Wort Vater nicht ohne Präsentwerden seiner (Nicht-)Erfahrungen zu hören oder zu benutzen sein.

Auch die sogenannten abstrakten Begriffe wie Hoffnung, Liebe, Frieden, Freundschaft, Glaube usw. stehen als verbale Symbole / Merkmale für entsprechende erlebte konkrete Situationen. Das kann ein Blick in ein Herkunftswörterbuch schnell konkret belegen. Hoffnung, hoffen z.B. kommt von hüpfen. Das Wort steht also für die Erfahrung, die sich in einer Situation körperlich ausdrückt, wenn ich hoffe, dass jemand kommt, dass etwas Bestimmtes eintritt usw.

Ich versuche eine Bilanz dieses Abschnittes. Dieser Zusammenhang zwischen Erfahrung und symbolischen Merkmalen und neuen Erfahrungs- und Erlebnissituationen beginnt mit dem Beginn des individuellen Lebens, wird am Anfang gelernt in den Kontakten mit der Mutter oder Pflegeperson(en). Er hört nie auf und ist immer individuell spezifisch. Deshalb habe ich ihn auch Eigenwelt, Eigenwelterleben, Eigenwelterweiterung genannt.

Da diese Symbole für Situationen stehen, die ganzheitlich erfahren werden, haben sie keine isolierte rationale Bedeutung, die durch Definitionen zustande kommt, beschränken sie sich nicht auf individuelle kognitive Sinnfüllungen, erfordern also keine isolierbare kognitive Leistung. Sie

rufen immer auch vergangene Gefühle und Wertungen wieder hervor und aktivieren potentiell körperliche Vollzüge. Symbole haben eine Lebensfunktion, indem sie Vorerfahrungen für neue Situationen verfügbar machen. Bei dieser Nutzung von Symbolen unterscheiden sich Menschen, die über eine äusserbare verbale Sprache verfügen, grundsätzlich nicht von denen, die sich nicht verbal äussern können, so möchte ich annehmen. Auch bei Schwerstbehinderten, bei denen wir keine verbale Sprache beobachten, müssen wir Symbolisierungen als Lebensfunktion annehmen.

Eine Anmerkung noch: Wenn diese Vorstellungen zutreffen, dann kann **Wirklichkeitserfahrung nicht primär über (verbale) Worte vermittelt werden. Am Anfang steht danach immer die existentielle Erlebens- und Handlungssituation.**

2.4. Leibliche Erfahrungsspeicherung

Zur Erinnerung: Mit dem persönlichen Leben, das konkret in bestimmten Lebensräumen und zu- meist in Gemeinschaft gestaltet wird, wird Wirklichkeit leibhaft erfahren, nonverbale und verbale Verständigung gelernt und damit zugleich die erfahrene Wirklichkeit gespeichert und verfügbar für weitere Lebenssituationen. Dazu ein Beispiel, um die leibhafte Erfahrungsspeicherung zu belegen:

Wenn ich nachts wach werde und das Bedürfnis verspüre, zur Toilette zu gehen, brauche ich kein Licht anzumachen. Es genügt meine Absicht und der Impuls zu gehen. Wenn ich mich aufrichte, finden meine Füsse die Hausschuhe, auch wenn sie verkehrt stehen sollten. Wenn ich dann zur Toilette gehe, brauche ich nicht mit den Händen zu tasten. Ich bin immer wieder überrascht, wie mein Arm nach einigen Schritten sich hebt, ohne dass ich ihn bewusst gehoben hätte, und meine Hand die Klinke trifft, die Tür öffnet usw. Ohne alle weiteren Zwischenstationen zu beschreiben: Am Ende bin ich wieder erstaunt, dass 'ich' nicht nur das Bett richtig gefunden, sondern dass ich mich beim Hinlegen wieder an der gewohnten Stelle finde und mich nicht noch nach oben oder unten verschieben muss.

Deutung: Mein Leib hat also vorhergehende Situationen so gespeichert, dass es nur noch der Intention bedarf, zur Toilette zu gehen. Die konkrete Ausführung muss nicht mehr bewusst werden bzw. bewusst gesteuert werden, sie kann es aber. Gehört das noch in den Bereich Symbolisierung / Sprache? Wenn ja, dann ist Speicherung von erfahrenen Situationen nicht auf verbale Sprache und eine isoliert gedachte Kognition beschränkt. Symbolisierungen können auch ikonisch und leiblich sein und umfassen die ganze Palette von bildhafter Gestaltung, Ausdrucksphänomenen wie Gesten, Tonlagen, Haltungen, Mienen, bis zu anderen leiblichen Möglichkeiten. Der Bereich der Gerüche wie die anderen Sinnes-Bereiche sind hier nicht auszuschliessen.

Diese umfassende Symbolbildung ist die individuelle Form von Erfahrungs- Gewohnheitsbildung und damit Basis für alles weitere gelingende Leben und Lernen. Auch darin unterscheiden sich Menschen mit mehr oder weniger schweren Behinderungen nicht grundsätzlich voneinander. Was bedeutet es, wenn Schulpädagogik sich vorwiegend auf verbal- sprachliche Vermittlung und Aktivierung verlässt? Was bedeutet es, wenn das Medium Sprache Gegenstand einer Pädagogik wird, die vor allem den Vollzug formaler Artikulation, den Redefluss oder die grammatische Struktur zu ihrer therapeutischen Aufgabe macht, ohne die inhaltlich Sinn- und Erfahrungsfülle der Symbole und Sprache ausreichend und nicht individuell spezifisch zu berücksichtigen?

2.5. Mit Symbolen in Beziehungen leben lernen

Nach Hellgard Rauh (1987, 150) verfügen Neugeborene im Hinblick auf soziale Interaktion über Fähigkeiten, „Signale auszusenden, die von der Umwelt als soziale interpretiert werden“, soziale „Signale der Umwelt (...) zu beachten“ und „Interaktionen und kommunikationsähnliche wechselseitige bzw. gemeinsame ‘Spiele‘ zwischen Kind und Erwachsenen“ durchzuführen. „Nach Condon und Sander (1974) begleitet das Neugeborene bereits nach wenigen Tagen menschliche Sprache (...) mit synchronen Bewegungen (vgl. Bower 1977). Noch erstaunlicher sind die Beobachtungen von Moore (1975). Er stellte fest, dass Neugeborene Mundbewegungen nachahmen (z.B. die Zunge herausstrecken, den Mund öffnen, den Kopf bewegen), was als besonders schwierige Nachahmungsleistung sonst frühestens bei acht bis zehn Monate alten Kindern beobachtet wird (Uzigiris 1979). Evolutionstheoretisch interpretiert, ist somit das Baby bei seiner Geburt nicht nur für sein rein physisches Überleben (Nahrungsaufnahme usw.) vorsorglich ausgestattet, sondern auch für frühe soziale Interaktionen“ (Rauh 1987, 151).

Hellgard Rauh referiert auch, dass die Interpretation dieser Beobachtungen strittig ist. Man streitet darüber, ob es sich um echte Nachahmung handele, ob es sich um sprachliche Vorformen handele. Jedenfalls haben in der Folge Alvin M. Liberman von der Yale University und Ignatius G. Mattingly von der University of Connecticut (1985) eine revidierte motorische Spracherwerbtheorie vorgelegt, bei der die motorische Nachahmung der Artikulation, des Sprechens eine entscheidende Rolle spielt, gesetzliche Beziehungen zwischen Gesten und akustischen Verhaltensweisen festgestellt wurden. Das soll hier nicht weiter referiert werden, sondern nur darauf hinweisen, wie auch Dornes zeigt, dass wir es bei Neugeborenen mit häufig unterschätzten „kompetenten Säuglingen“ zu tun haben.

Hier möchte ich mit Dieter Claessens Beschreibung der primären Sozialisation (1962) aufzeigen, wie Säuglinge Symbole nutzen für eine abgestimmte Interaktion mit der Pflegeperson. Claessens beschreibt das unter den Stichworten Sozialisierung (Befähigung für soziale Interaktionen) als emotionale Fundierung, Aufbau einer Erwartungshaltung und eines logischen und sozialen Optimismus. Wir können, wie ausgeführt, davon ausgehen, dass Neugeborenen die soziale Verständigung grundsätzlich möglich ist und sie auch mit den Reflexen für das Kopfwenden bei Hautkontakt, dem Saugen und Schlucken für die Nahrungsaufnahme bereit sind.

Ich beschreibe eine konkrete Beobachtung und interpretiere sie auch im Sinne von Dieter Claessens: Wenn eine Mutter in den ersten Tagen ihr Kind gestillt hat und dabei ähnlich vorgeht, kann sie erstaunt feststellen, dass ihr Kind, wenn es an der Zeit ist und schreit und die Mutter es als Signal zum Stillen versteht und sich dann dazu bereit macht und beim Aufstehen oder beim In-den-anderen-Raum-Gehen oder, wenn es nicht gestillt wird, beim In-die-Küche-Gehen, um die Milchflasche zuzubereiten, aufhört zu schreien.

Claessens deutet dieses Aufhören so: Das Kind erinnert sich an vorhergehende Stillungen und dabei auch an das Geräusch, das die Mutter macht, wenn sie sich bereit macht. Es verbindet zwei Ereignisse miteinander und erwartet, dass die Mutter kommt und es zum Stillen aufnimmt. Das nennt Claessens Erwartungshaltung. Sie kann natürlich nur entstehen, wenn es eine Kontinuität, Regelmässigkeit in der Pflegeinteraktion gibt. Aus dieser Erwartungshaltung kann ein sozialer und logischer Optimismus entstehen. Das meint: Das Neugeborene verlässt sich darauf, dass die Pflegeperson sich wie vorher erfahren verhält, dass auf sie Verlass ist (sozialer Optimismus). Das Neugeborene erwartet auch, dass die (zwei) Ereignisse wieder aufeinander folgen, dass auf die sachliche Abfolge Verlass ist (logischer Optimismus). So kann durch Regelmässigkeit in der Pflege so-

ziales und sachliches Vertrauen entstehen, und das nennt Claessens 'emotionale Fundierung'. Sie ist zugleich Basis für ein sachliches Beziehungs-Denken, für finale Zusammenhänge oder kausale Verursachungen.

Das alles ist nur möglich, weil der Säugling das von der Mutter verursachte Geräusch als Symbol für das weitere Verhalten der Mutter nimmt. Solch ein Symbol kann dann für die gesamte Situation stehen. Es kann angenommen werden, dass in ähnlicher Weise die anderen und weiteren Lebenssituationen durch Symbole gespeichert, erinnert und aktualisiert werden können.

Aus den von Hellgard Rauh mitgeteilten Fähigkeiten der Neugeborenen wird auch deutlich, dass diese für die weitere Abstimmung und Verständigung mit ihren Bezugspersonen gut ausgerüstet sind, denn das Verhalten für die verschiedenen Lebenssituationen liegt nicht fest, sondern muss gemeinsam gestaltet werden. Dazu ist weiter erforderlich, dass der einzelne seinem Partner symbolisch vermittelt, was er will, was er erwartet, was er einbringen kann und will und was die anderen tun sollen. Das ist wechselseitig und erfordert eine fortwährende Verständigung in den Situationen. Und das, obwohl die Säuglinge noch nicht über die aktive verbale Sprache verfügen. Diese Verständigung muss nicht bewusst und nicht bewusst willkürlich gesteuert werden. Darauf komme ich später noch zurück.

2.6. Kategorienbildung

In diesem Abschnitt möchte ich wieder in Anlehnung an die Darstellung von Dieter Claessens (1962) zwei Aspekte verdeutlichen: Erstens: Die Dinge, die wir mit Worten unserer Sprache bezeichnen, sind je nach ihrem sozio-kulturellen Ort und Verwendungszusammenhang spezifisch. Zweitens: Und das hängt damit zusammen, dass wir mit den 'Dingen' usw. je nach unserer spezifischen situativen Rollenfunktion verschieden umgehen.

Diese Erfahrungen kann das Kleinkind in seiner Familie, im Umgang mit seinen Bezugspersonen oder auch nur im Dabeisein machen. Wenn wir eine kleine Familie annehmen, die aus Mutter, Vater, Tochter und Sohn besteht, so kann das Kind Unterschiede und andere Verhaltensweisen in den Beziehungen erleben zwischen Kind-Vater, Kind-Mutter, Vater-Mutter, Bruder-Schwester, Sohn-Vater, Sohn-Mutter, Tochter-Vater, Tochter-Mutter, Kinder-Erwachsene, Hausfrau-Hausmann, Nichtberufstätigen-Berufstätigen, Alt und Jung usw.

Das Kleinkind erlebt und erfährt so konkret, dass die Mutter nicht einfach und immer Mutter ist, sondern mal Hausfrau, Geliebte, Erzieherin usw. Es erfährt dabei, dass sich das Verhalten der betreffenden Personen und ihrer Partner jeweils entsprechend der eingenommenen Rolle ändert und dass man entsprechend der Situation auch dementsprechend sein eigenes Verhalten ändert bzw. ändern muss. Und das wird erlebt, nonverbal gestaltet bzw. verbal-sprachlich begleitet oder/und gedeutet.

Das Kleinkind wird so in eine Sprach- und Lebenswelt eingeführt und eingeübt, die sozio-kulturell geprägt ist und differenziert. Es erfährt die kulturelle Relativität von Dingen, Sachverhalten und Verhaltensweisen und damit im Zusammenhang die unterschiedlichen Bedeutungen von Worten, die Relativität von Kategorien und die Angemessenheit unterschiedlicher Sprachformen je nach sozio-kultureller Situation, Partnern und Erwartungen. Sprache erfasst oder spiegelt nicht eine objektiv vorgegebene Welt an sich, sondern ist ein Mittel, ein sozio-kulturelles Miteinander, eine Lebenswelt zu gestalten.

Dieses Lebensgeflecht mit seinen verschiedenen sozio-kulturellen Formen wird gelebt und damit unmittelbar erfahren. Es wird aber auch, wie Soziologen sagen, internalisiert, verinnerlicht, erinnert und kann damit für neue Lebenssituationen Erwartungen konkretisieren und eine eigene planende

Vorbereitung bzw. gedankliche Vorwegnahme ermöglichen. Was hier am Beispiel der Kleinfamilie erläutert wurde, gilt entsprechend auch für andere Lebens- und Erfahrungsbereiche.

Um die Bedeutung dieser sozio-kulturellen Erfahrung für den einzelnen Menschen und sein weiteres Leben zu unterstreichen, zitiere ich unkommentiert zwei Aussagen von Dieter Claessens: „Seine (des einzelnen Menschen, E.B.) Persönlichkeitsstruktur ist daher in gewissem Sinn zu einem Teil eine Art ‘Spiegelbild‘ derjenigen Sozialstrukturen, die es erlebt hat, so wie sie sich ihm darboten. Diese Persönlichkeitsstrukturen werden in der Tiefe der Persönlichkeit organisiert, d.h. als Ordnungselemente internalisiert. Die ‘Organisierung‘ findet nur statt, wenn bestimmte Sozialstrukturen geboten werden“ (1962,85). „Der Ausfall eines Elementes in dem zu übernehmenden sozialen Grundsystem, z. B. des Vaters, muss danach zu tiefgreifenden Veränderungen in der Art, wie ‘Welt‘ angegangen wird, führen, besonders dann, wenn der Ausfall dem Kind verschwiegen wird“ (1962, 86).

Auf eine vergleichende Darstellung mit der Theorie der ökologischen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner (1981) muss hier verzichtet werden. Dass Sprache im Lebenszusammenhang erlebt und gestaltet wird, muss nicht noch einmal betont werden. Dass Sprache aber immer sozio- kulturell differenziert und so (nur) im konkreten Erfahrungszusammenhang gelernt und verstanden werden kann, ist sicher weniger bewusst. Dass die Sprachlernenden auch im Hinblick auf ihre sozio-kulturelle Struktur individuell spezifisch vorgeprägt sind, muss in Schule und Pädagogik wohl noch wahrgenommen werden, um dem einzelnen auch sprachlich Eigenwelterweiterung zu ermöglichen.

3. Wygotski: Innere, mündliche, schriftliche Sprachsituationen

Vorweg: Ich habe nicht vor, Ihnen die ganze Sprachtheorie Wygotskis theoretisch vorzustellen. Ich möchte Ihnen meine persönlichen Anlässe, mich mit Wygotski zu beschäftigen, nennen, an Situationen wichtige Einsichten vermitteln und erläutern, um danach die Bedeutsamkeit für die Schule mit empirischen Untersuchungsergebnissen zu belegen.

