

Das Sprechen der Sprache

Frühkindlicher Spracherwerb
im Lichte
der Psychoanalyse Jacques Lacans

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades
eines
"Doktor der Philosophie"
an der
Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät
der
Universität Wien

eingereicht von

KLAUS DOBLHAMMER

Wien 1998

kdobl@aon.at

<http://members.aon.at/kdobl/diss/index.htm>

Dank an:

Ines M. Breinbauer
Wilfried Datler
Diplom-/DissertantInnen-Seminar +
Dependance (Elisabeth Kronlachner,
Margit Leuthold, Elisabeth Sattler)
Eva Kubelka
Lacan-Archiv Bregenz
Karl-Heinz Mayerhofer
Karl-Josef Pazzini
Doris Pesendorfer
August Ruhs
Irmgard Steininger
Thomas Wollersberger

I N H A L T

Vor-Wort	8
Spracherwerb - ein pädagogisches Problem?	12
Der Bildungsbegriff bei Humboldt	17
Kommentar zu Humboldt.....	19
Probleme eines möglichen Verhältnisses von Bildung und Sprache.....	23
Lacan und die Wissenschaft	27
Die vier Diskurse	28
Der Diskurs der Universität	33
Der Diskurs der Psychoanalyse.....	35
Psychoanalyse und Wissenschaft.....	36
Was ist Wahrheit? Wer sagt die Wahrheit?	38
Der Umgang mit der Wahrheit.....	39
Sprache und Spracherwerb aus der Sicht verschiedener Wissenschaften	43
1. Spracherwerb in der Linguistik	43
Erwerb der Phonologie.....	47
Erwerb der Semantik.....	53
Erwerb der Syntax.....	58
Die Universalgrammatik	62
Was beinhaltet die Universalgrammatik?	66
Syntaxerwerb als Differenzierungsprozeß	70
2. Spracherwerb in der Psychologie	75
Empirische Spracherwerbsforschung.....	77
Spracherwerb in der Allgemeinen Psychologie (am Beispiel von Joseph Church)	86
Spracherwerb in der kognitiven Psychologie (Denken und Sprache)	92
Spracherwerb aus Sicht der Lerntheorie	100

3. Spracherwerb in der Psychoanalyse	104
Sprache und Spracherwerb in der klassischen Psychoanalyse (Freud und die Folgen).....	105
Spracherwerb bei Melanie Klein.....	109
Sprache im Dienst der Triebe (Selma Fraiberg)	112
Spracherwerb als Identifikation und semantische Abstraktion (René Spitz)...	114
4. Exkurs: Soziolinguistik	118
Die Theorie der Sprachbarrieren (Basil Bernstein)	119
5. Spracherwerb in der Erziehungswissenschaft	122
Bernstein und die Folgen (Oevermann: "Sprache und soziale Herkunft")	122
Die emanzipative Funktion der Sprache (Werner Loch)	123
Sozialisation durch Sprache (Hans-Jürgen Göppner)	125
Sprache und affektive Entwicklung (Günter Bittner)	127
6. Exkurs in die klassische Anthropologie	
Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache	132
Kritische Durchleuchtung der wissenschaftlichen Positionen	139
1. Das Lernen	144
Linguistische Theorien.....	145
Theorie der Universalgrammatik	147
Spracherwerb als syntaktischer Differenzierungsprozeß.....	148
Psychologie	149
Kognitive Psychologie	149
Empirische Spracherwerbsforschung.....	150
Der phänomenologische Ansatz (Church)	151
Psychoanalyse	152
Erziehungswissenschaft	155

2. Das Subjekt	159
Linguistische Theorien.....	159
Theorie der Universalgrammatik	161
Empirische Spracherwerbsforschung (Papoušek).....	161
Der phänomenologische Ansatz (Church)	162
Kognitive Psychologie	164
Psychoanalyse	166
Erziehungswissenschaft	170
3. Die Sprache	174
Linguistische Theorien.....	177
Theorie der Universalgrammatik	180
Empirische Spracherwerbsforschung (Papoušek).....	182
Der phänomenologische Ansatz (Church)	183
Kognitive Psychologie	184
Psychoanalyse	187
Erziehungswissenschaft	190
4. Der Andere	193
Linguistische Theorien.....	194
Theorie der Universalgrammatik	195
Empirische Spracherwerbsforschung (Papoušek).....	196
Der phänomenologische Ansatz (Church)	197
Kognitive Psychologie	198
Psychoanalyse	199
Erziehungswissenschaft	202
Herausstreichungen	205
Die Beleuchtung durch Lacan	207
Exposition durch Freud.....	207
Die symbolische Ordnung.....	208
Die Struktur der Signifikantenkette	213
1. Kette	213
2. Metonymie	213

3. Metapher	214
4. Phallus	216
5. Steppunkt	216
Die Sprache und das Unbewußte	218
Eine Anwendung: Die Verdrängung.....	220
Die Ebenen der menschlichen Wirklichkeit (Reales / Symbolisches / Imaginäres)	222
Das Imaginäre	225
Das Reale	225
Das Ich (moi) aus dem Spiegel	227
Das Ich (je) aus der Sprache	232
Der Andere	234
Das Subjekt	239
Intersubjektivität	247
Spracherwerb als pädagogisches Problem	250
Bildungsbegriff	253
Exemplarische Phänomene aus dem Spracherwerbs-Spiel-Raum.....	262
1. Eigennamen.....	264
2. Stimmung	271
3. Schrei	276
Zusammenfassung und Ertrag.....	283
Literatur.....	285

baubo sbugi niga gloffa

*siwi faffa
sbugi faffa
olofa fafamo
faufu holja finj*

*sirgi ninga banja sbugi
halja hanja golja biddim*

*mâ mâ
piaûpa
mjâma*

*pawapa baungo sbugi
ninga
gloffalor¹*

¹Hugo Ball: Katzen und Pfauen, Lautgedicht 1916

Vor-Wort

(oder: Achtung Metasprache!)