3.1. Meine Anlässe

Ich habe zwei Anlässe, Wygotskis Unterscheidung von Sprachsituationen und der diesen entsprechenden sprachlichen Strukturunterschieden ernstzunehmen und für mich persönlich als hilfreich und als bedeutsam für mich als Pädagoge einzusehen. Wygotskis Ansatz lässt ein neues Verständnis für das Sprachverhalten von Schülern wie sogenannten ‘Lernbehinderten‘ zu, deren Sprache als defizitär, agrammatisch, dürftig, konkret usw. beschrieben wurde. Die didaktische Umsetzung zeitigt erstaunlich positive Ergebnisse. Und zweitens: Meine persönlichen Erfahrungen. Vielleicht sind es auch Ihre. Ich skizziere dazu

3.1.1. Sprach-Situationen.

Wenn ich z.B. eine Aufgabe übernommen habe wie dieses Referat und, vielleicht schon im Bett, darüber nachdenke, kommen mir nicht nur viele Gedanken. Es fällt mir nicht nur mein Wissen ein, sondern es erscheinen in meinem Kopf Gesichtspunkte, Gliederungen usw. Mit einem Wort: Im Kopf ist das Referat schon bald fertig und ich habe den Eindruck, es ist gelungen: inhaltlich, vom Aufbau her und in der Diktion. Solch ein ‘gutes‘ Referat, wie es in meinem Kopf entsteht, habe ich noch nie gehalten. Warum? Ich habe einfach keine Möglichkeit, dieses Referat aus der ‘inneren‘ Sprache des Denkens in die ‘geäußerte schriftliche‘ Sprache auf das Papier zu übertragen. Wenn ich mich nämlich, nachdem ich es gedanklich habe, an den Schreibtisch setze, ist fast alles dahin. Mir fallen zwar noch Worte, Inhaltsbrocken usw. ein, aber es ist mühsam, daraus sinn-

vollen Schrifttext zu formulieren. Vielleicht kennen sie ähnliche Situationen. Fazit: Die innere Sprache des Denkens ist anders als die der Schriftsprache. Es kann nicht einfach von einer in die andere übertragen werden. Das gilt auch für die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Sprachsituation. Auch dazu Erfahrungen:

Wenn ich im Schulversuch in Pausen im Lehrerzimmer war, beobachtete ich oft, dass sich Lehrer verständigten, informierten, Abstimmungen vornahmen, von denen ich nichts verstand, obwohl sie deutsch sprachen. Sie warfen sich Sprachbrocken zu oder mit einem Blick, auch nur Namen und für sie schien alles geklärt, was zu klären war. Wenn ich nachfragte, was gelaufen war, und man evtl. doch gnädig bereit war, es mir zu erklären, war das sehr umständlich und wortreich, denn ich musste erst Hintergrundserfahrungen erhalten wie die: Eine Therapeutin ist krank, ein Schüler muss für die Zeit neu zugeteilt werden usw. Die Beteiligten wussten das und wären sich 'blöd' vorgekommen, wenn sie das dem Partner, der es auch wusste, nochmal ausformuliert hätten.

Das ist eine Situation der 'mündlichen' Sprache. Die Partner kennen die Situation bzw. den Kontext und können sich auf wenige Informationen beschränken. Eine andere: Im Unterricht soll etwas beobachtet werden. Schüler formulieren mit wenigen Worten, zeigen evtl. mit der Hand oder man hört nur Affektäusserungen: „Bäh!“. Allen Beteiligten ist nicht nur klar, was der Schüler zum Ausdruck bringt, sondern auch, dass er das Geschehene voll durchschaut, genau beobachtet und verstanden hat. Lehrer erwarten dann aber oft eine ausführliche Formulierung oder meinen sie fordern zu sollen. Oder in einer Diskussion wirft ein Schüler einen ähnlich kurzen Beitrag ein. Völlig angemessen und jeder versteht ihn. Lehrer sollen dann aber evtl. den weiteren Gesprächsverlauf mit der Forderung blockieren: „Sprich bitte im ganzen Satz!“ Was sie selbst in ähnlichen Situationen zurecht auch nicht tun.

Es gibt Schüler, die kennen dieses schulische Ritual und sprechenden Lehrererwartungen gemäss in grammatisch korrekten Sätzen und werden dafür auch mit guten Noten belohnt. In der Pause oder dort, wo die Lehrererwartung sie nicht überwacht, wie auf dem Schulhof, können sie ihren 'Code' wechseln und 'natürlich', situationsangepasst und partnerbezogen reden. Es gibt aber auch Schüler, die diesen Wechsel nicht so gekonnt vollziehen und denen das Erfordernis auch nicht bewusst geworden ist, die reden wie zu Hause oder ausserhalb der Schule im Duktus der 'mündlichen' Situation. Sie werden dann schulisch nicht selten als sprachlich wenig versiert usw. beurteilt. Für viele Schülern scheint oder kann so der Weg in die 'Lernbehindertenschule' begonnen haben. Deshalb noch eine weitere Situation:

In einer Klasse wird experimentiert, ein Schüler beobachtet, was er mit den anderen sieht in der verkürzten Form mündlicher Sprache: da ..., wird rot, biegt sich usw. Ich greife ein und gebe demselben Schüler, der als sprachschwach gilt, ein Schreibeetui mit den Worten in die Hand: „Das ist ein Telefon. Beschreibe das, was du siehst, ins Telefon. Deine Oma ist am anderen Apparat!“ Spontan wechselt der Schüler, trotz der fiktiven Situation, seine Sprache. Ich deute an: „Tag Oma. Wir sind hier in der Klasse und haben Physik. Mit Udo, Ilse und Ute machen wir einen Versuch. Es ist spannend, denn mit einem Bunsenbrenner erhitzen wir eine Stricknadel“

Meine Deutung: Der Schüler hat sich vorher, entsprechend seiner Sprachgewohnheiten situativ angemessen und für die Beteiligten verständlich geäußert. In der fiktiven Situation, kann er sofort umschalten und angemessen für seine Oma beschreiben. Vielen Schülern scheint diese Situationsabhängigkeit nicht bewusst, weil sie ihre Kommunikationserfahrungen fast nur in der 'mündlichen' Situation gemacht haben.

Im folgenden skizziere ich, warum dieser Ansatz für die Lernbehindertenpädagogik relevant ist. Mein zweiter Anlass. Wer daran nicht interessiert ist, kann zum nächsten Abschnitt übergehen, in dem ich Wygotski erläutere, um danach empirische Ergebnisse vorzustellen.

3.1.2. Zur Sprache von Schülern der 'Schule für Lernbehinderte'

Das Sprachverhalten ist, genauer: die sprachlichen Auffälligkeiten sind die zentrale unterrichtliche Problematik 'lernbehinderter' Schüler. Ihr Schulversagen ist dadurch zu einem grossen Teil bedingt. Folgende Befunde bestätigen diese Sicht 'lernbehinderter' Kinder und Jugendlicher: - Ihr Schulversagen konzentriert sich vor allem im Bereich sprachlicher Leistungen, genauer beim Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben/Rechtschreiben. - Ihre Minderleistungen in Intelligenztests dominieren bei sprachlich gebundenen Aufgaben und scheinen abhängig von den sprachlichen Modalitäten der Instruktionen, der Aufgaben und der erwarteten Lösungen. - Die sogenannten Intelligenztests erweisen sich in ihren sprachlichen Anforderungen als bildungs-, kultur- und sozialschichtabhängig. - Die Sprachstruktur 'lernbehinderter' Schüler(Hilfsschüler) erscheint beeinträchtigt: einfacher, primitiver, nicht sehr umfangreich, häufig agrammatisch, meist konkret, selten komplex; - im Vergleich mit Regelschülern um mehrere Jahre retardiert und stark situationsgebunden, Substantive und Verben überwiegen in einem wenig differenzierten Wortbestand, Adjektive scheinen relativ wenig gebraucht zu werden; - diese Sonderschüler benutzten früher häufig Dialekt und weisen vermehrt Sprech- und Sprachstörungen auf.

Mainzer und andere Untersuchungen haben aber gezeigt, dass die 'lernbehinderten' Schüler nicht einfach einen geringeren Wortschatz haben als die Regelschüler, sondern bei geringeren Sprachproduktionen prozentual aber die gleichen Anteile an Wortarten zur Verfügung haben und dieselbe Struktur gestalten. Daneben zeigt sich, dass sie in vergleichbaren Situationen auch einen eigenen Wortschatz benutzen. Ihre Sprache zeigt also inhaltlich Spezifika.

Nach diesen Feststellungen ist es mehr als fraglich, ob man die Sprache der 'lernbehinderten' Sonderschüler einfach als retardiert, defizitär beurteilen darf, die sich als Folge von Intelligenzmangel als Persönlichkeitsmerkmal herausgebildet hat. Da 'lernbehinderte' Schüler überwiegend aus Familien der sozialen Unterschicht stammen, ist zum Verständnis ihrer Sprache auch der soziolinguistische Ansatz heranzuziehen, der sprachliches Verhalten deutet. Der restringierte Code der 'Unterschicht' ist nicht nur (nach B. Bernstein) Ausdruck der gelebten sozialen Beziehungen, sondern weist in der äusseren Form erhebliche Ähnlichkeiten mit der Sprache 'lernbehinderter' Kinder auf und soll in der primären Sozialisation gewonnen werden.

B. Bernstein spricht später von der kontextgebundenen Sprache. Mit seiner Beschreibung des restringierten Codes wie mit der Charakterisierung der Sprache als situationsabhängig, kontextgebunden, gibt er eine Sprachstruktur an, die L.S. Wygotski als mündlich geäusserte Sprache bezeichnet. Diese hat damit wiederum Ähnlichkeit mit der Sprache 'Lernbehinderter'. Nur der Erklärungsansatz ist ein anderer.

3.2. Wygotski: Situationsabhängigkeit der Sprache

Wygotski versteht in seinem zuerst 1934 erschienenen Buch „Denken und Sprechen“ (1972) Sprache vor allem von ihrer kommunikativen Funktion. Dabei unterscheidet er die geäusserte mündliche Sprache von der inneren und der geäusserten schriftlichen Sprache. Die geäusserte mündliche Sprache, ich spreche im folgenden verkürzt immer nur von der mündlichen Sprache, wird in einer dialogischen Situation eingesetzt. Der Kommunikationspartner kann den Sprecher mit seinen nonverbalen Äusserungen (Mimik, Gestik, Intonation u.a.) ebenso wahrnehmen wie die Situation ein-

sehen, über die geredet wird. Insofern ist eine verkürzte prädikative Sprachform verständlich, ökonomisch und situationsangemessen. Man kann auf eine semantische Präzisierung und syntaktische Vollständigkeit im Sinne der Schulgrammatik verzichten. Diese mündliche Sprache entspricht weithin in der Form dem kontextgebundenen restringierten Code der Unterschicht nach B. Bernstein.

Die schriftliche Sprache, wieder verkürzt statt geäußerte schriftliche, ist nach Wygotski keine einfache Übersetzung der mündlichen in Schrift wie die mündliche keine einfach nur laut vorgetragene schriftliche Sprache ist. Die eigene Sprachstruktur der schriftlichen Sprache ergibt sich nach Wygotski ebenso wie die anderen aus der Funktion für die Kommunikationspartner in einer bestimmten Situation. In der schriftsprachlichen Situation ist dem Adressaten die Situation bzw. der Gegenstand nicht sichtbar. Insofern muss der schreibende (oder sprechende) Partner präzise und differenziert formulieren, was zum Verständnis notwendig ist, ohne dass er Mimik, Gestik usw. einsetzen kann. Das hat zur Folge, dass die schriftliche Sprache syntaktisch und semantisch voll ausdifferenziert sein muss, um für alle potentiellen Partner verständlich zu sein.

Das gedankliche Konzept, die planende Instanz für die mündliche wie schriftliche Sprache ist nach Wygotski(1972,338) die innere Sprache.

Ich versuche zunächst sie noch weiter(s.o.) so zu beschreiben, wie ich sie erlebe. Global könnte ich sagen, es ist ein inhaltliches Denken im Raum, es sind keine Satzfolgen oder Satzstrukturen. Im Mittelpunkt stehen Inhalte, die an Worten bewusst werden oder auch an Bildern. Sie sind aber meist sehr komplex gefüllt, können für ganze Zusammenhänge oder Situationen stehen, Widersprüche enthalten oder auch Entwicklungen. Diese sind gleichsam wie in einem Raum verteilt, so dass ich diese Inhalte simultan sehe bzw. vorstelle, aber auch in einer Raumverteilung mit Tiefenstruktur, so dass ich ein Neben-, Nach- oder Hintereinander vorstellen, aber auch vornehmen kann. Und das Ganze kann schnell geschehen. Am intensivsten und wohl auch ergiebigsten ist es, wenn ich in einer ruhigen, vielleicht meditativen Haltung auf der Couch oder schon im Bett in einer Art Halbschlaf bin. In diesen Situationen erlebe, 'sehe' ich alles deutlich und klar, differenziert und in den vernetzten Wechselbeziehungen und in einer Fülle und in einem Umfang, den ich bei voller Wachheit mir kaum vorstellen kann. Dabei habe ich ein gutes Gefühl: Mir ist was klargeworden.

Und dann kommt die erste Enttäuschung, wenn ich mich aufraffe, aufstehe und die Einsichten und Inhalte aufschreiben will. Das Übersetzen in lineare Sätze fällt mir nicht nur schwer, sondern, indem ich mich um das Niederschreiben bemühe, und nach Worten suche, werden diese blass und verlieren ihre Inhaltsfülle. Der ganze, mich vorher überzeugende Zusammenhang ist kaum mehr vorhanden. Ich versuche zu sammeln, wieder hervorzuholen, zu gliedern, zu strukturieren und entdecke einen armseligen inhaltlichen und dünnen Zusammenhang. Die Abfolge und Argumentation erscheinen mir zwar noch schlüssig, haben aber ihre überzeugende Leuchtkraft verloren.

Noch dürrer kommen mir die fachlichen Beschreibungen vor, wenn es dann heisst: Die innere Sprache kann prädikativ sein und auf eine differenzierte Syntax verzichten, weil der Denker mit sich selbst im klaren ist. Die innere Sprache wird über die Vorstufen der sozialen und der egoistischen Sprache erworben bzw. kann über Lernprozesse ausdifferenziert und angereicht werden.

Wygotski wendet sich gegen die Auffassung, dass die innere Sprache nur die sprachliche Form der Inhalte und Sprechmotive und „ein nicht näher zu definierendes, nicht sensorisches oder motorisches, aber spezifisch sprachliches Erleben sei“ (1977, 312). Er wendet sich auch dagegen, dass „der Hauptpunkt (...) einem intuitiven Erleben gleichgesetzt wird, das keiner funktionellen, strukturellen und überhaupt keiner objektiven Analyse zugänglich sei“ (313). „Es ist nicht irrelevant, ob

man zu sich selbst oder zu anderen spricht. Die innere Sprache ist eine Sprache für den Sprechenden“ (ebd.) „Sie ist eine stumme Sprache“ (321) und hat immer einen „prädikativen Charakter“ (338), dasheisst, „die innere Sprache lässt ebenso gesetzmässig das Subjekt aus und besteht nur aus Prädikaten“ (ebd.). Warum ist das so?

In der mündlichen Situation kann man auslassen, auch das Subjekt, „wenn das Subjekt der Aussage beiden Gesprächspartnern von vorneherein bekannt ist. Eine derartige Sachlage ist für die innere Sprache nun ständig vorhanden. Wir sind stets über unsere innere Situation im Bilde. Das Thema unseres inneren Dialogs ist uns immer bekannt. Wir wissen, woran wir denken. Das Subjekt unserer Aussage ist in unseren Gedanken stets vorhanden. Es wird hinzugedacht. (...)Wir könnten sagen, dass wir uns selbst leicht mit Andeutungen verstehen“ (339). Soweit Erläuterungen von Wygotski selbst.

Wygotski kommt aus seinen kulturhistorischen Analysen wie aus seinen experimentellen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die innere Sprache ohne die Syntax der schriftlichen Sprache auskommt und auch über eine andere Struktur verfügt als die mündliche. Wir können nach ihm nicht annehmen, dass die innere Sprache gleichsam das verbale Gedächtnis des Menschen sei oder dass sie als eine geäusserte Sprache nur ohne Laut zu verstehen sei. „Eine richtige Auffassung muss davon ausgehen, dass die innere Sprache ein seiner psychologischen Natur nach besonderes Gebilde, eine besondere Art der Sprachtätigkeit ist, die ihre spezifische Eigenart besitzt und in einer komplizierten Beziehung zu anderen Arten der Sprachtätigkeit steht“ (1977, 313).

Die innere Sprache als die ‚planende Instanz‘ für die geäusserte Sprache wäre missverstanden, wenn man sie auf das beschränkte oder ihre Funktion darin sähe, dass sie das leistet, was der sprachlichen Äusserung vorausgeht. Wygotski formuliert (schon 1934): „Die innere Sprache ist eine Sprache für den Sprechenden. Dieser grundlegende Unterschied zwischen der inneren und der äusseren Sprache kann nicht ohne Folgen für die strukturelle Natur beider Sprachfunktionen bleiben. Es ist daher falsch, die innere Sprache von der äusseren nur dem Grade, aber nicht dem Wesen nach zu unterscheiden (...). (313f.). Und er fügt an, so dass seine Aussagen noch nicht als endgültig angesehen werden können: „Die innere Sprache dürfte wohl das schwierigste Gebiet der psychologischen Forschung darstellen“ (314).

Es ist Wygotskis Verdienst, deutlich gemacht und belegt zu haben, dass die innere Sprache eine ‚eigenständige‘ Sprache ist mit einer eigenen Struktur und eigenständigen Funktionen für den Menschen. Die Nutzung der inneren Sprache für die mündlich geäusserte oder die schriftliche Sprache bedarf immer einer Übersetzung, die nicht einfach eine Übertragung von Inhalten in Laute ist und deshalb schwierig sein kann.

Pädagogisch ergibt sich aus diesem Konzept, dass zunächst in Kommunikationssituationen die verbale Sprache sozial und individuell genutzt wird, um die Situation zu deuten und zu differenzieren, um Erfahrungen zu machen und mit Hilfe von sprachlichen Mitteln zu speichern sowie für neue Situationen nutzen zu können. Damit verbunden sollte die Möglichkeit der inneren Sprache als eine eigene Möglichkeit bewusst und ausgebaut werden. Dazu wären Situationen notwendig, die Raum zum Denken lassen. Gemeinsame und persönliche Besinnungen, besondere Anregungen wie durch Traumreisen usw. können die eigene innere Sprache als gute Erfahrung erleben lassen und einüben. Bilder betrachten, Musik hören und sich darüber austauschen, das sind Wege, um sich eigener innerer Sprache bewusst zu werden und sie zu pflegen. Für die mündliche und schriftliche Sprache ist die Situations-, Adressatenbezogenheit nötig.

Erste Untersuchungen zeigen, dass das sprachliche Verhalten Lernbehinderter sich nach diesem Modell Wygotskis verstehen lässt. Sie haben Sprache vor allem in der Situation der sozialen mündlichen Sprache gelernt und handhaben weniger bewusst die innere Sprache. Die voll ausdifferenzierte schriftliche Sprache ist ihnen kaum geläufig. Dort, wo das berücksichtigt wird und die Sprache situations- und adressatenbezogen erfolgen kann, verbessert sich die sprachliche Leistung sowohl beim Sprechen, Erzählen, Lesen, im Aufsatz und auch in der Rechtschreibung (vgl. Begemann 1977).

3.3. Empirische Ergebnisse

Ich liste hier einige Untersuchungsergebnisse auf, die von Mainzer Studenten der Lernbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Hausarbeiten durchgeführt und z.T. schon in Begemann 1977, kurz referiert wurden. Dabei geht es immer um Vergleichsuntersuchungen von Schülern der Schule für Lernbehinderte mit Schülern der Grund- oder Hauptschule und um die Prüfung der Wirkung von Texten bei beiden Schülergruppen, wenn das schriftliche oder mündliche Sprachangebot im Sinne von Wygotski mehr der Struktur der 'mündlichen' oder mehr der Struktur der 'schriftlichen' Sprachsituation entsprach (vgl. unten zwei eingesetzte Texte). Ohne Zahlenangaben und ohne die Daten der statistischen Prüfungen hier anzuführen gebe ich hier aus Raumgründen nur verkürzte qualitative Beschreibungen von Ergebnissen wieder. Dabei wiederhole ich nicht, dass immer nach verschiedenen Merkmalen gebildete, vergleichbare Schülergruppen einbezogen waren.

Bei einem Vergleich von 12jährigen 'Lernbehinderten' (L) mit gleichaltrigen Hauptschülern (H), denen die beiden unten angeführten Texte, der mündliche mit gleichzeitig gezeigtem Bild, vorgelesen wurde, ergab sich, dass die Mehrzahl der Schüler bei dem 'mündlichen' Text spontan und bei weiteren Rückfragen selbst mehr antworteten und mehr von den überprüften Inhalten aufgenommen hatten und wiedergaben als beim Angebot mit dem 'schriftlich' strukturierten Text. Diese Effekte waren bei L stärker als bei H (Graeben 1977; Köhler 1977; Limann 1977; Rebel 1977). Spätere Untersuchungen konnten diese Ergebnisse bestätigen. Das gilt auch für die Leseleistung: Bei überprüften Leseleistungen und dem Vergleich L mit H und Grundschüler (G) zeigte sich, dass vor allem bei L besser und mit weniger Fehlern gelesen und danach mehr Informationen aus dem Text genannt oder in einem Test angegeben werden konnten (u.a. Stippler 1975). Überraschend war die Diktatprobe bei thematisch gleichem Inhalt, der gleichen Anzahl an Worten und dem Versuch, beide Textformen mit denselben Wörtern zu gestalten, was natürlich nicht ganz gelingen konnte. L-Schüler machten bei einem 'mündlich'-konzipierten Text bedeutsam weniger Fehler als bei dem 'schriftlichen'. Das galt für die gesamte Fehlerzahl wie für die Fehler bei den in beiden Texten identischen Worten.

Man braucht sich nur die beiden Textformen unten nur laut vorzusagen und man wird die beiden ersten Ergebnisse plausibel finden. Wenn der Effekt auch beim Rechtschreiben auftritt, dann kann man daran denken, dass den Schülern hier ein sprachlich in der Form vertrauterer Text zum Schreiben diktiert wird und dass diese Vertrautheit sich auch in ihrer Übersetzung von gehörter Sprache in Schrift niederschlägt.

Schon diese Ergebnisse sind für mich so bedeutsam, dass ich den Wygotskischen Ansatz für unsere Schule als unverzichtbar ansehe.

3.4. Untersuchungsbeispiele schriftlicher und mündlicher Sprache

Die folgenden Beispiele nehme ich aus Mainzer Untersuchungen (Begemann 1977, 95f.). Wenn man die folgenden Texte liest, dann kann man versuchen, selbst „Hörer“ zu sein und die Merkmale nach Wygotski zu erkennen versuchen, damit man im Unterricht situationsspezifisch sprechen und erzählen bzw. Texte abfassen kann.

3.4.1. Textform 1 als Beispiel schriftlicher Sprache:

„Die Tornados bald auch in Deutschland. Wie unsere zuständige Pressestelle aus San Francisco gemeldet hat, wird die berühmte nordamerikanische Artistengruppe „Tornados“ im Sommer dieses Jahres in Deutschland auf der Nordseeinsel Sylt gastieren. Es sind während der Monate Juni bis August täglich fünf Vorstellungen geplant. Die Attraktion der amerikanischen Truppe stellt der sensationelle Sprung des Pferdes „Blizzard“ mit seinem Reiter „Bill“ dar. Pferd und Reiter stürzen sich von einem dreizehn Meter hohen Turm in ein zehn Meter breites und drei Meter tiefes Wasserbecken. Es wird erwartet, dass diese aussergewöhnlichen Vorstellungen wie in Amerika ständig ausverkauft sein werden. Sowohl Presse - als auch Zuschauermeinungen in den USA schwanken von begeisterter Zustimmung bis zu entschiedener Ablehnung. Während die einen den tollkühnen Sprung von Pferd und Reiter als sportliche Leistung feierten, sahen die anderen in diesem Dressurakt die Befriedigung der Sensationslust durch das Spiel mit dem Leben von Mensch und Tier. Wie wird das deutsche Publikum auf diese Darbietung reagieren?“ (154 Wörter)

3.4.2. Textform 2 als Beispiel mündlicher Sprachform:

Beim mündlichen Vorlesen dieses Textes wurde zugleich ein Foto gezeigt: Turm, fallendes Pferd und Auffangbecken waren zu sehen. „Das ist die grosse Sensation! Da ist Reiter „Bill“ mit seinem Pferd „Blizzard“. Da springen sie gerade. Von einem Turm runter. Der ist dreizehn Meter hoch. Da unten steht ein Wasserbecken. Da springen sie rein. Es ist zehn Meter tief. Reiter Bill und Blizzard sind von den Tornados. Das ist eine Artistengruppe aus Amerika. Die kommen nach Deutschland, im Sommer. Auf die Insel Sylt in der Nordsee. Dort treten sie auf. Von Juni bis August. Fünfmal am Tag. Das haben wir erfahren. Aus San Francisco. Die Vorstellungen waren immer ausverkauft, in Amerika. Bei uns ist es bestimmt genauso. Viele Zuschauer waren begeistert. Die sagen, Bill und Blizzard sind sehr mutig. Und auch sportlich. Das sagen aber viele auch; das ist lebensgefährlich, was die da machen. Da warten die Leute ja nur drauf, dass was passiert. Das stand auch in den Zeitungen. Wir sind gespannt, was die Leute hier bei uns sagen.“ (154 Wörter)

Diese beiden Texte sind keine absolute Realisierung der Sprachtypen, aber doch hinreichende Beispiele für die mehr schriftliche oder die mehr mündliche Sprachform. Im Alltagshandeln wird es immer Zwischenformen geben, wie etwa das Telefongespräch (s.o.), wo man den Partner hören, aber nicht sehen kann, so dass die mündliche Situation nicht rein gegeben ist. Ich möchte noch daran erinnern, dass unser Sprachverhalten auch situations- und adressatenbezogen ist? Dichter und Schriftsteller setzen auch die mehr schriftliche oder mehr mündliche Sprache je nach Absicht und Situation ein. Die hochsprachliche Norm scheint wohl eher nur die Norm der Schulsprache zu sein!

Ich folgere aus dem allem: Der Lehrer muss die verschiedenen Sprachstrukturen und -formen benutzen und den Schülern die Situations- und Funktionsbezogenheit der Sprache bewusst machen. Er kann nicht in allen Situationen die Hochsprache (schriftliche Sprachform) einsetzen und davon ausgehen, dass er selbst wie die Schüler die Hochsprache in allen Situationen einsetzt, auch wenn die Schule dieses nahegelegt hat. Er muss unterstellen, dass viele Schüler die mündliche Sprachform gewohnt sind und sie andere erst 'lernen' und üben müssen.

4. Zu Grenzen und Möglichkeiten unsere Sprache

4.1. Begrenzungen und Erweiterungen: Worte und Sätze

Unsere Sprache hat nur begrenzte Möglichkeiten der Darstellung und Deutung von Wirklichkeit. Das hängt mit der grammatischen Struktur des Satzes und mit den Wortarten zusammen, die wir in der abendländischen Tradition auf unserer indogermanischen Sprachgrundlage nach der griechischen Aufklärung (ca. nach 500 v.Chr.) und dann später unter dem Anspruch eines wissenschaftlichen Diskurses entwickelt haben.

In unserer Sprache sind die Nomen (Hauptwörter, Subjekte) die entscheidenden Wörter, weil sie in Verbindung mit den Verben im einfachen Satzmuster (Subjekt, Prädikat, Objekt) für das Agens stehen, das selbst etwas ist, erlebt oder bewirkt. Es kann aber auch in die Rolle des Objektes kommen, mit dem etwas gemacht wird, das etwas erleiden muss, das zu etwas gebraucht wird. Damit ist die erste Einseitigkeit deutlich: Unsere Sprachstruktur kann nur lineare Beziehungen, Wirkzusammenhänge ausdrücken, wie Susanne Langer herausgearbeitet hat.

Diese Zusammenhänge werden dann meist kausal im Sinne von Verursacher, Bewirker und bewirktem Ergebnis oder final als angestrebtes Ergebnis gedeutet. Dieses Modell ist die Grundlage für unser Verständnis von Handlungsfähigkeit, von verantwortlichem Leben wie von der Annahme, dass alles eine Ursache haben muss. Es erlaubt nicht ein vernetztes Denken. Es ist untauglich, um die vielfältigen Bedingungen einer menschlichen oder einer ökologischen Situation mit ihren interdependenten Wechselwirkungen auszudrücken. Das wäre aber nötig, um die individualistische Vereinzelung, das Miteinander und Leben in der Mitwelt angemessen zu begreifen.

Hinzu kommt ein weiteres: In unserer Sprache können wir jedes Wort in den Status des Substantivs versetzen. Unsere Deutungsmuster der Welt brauchen offensichtlich immer den einzelnen Verursacher oder das einzelne Objekt (Opfer) für das Agieren. Dabei ist der Status des Subjekts, des Nomens nicht an die Gegenständlichkeit oder das (objektive) Erscheinungsbild der Gegebenheiten gebunden und es ist sehr häufig eine kulturelle Entscheidung, was, wann als Substantiv erscheint. Beispiele für die 'Wahl' zwischen Substantiv oder Verbum: Blitz - blitzen; Donner - donnern; Strom - strömen. Mit der Substantivierung scheint auch die Möglichkeit zur Identifizierung einzelner Einheiten, Subjekte oder Objekte gegeben zu sein, die die üblichen Erklärungsmuster für einzelne Vorgänge in unserer Welt zulassen.

Bruno Snell (s.o.) hat nun aufgewiesen, dass diese unsere Sprache nur drei unterschiedliche Sachverhalte bzw. Fragen auszudrücken gestattet: (1.) Was bewirkt das Subjekt? (2) Was ist das Subjekt? und (3) Was hat das Subjekt? Das bedeutet eine sehr begrenzte Weltsicht und -deutung.

Diese Feststellung wird in ihrer Einseitigkeit evident, wenn man sich klar macht, dass es bis zur griechischen Aufklärung keine enge einheitlich inhaltliche Bestimmung eines Wortes gab. Das will ich mit einem Beispiel nach Wolfgang von Schöfer (1989) belegen: Gebot.

Wolfgang von Schöfer wählt als zu erläuterndes Beispiel den Satz aus der Sintflutgeschichte, 1. Mose, 6,22, „Noah tat alles, was ihm Gott gebot. Was heisst das eigentlich?“ (S.149) Ist Gebot ein Befehl oder ein Angebot? Die etymologische Analyse kann auch hier weiterhelfen und verspricht überraschende Erkenntnisse. Gebot kommt von bieten. Dieses Wort ist enthalten im Namen Buddha, der Pythia des delphischen Apoll (Pythios) und weiteren in anderen Kulturen.

Die „Hauptbedeutungen sind: fragen - hören - tun. Daneben 'schenken, befehlen, anbieten, darreichen'. Und wieder haben wir eine Reihe erhalten, die uns dasselbe sagt wie die vorherige: dass der

Mensch, wenn er (aktiv) fragt, (passiv) eine Antwort erhält, eine Weisung, nach der er dann (aktiv) handeln kann“ (Schöfer, 1989, 150).

Hier wird ausserdem die Beziehung „zwischen der Gebote erteilenden Instanz und dem Gebote empfangenden Menschen deutlich: Vor allem ist Noah offenbar tätig, ist er rege. Er fragt und hört, empfängt - in Funktion seines Fragens - geschenkweise, als Angebot, eine Weisung, und handelt der Weisung entsprechend.

Und hier können wir nun sehen, wie diese Reihe, auf die man in ähnlicher Form immer wieder stösst, sich im Grunde als etwas anderes erweist, nämlich als ein Kreis. Denn Noah - der Mensch - schreitet die Reihe von fragen - hören - tun, von schauen - messen - walten, nicht nur einmal aus und ist damit an ein Ende gekommen, sondern es geht ja weiter, das Tun ist seinerseits wieder eine Frage, die eine neue Antwort provoziert, und so fort“ (151).

Oder kann man auch sagen: Ein Hören und Tun im Teilsein und Teilhaben der Wirklichkeit. „Noah (das sagt der Satz...) tut das Gebotene... und ist dadurch imstande, jeder Situation, einer Überschwemmung zum Beispiel, sachgemäss zu begegnen. (Dabei können wir die Sintflut schon nicht mehr als einmalige Überschwemmung verstehen, wie man das immer tut, sondern, wie das Wort uns sagt, das ´ewiges Fliessen´ bedeutet, als das Prinzip der Wandlung, von dem die Welt beherrscht ist)“ (151).

Wenn wir diese Auskünfte aus der etymologischen Forschung hören, so haben wir Schwierigkeiten, weil unsere Sprache diese Einheit von Aktiv und Passiv, von Hören und Tun nicht mehr selbstverständlich zu erkennen gibt, weil sie begrifflich eindeutig scheint und im Neben- und Nacheinander formulieren lässt und nicht die Gleichzeitigkeit bzw. die ´Mehrdeutigkeit´ in demselben Wort. Das aber war schon in den Formen des Mediums, des Pathischen in der Sprache vorhanden bzw. erkennbar. ´Teilsein´ der Wirklichkeit überwindet damit nicht nur die ´unfruchtbare´ Spaltung von dem Menschen als Subjekt und der Welt als Objekt, sondern macht handlungsfähig in der Einheit und damit auch sachlich und wirhaft (Künkel). Der Mensch ist dann nicht isoliert von den Mitmenschen, aber was entscheidender ist, alle sind nicht isoliert von ihrem Lebensraum als ihrer Lebenswirklichkeit, in der sich ihr Leben vollzieht, in dem sie wirken, erhalten und gestalten.

4.2. Es gibt keine isolierte Aktivität eines isolierten Individuums.

Das Medium ist der sprachliche Ausdruck des Teilseins.

Das Medium ist, um es schon vorwegzunehmen, die ursprüngliche Verbform. Doch zurück zum Beispiel Gebot: Der Tatbestand, dass menschliches angemessenes Weltverhalten immer aktiv und passiv zugleich sein soll, sein kann, ist unserem Sprachgefühl, wie gesagt, verschlossen und wird durch die grammatischen Kategorien nicht mehr erschlossen. Und doch haben wir in Restbeständen Verben oder deren Umformungen, die diesen Sachverhalt sprachlich fassen.

Ich liste im folgenden einige Verben auf, die auch noch die Medium-Form haben (können), die sich (fast) nur im Vokal unterscheiden und dadurch einmal eine Seinsbestimmung aussagen oder in der anderen Form eine Verhaltensbestimmung. In Grammatiken finden wir auch für diese und weitere Unterscheidungen die Bezeichnungen: Seinswort oder Bewirkungswort, Zustandsverb oder Kausativa bzw. Faktitiva. Ich unterscheide auch zwischen pathischen und aktiven (passiven) Verben, wobei, wie gesagt, die pathischen Verben in ihrem Zustand (Diathese) nicht als aktiv oder passiv eingestuft werden können. Das ist eine inhaltliche Bestimmung des Mediums, das nur ´zwischen´ aktiv und passiv aussagt.