In dem Vorgriff, daß es nur das Wort und kein Wort vor oder über dem Wort gibt, sei vorerst das Begehren auf den Leser gerichtet, der sich mit diesen Signifikanten der Wissenschaft auseinandersetzt. Ein Begehren, das es auf seiner Seite aufrecht zu erhalten gilt:

Diese Arbeit ist einerseits in einem pädagogisch-wissenschaftlichen-universitären Rahmen verfaßt worden, andererseits haben sich diejenigen, von denen ich mir als Pädagoge das Licht meiner Betrachtungen ausborge, von Lacan und seiner Schule, immer heftig gegen eine pädagogische Verwertung ihrer Theorie ausgesprochen: "Psychoanalyse² habe mit der Pädagogik ungefähr so viel zutun wie mit dem Schiffsbau!"³ Die französischen Lacan-Anhänger Octave und Maud Mannoni bestreiten überhaupt, daß es zwischen Psychoanalyse und Erziehung ein Verhältnis gegen kann.⁴ Die (momentane) Psychoanalytische Pädagogik sei ohnedies abzulehnen, da sie einseitige Ansätze verwendet und Praxisbezüge herstellt, welche die Freudschen Konzepte in ihrer Radikalität beschneiden: das Unbewußte wird zu einem Vorbewußten, die Triebe zu Emotionen, die Übertragung zu einer Interaktionstheorie⁵ (und - so könnte man hinzufügen - das Ich zu einem funktionalen Objekt seiner selbst, das Prinzip der Nachträglichkeit zum szenischen Verstehen usw.)

Von einem (kritischen) pädagogischen Standpunkt wiederum scheint all jenes fragwürdig, was in seiner Theoriebildung direkt oder indirekt Aussagen darüber trifft, was der Mensch sei oder wie er werden solle. Die Psychoanalyse enthält - ohne zur psychoanalytischen Pädagogik geworden zu sein - solche Aussagen.

Gegenpositionen, die - so behaupte ich - großteils darauf zurückzuführen sind, daß sich die eine Seite jeweils nicht mit den Grundlagen der anderen auseinandersetzt:

Die Lacan-orientierte Psychoanalyse schreibt der Pädagogik zu, sie wolle nur das Wohl und das Glück des Kindes, und sie biete dafür alle möglichen Gaben an, damit sich dieses einstelle.⁶ Damit gebraucht sie einen (vorgefaßten) Begriff von Pädagogik,

²Gemeint ist der Begriff in jener Form, wie ihn Lacan durch eine Relektüre von Freud gewinnt.

³Schrübbers 1986, 119

⁴vergl.: Cifali 1995, 65f. M. Mannonis disbezügliches Buch lautet: "Education impossible". Paris 1973

⁵vergl.: Schrübbers 1986, 119

⁶vergl.: Schrübbers 1986, 143

der in dieser selbst äußerst problematisch ist, der innerhalb der Pädagogik, wenn sie sich begrifflich bestimmt, auf Widerstand stößt.⁷

Die Pädagogik wiederum, wenn sie sich kritisch mit ihrem Selbstverständnis auseinandersetzt, findet in ihrem Suchen nach Grundlagen und im Banne von neuzeitlichen Idealen (Mündigkeit, Selbstbestimmung, Vernunft, Wahrheit, ...) kaum zu jener Radikalität, die von der anderen Seite, der Psychoanalyse, seit 100 Jahren wieder vergessen wird: einmal auf den Plan gebracht wird genichtet, indem man mit den alten Idealen das Unbekannte erklären will.

Zudem scheint die Praxis der Pädagogik von der pädagogischen Theorie relativ unabhängig zu sein, wohingegen die psychoanalytische Theorie oft geradezu aus dem Setting heraus entsteht und umgekehrt...

Der frühkindliche Spracherwerb als Phänomen und als Gegenstand verschiedener Betrachtungen wird hinreichend Gelegenheit bieten, diese paradoxen Spannungsmomente aufzuzeigen und zu problematisieren.

Ich werde versuchen, Möglichkeiten zu entwickeln, beide Positionen einander näher zu bringen, ohne sie vereinen zu wollen. Ich werde mir von der Psychoanalyse das Licht ausborgen, um pädagogische Probleme um den Spracherwerb zu beleuchten.

In Hinblick auf die "*Lichtquellen*" beziehe mich im wesentlichen auf die ins Deutsche übersetzten und für mein Thema relevanten Teile des Lacanschen Werks und auf Sekundärliteratur. Es würde den Rahmen sprengen, sich auf genauere hermeneutische Analysen bezüglich Quellentreue der Übersetzungen und innerer Struktur des Œuvres einzulassen. Gerade das Werk Lacans bietet in seiner inneren Komplexheit, (Sprach-) Spielerei, und Widersprüchlichkeit, in seiner übersetzerischen und editorischen Diskordanz, ein reiches Feld für Auslegungen, das durch die Auslegung selbst in Frage gestellt werden kann: denn nur der buchstäbliche Text spricht bei Lacan.