Warum ich eine neue, in der Grammatik nicht vorkommende Bezeichnung wähle, möchte ich knapp erläutern: Mit pathisch möchte ich eine Haltung zur Welt charakterisieren, die man als Erleben bezeichnen könnte. Der Mensch erlebt sich als Teil / Glied eines grösseren Ganzen, einer Gemeinschaft, als eins mit der Natur usw. Diese pathische Haltung ist nicht egozentrisch, sondern im Sinne der Individualpsychologie sachlich, wirhaft (Künkel). Sie fundiert alles menschliche Handeln und Lernen.

Diese pathische Haltung scheint eine konstitutive Möglichkeit jedes Menschen zu sein, die ein anderes Selbst- und Weltverstehen bewirkt als die übliche Aktivitäts- und Verantwortungs-erziehung unserer Verstandes- und Willenskultur. Sie scheint u. a. eine gute Möglichkeit zur Überwindung von Egoismen und damit als Basis einer 'solidarischen' Friedenserziehung geeignet zu sein.

Slawisten berichten, dass die mediale Form in den slawischen Sprachen wie in den anderen Sprachen der Welt noch viel stärker verbreitet und auch bewusst ist, als das bei uns der Fall ist.

Pathisches Sein	Aktives Verhalten	Pathisches Sein	Aktives Verhalten
fallen	fällen	still	stellen
saugen	säugen	singen	Sänger
sinken	senken	sinnen	senden
sitzen	setzen	erblinden	blenden
liegen	legen	wachsen	Gewächshaus
fahren	führen (Fähre)	erschrickt	erschrecken
sickern	seihen	stieben	stäuben
offen	öffnen	lieben	loben
biegen	beugen	klar	klären
warten	Wärter	klingen	Klänge
tauschen	täuschen	tief	taufen
springen	sprengen	stinken	stänkern
schwanger	schwängern	wahren	(be-)währen
sieden	Sud	saugen	säugen
schwimmen	schwemmen	winden	wenden
schwingen	schwenken	trinken	tränken
verschwinden	verschwenden	rinnen	rennen
schlafen	einschläfern	triefen	tropfen
sinnan (idg.) (unterwegs sein)	senden	besitzen	besetzen
still (sein)	stellen	finden	fahnden
offen (sein)	öffnen	kundig (sein)	künden
platt (sein)	plätten	sanft (sein)	besänftigen
		gut (sein)	begütigen

Zwei Beispiele seien noch von mir inhaltlich erläutert: **Ich sitze**. Das ist keine aktive Leistung. Sitzen ist möglich, weil es Gegenstände oder den Erdboden gibt, auf die ich mich setzen (aktiv) oder etwas setzen kann. Dass man sicher sitzen (bleiben) kann ohne Anstrengung oder Angst vor dem 'Platzverlust', hängt mit den Gegebenheiten unserer Wirklichkeit zusammen, in denen wir leben: Gravitationskraft usw.

Ich schwimme: Das kann noch aktiv missverstanden werden. Tatsächlich trägt mich das Wasser. Ich erlebe es, wenn ich ruhig atme, keine Angst habe und z. B. ´toter Mann´ probiere, also ohne Schwimmbewegungen im Wasser liege. Bei Objekten hören wir diesen pathischen Zustand sofort mit: Das Stück Holz schwimmt, das Schiff auch. Sie brauchen kein aktives Vermögen dazu, nur zur Fortbewegung den Antrieb oder Zug. Nur für uns Menschen möchten wir die aktive Leistungsfähigkeit unterstellen. Warum? Drückt sich darin der Glaube daran aus, dass alles machbar ist, dass wir Menschen alles machen können, dass wir alles machen müssen? Wohin das führen kann, wissen wir inzwischen zur Genüge.

Könnte diese sprachliche Erinnerung uns nicht zu der Besinnung dazu anleiten, in welchen Wirklichkeitsbedingungen wir leben und wovon unser Leben abhängig ist, ausser unseren ´Aktivitäten´? Könnten wir so nicht wieder bescheiden und damit zugleich handlungsfähiger werden, weil wir uns nicht mehr überschätzen und damit auch überfordern? Könnten wir unsere ökologische Verantwortung wieder gewinnen, indem wir unser pathisches Teil-Sein mit der Wirklichkeit wieder dankbar, d.h. auch denkbar leben. Unser aktives Bewahren, Pflegen und Gestalten muss sicher auch Möglichkeiten der rationalen Planung und Feststellung der (objektiven) Gegebenheiten (die uns also gegeben sind) genauso einbeziehen wie die Nutzung unserer tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten.

4.3. Leben ist immer aktiv und passiv zugleich

Die Aussage: Wolfgang von Schöfer fasst das Ergebnis seiner Darstellung so zusammen: „Das Aktiv und das Passiv bezeichnen teilhafte Aspekte des menschlichen Weltverhältnisses, die in der Wirklichkeit überhaupt nicht vorkommen. In Wirklichkeit ist das Verhältnis des Menschen zur Welt aktiv und passiv zugleich, und diese Wirklichkeit scheint uns einmal die grammatische Form des Mediums benannt zu haben“(158).

4.3.1. Ein Beispiel: Meditation

Das Beispiel ist das Thema des Aufsatzes von Schöfer: Es „stammt unmittelbar von dem lateinischen Deponens meditari... Als Deponentia gelten Verben, die eine passive Form und aktive Bedeutung haben. (Beispiel: sequor ´ich folge´)“(145). Diese grammatische Kategorisierung kann übersehen lassen, dass sich darin „eine Polarität ausdrückt, die etwas Ganzes umfasst, für das wir keine eindeutige Ausdrucksmöglichkeit mehr haben. Das heisst, dass unser Wort ´meditieren´ ein Seinsverhältnis benennt, das passiv und aktiv, vernehmend und tuend zugleich ist“(ebd.).

Das wird auch inhaltlich dadurch gestützt, dass wir in unserem Kulturraum Meditation vorwiegend als passiv einschätzen, während das lateinische Wort ´meditor´ die Bedeutung hat ´über etwas nachdenken, nachsinnen, üben´, also eine aktive, rationale, kognitive Funktion intendiert.

Meditation geht auf die indogermanische (idg.) Wurzel med zurück, die die Bedeutung hat: messen, ermessen.. Weitere Ausprägungen dieser Wurzel in den verschiedenen Sprachen des als indogermanischen Kreises zusammengefassten Kulturraumes sind: „Freie Zeit, Musse, Gelegenheit zu etwas, Aufmerksamkeit, Leere. Sich schauend versenken, nachsinnen, ermessen, schätzen, wägen, nachdenken, üben, sorgen, bedacht sein, richten, walten, herrschen. Fürsorger, Arzt, Walter, Herrscher, König, Schicksal, Lebensführung . Sollen - können - müssen - mögen - dürfen (von Schöfer, 1989, 147).

Mit Musse (das bedeutet auch scholae, Schule) „ist der unabdingbare Raum gegeben für alles Nachdenken, Nachsinnen, Ermessen, Schätzen, Wägen, für den passiven, vernehmenden Welt-

bezug, der, wie unser Wort uns sagt, eins ist mit dem aktiven, tätigen Weltbezug des Sorgens, Beachtseins, Richtens, Waltens, Herrschens. Dieses Ganze bestimmt unsere 'Lebensführung', unser 'Schicksal', und immer wieder wird es darauf ankommen, meditierend das Gleichgewicht herzustellen zwischen unserem vernehmenden und unserem tätigen Verhältnis zur Welt" (ebd.).

Die Bedeutungsfülle von Meditieren zeigt uns „eine ganz andere Denkart als sonst heute gewohnte... Wir müssen uns klarmachen, dass das Wort 'meditieren' ... alles zugleich bedeutet, dass das Sollen nichts anderes als das Mögen, das Müssen dasselbe wie das Können und das Dürfen ist. Wenn wir sagen: wir dürfen, was wir sollen; wir müssen, was wir dürfen, so ist ja die Einheit, die das Wort uns darbietet, schon auseinandergerissen, das Ganze, Heile zerstört, das darin besteht, dass sollen und dürfen, müssen und mögen und können dasselbe ist. So offenbart uns die Sprache selbst, wenn wir nur hören wollen, eine heile und ganze Wirklichkeit, die doch wohl das ist, was etwa mit der Formel 'Reich Gottes' gemeint und verkündet und eben wirklich gegeben ist. Die Sprache... offenbart" (von Schöfer 1989, 148) uns von Menschen erfahrene und auch uns damit offenstehende Möglichkeiten, ein Teilsein in der Einheit von Hören und Tun.

4.3.2. Pädagogische Perspektive

Auf der Basis der Einsichten in die Bedeutung des Teilseins für alles menschliche Lernen und Leben ist auch neu zu beschreiben, was für den Menschen Ganzheit ist, was Person sein kann, unter welchen Bedingungen menschliches (bewusstes) Handeln möglich ist, wie Verantwortung zu denken ist.

Dabei ist zu bedenken, dass die polare Unterscheidung von aktiv und passiv unangemessen ist. Jeder kann sich das über die oben angeführten Beispiele selbst klar machen. Es gibt keine Lebenssituation, in der ich allein sinnvoll aktiv sein kann, ohne dass ich durch andere Menschen, andere Lebewesen oder Gegebenheiten meiner Lebenssituation nicht „angegangen“ werde. Wenn ich jemand etwas sagen will (s.o.), dann bin ich darauf angewiesen, dass er mir signalisiert, dass er bereit ist zu hören.

Das ist nicht nur formal oder rein äusserlich, sondern „bestimmt“ auch schon „meine“ Inhalte und die Art und Form, in der ich es dann sage, richtiger: sagen kann. Diese Wechselseitigkeit und Vernetzung, die Vielschichtigkeit und Gleichzeitigkeit, die Unbestimmtheit, ob aktiv oder passiv, lässt sich in unserer Sprache schwer andeuten, weil sie in unserem Denken klare abgrenzbare Begriffe unterstellt, lineare Abfolgen aktiver oder passiver Vollzüge formuliert und damit ungeeignet ist, Teilsein in Lebenssituationen zu artikulieren. In nonverbalen oder Ausdrucksmöglichkeiten der Kunst kann das anders sein. Übrigens auch im Denken, wenn wir dem Konzept der inneren Sprache (Wygotski) folgen.

Wie diese Einsichten in das Teilsein und die Notwendigkeit des Teilnehmens und Teilhabens pädagogisch und schulisch wenigstens z.T. aufgenommen und umgesetzt werden können, ist meinen Skizzen der wohnortintegrierten Schule zumindest ansatzweise schon zu entnehmen (Begemann, 1989; 1990; 1991). 5. Teilnehmen und Ich: Bedingungen für Sprache, Sprechen und Verstehen

Zunächst sei an eine allgemeine Vorbedingung erinnert:

5.1. Teilnehmen als Bedingung für Leben und Lernen

In der Schule wird häufig übersehen, dass Heranwachsende schon früh, vor Schuleintritt, eine Vorstellung von dem entwickeln, was sei einmal werden wollen oder werden können, dass diese

‘Lebensperspektive‘ Motor ihres Lernens als Lebensbefähigung ist. Arm sind die Kinder und Schüler dran, die keine konkreten Lebenschancen für sich erkennen und für die der Besuch einer allgemeinbildenden Schule nur Pflicht, keine Station der Lebensbefähigung ist. Ihnen müssen deshalb nicht nur Perspektiven gezeigt, an Vorbildern vermittelt, sondern in unserer Gesellschaft auch verbindlich gesichert werden. Ein Leben ohne Arbeit und Beruf, ein Leben im Heim mit totaler Versorgung ist keine zureichende Perspektive.

Es ist nicht selbstverständlich, dass Schüler wahrnehmen und verstehen können, was ihnen in der Schule vorgetragen, vorgestellt oder zugemutet wird. Funktionsfähige Sinnesorgane allein genügen nicht.

Weithin scheint inzwischen eingesehen, worauf Peter Petersen mit seinem Begriff der ‘pädagogischen Situation‘ aufmerksam gemacht hat: Der Lernende muss sich in einer Situation als Betroffener erleben, er muss als Person existentiell gefordert, herausgefordert sein. Die ‘Sache‘ muss für ihn lebensbedeutsam sein und er muss sich mit ihr selbst auseinandersetzen (können und wollen). Äussere Aktivität kann diese persönliche Betroffenheit nicht gewährleisten. Es geht um den Ernstcharakter der Situation, wie er bei der Bewältigung lebensnotwendiger Aufgaben, bei der Lösung von Problemen eintritt, wenn sie ‘meine‘ Aufgaben, ‘meine‘ Probleme sind. Das erfordert Teilnahme.

Teilnahme meint, in der Mit- und Umwelt als gleichwertiges Glied akzeptiert zu werden und in einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft verantwortlich mittun zu können. Nur so ist eine gute Basis für Interesse, Begabungs- und Lernbereitschaft, die Wahrnehmung von Aufgaben und Problemen zu sichern. Dabei sind drei Aspekte zu unterscheiden:

- **Zugehörigkeit und Geborgenheit:** Nur da, wo jeder einzelne sich so, wie er ist, angenommen weiss und erlebt, kann er Lebensmut und Selbst- wie Weltvertrauen entwickeln. Das aber ist Voraussetzung für alles Agieren, Explorieren, Lernen usw.
- **Verantwortliche Beanspruchung:** Nur dort, wo ich existentiell betroffen bin, wo ich gefordert, herausgefordert bin bzw. werde, nehme ich die Welt so wahr, dass sie für mich etwas bedeutet, dass ich Aufgaben und Probleme erkenne. Der Subjekt-Status, die Mitverantwortung, die Übertragung von Aufgaben, die personale Teilnahme ist demnach die Voraussetzung von produktivem interessegeleiteten Lernen, für die Wahrnehmung von Problemen, für die Perspektive, sich für etwas zu befähigen.
- **Gruppenidentität:** Nur dort, wo ich nicht ein isoliertes Individuum bin, das sich nicht aus sich selbst verstehen und verwirklichen (können) soll, wo ich mich als Glied einer (grösseren) Gruppe identifizieren kann (Familie, Dorf, Stamm, Nation usw.), kann ich mich für deren Aufgaben und Funktionen interessieren und damit zugleich ‘meine‘ Aufgaben finden, die auch Sinn vermitteln können. Das Wir-Bewusstsein, die Gruppenidentität, ist somit notwendige Ergänzung eines einseitigen individualisierenden Selbstverständnisses.

Teilnahme ist also mehr als nur ein (passives) Dabei-Sein, ist anders, als ein von anderen Versorgt-, Gefördert-, Behandelt-, Unterrichtet- Werden. Teilnahme ermöglicht die Erfahrung eines sinnvollen Lebens und ist, wie gesagt, Basis für Lebensmut, Selbst- und Weltvertrauen, aber auch für das Lernen allgemein wie die konkreten Inhalte und Ziele. Teilnahme ist oder füllt Interesse, lässt erfahren, was man und wozu man sich befähigen, begaben kann und möchte. Teilnahme ist schon oder kann Lebensperspektiven eröffnen.

5.2. Ich und meine Erfahrungen - Ichbewusstsein und Gedächtnis

Ich habe wohl lange Zeit unterstellt, dass verbale Äusserungen ein Kennzeichen von Bewusstsein seien, dass klare, bewusste Gedanken in verbaler Sprache zum Ausdruck kommen, nicht nur zum Ausdruck kommen können. In diesem Abschnitt möchte ich einige theoretische Einsichten referieren, die der New Yorker Neurophysiologe Israel Rosenfield im ärztlich-therapeutischen Umgang mit Hirnverletzten und anderen 'behinderten' Menschen und in kritischer Auseinandersetzung mit tradierten und 'anerkannten' Theorien gewonnen hat. Oliver Sacks schreibt dazu: „In diesem bedeutenden Buch zeigt der Autor anhand einer Vielzahl klassischer Krankheitsfälle, wie grundlegend anders sie erklärt werden können, bezieht man alle Begleitumstände auf das Zentrum des Individuums, auf sein Selbstsein. Bei der Lektüre hat der Leser das Gefühl, er sähe die Patienten tatsächlich vor sich und verstünde sie zum erstenmal“ (auf dem Umschlagdeckel).

Für Sprachheilpädagogen sind die Beschreibungen der Menschen mit sprachlichen Ausfällen wie bei Aphasikern sicher sehr aufschlussreich. Ich muss auf viele konkrete Darstellungen verzichten. Für Skeptiker noch der Hinweis: Rosenfield konzentriert seine Überlegungen auf ein angemessenes Verständnis des menschlichen Bewusstseins. Wer glaubt, das sei doch geklärt, der höre zwei Zitate: Tulving (1985): das „grösste Rätsel der Natur“ und Shallice (1988): „Das grösste, ungelöste wissenschaftliche Problem“ (zitiert nach Perrig/Wippich/Perrig-Chiello, 1993, 16).

Aus Rosenfields Überlegungen einige in Kürze: „Der Grund, warum das Bewusstsein so rätselhaft ist (...) ist seine völlige Subjektivität, die Einzigartigkeit der Sichtweise jedes Menschen“ (12). „Das Wesen unserer eigenen Subjektivität können wir ebensowenig fassen wie das der anderen. (...) Seltsamerweise spüren oder glauben wir in dieser Subjektivität dennoch, dass wir die objektive Wahrheit der Welt erfahren, und das nennen wir Wissen; unter Wissen verstehen wir gewöhnlich etwas, das man verstehen und anderen Personen mitteilen kann“ (13). Wir nehmen an, dass man durch Wahrnehmung Zugang zu dieser objektiven Welt habe und dass man sie so bewusst wahrnehmen könne, dass Wahrnehmungen (in der Regel) bewusst sind oder werden.

Die Position Rosenfields: „Dagegen entsteht die Empfindung von Bewusstsein (...) gerade durch den Ablauf der Wahrnehmungen, durch die Beziehungen (räumliche und zeitliche) zwischen ihnen, durch die dynamische und dennoch gleichbleibende Beziehung zu ihnen von einem einzigartigen persönlichen Standpunkt aus, der während des ganzen bewussten Lebens erhalten bleibt“ (14). In meinen Worten: Wahrnehmung und Bewusstsein eines Menschen ist eine kontinuierliche Verknüpfung seiner lebenslangen situativen Erfahrungen, ist Eigenwelterweiterung.

Dazu von Rosenfield mitgeteilte und kommentierte Beispiele. Ich beginne mit einem Beispiel, das die Wahrnehmung eines Blindgeborenen beschreibt und frage uns: Wie stellen wir uns das Wahrnehmen von Umwelt vor, wenn ein dreizehnjähriger blinder Junge durch eine Operation am Grauen Star erstmals in seinem Leben sehen kann? Davon berichtet der englische Arzt William Cheselden am Anfang des 19. Jahrhunderts. Es geht also um Wahrnehmung, Sprache, Wissen, Verstehen:

„Anfangs erschien es dem Jungen, als würden seine Augen die Gegenstände, die man ihm zeigte, 'berühren', und er hatte das Gefühl, die Dinge seien unverhältnismässig gross. Er hatte kein Entfernungsgefühl. Ein kleiner Gegenstand, den man unmittelbar vor ihm hinstellte, erschien ihm genauso gross wie ein weit entferntes Haus; und sein Schlafzimmer schien für ihn die gleichen Ausmasse zu haben wie das Gebäude, zu dem es gehörte, obwohl er wusste, dass es so nicht sein konnte. Er betrachtete eine Katze und einen Hund und fragte, welches die Katze und

welches der Hund sei; schliesslich schlug er eines der Tiere und äusserte abfällig: „Das nächste Mal weiss ich deinen Namen“ „ (Rosenfield, 1992, 19).

Cheselden schrieb: „Wir dachten, er wisse bald, was die Bilder darstellten, die ihm gezeigt wurden, aber später fanden wir, dass wir uns geirrt hatten; denn zwei Monate, nachdem der Star gestochen worden war, entdeckte er auf einmal, dass sie feste Körper darstellten, während er sie bis dahin nur für teilweise gefärbte Flächen gehalten hatte (...) Aber selbst dann war er nicht weniger überrascht, denn er erwartete, die Bilder würden sich genauso anfühlen wie die Dinge, die sie darstellten, und er war verblüfft, als er feststellte, dass die Teile, die wegen des Lichts und Schattens rund und uneben aussahen, sich nur flach anfühlten, wie alles andere, und er fragte, welcher Sinn wohl lüge, das (Tast-) Gefühl oder das Gesicht“ (in Rosenfield ebd.).

Der Junge hatte sein Wissen aus seinen bisherigen Lebenserfahrungen ohne Sehen gewonnen. Nun, als er auch sehen kann, kann er die visuellen Eindrücke nicht mit dem in Einklang bringen, was er aus seinen Vorerfahrungen an Wissen einbrachte und was seine gewohnten Tastsinne ihm übermittelten. Er ist verwirrt, weil seine Vorerfahrungen ohne visuelle Informationen gewonnen wurden und er diese noch nicht mit seinen anderen Erfahrungsfunktionen integrieren konnte. Das Zusammenspiel von aktuellen sensorischen Eindrücken, Wissen, Sprache, Denken, Bewusstsein gelingt noch nicht zu stimmigen Wahrnehmungen und kann gerade dadurch die Einheit dieser Funktionen verdeutlichen. Muss man annehmen, dass das, was hier in dem extremen Fall eines sehend gewordenen Blinden deutlich wird, für jeden Menschen gilt: seine Vorerfahrungen 'prägen' seine weiteren Erfahrungsmöglichkeiten wie deren Modalitäten? Ich nehme es sicher an und spreche zur Verdeutlichung dieses Sachverhaltes von Eigenwelt, Eigenwelterleben und

Eigenwelterweiterung.

Ein anderes Problem wird von Rosenfield verdeutlicht an dem Beispiel einer 28jährigen Frau, „die ihr Körperbewusstsein verloren hatte“, das 1905 die französischen Neurologen Deny und Camus veröffentlichten. Rosenfield kann damit sein zentrales Anliegen verdeutlichen, den Zusammenhang von Selbstbewusstsein, Ich, den Bezug auf den eigenen Körper und der Wahrnehmung von Aussenwelt.

An diesem Beispiel können uns so nicht bewusste Zusammenhänge und Erfordernisse unseres Lebens deutlich werden: „Ihre Krankheit begann mit einer Phase geistiger Verwirrung. Sie wurde vergesslich, lief ziellos umher und entkleidete sich auf offener Strasse. Ausserdem unternahm sie mehrere Selbsttötungsversuche. Als der Zustand der Verwirrung vorüber war, beschrieb Madam I. das, was sie als 'allgemeine Unempfindlichkeit' bezeichnete:

„Ich nehme mich selbst nicht mehr so wahr wie früher. Ich kann meine Arme, meine Beine, meinen Kopf und mein Haar nicht mehr fühlen. Ich muss mich selbst ständig berühren, um zu wissen, wie ich bin. Ich habe das Gefühl, dass sich mein ganzer Körper verändert hat, und manchmal sogar, dass er nicht mehr existiert. Ich berühre einen Gegenstand, aber das bin nicht ich, die ihn anfasst. Ich fühle nicht mehr so wie früher. Ich kann mir mich selbst nicht vorstellen. Meine Unempfindlichkeit ist beängstigend, als ob alles leer wäre““ (Rosenfield 1992, 51), soweit die Patientin über sich selbst.

Auswirkungen für ihr Sein in der Umwelt beschreibt sie so: „Die Welt erscheint mir verändert. Menschen und Dinge wirken wie Phantome, als ob sie nicht wirklich wären. Ich erkenne sie, aber sie scheinen nicht mehr die gleichen zu sein. Wenn mein Mann und meine Kinder mich zu besuchen kommen, erscheinen sie mir nicht mehr so wirklich wie früher. Ich erkenne sie, aber es macht mir keine Freude sie zu sehen. Ich erlebe nichts, ich bin allen gegenüber unempfindlich. Es

ist schrecklich, so zu sein. Ich kann niemanden lieben, nicht einmal mich selbst. Das Leben bedeutet mir nichts. Ich möchte lieber sterben‘ (in: Rosenfield 1992, 52).

Und über ihre Erinnerungen sagt die Frau, die weiter einen klaren Kopf hat: ‚Ich kann mir weder meine Eltern vorstellen noch das Innere meines Hauses oder irgendeinen anderen Ort, den ich gut kannte. Ich habe den Geschmack der Nahrung vergessen, den Duft der Blumen und die Stimmen meiner Kinder. Empfindungen bleiben nie bei mir, und ich kann sie nie mehr zurückrufen‘ (ebd.).

Rosenfield kommentiert: ‚Da sie sich ihrer eigenen Existenz nicht sicher war, konnte sie sich nicht an ihre Vergangenheit erinnern. Sie konnte sich nicht ihre Eltern vorstellen (‚mir selbst darstellen‘), ebensowenig ihr Haus sowie andere Orte und Menschen, die sie genau kannte‘ (1992, 54). Und er folgert, ‚dass es ohne Ichgefühl keine Erinnerung gibt. (...) Jede Erinnerung bezieht sich nicht nur auf ein Ereignis, die Person oder den Gegenstand, an den man sich erinnert, sondern auch auf die Person, die sich erinnert. Das eigentliche Wesen des Gedächtnisses ist etwas Subjektives, nicht mechanische Wiedergabe; und das Entscheidende‘ ist, dass es ‚eine Verbindung zu der Person enthält, die sich erinnert. (...) ein vom Körper isoliertes Gehirn hat kein Gedächtnis‘ (ebd.).

Und er diagnostiziert weiter als entscheidend bei der Frau den ‚Verlust des Gefühls für körperliche Kontinuität, das Fehlen der zeitlichen Verbindung zwischen Wahrnehmungen der einzelnen Augenblicke (...) Sie hatte ein abstraktes Wissen über den Fluss der Zeit, und durch die Sprache konnte sie instinktiv spüren, dass etwas fehlte; dass etwas sich in der umgebenden Welt ‚geändert‘ hatte. Die Sprache konnte aber die Kontinuität der Wahrnehmungsbilder, ihre ‚Bedeutung‘ und damit ihre Vertrautheit nicht wiederherstellen; dazu brauchte sie die Wahrnehmung ihres eigenen Körpers‘ (55f.). Rosenfield bilanziert sein Konzept so:

‚Die Kontinuität des Bewusstseins entsteht, weil das Gehirn Zusammenhänge zwischen einzelnen Augenblicken herstellt. Ohne diese Verbindungen würden wir von einem Augenblick zum nächsten nur eine Folge unzusammenhängender Reize wahrnehmen, und diese Erfahrung könnten wir nicht in Wissen und in ein Verständnis der Welt umformen‘ (16).

‚Alle Empfindungen (kalt/heiss, rauh/glatt) und auch alle Erinnerungen sind von Beziehungen geprägt oder relativ. Das Gehirn legt Beziehungen fest, und die primäre ist die eines Gegenstandes zu der Person: der Selbstbezug‘ (1992,58).

Rosenfield betont dabei nachdrücklich: ‚Der entscheidende Bestandteil ist die Selbstwahrnehmung. Meine Erinnerung entsteht aus (...) meinen körperlichen Empfindungen in einem bestimmten Augenblick (...) und dem ‚Bild‘ von meinem Körper in meinem Gehirn (...). Diese Beziehung schafft ein Ichgefühl; im Laufe der Zeit wird die Beziehung zwischen meinem Körper und seiner Umwelt immer komplexer, und damit nimmt auch das Wesen meines Ich und meiner Erinnerungen an Tiefe und Umfang zu. (...) Meine Erinnerungen liegen nicht als gespeicherte Bilder bewusst oder unbewusst im Gehirn; die Tätigkeit des Erinnerns ist vielmehr eine Herstellung von Beziehungen zu mir selbst, zu anderen, zu vergangenen Erlebnissen oder zu früher wahrgenommenen Reizen. Das ist das eigentliche Wesen des Gedächtnisses: seine selbstbezogene Grundlage, sein Ichbewusstsein, das sich immer entwickelt und wandelt und von seinem Wesen her dynamisch und subjektiv ist. Sogar die Wahrnehmung im allgemeinen, die bewusste Wahrnehmung der Umwelt, geschieht immer von einem bestimmten Standpunkt aus und ist nur möglich, wenn das Gehirn ein Körperbild schafft, also ein Ich, das als Bezugsrahmen dient‘ (1992, 16f.).

Auch Rosenfield kommt zu der Einsicht, dass die Wahrnehmung von Welt nicht nur subjektiv ist, aus der Wahrnehmung der selbst gelebten Situationen besteht, sondern dass auch das Bewusstsein von Wirklichkeitsausschnitten der Welt ein subjektives ist, das durch Erinnern und Ver-

knüpfung von eigenen Lebenserfahrungen entsteht. Über Sprache allein lässt sich also keine Welt-erfahrung vermitteln. Und wo sie Anlass ist, muss sie mit den individuell spezifischen Eigenwelt-erfahrungen gefüllt werden.

Wie ist dann aber Verständigung bzw. gegenseitiges Verstehen möglich? Auch dazu Aussagen von Rosenfield: „Der Vorgang des Benennens ist (...) wie der Prozess, der zum Wissen führt“ (1992, 115). „Benennen ist also mehr als nur das Herstellen von Kategorien: Es ist der Aufbau von Beziehungen zwischen Gegenständen oder Menschen und einem selbst“ (1992, 117). „Bedeutung und Verstehen sind demnach selbstbezogen“ (ebd.). „Die Bedeutung eines Wortes stammt ursprünglich aus der subjektiven Welt des einzelnen; sie ist nie absolut. (...) Durch Sprache kann ich mit einem anderen eine gemeinsame Grundlage schaffen und zu gegenseitigem Verstehen gelangen, weil wir die Lautäußerungen und Handlungen des anderen so begreifen können, dass sie nach den Massstäben unserer eigenen subjektiven Welt und dessen, was wir daraus abstrahieren, etwas bedeuten. Die Gedanken und Handlungen anderer beziehen sich auf unsere persönliche Welt auf eine Weise, die unserer eigenen Art, uns mit zwangsläufig ähnlichen Erlebnissen auseinanderzusetzen, zwar nicht gleicht, aber doch ähnelt“ (1992, 118).

Und insofern ist Verstehen und Verständigung möglich, auch wenn die Vorstellungen nicht identisch sind und damit keine vollständige Übereinstimmung erreicht werden kann. Dieser Relativität muss man sich bewusst bleiben. Miteinander und Gemeinschaft ist und bleibt immer ein Miteinander von Verschiedenen mit verschiedenen Erfahrungen und Vorstellungen. Das trifft auch für schulischen Unterricht und den Erwerb von Wissen zu. Immer ist der dialogische Austausch gefordert. Er setzt grundsätzliche Toleranz und Solidarität gegenüber dem/den anderen voraus.

Für das Verständnis des ‚Verstehens‘ von Menschen und Vorgängen und damit zu einer Erklärung dessen, was bei Rosenfield noch offen ist, sind die Ausführungen von Michael Polanyi (1985) über „Implizites Wissen“ weiterführend. Nach ihm ist eine Form des unbewussten, ‚impliziten‘ Wissens die ‚Einführung‘, die zum Verstehen eines Menschen notwendig sei. Er knüpft an Dilthey, der „lehrte, um den Geist eines Menschen zu verstehen, müsse man sein Schaffen noch einmal durchleben“ (1985, 24), und an Lipps, der „das ästhetische Urteil als ein Eintreten in das Kunstwerk und damit als Einführung in den Geist seines Schöpfers“ (ebd.) darstellt.

Polanyi erweitert und verallgemeinert diese Annahmen auf alles Verstehen und sogar auf die Wahrnehmung. „Die Einführung (...) ist ein viel genauer definierter Akt als Empathie und ist die Grundlage aller Beobachtungen (Hervorhebung, E.B.), einschliesslich aller bisher als Einführung beschriebener Beobachtungen. Einen weiteren Hinweis auf die vielfältigen Erscheinungsformen der Einführung begegnen wir, wenn wir daran denken, dass die Annahme moralischer Lehren als Verinnerlichung beschrieben wird. Etwas verinnerlichen heisst, sich mit den betreffenden Lehren identifizieren (...). Dieses (verinnerlichte, E.B.) Wissen stellt den unausgesprochenen Bezugsrahmen unserer moralischen Handlungen und Urteile dar. Wir können diese Art Einführung sogar bis in die wissenschaftliche Praxis verfolgen, wo logisch ganz ähnlich strukturierte Handlungen vorkommen. Sich auf eine Theorie stützen, um die Natur zu verstehen, heisst, sie verinnerlichen (...) Darum auch können mathematische Theorien nur durch praktische Anwendungen erlernt werden; man hat sie erst dann wirklich begriffen, wenn man sie anzuwenden versteht“ (1985, 24f.).

Polanyi macht damit die Einführung, die meist nicht bewusst wird und auch nicht verbal-sprachlich gefasst ist oder sein muss, zur funktionalen Grundlage aller Wahrnehmung, allen Verstehens von Menschen und Handlungen, allen Wahrnehmens und Verstehens von Wertungen und Einstellungen, allen Verständnisses von Wissenschaftlern und ihren Theorien. Ist damit erklärt, warum

wir Dinge und Lebewesen anthropomorph sehen und beschreiben, also so als seien sie Menschen: Der Stein liegt auf dem Boden. Die Wolken ziehen übers Land. Die Katze spielt mit der Maus. Der Mond schaut in unser Fenster usw. ?

Wenn das stimmt, und ich sehe keinen Grund, es anzuzweifeln, dann sehen und erleben wir Menschen unsere Welt menschlich, dann verstehen wir andere und anderes, soweit wir ähnliche Vorerfahrungen aktualisieren können, dann sind Kenntnis, Einsicht und Verstehen Übertragungen von Selbsterfahrungen, dann ist unser Denken und Handeln von Erlebnissen und von Erfahrungen bestimmt, die uns meist nicht bewusst sind oder werden, aber umso basaler uns bestimmen, dann ist unser Leben immer ganzheitlich, also leiblich und damit auch emotional getönt, dann sind wir immer situativ lebend, unsere Vorerfahrungen in der Gegenwart für unsere Lebensperspektive einbringend. Dann sind wir darauf angewiesen, dass wir sinnvoll leben und teilnehmen können.

Eine Schule, die vor allem Wort- und Sprachschule ist und das Konzept einer sprachlich differenzierten, bewussten und rationalen Bildung auf ebensolchen Wegen zu vermitteln versucht, ist dann, vorsichtig formuliert, einseitig. Eine Sprachheilpädagogik, die eine formale Sprache anzielt, korrektes Artikulieren und flüssiges Reden, bleibt dann vielleicht inhaltsleer und kann nicht die Wirkungen erzielen, die eine ganzheitlichere Konzeption erzielen könnte, die ihren Ausgang in ernsthaften, existentiellen Erlebens- und Erfahrungssituationen nähme.