In einigen Ausnahmefällen verwende ich auch französische Originalzitate oder widme mich, soweit meine Französischkenntnisse dies erlauben, den mir zugänglichen Originaltexten.

Auf die selbe Art und Weise behandle ich die Sekundärliteratur, welche mir hauptsächlich über das Lacan-Archiv Bregenz zugänglich gemacht wurde. Bei Übersetzungsproblemen stand mir eine Romanistin zur Seite.

⁷vergl. etwa: Schäfer, Alfred: Kritik der pädagogischen Wirklichkeitsentwürfe, 1989

In Hinblick auf den (sprachlichen) *Stil* dieser Arbeit sei darauf verwiesen, daß es mir ein Anliegen war, die deutsche Sprache in ihren Facetten, Tiefen, begrifflichen Zusammensetzungen und Mehrdeutigkeiten auszuschöpfen und sie nicht auf eine definitiv eindeutige Form, wie sonst in der Wissenschaft üblich, zu reduzieren. (Dies widerspräche der Intention und dem Ergebnis dieser Arbeit). Ich möchte ausdrücklich betonen, daß Begriffe und Worte, aus der (Alltags-)Sprache (wie: bestimmen, entsprechend, vorschreiben, vorstellen, bilden, etc.) immer in ihrer Doppel- und Mehrdeutigkeit zu lesen sind. Sollten auf diese Weise im Text Mehrdeutigkeiten zu Tage treten, die dem Verfasser beim Schreiben nicht bewußt waren, so kann mir dies nur recht sein.

Vom *Aufbau* her kann die vorliegende Arbeit in verschiedenen Arten gelesen werden. Jedes Kapitel ist so gestaltet, daß es im Grunde für sich steht und nicht unbedingt auf ein anderes verweist (ausgenommen davon vielleicht das Kritik-Kapitel). Es war meine Absicht, voreilige Verflechtungen zu vermeiden.

Ein Vorschlag für eine Hauptleselinie wären die Kapitel: Spracherwerb - ein pädagogisches Problem? / Die Beleuchtung durch Lacan / Spracherwerb als pädagogisches Problem.

Die umfangreich angelegte Darstellung und die kritische Analyse der wissenschaftlichen Positionen zum Spracherwerb sind angeführt, um die meist unreflektierten Grundlagen von Spracherwerbstheorien herauszuarbeiten. Die strenge Trennung zwischen wissenschaftlichen Theorien und Analyse und die mechanistisch erscheinende Vorgangsweise bei der Kritik wurde deshalb gewählt, um einerseits die Theorie als Theorie stehen zu lassen und andererseits die Kritik in genaue methodische Bahnen zu lenken und ihr Grenzen zu setzen: Ich begreife sie als konsekutives Supplement, als Fortsetzung der jeweiligen Theorie und nicht als übergeordnete Meta-Position.

Das Kapitel "Lacan und die Wissenschaft" ist als Ergänzung gedacht und wegen seiner vorweggenommenen Begriffe im Duktus der Arbeit nur dann lesenswert, wenn man bereits Kenntnisse in der Lacanschen Theorie verfügen und mit den Begriffen vertraut ist. Es kann auch ausgelassen oder erst nachträglich gelesen werden.

Das im Zusammenhang mit dem Spracherwerb in der psychoanalytischen Literatur, in der Sekundärliteratur zu Lacan, aber auch im Werk Lacans so häufig aufgegriffene

*Fort/Da-Spiel von Freud*⁸ erscheint in dieser Arbeit nur beiläufig als Text. Ich verwende ihn als Möglichkeit zur Übertragung von pädagogischem Denken. Die Arbeit baut somit nicht auf diesen Text auf oder setzt seinen Diskurs fort oder faßt ihn zusammen - sie verwendet ihn buchstäblich als Projektionsfläche in eigenem Kontext.

⁸Das Fort/Da-Spiel (Freud 1947, 11-13) findet sich - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - ausführlich an folgenden Orten abgehandelt:

Lacan: S I, 46 - S I, 52 - S I, 116 - S I, 165f - S I, 183 - Sem I, 221f u. 225f - Sem XI 68f - Sem XI, 251
In der *Sekundärliteratur zu Lacan* besonders bei Feuling 1989, 202 u. 213ff. Zudem bei Haas 1982, 29ff - Widmer 1990, 36 u. 48 u. 56 - Lang 1973, 213ff - Pagel 1989, 66ff - Feuling 1991, 180ff

In der *traditionellen psychoanalytischen Literatur* findet sich eine Ausführung bei Trescher 1985, 127ff. Trescher verweist zudem noch auf folgende Orte: Leber 1983 ("Reproduktion der frühen Erfahrung") - Lorenzer 1981 ("Das Konzil der Buchhalter"), 158ff - Mannoni 1976 ("Ein Ort zum Leben"), 73ff - Trescher 1979 ("Sozialisation und beschädigte Subjektivität"), 155f

Spracherwerb - ein pädagogisches Problem?

Daß das Erlernen von Sprache, das Sprechen-Können, die Ausbildung der Fähigkeiten zur Sprache ein Anliegen für die Pädagogik und für die Pädagogen ist - dies scheint vorerst sehr klar auf der Hand zu liegen: Ist doch Sprache das Kulturgut schlechthin, der identitätsstiftende Wert einer Gesellschaft, mit dem man sich nach außen hin präsentiert und nach innen (etwa durch Gesetze) organisiert. Sprache ist für eine Kultur, so scheint es, konstitutiv, indem es den einzelnen Individuen dadurch möglich wird, sich auszutauschen, dem solipsistischen Gedanken- und Ideenwerk zu entfliehen und in kommunikativen Prozesse gemeinsam zu handeln (organisatorisch verfeinert etwa im Mittel der repräsentativen Demokratie).