6. Unbewusstes Lernen, das uns bestimmt

Was hat das Unbewusste mit unserem Thema Sprache zu tun? Wenn man über Sprache nachdenkt, so verbindet man damit wie selbstverständlich Vorstellungen des Bewusstseins. Einfacher, man nimmt erstens an: Sprechen ist ein einsichtiger, bewusster, willkürlich gesteuerter Vorgang, eine bewusste Handlung eines menschlichen Subjekts. Als zweites wird wie selbstverständlich angenommen, dass Denken in und mit Sprache erfolgt und dabei bewusst vollzogen wird. Diese Annahmen, die auch der Pädagogik zugrundeliegen, können nicht mehr ohne Einschränkungen aufrechterhalten werden. Es ist sogar weiter zu fragen, ob unbewusste Vorgänge notwendige Voraussetzungen von Sprache und Sprechen wie Denken sind. Nach den bisherigen Erkenntnissen scheint das keine Frage mehr zu sein. Dazu einige ausgewählte Informationen. Zunächst

Empirische Ergebnisse:

Perrig, Wippich und Perrig-Chiello (1993, 228) beschliessen ihre Bilanz über die unbewusste Informationsaufgabe trotz ihrer eindrucksvollen Ergebnisse mit einem Zitat von Wilhelm Wundt (1862,189): „Unsere Seele ist so glücklich angelegt, dass sie die wichtigsten Fundamente der Erkenntnis uns bereitet, während wir von der Arbeit, mit der das geschieht, nicht die leiseste Ahnung haben. Wie ein fremdes Wesen steht diese unbewusste Seele da, das für uns schafft und vorbereitet, um uns endlich die reifen Früchte in den Schoß zu werfen.“

Die Autoren beschreiben nicht nur sehr konkret viele Untersuchungen, referieren die Ergebnisse und diskutieren sie sehr kritisch auch in bezug auf die zugrundeliegenden Theorien und Konzepte. Die Bilanz ist sicher für viele unerwartet, die den Menschen als Person angenommen haben, die selbständig, sprachfähig, einsichtig handlungsfähig ist und bewusst an Normen orientiert ihr Handeln willkürlich steuert und ihr Leben führt. „Minutiös zeigen Kognitionspsychologen auf, wie menschliches Erleben und Verhalten von unbewussten Mechanismen und Strukturen beeinflusst und gesteuert wird. Die drei Autoren arbeiten selbst in diesem Bereich. Faszinierende Forschungsergebnisse zur Wahrnehmung, zum Gedächtnis, Vorstellen, Denken und Entscheiden werden auch aus der Perspektive der klinischen Psychologie (mit Hirngeschädigten, Sprach-

behinderten u.a., E. B.), der Entwicklungs- und Sozialpsychologie berichtet und in grösserem Zusammenhang dargestellt“, so wird für das Buch auf dem Umschlag geworben. Diese Ergebnisse können hier nicht alle referiert werden. Statt dessen sollen aus Zusammenfassungen für unser Thema relevante Einzelheiten zitiert und weitergeführt werden.

„Schon zu Beginn (...) sahen wir viele Parallelen zu Alltagsbegebenheiten“ (216). Die Autoren stellen beim Erinnern verschiedene Formen fest, „je nachdem, wie die bewusste Erfahrungseinkbettung erlebt wird (...) bis hin zu einer Erfahrungsnutzung, die unbewusst geschieht und nur noch aus dem Verhalten zu erschliessen ist“ (218). Sie unterscheiden „zwischen ‘Erinnern‘ (ein Ereignis ist mit anderen Erinnerungen verknüpft) und ‘Wissen‘ (man weiss nur noch, dass ein Ereignis stattgefunden hat)“ (ebd.). Beide Formen haben Auswirkungen auf das Verhalten. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es künftig „notwendig ist“ „zwischen bewussten und nicht-bewussten oder unbewussten kognitiven Phänomenen“ (ebd.) zu unterscheiden.

Und sie fügen die Bemerkung an: „Paradoxerweise scheint es so, als ob die Psychologen derzeit über unbewusste Kognitionen sicherere Aussagen machen können als über Phänomene des Bewusstseins. In der modernen Forschung wird weithin anerkannt, dass unbewusste Kognitionen bei jeder Form der Informationsverarbeitung, also auch bei sogenannten höheren Formen der Auseinandersetzung mit der Aussen- und Innenwelt (wie Denken, Vorstellen oder Erinnern), eine Rolle spielen“ (ebd.).

Es gibt viele Situationen wie z.B. beim intuitiven Urteilen, in denen unbewusste Prozesse und dem Bewusstsein nicht zugängliche Informationen sich erheblich und merklich auf das, was wir erleben, urteilen oder tun auswirken“ (219).

„Jede bewusste Empfindung ist schon Bewertung und offen für weitere Interpretationen, die ihrerseits durch gespeicherte frühere Bewertungen beeinflusst sind und auch wieder durch spätere Erfahrungen modifiziert werden. Deshalb werden diese Interpretationen als konstruktiv bezeichnet. Es handelt sich nämlich bei diesen Erfahrungen nicht um kopieartige Eins-zu-Eins-Abbildungen von Umweltreizen oder Vorgängen im Organismus, sondern eben um kreative Schöpfungen unseres Erkennens, unserer Selbst- und Fremdwahrnehmung, welche uns selbst und die Umwelt nur indirekt und durch viele Faktoren modifiziert abbilden oder eben repräsentieren kann. Es ist ausschliesslich diese Art von gespeicherten Erfahrungen, unsere eigenen Bewertungen also, die unser Bewusstsein konstituieren. Alle höheren Denkprozesse wie Erinnerungen, Urteilstvorgänge, Schlussfolgerungen, Elaborationen usw. werden ausschliesslich durch gespeicherte Bewertungen - oft in Verbindung mit der Bewertung aktueller Vorgänge - ermöglicht“ (Perrig u.a. 1993, 45).

Am Beispiel eines Bildes mit einer eingebetteten Figur erklären die Autoren ihre Untersuchungen zur Feststellung von bewussten und unbewussten Vorgängen. Die Versuchspersonen konnten ohne Schwierigkeiten das Hauptbild beschreiben „Das bärtige Gesicht eines Kriegers mit Helm“. Im unteren Teil des Gesichtes war ‘eingebettet‘ gezeichnet ein Ritter mit Lanze auf einem Pferd. Das ‘sah‘ (bewusst) und spontan niemand. Im Versuch wurde das Bild weggenommen, bevor das eingebettete entdeckt war. Die Versuchspersonen sollten sich das Bild dann vorstellen und beschreiben. Das machte kaum Mühe. Wenn man ihnen dann sagte, es gebe noch das eingebettete Bild des Reiters mit Lanze und sie sollten in ihrer Vorstellung nachsehen, wo, so war niemand dazu in der Lage. Deutung:

„Nach einem Wahrnehmungsvorgang können nur solche Inhalte zum Gegenstand eines Erinnerungsbewusstseins werden, die vorgängig eine Bewertung durch die Interpretationsfunktion erfahren haben“ (1993, 51), die also von dem Wahrnehmenden bewusst bedacht und, das heisst

meist, auch sprachlich ausgedrückt waren. Und das heisst weiter: „Eine bewusste Entscheidung aufgrund eines klaren Erinnerungserlebens ist immer und ausschliesslich das Ergebnis reaktiverer konzeptioneller Repräsentationen und deren Nutzung durch die mentalen Operationen der Interpretationsfunktion“ (52). Begrifflich weniger präzise: Ich muss die Wahrnehmungsinhalte auch in der Vorstellung weiter bedacht und dann für eine Beurteilung oder Handlung in eine neue Situation sprachlich bewusst eingebracht haben.

Der Versuch ging weiter: Den Versuchspersonen wurden auf einem Computerbildschirm Bilder mit nicht oder schon vorgeführten eingebetteten Figuren so gezeigt, dass aus einem wirren Gebilde, also einer Maske, die eingebettete Figur zunehmend deutlicher hervortrat. Die Versuchspersonen sollten die Figur so schnell wie möglich richtig benennen. „Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass Versuchspersonen, die vorher die Bilder mit den eingebetteten Figuren gesehen hatten, schnellere Benennungen aufwiesen als eine Kontrollgruppe, die vorher diese Bilder nicht gesehen hatte. Und dies, obwohl (sie) dieselben Figuren vorher ja nicht erkannt hatten“ (ebd.).

„Damit scheint experimentell bewiesen, dass wir perzeptuelle Information von Stimulussituationen (Reizen, E.B.), die nicht mit Bedeutung belegt oder begrifflich eingeordnet wird und deshalb für keinerlei bewusste oder gedankliche Tätigkeiten zur Verfügung steht, speichern und bei späteren Prozessen nutzen, wenn dieselbe Stimulussituation noch einmal auftritt, ohne dass damit ein Erinnerungsbewusstsein verbunden ist“ (ebd.).

Die Autoren kommen nach ihren Experimenten und der Durchsicht der Forschungsliteratur zu verallgemeinerbaren Aussagen: Die „Studien zeigen, dass Menschen die über die verschiedenen Sinnessysteme vermittelte Erfahrung nutzen können, ohne dass die Nutzung mit einem Erinnerungsbewusstsein verbunden ist oder sein muss“ (106). Experimentelle Beobachtungen liegen vor für die Bereiche des Hörens, Sehens, Riechens, des Tastens und der Bewegung.

Sie kommen aber zu einer noch weiterreichenden Aussage: „So kann man mit Sicherheit sagen, dass diese Information schon nach einer einzigen Erfahrung verfügbar ist, von Lernbemühungen und Denkaufwand unbeeinflusst bleibt, lange verfügbar bleibt und nur über eine modalitätsspezifische Reaktivierung nutzbar ist“ (ebd.), also nur im jeweiligen Sinnesbereich. „Auch spezifischere Mechanismen der Verhaltenssteuerung werden sichtbar, indem diese perzeptuellen Informationen nicht bloss das Erkennen, die Identifikation oder die Bewegung beschleunigt, sondern eine Verbindung zu subjektiven Empfindungen offenlegt, mittels derer bewusste Entscheide (wie Wiedererkennen) ermöglicht werden“ (ebd.). Schlichter: Über die Sinnesorgane nehmen wir ohne Anstrengung und ohne, dass es uns bewusst wird, schon aus einer einmaligen Situation Informationen auf, die nicht nur gespeichert werden, sondern unsere Motorik, Gefühle und kognitiven Leistungen bedingen und beeinflussen.

Hinzu kommt ein weiteres: „Was wir mit unseren Sinnen wahrnehmen, was wir denken, fühlen und tun, können wir nur zu einem Teil bewusst steuernd beeinflussen. Selbst- und Fremdbeobachtung führen uns immer wieder zu der Erkenntnis, dass viele Vorgänge ohne unser Zutun einfach ablaufen“ (107). Sie unterliegen keiner bewussten und willkürlichen Kontrolle, sie sind unabhängig von unserer willkürlichen Aufmerksamkeit, werden gespeichert und wirksam in unserem Tun, Fühlen und Denken.

Wenn in Situationen bewusstes und unbewusstes, perzeptuelles Lernen geprüft wird unter der Bedingung, dass die Lernenden gezielt abgelenkt werden, etwa durch eine gleichzeitig auszuführende Tätigkeit, ist der bewusste Erfolg viel geringer, nicht aber der Erfolg des unbewussten, sensorischen Lernens, das Perrig u.a. auch als 'inzidentuell' (im Verlauf einer Tätigkeit) bezeichnen.

Für Sprachheilpädagogen sind die Ergebnisse auch insofern bemerkenswert, weil man bei Amnestikern, Menschen mit massiven Gedächtnisstörungen, „beim Buchstabieren von Homophonen (gleichklingenden Worten, E.B.) ebenfalls völlig normale Erfahrungsnachwirkungen (Jacoby & Witherspoon, 1982)“ (Perrig u.a. 1993,112) des 'inzidentiellen' Lernens nachweisen konnte, während ihre Störungen beim bewussten Lernen sich weiter zeigten. Auch beim Buchstabieren zeigte sich, dass „indirekte Behaltenseffekte“ nicht durch geteilte Aufmerksamkeit beeinflusst wurden.

Besonders wichtig scheint mir die Beobachtung zu sein, dass bewusste und unbewusste Prozesse und Funktionen nicht deutlich getrennt werden können oder getrennt sind. „Auch bewusste visuelle Vorstellungen werden von unbewussten Erfahrungsnachwirkungen begleitet. Offenbar sind unbewusste Erfahrungsnachwirkungen nicht an isolierte 'Gedächtnisträger' gebunden, sondern 'gehören' auch zu Strukturen und Prozessen, mit, an oder in denen bewusste Prozesse ablaufen“ (120) . „Bilder und Sprache - das scheinen subjektiv und erlebnismässig die entscheidenden Elemente oder 'der Stoff' des Bewusstseins zu sein“ (ebd.).

Mitgeteilt sei auch eine, wie Perrig u.a. meinen, für manche brisante These über den Einfluss der Medien einschliesslich der Werbung: “Offenbar führt eine wiederholte Vorstellungstätigkeit dazu, dass bestimmte, sehr spezifische Vorstellungen eine bessere Chance bekommen, unser Bewusstsein zu füllen. Genau dies entspricht den dargestellten Wiederholungseffekten beim Vorstellen. Und unsere experimentellen Beobachtungen zeigen, dass wir in diesen Mechanismus nicht unbedingt Einsicht haben“ (132). Das sind Wirkungen auf bewusste Vorstellungen, die weiteren unbewussten Informationen, die uns beeinflussen, wären noch zusätzlich zu bedenken.

7. Die Sprache und das Unbewusste

Dieser Titel, unter dem Hermann Lang (1973, 21993) die Rolle der Sprache in der Psychoanalyse nach Jaques Lacans Schriften darstellt, wird viele nicht nur überraschen, sondern auch irritieren, unterstellen wir doch weithin(s.o.)als selbstverständlich, dass die verbale Sprache das Hauptmerkmal ist, das den Menschen über das Tier erhebt und Kennzeichen und Medium seiner Bewusstheit, seiner Rationalität, seiner Kognition, seines Geistes sei.

Das Problem der Psychoanalyse war und ist, dass sie das Unbewusste im Menschen erfassen will und dass sie das in der Therapie allein durch Gespräch, also in der Sprache, zu erreichen versucht. „Betrachtet man streng behavioristisch, was in der analytischen Therapie vor sich geht, so sind es tatsächlich 'nur Worte', womit sie krankhafte Störungen an Leib und Seele beseitigt. Im 'Medium' Sprache ist es möglich, bislang undurchschaute, aber obsedierende Gegebenheiten in die Helle der Selbstvergegenwärtigung zu bringen. Dann aber muss Sprache als etwas angesetzt werden, das weiter als das bewusste Erleben reicht. Und es fragt sich, ob die unbewussten Inhalte nicht bereits in gewisser Weise sprachlich oder sprachanalog strukturiert sein müssen, (...) Nur weil etwas ursprünglich im und durch das Medium der Sprache verknüpft worden war, vermag das analytische Gespräch das so Verknötete zu entwirren. Diesen Ansatz in aller Breite und 'Tiefe' entfaltet zu haben, ist das Verdienst der strukturalen Psychoanalyse, die sich mit dem Namen Jaques Lacans verbindet“, so wird auf dem Umschlag Problem und Aufgabe der Darstellung von Hermann Lang beschrieben.

Dieses Programm kann ich hier nicht zureichend vorstellen. Trotzdem scheint es mir unerlässlich, wenn man heute über Sprache nachdenkt, an einigen Punkten auf wichtige Einsichten Lacans in den Zusammenhang von Sprache und Unbewusstem aufmerksam geworden zu sein; denn nach die-

sen Einsichten sind traditionelle Verständnisse der menschlichen Sprache zu revidieren, zumindest zu ergänzen.

Lang erinnert an hervorragende Positionen und er zitiert Saussure (1977, 155) über den Zusammenhang von Sprache und Denken: „Das Denken für sich allein genommen ist wie eine Nebelwolke, in der nichts notwendigerweise begrenzt ist. Es gibt keine von vorneherein feststehenden Vorstellungen. Und nichts ist bestimmt, ehe die Sprache in Erscheinung tritt“ (Lang, 1993, III).

Und er fährt fort: „Am weitesten geht wohl dieser transzendentalphilosophische Ansatz im Hinblick auf die konstitutive Funktion der Sprache bei Heidegger, sofern es hier die Sprache ist, die den Menschen erst ‚erwirkt und er-gibt‘ 1959, 14. Nur wo Sprache ist, ist Welt, ist Geschichte. Fasst man Sprache so radikal in ihrer konstitutiven Bedeutung für menschliches Dasein und seine Welt, und will man andererseits das Unbewusste nicht als etwas Extrahumanes und Extramundananes abtun, bleibt nur, auch das Unbewusste in diesen transzendentalen Rahmen anzuzusiedeln. Das bedeutet, dass jene konflikthaften unbewussten Situationen (...) schon bei ihrer primären Gegebenheit nicht ausserhalb des sprachlichen ‚Zugriffs‘ fallen“ (ebd.).

Lang beschreibt den Weg Lacans. Ich skizziere daraus einige Stationen. Die erste: Freud schreibt in seinem Artikel über die Verneinung: „Die Art, wie unsere Patienten ihre Einfälle (...) vorbringen, gibt uns Anlass zu einigen interessanten Beobachtungen ... ‚Sie fragen, wer diese Person im Traum sein kann. Die Mutter ist es nicht.‘ Wir berichtigen (Freud, E. B.): Also ist es die Mutter.“ Und Freud fährt fort: „Die Verneinung ist eine Art, das Verdrängte zur Kenntnis zu nehmen“ (in: Lang 1993, 58f.).