Auch die Möglichkeit zur rationalen, "objektiven" Wahrheitsfindung mit Hilfe der Vernunft aller scheint sich mit Sprache zu eröffnen, indem ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs eine Konsensbildung ermöglichen soll, der über jede subjektive Willkür und subjektives Erkenntnisinteresse erhaben ist.⁹ Gemeinschaft, Wahrheit, objektives Wissen, Gerechtigkeit, Vernunft usw. - all diese ideellen Werte und Kategorien scheinen in erreichbare Nähe gerückt: mit Sprache.

Nichts scheint somit evidenter, als die Sprache und das Sprechenkönnen als "Schlüsselqualifikation" zum Allgemeinbildungsgut par excellence zu machen. Die Pädagogik müsse folglich in ihrer Praxis überaus bestrebt sein, dem Menschen (seine!) Sprache zu lehren und beizubringen, nicht nur, weil Sprache das vordringlichste Kulturgut ist, sondern auch, weil die Pädagogik selbst mit Sprache jene Grundlagen legen kann, die sie für ihr eigenes Wirken benötigt: Unterricht basiert größtenteils auf einer Vermittlung von Welt über (sprachliches) Wissen mittels Sprache, Erziehung ist zum überwiegenden Teil eine sprachlich-diskursive Auseinandersetzung zwischen Erzieher und Zögling. Sprache scheint für und in der Pädagogik durchgängig zu sein, sie ist konstitutive Voraussetzung und Mittel gleichermaßen.

⁹etwa im Habermas'schen Diskursmodell

Überblickt man die institutionelle Praxis von Pädagogik, so scheint dieses Sprachideal schon weitgehend in den Alltag von Unterricht und Erziehung eingeflossen zu sein: *Comenius* (1592 - 1670) war vermutlich der erste, der im Geiste einer neuzeitlichen Subjektpädagogik¹⁰ das Erlernen der Muttersprache vorrangig in sein allgemeines Didaktik-Konzept aufnahm.¹¹

In Österreich machte Kaiserin *Maria Theresia* schließlich 1774 mit der Einsetzung der "Allgemeinen Schulordnung" den Unterricht der Muttersprache in Form von Schreiben und Lesen für jedes 6 - 12 jährige Kind zur Pflicht.¹² Sie folgte damit einerseits dem Geiste der Aufklärung, andererseits war sie geleitet von der staatstragenden Idee, die Sprache in breiten Bevölkerungsschichten zu kultivieren, damit sich jedermann am zentralistisch geleiteten öffentlichen Leben beteiligen konnte. Zudem habe die Beherrschung einer Sprache eine identitäts- und kulturstiftende Wirkung.

Dieser Gedanke erscheint auch in der didaktischen Begründung von Fremdsprachenunterricht: Das Erlernen einer Fremdsprache habe nicht nur den praktischen Wert, sich mit anderen austauschen zu können, sondern beinhaltet immer schon Kultur- und Menschenbildung derart, daß man mit der fremden Sprache notwendigerweise auch die fremde Kultur kennenlernt, was wiederum Rückwirkungen auf die Qualität der eigene Sprache und der eigenen Kultur haben soll.¹³ Insbesondere wurde Sprache im Ideal des Humanismus zum vordringlichsten Bildungsgut. Latein und Griechisch zu lernen hieß, die Grundlagen der kultivierten abendländischen Gesellschaft neu vermittelt zu bekommen, und auch die spätere Rückwendung in der deutschen Klassik auf die antiken Sprachen war mit der Absicht verbunden, die klassischen Ideale in die deutsche (Sprach-) Kultur einfließen zu lassen. Goethe und Schiller zu lesen (und deren Gedichte auswendig zu lernen) war in der Gymnasiumspädagogik jahrhundertlang ein Garant dafür, daß die großen Ideale von Toleranz, Menschenwürde, Humanität und Aufklärung auch im Deutschunterricht weitergegeben werden.

In Zusammenhang mit politischem Bewußtsein, das mit der Moderne und den begleitenden gesellschaftlichen Prozessen der 60-er Jahre dieses Jahrhunderts neu erwacht war als ein Vollenden der Aufklärung, hielten sprach-diskursive

¹⁰Comenius (1592 - 1670) ist ein Zeitgenosse von René Descartes (1596 - 1650). Dies ist - in Hinblick auf den weiteren Verlauf der Arbeit - eine interessante Tatsache.

¹¹vergl.: Engelbrecht 1984, 15f

¹²vergl.: Engelbrecht 1984, 104f

¹³vergleiche dazu Humboldt 1997, 96: "Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält."

Auseinandersetzungen wieder zusehends Einzug in politisch-pädagogische Prozesse zwischen den Generationen. Machtstrukturen sollten im pädagogischen Prozeß durch demokratisch-diskursive Auseinandersetzungen aufgebrochen werden. Mündigkeit sollte auf gesellschaftlich-politischer Ebene erworben werden, indem es Ziel war, jedermann sprachlich an gesamtgesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu lassen. Der Sprachunterricht aus thesesianischen Zeiten, der dem Bürger in aufklärerischer Weise das Lesen und Schreiben beibrachte, entwickelte sich zum Sprachunterricht derart, daß jedermann in einer demokratisch-politischen Gesellschaft seine Stimme erheben können sollte. Kurz: Sprache schien das probate Mittel zu sein, die Aufklärung zu verwirklichen und Vernunft und Rationalität in diskursiver Art endgültig zum Durchbruch zu verhelfen - aller Macht und allen ökonomischen Verhältnissen zum Trotz. Sprache und das Sprechen wurden zum Mittel und zum Ziel von Pädagogik, aber nur implizit, weil Sprache kaum pädagogisch-theoretisch thematisiert wurde, sondern stillschweigend als Diskursspender vorausgesetzt war.

Überall dort, wo beim Individuum Sprache oder ein besonderes Sprechen noch nicht verfügbar ist, sei es Aufgabe von Pädagogik oder von pädagogikverwandten Bereichen (Therapie), die Sprachfähigkeit des Menschen zu ermöglichen oder herzustellen. Mit therapeutisch-logopädischen Konzepten sollen Sprachstörungen auf medizinisch-neurologisch-psychologischer Basis diagnostiziert werden, um dann gezielt (heil-) pädagogisch eingreifen zu können, um die jeweilige Sprachfähigkeit des Individuums wieder herzustellen oder derart zu entwickeln, daß es in gewisser Weise am gesellschaftlich-diskursiven Prozeß teilhaben kann.¹⁴ Basis sind hierbei nicht mehr primär bildungsorientierte Positionen, sondern die mit den rationalen Wissenschaften erstellten Spracherwerbtheorien, nach denen der Mensch (innerhalb von soziologischen, biologischen, psychologischen Faktoren) Sprache erwirbt und zur Sprache kommt innerhalb einer ganzheitlichen anthropologischen Ausbildung seiner Fähigkeiten und Kräfte. Pädagogik folgt hier den Empfehlungen der Wissenschaften, indem sie sich an deren Wissen orientiert, und die konkreten in den Institutionen realisierten Konzepte und Tätigkeiten werden dann als "pädagogische" ausgewiesen¹⁵

So ist es schließlich nicht weiter verwunderlich, daß der Bereich des Erstspracherwerbs, der frühkindliche (Mutter-) Spracherwerb, fast gänzlich dem wissenschaftlichen Forschungs- und Erkenntnisinteresse überlassen bleibt. Frühkindlicher Spracherwerb, darüber ist man sich allerorts fast einig, sei eben ein

¹⁴vergl.: Kolonko 1996: "Spracherwerb im Kindergarten"

¹⁵vergl. (wiederum): Kolonko 1996

biologischer, psychosozialer Prozeß, der mehr aus der Entfaltung eines inneren Programms entspringt als einem (bewußt) an das Individuum herangetragenem Bildungsanspruch. So müsse man eben nur die diesbezüglichen Gesetzmäßigkeiten kennen, um optimale Bedingungen für die Ermöglichung des Spracherwerbs zu schaffen und bei eventuellen Fehlern und Problemen gezielt (pädagogisch-therapeutisch) eingreifen zu können. Sprache "erwirbt" das Kind eben so wie jede andere Funktion auch.

Genau da aber klafft das Problem zu einem möglichen pädagogischen Denken, wie ich es hier eröffnen möchte. Denn eine pädagogische Betrachtung sei vorerst so verstanden, daß gewisse *Bildungsansprüche* an Individuen herangetragen werden, die nicht unbedingt von einem (wissenschaftlichen) Erkenntnisinteresse auszugehen haben oder damit in Verbindung stehen müssen. Rationalität, Planbarkeit, Einsichtigkeit in Prozesse, Erklärbarkeit sind nicht primär pädagogische Kategorien, sondern wissenschaftliche. Pädagogik zielt hingegen auf einen wie immer beschaffenen Begriff des Humanen schlechthin.

Diese vorerst rein formale Bestimmung des Pädagogischen bleibt aber wenig aussagekräftig, da sie lediglich auf andere Begriffe (Bildung, Humanes) verweist und so nur eine Abgrenzung darstellt.

Aber einen vorgefaßten Begriff von Pädagogik zu verwenden, der dann gewissen wissenschaftlichen Betrachtungen entgegengebracht werden kann, erscheint ohnedies problematisch. Denn es bleibt die Frage, ob und wie ein derartiger Begriff überhaupt eine Aussagekraft über das, was er begreifen soll, hat. Es bleibt auch unklar, wie und unter welchen Kriterien ein eventueller Begriff von Pädagogik zu einem solchen wird (durch den Zeitgeist, das Denken, die Ideologie, die Wissenschaft, durch die konkrete "pädagogische" Tätigkeit?).

Selbst von einer gewissen Denkrichtung kommend kann nicht - wie dies in der Geistesgeschichte so oft getan wurde und wird - auf einen Begriff von Pädagogik geschlossen werden. Denn wer dies tut, begeht (nach Winkler) "...einen glatten Verstoß gegen die qualitativen Implikationen der verwendeten Denkinstrumente, genauer: er verwechselt diese mit dem Ergebnis, das man durch sie erreichen will"¹⁶. Eine Denkrichtung selbst "hat keinerlei legitime Aussagekraft über die Existenz von Pädagogik und Erziehung"¹⁷.

¹⁶Winkler, 1992, 161

¹⁷ebd. - Winkler meint hier mit "Denkrichtung" explizit das postmoderne Denken, dem oft nachgesagt wird, es beinhalte das Ende der Erziehung.