Lang kommentiert diese Stelle: In der Sprache wird „ohne Wissen des Subjekts“ eine bedeutsame Intention des Subjekts ausgedrückt. In der Sprache des Sprechenden liegt „eine konstitutive Zweideutigkeit, die wider ein ‚besseres‘ Wissen des Verstandes zutage fördert und so eingesteht“ (1993, 59, Hervorh., E.B.), was der bewusste Verstand des Patienten nicht weiss oder zugibt. Die Sprache, das zeigt dieses Beispiel der Verneinung, kann unbewusste Wahrheit ausdrücken.

Was aber bedeutet das dann für uns und unsere Sprache. Das ist das Programm von Lacan, auf das er erstaunliche Antworten gibt, die Lang nachzeichnet und ich in einigen Punkten ohne den theoretischen und philosophischen Hintergrund nur andeuten kann.

Eine erste Einsicht Lacans: Nicht in einem Wort oder einem Satz, sondern „aus dem Ganzen eines Gesprächs“ ergibt sich, Lang sagt, erwächst die „Einheit der Bedeutung“ (1993, 61). Lacan schliesst aus diesen Beobachtungen, dass auch der Sprache ein „unbewusster Charakter“ zuzuerkennen sei und dass das Individuum nicht mehr als autonom, als unabhängig betrachtet werden könne. Er wendet sich gegen „die allgemeine Auffassung, die im Ich das Vermögen zur Synthese der Beziehungsfunktionen des Individuums zu erkennen glaubt, oder gar meint, es als ein autonomes setzen zu müssen“ (Lang 1993, 65).

Lacans Konsequenzen aus diesen Einsichten: Sprache ist weder blosse Begleiterscheinung des Denkens noch nur ein Zeichensystem, „das lediglich ein System von Realität verdoppelt“ (Lang 1993, 67), sondern: „Das Wort ist nicht Zeichen, sondern Bedeutungsknoten“ (69). Es bezeichnet nicht nur einen vereinbarten Gegenstand, den Menschen je nach ihrer situativen oder beruflichen Sicht auf vielerlei Arten sehen können, sondern gewinnt seine Bedeutung in der Gesprächssituation.

Bezogen auf das Therapiegespräch beschreibt Lacan: „Man kann sagen, das psychoanalytische Geschehen entfaltet sich in und aufgrund verbaler Kommunikation, entfaltet sich als dialektisches

Sinnverstehen. Mithin setzt es ein Subjekt voraus, das sich als solches der Intention eines Anderen offenbart ... Allein ein Subjekt kann einen Sinn verstehen und umgekehrt impliziert jedes Sinnverstehen ein Subjekt“ (übersetzt, Lang 1993,70). Und damit ist indirekt schon angedeutet: „Subjektivität (ist) selbst nur Intersubjektivität. Damit aber ist von vorneherein das angeblich ‘Subjektive‘ auf eine Ebene gemeinsamer Welt und gemeinsamer Erfahrung hin transzendiert“ (71).

Lang bilanziert den Zusammenhang von „Sprache, Denken, Sinn, Subjektivität, Wahrheit und Lüge (...) - eine Problematik, die nur dann angemessen in den Blick kommen kann, wenn ein Denken sich von vorneherein nicht auf isolierte Worte in seiner beirrenden Tendenz zur Eindeutigkeit versteift, sondern das Wort als Bedeutungsbündel zu verstehen trachtet, das von einem Ganzen der Rede und Sprache getragen wird“ (73). Ich würde hinzufügen, von der gemeinsamen Situation!

Lacan geht nach Lang über einen phänomenologischen Ansatz hinaus, „wenn er davon handelt, dass das Ich in Bedeutungen agiere, die es von der Sprache empfängt, und wenn er schliesslich die Sprache als ein Geschehen anvisiere, welches das Denken weit überspielt und so jene neue Alternative anklingen lässt, die dann 1955 folgende Formulierung findet: ‚es ist nicht allein der Mensch, der spricht, vielmehr ... spricht es im und durch den Menschen‘“ (77).

„Was bleibt, ist die Aufgabe einer weiteren Präzisierung dieser Sprache, die in psychoanalytischer Sicht als wesenhaft unbewusst gekennzeichnet werden muss; was bleibt ist die Frage der Position des Subjekts in dieser unbewussten Sprachstruktur, ist die Frage seiner konstitutiven Teilhabe (Lang 1993, 232f.).

Auf eine Referierung dieser Darstellung muss ich verzichten, in der auch aufgezeigt wird, wie Verschiebung und Verdichtung und Metaphern Sprachmittel des Unbewussten sind, in der die Frage nach dem Subjekt im Sinne Lacans beantwortet wird. Mir kam es an dieser Stelle darauf an, die Revision unserer Sprachverständnisse anzuzeigen, die sich durch den von Lacan aufgewiesenen Zusammenhang von Sprache und Unbewusstem aufdrängen muss.

8. Implizites und präzises Wissen

Das Buch von Polanyi, geschrieben 1966, deutsch 1985, wird mit einer Zusammenfassung angeboten. Diese beginnt: „Polanyi untersucht das menschliche Erkennen ausgehend von der Tatsache, ‚dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen‘. Diese Einsicht, die die Gestaltpsychologie vornehmlich anhand der Wahrnehmung untersucht hat, gilt für alle Formen des theoretischen und praktischen Wissens, von somatischen Prozessen angefangen über praktische Fertigkeiten und Geschicklichkeiten (eines Handwerkers, Athleten oder Klaviervirtuosen) bis hin zu wissenschaftlicher Erkenntnis. Ihnen allen ist die Struktur gemein, die sich als Integration von Einzelmerkmalen zu einer kohärenten Einheit beschreiben lässt, aber so, dass wir dabei unsere Aufmerksamkeit von den einzelnen Merkmalen abziehen“ (Innenseite).

Polanyi geht also davon aus, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (14) und verdeutlicht das an Beispielen wie das Wiedererkennen eines Gesichtes. „Wir kennen ein Gesicht von jemandem und können es unter Tausenden (...) wiedererkennen. trotzdem können wir gewöhnlich nicht sagen, wie wir ein uns bekanntes Gesicht wiedererkennen. Das meiste dieses Kennens kann also nicht in Worte gefasst werden. Die Polizei hat unlängst eine Methode eingeführt, die uns instand setzt, vieles von dieser Kenntnis mitzuteilen.“ (14) Eine Kollektion von unterschiedlichen Gesichtsausschnitten, die zu einem Phantombild zusammenkomponiert werden. „Und wir können nicht sagen, wie wir das können. Im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen“ (14).

Es gibt viele uns vertraute Beispielsituationen für dieses nicht verbalisierbare Erkennen und Wissen: Gefühle eines Menschen, die wir seinem Gesicht, seiner Gestik oder Haltung entnehmen. Die frohe oder gedrückte Stimmung in einer Gesprächsrunde. Die Atmosphäre bei einem Volksfest, einem Aufmarsch, einer Wahlveranstaltung usw. Dieses Erkennen und Wissen kann gespeichert und wieder genutzt werden.

Polanyi kommt zu dem Ergebnis, „dass jeder unserer Gedanken Komponenten umfasst, die wir nur mittelbar, nebenbei, unterhalb unseres eigentlichen Denkinhaltes registrieren - und dass alles Denken aus dieser Unterlage, die gleichsam ein Teil unseres Körpers ist, hervorgeht. Insofern ist Denken nicht ausschliesslich intentional“ (10). Er beschreibt:

„Unser Körper ist das grundlegende Instrument, über das wir sämtliche intellektuellen oder praktischen Kenntnisse von der äusseren Welt gewinnen. In allen Momenten unseres Wachlebens sind uns Dinge der äusseren Welt dadurch gegenwärtig, dass wir uns auf unser Gewahrwerden der Kontakte unseres Körpers mit ihnen verlassen. Unser Körper ist das einzige Ding in der Welt, das wir gewöhnlich nie als Gegenstand, sondern als die Welt erfahren, auf die wir von unserem Körper aus unsere Aufmerksamkeit richten. Erst durch diesen intelligenten Gebrauch unseres Körpers empfinden wir ihn als unseren Körper und nicht bloss als äusseres Ding“ (23).

„Der Umstand, dass wir uns äusseren Dingen zuwenden, indem wir unseres Körpers gewahr werden, legt es nahe, die Reichweite unserer Körperempfindungen auszuweiten“ (ebd.). Beispiele: Wenn wir schreiben, fühlen wir gleichsam an der Spitze des Kugelschreibers den Verlauf über glattes oder rauhes Papier. Sogar wenn ich mit dem Auto über Schotter oder Schlaglöcher fahren muss, empfinde ich an den Reifen ‘mein’ Unbehagen. Wenn ich im Aufzug stehe und jemand berührt meinen Mantel, fühle ich mich berührt. Ich erlebe mich eins mit den Dingen und ‘verlagere’ meine Ichbegrenzung an die Grenzen der Dinge, mit denen ich einsseiend agiere. In der Sprache von Polanyi:

„Wann immer wir bestimmte Dinge gebrauchen, um von ihnen aus auf andere Dinge zu achten - also so, wie wir den Körper stets gebrauchen -, verändern die Dinge ihr Aussehen. Sie erscheinen uns als diejenigen Entitäten (daseienden Dinge, E.B.), auf die wir von jenen aus unsere Aufmerksamkeit richten, gerade so, wie wir unseren Körper als die äusseren Dinge empfinden, denen wir uns von ihm aus zuwenden. In diesem Sinne können wir sagen, dass wir uns die Dinge einverleiben, wenn wir sie als proximale (körpernahe) Terme eines impliziten Wissens fungieren lassen - oder umgekehrt, dass wir unseren Körper soweit ausdehnen, bis er sie einschliesst und sie uns innewohnen“ (23f.).

Zum unbewussten, ‘impliziten’ Wissen gehört, dass wir bei unserem Erleben und Handeln eins sind oder eins werden mit Gegebenheiten unseres Aktionsraumes, dass wir keine Subjekt-Objekt-Trennung erleben. Das ist ein Aspekt, ein weiterer: die Einfühlung(s.o.) in Dinge, Personen, Situationen, um sie verstehen zu können, und die Verinnerlichung von Menschen und ihrer Handlungs- und Sichtweise, um ihnen nachzutun, nachzuleben. Wir nennen das auch Identifizierung.

Und nun kommt eine merkwürdige Beobachtung: Wenn wir uns in eine Situation, einen Menschen oder ein Ding einfühlen, um es zu verstehen, dann dürfen wir nicht auf die Einzelheiten achten, die die komplexe Gegebenheit ausmacht, weil sie das Ganze der Situation, der Person, des Dinges nicht mehr als Ganzes erleben, wahrnehmen lässt. Detaillierte, einzelheitliche Bewusstheit macht das Verstehen komplexer Sachverhalte zunichte.

Polanyi: „Betrachten Sie die einzelnen Merkmale einer komplexen Entität aus zu grosser Nähe, so erlischt ihre Bedeutung, und unsere Vorstellung von dieser Entität ist zerstört. Derartige Fälle sind

wohlbekannt. Wiederholen Sie ein Wort mehrere Male, achten Sie sorgfältig auf die Bewegung Ihrer Zunge und ihrer Lippen sowie auf die Laute, die Sie dabei erzeugen - und bald wird das Wort hohl klingen und seine Bedeutung womöglich ganz verlieren. Konzentriert sich ein Pianist ganz auf seine Finger, so kann es geschehen, dass deren Beweglichkeit dadurch vorübergehend gelähmt wird. Ein Muster oder ein Gesicht können wir buchstäblich aus dem Blick verlieren, wenn wir seine einzelnen Züge - hinreichend - vergrößert - untersuchen“ (25f.) Gilt das z.B. auch für Artikulationsübungen oder ein bewusst verzögertes Sprechen in der Stotterer-Therapie? Gilt das auch, wo in der Didaktik kleine Schritte gemacht und in der Pädagogik Einzelheiten vermittelt werden, die danach ein Ganzes ergeben sollen? Kann so Einfühlung verhindert werden?

Wenn man durch erneute Verinnerlichung, so Polanyi, die komplexe Erfahrung wiederherstellen und die Integration der einzelnen Merkmale erreichen will, dann ist „festzuhalten, dass dieses Wiederholen niemals die ursprüngliche Bedeutung zurückbringt“ (26). Man kann vielleicht eine neue vertiefte Sicht gewinnen, eine Verbesserung motorischer Vollzüge. Die Spezifizierung der einzelnen Merkmale kann nach Polanyi auch irreparable Folgen haben. Jedenfalls „ist die Ansicht, wonach erst eine möglichst plastische Kenntnis der Einzelheiten den wahren Begriff der Dinge lieferte, von Grund auf falsch“, so Polanyi (26).

Polanyi stellt dann noch die Frage nach dem Verhältnis von implizitem Wissen und einer Wissenschaft, die auf „unabhängiges und streng objektives Wissen“ aus ist, weil ja zum impliziten Wissen immer auch subjektive Komponenten, Erleben und ‚komplexe‘ Ganzheiten gehören. Und er sagt sogar: „Ich meine zeigen zu können, dass der Prozess der Formalisierung allen Wissens im Sinne einer Ausschliessung jeglicher Elemente impliziten Wissens sich selbst zerstört“ (27). „Das ideal exakter Wissenschaft erwies sich dann als grundsätzlich in die Irre führend und möglicherweise als Ursprung verheerender Trugschlüsse“ (27).

Polanyi gibt eine Zwischenbilanz seiner Darstellung des impliziten Wissens in seiner Bedeutung für uns, mit der ich diesen Abschnitt abschliessen möchte: „Zu den Dingen, von denen wir auf diese Weise wissen, gehören Probleme und Vorahnungen, Gesichtszüge und Geschicklichkeiten, die Verwendung von Werkzeugen und Sonden, der Gebrauch der denotativen Sprache; und meine Liste wurde immer länger, bis sie schliesslich das primitive Wissen umfasste, das man von sinnlich wahrgenommenen äusseren Objekten hat. Tatsächlich wirft die Struktur der Wahrnehmung auf alles übrige Licht. Da unser Körper bei der Wahrnehmung von Gegenständen eine Rolle spielt, hat er an unserem Wissen von den äusseren Objekten teil. Ja, wir dehnen ihn sogar ständig aus in der Richtung auf die Welt“ (33).

Zur Einfühlung und zum Verstehen erinnert er an das Beispiel, „wenn eine Person eine Botschaft gesendet und die andere Person sie empfangen hat. Noch deutlicher zeigen sich die Charakteristika dieser Situation jedoch, wenn wir überlegen, wie jemand die geschickten Handgriffe eines anderen verstehen kann. Er muss dazu nämlich versuchen, diese Gesten und Bewegungen, die der Ausführende praktisch verbindet, geistig in Zusammenhang zu bringen und zu einem Muster zu kombinieren, das dem Bewegungsmuster des Ausführenden ähnelt. Zwei Arten von Einfühlung treffen hier zusammen. Der Ausführende koordiniert seine Bewegungen, weil sie zu seinem Körper gehören und er sich in ihnen fühlt, während der Zuschauer einen Zusammenhang zwischen ihnen herzustellen sucht, indem er sich ihnen von aussen einfühlt. Er fühlt sie in sich, indem er sie in sich hineinnimmt. Durch ein solches umsichtiges Einfühlen bekommt der Schüler ein Gefühl für das Geschick des Lehrers und kann mit ihm vielleicht sogar wetteifern“, soweit Polanyi (33). Kann das auch eine Grundlage sein für die motorische Spracherwerbtheorie von Liberman?

9. Sprache im Denken und Handeln (Hayakawa)

9.1. Der Trugschluss: 'Ein Wort, eine Bedeutung'

Hayakawa, der Japaner in Amerika, erinnert an drei Sachverhalte: - Wörter und ihre Bedeutungen verändern sich im soziokulturellen Zusammenhang. Deshalb werden immer neue Wörterbücher geschrieben und Herkunftswörterbücher notwendig. - Er zeigt auf, "dass kein Wort jemals genau dieselbe Bedeutung hat" (88), weil jeder sich aufgrund seiner Vorerfahrungen bei einem Wort an diese erinnert und so seinen spezifischen Inhalt damit verbindet, - dass die Wortbedeutung erst im Zusammenhang 'deutlich' wird. Wir wissen nicht, was ein Wort bedeutet kann, bevor wir es nicht im Zusammenhang wahrnehmen, in dem es geäußert wurde. Und dann sind noch viele Deutungen möglich, worauf unsere Rede von 'zwischen den Zeilen lesen' hinweist und wir in Formen der Karikatur, der Satire und Ironie z.B. ausnutzen. Lacan sieht sogar, wie erwähnt, in den Metaphern, den Bedeutungsverschiebungen usw. eine der Hauptbedingungen dafür, dass sich das Unbewusste in der Sprache ausdrücken kann.

Nur als Frage: Wie gehen Schulpädagogen und Sprachheilpädagogen damit um? Oder werden diese Sachverhalte, wenn überhaupt, nur randständig beachtet? Die Hauptkonsequenz könnte sein: Sprache immer in dialogischen Erfahrungssituationen nutzen und darüber reflektieren!

9.2. 'Auf das Verb kommt es an'

Hayakawa erweitert sein Postulat: „Auf das Verb kommt es an, nicht auf das Substantiv. Wenn wir das nicht verstehen, werden wir zu Symbolanbetern“ (1993, 232).