Umgekehrt aber müssen Pädagogik und Erziehung, um für Theorie und Praxis greifbar zu sein, durch Begriffe, die in der Sprache verankert sind, bestimmt werden. Zu dieser Begriffsbestimmung könnte man etwa unter anderem wieder jene Wissenschaft heranziehen, die sich Erziehungswissenschaft¹⁸ nennt. Aber eine derartige Begriffsbestimmung ist wiederum nur innerhalb der Grenzen des jeweiligen Denkinstrumentes (hier die Wissenschaft und ihre Methoden) begreifbar und geht nicht darüber hinaus. Wissenschaft kann hier (wie der Zeitgeist, die Ideologie, die konkrete "pädagogische" Tätigkeit) nur als "Schattenbegriff" dienen, und Einzeldisziplinen müssen - laut Winkler - "solche Schattenbegriffe für das Experiment der Vernunft mit sich selbst beanspruchen, durch welches sie sich in Frage stellen, doch bleiben sie letztendlich stets auf empirische Befunde und begründete Theorien verwiesen"¹⁹.

So kann man bezüglich der angesprochenen Abgrenzung von "Pädagogik" als Begriff drei Ebenen unterscheiden: Die *begriffliche Ebene*, die durch die Methode des Denkinstrumentes und in der Folge durch die verbale Ausformulierung (z.B. in einer Theorie) eine Fassung erfährt, die *Ebene der Wirklichkeit*, die eine Projektionsmöglichkeit für das bietet, was der Begriff faßt, und schließlich noch eine ontologische *Ebene der Existenz*, die a priori notwendig ist, damit die begriffliche Abgrenzung und das angesprochene Phänomen der Wirklichkeit eine Möglichkeit der Referenz erhalten²⁰.

Diese begriffstheoretischen Überlegungen machen Pädagogik faßbar als begriffliche Abgrenzung und Bestimmung, welche auf eine Wirklichkeit und auf eine ontologischen Basis verweist. Und die zuvor angesprochene Abgrenzung einer Pädagogik (des Spracherwerbs) von einer wissenschaftlichen Betrachtung (des Spracherwerbs) geschieht hier durch die Einführung des Begriffes "Bildung", die Pädagogik in Differenz zu einer wissenschaftlichen Betrachtung setzt.

Der Begriff der Bildung ist also zentral innerhalb des hier eingeführten pädagogischen Denkens. Und da Spracherwerb in dieser Arbeit unter einem solchen (möglichen) Bildungsbegriff gesehen werden soll, greife ich im Folgenden eine

¹⁸Diesen Terminus, den ich hier streng von der "Pädagogik" trennen möchte, verwende ich in Anlehnung an Brezinka 1971. Erziehungswissenschaft sei hier jene Wissenschaft, die mit wissenschaftlichen Methoden Wissen über "pädagogische" Phänomene gewinnen möchte, und dieses Wissen habe sich dann - laut Brezinka - an der Wirklichkeit zu messen und könne den Pädagogen bei ihrer Praxis behilflich sein.

¹⁹Winkler, 1992, 161

²⁰Damit meine ich, daß so etwas wie "Pädagogik" (im Sein, in der Menschheitsgeschichte, im menschlichen Zusammenleben,...) existieren muß, wenn ein diesbezüglicher Begriff ("Pädagogik") oder ein bezeichnetes Wirklichkeitsphänomen einen (legitimen) Sinn haben sollen. (Bemerkung: Lacan würde diese Ebene der Existenz "das Reale" nennen.)

(klassische) Begriffssetzung von Bildung, nämlich jene von Wilhelm von Humboldt, auf, problematisiere sie und entwickle daraus Aspekte für eine mögliche Fassung von Sprachbildung, die auch den frühkindlichen (Erst-)Spracherwerb zu begreifen vermag.

Der Bildungsbegriff bei Humboldt

Humboldt problematisiert in einem Fragment über die Theorie der Bildung des Menschen, daß jedes Wissen aus einem Fachbereich im Grunde für die Gesinnung des Menschen unnütz und unfruchtbar bleibt und nur zur Ausbildung des Kopfes taugt, wenn nicht der Mensch von sich aus ein Begehren danach entwickelt. Denn "im Mittelpunkt aller besonderen Arten vor Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will"²¹. Dazu bedürfe der Mensch allerdings einer Welt außer sich, denn die bloße Kraft braucht einen Gegenstand, an dem sie sich üben kann, wie jede Form einen Stoff braucht, in der sie sich ausprägen kann.

Es liege dem Menschen eigentlich nicht an dem, was er von der Welt erwirbt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredelung, oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt. So versucht er als Seiender "soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng er nur kann mit sich zu verbinden"²².

Aber es gehe nicht nur um diese spezielle Befriedigung seiner Bedürfnisse, sondern "dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spur des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung"²³. Es gäbe zudem ein Auge, das "ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziel (dem Begriff der Menschheit in

²¹Humboldt 1903, 283

²²ebd.

²³ebd.

uns einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen - Anm.: KD) zu verfolgen im Stande ist"²⁴ und das somit in jedem Menschen die "richtige Bahn" feststellen kann.

Seine Natur dränge also den Menschen "beständig von sich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen"²⁵. Dies stelle allerdings eine Entfremdung dar, und es besteht so die Gefahr, daß sich der Mensch selbst verliere. Deshalb sei wichtig, daß "von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle"²⁶. Dazu "muß er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlich machen"²⁷.