Verben stehen nicht für isolierte, formale Funktionen, sondern stehen als Symbole für spezifische Lebenssituationen. Homer kennt nach Bruno Snell noch keine Funktionsverben z. B. sehen für die Funktion der Augen, hören für die Funktion der Ohren usw. Homer hat eine Fülle von 'verbalen' Ausdrücken, die die Augen betreffen. Sie fassen aber immer eine spezifische Erfahrungssituation wie der heimwehvollen Blick des Odysseus am abendlichen Strand des Meeres, der stechende Blick der angreifenden Schlange, der flehende Blick eines Bettlers, das dankbare Leuchten strahlender Kinder usw.

Wir haben bei unseren Verben diese Vielfalt noch erhalten, ohne uns dieser speziellen situativen Bedeutungen immer bewusst zu sein. Schauen, betrachten, spähen, strahlen usw. Wie sehr menschliche Sprache auf Verben als ihrem Grundbestand aufbaut, der diese immer unterschiedliche situative spezielle Bedeutungsfülle erfasst, wird deutlich, wenn man hört, dass das frühe Hebräisch (fast) nur aus Verbenbestanden haben soll.

9.3. Wörter sind Abstraktionen

Am **Beispiel einer Kuh** mit Namen Liesel erläutert Hayakawa, dass Wörter von den individuellen, situativen Besonderheiten eines Gegenstandes oder einer Situation abstrahieren: Vor uns steht 'Liesel', eine Kuh, so bezeichnen wir sie. „Liesel' ist ein lebender Organismus, der sich ständig verändert, ständig Futter und Luft verbraucht, umwandelt und wieder von sich gibt. Ihr Blut zirkuliert. Ihre Sinnesorgane geben ihr Nachrichten. Durchs Mikroskop gesehen, ist sie eine Masse von verschiedenartigen Korpuskeln, Zellen und Bakterienorganismen; vom Standpunkt der modernen Physik gesehen, ist sie ein ständiger Elektronentanz. Was sie in ihrer Gesamtheit ist, können wir niemals wissen, selbst wenn wir in einem bestimmten Augenblick sagen könnten, was sie war. Im nächsten Augenblick hätte sie sich verändert, dass unsere Beschreibung nicht mehr genau wäre.

Es ist unmöglich, vollständig zu sagen, was Liesel oder irgendein Ding wirklich ist. Liesel ist kein statisches 'Objekt', sondern ein 'dynamischer Prozess' (1993, 239).

Die zweite Überlegung: „Die Liesel, die wir wahrnehmen, ist indessen wieder etwas anderes. Wir nehmen nur einen kleinen Bruchteil der vollständigen Liesel wahr: die Lichte und Schatten ihres Äusseren, ihre Bewegungen, ihre allgemeine Gestalt, die Geräusche, die sie macht, und die Empfindungen, die sie in unsrem Tastsinn hervorruft. Und infolge unserer früheren Erfahrungen beobachten wir Ähnlichkeiten zwischen ihr und gewissen anderen Tieren, auf welche wir in der Vergangenheit das Wort 'Kuh' angewandt haben.

Der 'Gegenstand' unsrer Wahrnehmung ist also nicht das 'Ding an sich', sondern eine Wechselwirkung zwischen unserm Gehirn (mit all seiner Unvollkommenheit) und etwas, was ausserhalb des Gehirns ist. Liesel ist einmalig. Es gibt nichts anderes im Universum, das ihr in jeder Hinsicht gleicht. Wir abstrahieren aber und wählen aus der Verwandlungs-Liesel die Züge aus, in denen sie anderen Tieren mit gleicher Form, gleichen Funktionen und Gewohnheiten ähnlich ist, und wir klassifizieren sie als 'Kuh'. Wenn wir dann sagen, dass 'Liesel eine Kuh ist', dann stellen wir nur Ähnlichkeiten der Verwandlungs-Liesel mit anderen Kühen fest und wir sehen von den Unterschieden ab“ (1993, 239f.).

Das Wort 'Kuh' ist eine Abstraktion und zugleich eine Feststellung. Wir verbinden damit bestimmte ausgewählte Merkmale und nehmen an, dass sie zutreffen. Wir erfassen damit nicht das, was physikalisch-biologisch anzunehmen ist. Unsere Wahrnehmung ist wieder individuell spezifisch und situativ. Der Name Liesel steht nur für den Gegenstand, der damit als wohl einmalig gilt. Die Bezeichnung Kuh steht nur für bestimmte Merkmale. Die Abstraktion könnte weitergeführt werden. Rindvieh, Betriebsinventar eines Bauern, Vermögen, Lebewesen usw.

Je 'höher' die Abstraktion getrieben wird, desto weniger wird von der individuellen Liesel noch bemerkbar. Wörter sind schon konstruktive Feststellungen, die mehr oder weniger von ihrem für uns wahrnehmbaren Gegenstand abstrahieren. Der Zugang zur wahrnehmbaren Aussenwelt kann deshalb durch Worte, verstellt werden und das besonders, wenn man wenig Gelegenheit zu eigener Wahrnehmung und zu ihrer eigenen Versprachlichung erhält. Um sensibel für Wirklichkeit zu sein oder zu werden, wäre ein weniger abstrakter Zugang als über Worte zu ermöglichen.

„Versuchen Sie das folgende Experiment bei einem Freund:

„Was ist mit dem Wort rot gemeint?“

„Es ist eine Farbe.“

„Was ist eine Farbe?“

„Nun, es ist eine Eigenschaft von Dingen.“

„Was ist eine Eigenschaft?“

„Sag, was willst du eigentlich?“ „ (Hayakawa 1993, 244). Die Alternative:

„Was ist mit dem Wort rot gemeint?“

„Nun, das nächstemal, wenn du Autos an einer Kreuzung halten siehst, schau dir das Licht der Verkehrsampel an, vor der sie stehen.

Du könntest auch zur Feuerwehr gehen und dir ansehen, wie ihre Wagen angestrichen sind“ (1993, 245).

9.4. Begriffe sind Handlungen

In Diskussionen kann man die Forderung hören: Wir wollen unsere Begriffe definieren, damit wir alle wissen, wovon wir reden. Hayakawa merkt aber an: „Die Tatsache, dass jemand eine grosse Anzahl Wörter definieren kann, (ist) keine Garantie dafür, dass er weiss, für welche Dinge oder Vorgänge sie in konkreten Situationen stehen“ (245). „Die Tatsache, dass ein Golfspieler zum Beispiel Golf-Ausdrücke nicht definieren kann, (ist) kein Hinweis dafür, dass er sie nicht verstehen und gebrauchen kann“ (245). „Wenn ein Wort definiert worden ist, glaubt man oft, man habe eine gewisse Verständigung erzielt, wobei die Tatsache übersehen wird, dass die Wörter der Definition oft ernsthaftere Verwechslungen und Unklarheiten in sich schliessen als das definierte Wort“ (245).

Ein Definition: „Um die Länge eines Gegenstandes festzustellen, müssen wir bestimmte physikalische Operationen vornehmen. Der Begriff Länge wird festgestellt, wenn die Operationen, durch die die Länge gemessen wird, festgestellt sind... Im allgemeinen verstehen wir unter einem Begriff nicht mehr als eine Anzahl von Operationen; der Begriff ist synonym mit der entsprechenden Anzahl von Operationen“, zitiert Hayakawa aus dem Buch *The Logic of Modern Physics* von 1927 (1993, 245).

Warum es so bedeutsam ist, zu wissen, dass Begriffe durch Handlungen definiert sind, in Handlungen entstehen, noch ein Beispiel: „Es gibt (...) keine ‘Gewicht’ genannte ‘Eigenschaft’, die ausserhalb der das Gewicht messenden Operation existiert. Rapaport sagt: ‚Wenn die einzige Art, auf die wir die Höhe des Gewichtes feststellen können, mittels einer Waage geschieht, dann muss die Definition des Gewichtes selbst unter Zuhilfenahme der Waage erfolgen‘“ (1993, 247).

Zum Schluss zwei Zitate von Hayakawa: „Alles, was wir wissen, (ist) eine Abstraktion“ (249). „Der Wert der Abstraktionen ist nicht danach zu beurteilen, ob sie Abstraktionen auf hoher oder niederer Ebene sind, sondern ob sie auf niedere Ebenen zurückgeführt werden könne“ (250), ob sie in konkrete Situationen und Handlungen überführt werden können. Die Ausführungen und das Verstehen sind wichtiger als die Begrifflichkeit. Muss das eine Pädagogik noch lernen, die erfahrungsorientiert, handlungsorientiert, schülerorientiert Lernen ermöglichen will?

10. Ein Abschlusszitat

Ich komme zum Anfang, zum 'Diskurs' zurück. Ich wechsele nur den Autor. Peter Sloterdijk beschreibt in seiner fünften, der letzten Frankfurter Vorlesung „Zur Welt kommen - Zur Sprache kommen“ „warum es ein Sprachapriori (...) nicht gibt und warum die übliche Rede von einem Apriori (Ein Sachverhalt, der allein durch Denken gewonnen ist, nicht durch Erfahrung, E.B.) der Kommunikationsgemeinschaft irreführend und haltlos ist.“ Er skizziert eine fiktive Situation:

„Was soll nun weiter geschehen? Wenn es nach den offiziellen Kommunikationsphilosophen ginge, dann würde sich jetzt folgendes ereignen. Ich glaube, meine Damen und Herren, Sie können sich ohne Mühe einen Schauspieler vorstellen, der auf die Bühne träte und das Publikum mit nachstehender Eröffnung konfrontierte: Verehrte Anwesende, der Autor lässt ihnen mitteilen, dass Sie bis auf weiteres selber miteinander reden sollen, weil Sprache bekanntlich eine Brücke zwischen Menschen baut. Ferner gibt der Autor Ihnen bekannt, dass von seiner Seite her nichts weiter zu sagen ist, da man erst die Ergebnisse der Kommunikationsforschung abwarten muss. Die Vorstellung ist hiermit beendet, wir bitten das hochgeschätzte Publikum, sich von den Plätzen zu erheben, geräuschlos den Saal zu räumen und nach dem Verlassen des Gebäudes mit Sprechakten freier Wahl zu beginnen, wobei, sofern die Umstände es erlauben, im Vorgriff auf bessere Zeiten die Symmetrie der Wortergreifungschancen unter den Gesprächspartnern zu beachten wäre. Vielen Dank und auf Wiedersehen!“

Sloterdijk spricht nicht von der Schule. Es ist ihm aber ein Anliegen, in unserer krisenhaften Welt-situation, in der nicht sicher ist, dass durch Menschen Lebensmöglichkeiten auf unserem Globus für alle erhalten bleiben, die Rolle der Sprache auszumachen: „Tatsächlich müsste man miteinander reden, und in der Tat müssten unter gemeinsamen Himmeln jetzt Wunder geschehen an sprachlicher Zuwendung zu anderen und gleichfalls Wunder an Zuhören auf ihre Gegenreden, wenn die Menschheit nicht in selbstmörderischer Sprachunfähigkeit enden soll. Aber wo könnte dieses welterzeugende und welterhaltende Gespräch stattfinden? Auf welchen Pfingst-versammlungen soll die gemeinsame Sprache über uns kommen? An welchen Schulen, auf welchen Seminaren wird die brückenbauende Sprache gelernt, die vom unsäglichen Eigenen entbindet und zum Teilbaren und Öffentlichen befreit?“

Und dann seine Feststellung, die wohl auch von Pädagogen ernst genommen werden sollte: „Das sind rhetorische Fragen, weil ich weiss, dass der wesentliche Sprachprozess ohnehin auf anderen Wegen fortgeht als über Schulen und Seminare. Mir ist bewusst, dass Sprechen anders gelernt wird: erstens im Klima der Berührung und der Konfrontation, weil die Sätze, in denen es um etwas geht, im Duell und in der Freundschaft gesprochen werden; zweitens unter dem Anprall von Situationen, die das zu Sagende neu hervorrufen, (Hervorhebung, E.B.) und drittens in gewissem Sinne autodidaktisch, im Alleinsein mit den Klassikern, mit den grossen Lebendigen und Beweglichen, die vor uns Welteröffnungen geschaffen haben. Man kann die Sprache mit Holzkohle vergleichen, denn diese brennt nur, weil sie schon gebrannt hat, aber um etwas anders zu sein als kalte Kohle, muss sie ständig von neuem entzündet werden“ (Sloterdijk 1988, 152).

Literatur

- Begemann, E.: Pädagogisch-didaktische Aufgaben der Schule für sozio-kulturell benachteiligte Lernbehinderte, in: Feuser, G.(Hg.): behinderte pädagogik ..., Jarick, Oberbiel 1977,57 -112
- Begemann, E.: Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte als individuelles und gemeinsames Lernen, Grundlagen und Beispiele, v. Hase & Koehler, Mainz 1988
- Begemann,E.: Wege symbolischer Kommunikation in (Sonder-) Schule und Kirche. Grenzen und Möglichkeiten von Diskurs, Bekennen und Erzählen, in: G. Adam/A. Pithan (Hg.): Wege religiöser Kommunikation. Comenius Institut Münster 1990, 331-380
- Begemann, E.: Eigenwelt und Teilsein der Wirklichkeit als Basis für alles menschliche Leben und Lernen. Darstellung, Begründung, pädagogischen und schulische Konsequenzen, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Graz, 16, 1993, H.1, 3-62
- Bernstein, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Amsterdam 1970
- Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972
- Bindel, R.W.: Zurück zur Sprache. Prozessorientierte Aphasietherapie- ein Übungsprogramm, Manuskript 1993
- Böhme, G.: Am Ende des Baconschen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung, Frankfurt 1993
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart 1981
- Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Ein Studie zur ´zweiten sozio-kulturellen Geburt´ des Menschen, Berlin 1962
- Dornes, M.: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt 1994
- Efran, J. S./M. D. Lukens/R. J. Lukens: Sprache, Struktur und Wandel. Bedeutungsrahmen der Psychotherapie, Dortmund 1990
- Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt 1994
- Friederici, A. D.: Kognitive Struktur des Sprachverstehens, Bern 1987
- Gehlen, A.: Der Mensch, Frankfurt 1962
- Grabrucker, M.: Vater Staat hat keine Muttersprache, Frankfurt 1993
- Hayakawa, S.I.: Sprache im Denken und Handeln, Darmstadt 1993
- Käser, R.: Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage, Bern 1993
- Kleist, Heinrich von: Der Zweikampf (...), Über das Marionettentheater und andere Prosa, Stuttgart 1993
- Kroppenber, D.: Gemeinsames Leben und Lernen von Kindern mit und ohne (Sprach-) Behinderungen, Manuskript 1993
- Künkel, F.: Die Arbeit am Charakter, Schwerin 1929
- Künkel, F.: Einführung in die Charakterkunde, Leipzig 1928
- Lang, H.: Die Sprache und das Unbewusste. Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse, Frankfurt 1973, 21993
- Langer, Susanne: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, 1942, Frankfurt 1984
- Lieberman, A. M./I. G. Mattingly: The motor theory of speech perception revised, in: Cognition, 21, 1985, 1-36
- Maturana, H. R./F. J. Varela: der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens, Bern 1987
- Metzger, W.: Psychologie, Darmstadt 1963

- Neisser, U.: Kognitive Psychologie, Stuttgart 1974
- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt/M. 1972
- Perrig, W.J./W. Wippich/ P. Perrig-Chiello: Unbewusste Informationsverarbeitung, Bern 1993
- Polanyi, M.: Implizites Wissen, Frankfurt/M. 1985
- Rauh, H.: Frühe Kindheit, in: R.Oerter/L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1987,131- 203
- Rodi, F.: Erkenntnis des Erkannten. Zur Hermeneutik des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt am Main 1990
- Rödler, P.: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen, Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik, Frankfurt/M. 1993
- Rosenfield, I.: Das Fremde, das Vertraute und das Vergessene. Anatomie des Bewusstseins, Frankfurt/M. 1992
- Sacks, O.: Die Ansprache des Präsidenten, in: Der Mann der seine Frau mit einem Hut wechselte, Reinbek 1991
- Schöfer, W. von: Meditation in der Sprache, in: Elisabeth von Schöfer-Salzman: Heilung durch Bewegung, Zweitausendeins, 1989, 144-167
- Shallice, T.: Information-processing models of consciousness: Possibilities and problems, in: A.J. Marcel/E. Bisiach (Hg.): Consciousness in contemporary science, Clarendon, Oxford 1988
- Sloterdijk, P.: Zur Welt kommen. Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen, Frankfurt 1988
- Snell, B.: Der Aufbau der Sprache, Hamburg 1966
- Tulving, E.: Memory and consciousness, in: Canadian Psychologist, 26, 1985, 1-12
- Varela, F.J./E.Thompson mit E. Rosch: Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung, Bern 1992
- Wehr, G.: Wege abendländischer Meditation und Seelenführung, Südwestfunk Literatur, 2. Programm, Abendstudio, Manuskript ohne Datum (1990)
- Werlen, I.: Sprache, Mensch und die Welt. Geschichte und Bedeutung des Prinzips der sprachlichen Relativität, Darmstadt 1989
- Westrich, E.: Der in seiner Sprache beeinträchtigte Mensch. Zum neuen Denken in der Sprachbehindertenpädagogik, in: Haupt, U./R. Krawitz (Hg.): Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik, Pfaffenweiler, 1992, 101-118
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen, Frankfurt 1977