In einer "durchgängigen Wechselwirkung" bestimmt so der menschliche Geist auch die Welt, und mit den verschiedenen Werkzeugen, die ihm innewohnen (Verstand, Einbildungskraft, Anschauung durch die Sinne) soll er die Natur aufzufassen versuchen, alles mit dem Ziel, "durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft zu stärken"²⁸. Aus dieser Einheit und Allheit vom Mensch und Natur, die der Geist ermöglicht, bestimmt sich gerade der Begriff der Welt.

Aus all diesen möglichen Wechselwirkungen von menschlicher Natur, menschlichem Geist und dem Stoff der Natur, aus dem Zusammenwirken von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit, schließt nun Humboldt, daß schon ein Gegenstand genüge für die Bildung des Menschen, wenn er "sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit beschäftigt"²⁹. Folglich muß dieser Gegenstand, mit dem der Mensch in obiger Art eine Wechselwirkung eingeht, "schlechthin die Welt sein, oder doch (denn dies ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden"³⁰.

²⁴ebd., 283/284

²⁵ebd., 284

²⁶ebd.

²⁷ebd.

²⁸ebd., 285

²⁹ebd.

³⁰ebd.

Kommentar zu Humboldt

Interpretiert man nun die Humboldtsche Bildungstheorie anhand dieses Fragmentes so lassen sich einige *Besonderheiten herausstreichen*:

1. Humboldt setzt den *Menschen ins Zentrum von Bildung* und Bildungsprozessen. Nicht irgendwer oder irgendetwas bildet jemanden - damit dieser dann früher oder später einen Nutzen daraus ziehen könne -, sondern der Mensch bildet sich jeweils nur selbst innerhalb des leicht überschaubaren Kreises, in dem er tätig ist. Ziel sei es dabei, daß dieser Mensch sich innerlich verbessere und veredle oder wenigstens eine Befriedigung der inneren Unruhe erfahre, die ihn verzehrt. Dies setzt ein bestimmtes anthropologisches Bild vom Menschen voraus, nämlich daß a priori ein Bedürfnis dem Menschen derart innewohnt, das nach einer Stärkung seiner Naturkräfte verlangt, wenn nicht nach einer Veredelung und Verbesserung seines Wesens. Der Mensch ist also bei Humboldt ein Mängelwesen, das im Prinzip - wenn es bildsam ist - immer potentiell stärkbar oder verbesserbar sein muß.

2. Interessant ist zudem, daß Humboldt im Textfluß nach 2 Seiten kurz den *Begriff des Ichs* einführt anstelle des zuvor verwendeten Begriffs Mensch. Dies geschieht, wenn er Bildung begreift als Schaffung des Begriffs der Menschheit in der Person des Menschen. Dies solle auch noch über das Leben des Menschen hinaus wirksam werden "durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freisten Wechselwirkung". Dieses Ich ist, wie zuvor der Begriff des Menschen, nicht weiter hinterfragt und wird als bestehend angenommen. Es eröffnet eine metaphysische Dimension, wenn es den Begriff der Menschheit in Wechselwirkung mit der Welt über das Leben hinaus fassen soll. In seiner Weltverbundenheit ist dieses Ich auch der "eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntnis"³¹. Ein "Auge" sei in der Lage, das Fortschreiten eines Bildungsprozesses (objektiv) zu beurteilen, wobei dahingestellt bleibt, ob dieses Auge nun im Ich selbst verankert ist oder in einem anderen Subjekt, oder ob es von außen als "metaphysisches Auge" fungiert. Ist das Auge im Ich selbst verankert, so ist das Ich ein selbstbewußtes und selbstbestimmtes, das von sich und seiner Verbindung zur Welt weiß und sich das

³¹ebd, 283

Ziel von Bildung selbst setzen kann. Ist das Auge jenes eines anderen Subjekts, so ist die Bildung des Ich letztlich fremdbestimmt. Ist das Auge ein metaphysisches, so erfährt Bildung selbst eine metaphysische Dimension.

Zusammenfassend unterscheidet Humboldt also - das läßt sich zumindest aus dem Textfluß herauslesen - einen anthropologischen Begriff des Menschen von einem metaphysischen. Beide scheinen in Wechselwirkung mit der Welt erst zur Vollendung zu gelangen, wobei es dem metaphysischen Ich unter Umständen auch zusteht, ein selbstbestimmtes Urteil über diese Verbindung zu treffen. Der Mensch hingegen ist von seiner Natur aus lediglich bestimmt, die Kräfte zu stärken, die ihm fehlen, und die innere Unruhe zu befriedigen, die ihn verzehrt. Ein (möglicherweise neuzeitlicher) Subjektbegriff und philosophische Anthropologie gehen bei Humboldt ineinander über, beziehungsweise sind nur unklar voneinander getrennt.

3. Diesem einen Pol von Bildung - der entweder als von Natur aus nicht vollständig und begehrend, andererseits als metaphysisch gegeben (eventuell selbstbewußt und selbstbestimmt) auftritt - setzt Humboldt den *Pol der Welt* gegenüber.

Die Welt faßt er einerseits substanziell als Stoff auf, der außerhalb des menschlichen Wirkkreises existiert und der gegenüber dem Menschen als "Gegenstand" (für mögliche Bildung) auftritt. Der Gegenstand gibt den unterschiedlichen Naturkräften als Form einen Raum für deren Ausdehnung und in diesem Prozeß der Formverwirklichung und Weltgewinnung kann sich der Mensch bilden, stärken veredeln oder zumindest die Unruhe, die aus seiner ursprünglich weltfremden Existenz entsteht, befriedigen. Das Ich erhalte zudem noch durch seine Wechselwirkung mit der Welt eine transzendente Dimension, indem es einerseits den Begriff der Menschheit verwirklicht, andererseits die Zeitlichkeit überwindet und Totes und Unnützes belebt und befruchtet.

Das Subjekt bedarf bei Humboldt Welt, um ein solches zu werden, aber es steht dann auch wieder vor der Welt, weil es (möglicherweise) imstande ist, als Auge den Prozeß der Wechselwirkung zwischen Welt und Ich als "ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziel" (mit Ziel ist hier gemeint: "den Begriff der Menschheit in unserer Person ... einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen"³²) "zu verfolgen"³³.

Allerdings ist Welt für den Menschen nicht an sich begreifbar, sondern präsentiert sich nur innerhalb der Werkzeugfunktion des menschlichen Geistes (Verstand,

³²Humboldt 1903, 283

³³Humboldt 1903, 284

Einbildungskraft, Anschauung). Dies hat einerseits zur Folge, daß der Mensch sich nur durch eine "Mannigfaltigkeit der Ansichten" der Welt nähern kann und sich Welt, wie sie ist, nie ganz einverleiben kann.

Andererseits stellt der hier eingeführte Geist einen Schutz vor der drohenden Entfremdung dar, die dem Menschen drohe, wenn er "beständig von sich aus zu den Gegenständen außer ihm"³⁴ übergehe. Welt beinhalte eine immanente Gefahr für das Subjekt.

Aber der menschliche Geist ist im Bildungsprozeß immer schon dem Stoff der Welt aufgedrückt. Beide, Geist und Welt, soll der Mensch einander ähnlich machen, damit immer "von allem, was er außer sich vornimmt, das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle"³⁵. Welt ist also bei Humboldt a priori Substanz, die durch einen Prägeakt den menschlichen Geist aufgedrückt bekommen hat und so jenem ähnlich geworden ist.

Die Wechselwirkung zwischen Welt und Ich ist somit einseitig, da Welt an sich das Subjekt nicht bilden kann. Es gibt bei Humboldt somit nur eine Welt des Subjekts und kein - wie dies eine vollständige Wechselwirkung implizieren würde - Subjekt der Welt. Das Ich soll und kann sich nicht - denn das wäre eine bloße Entfremdung - bei allem, was es außer sich unternimmt, der "dunklen Schatten" und der "beängstigenden Kälte" aussetzen oder aus diesen "gebildet" werden.

Schließlich gäbe es - so Humboldt - durch diesen a priori Prägeakt des menschlichen Geistes auch keinen Unterschied mehr in der Betrachtung der Welt allgemein und der eines Gegenstandes (eines bestimmten Ausschnittes der Welt): der Geist schafft im Prozeß der menschlichen Kräftestärkung mit der so mannigfaltig geprägten Welt Allheit und Einheit.

4. Die Humboldtsche Bildungstheorie stellt den Anspruch, eine *universelle und allgemeine Theorie* der Bildung des Menschen abzugeben. Sie ist in ihrer Begrifflichkeit und Abstraktheit derart konzipiert, daß prinzipiell alles, was substanziell außerhalb des Menschen liegt, als "Gegenstand" (und folglich auch als Welt) aufgefaßt werden kann und somit potentiell als Bildungsgut heranziehbar ist. Weiters ist Bildung bei Humboldt immer schon durch die menschliche Natur, durch den Mangel an Kräften des Menschen oder den metaphysischen Ansprüchen des Subjekts (ein den Begriff der Menschheit beinhaltendes Wesen von Werth und

³⁴ebd. 284

³⁵ebd.

Dauer zu sein) vorbestimmt. Bildsamkeit ist so jedem Menschen und jedem Subjekt immanent.

5. Problematisch bleibt bei aller Allgemeinheit des Bildungsprozesses die *Grenzziehung zwischen den Polen Ich und Welt*. Damit sei die Frage angesprochen, wo die "Welt außer sich" beginnt und wo der Mensch oder das Ich endet. Denn es ist keineswegs klar, inwiefern der Mensch oder das Subjekt selbst als Gegenstand von Bildung fungieren kann. Das singuläre Ich braucht bei Humboldt ein "Außen", wodurch es sich bilden kann. Bildung ist hier immer "Bildung durch ..." oder "Bildung an ..." - "Bildung" an sich ist in diesem Konzept allerdings nicht berücksichtigt.

Das Auge zur Welt scheint durch sich selbst in Humboldts Theorie nicht bildsam, auch wenn der menschliche Geist bei der Bildung seine Eigenschaften der Welt aufdrückt und in der entstehenden Ähnlichkeit das Auge spiegelt, wodurch ein "erhellendes Licht" und eine "wohlthätige Wärme" zurückstahlen soll.

Wiederum ist so die Frage aufgeworfen, ob das Auge als ein metaphysisches vorausgesetzt werden muß oder nicht: Einerseits muß das Ich, soll es sich durch Welt bilden können, als inkomplettes und der Welt angehörig gedacht werden. Erst durch Bildung erwirbt es ein Mehr an Substanz. Folglich wäre es auch als Gegenstand für Bildung denkbar. Ist es andererseits als Blickpunkt von Bildung metaphysisch vorausgesetzt (wenn es als Auge das Fortschreiten eines Bildungsprozesses zu verfolgen imstande ist), so kann es - innerhalb der Humboldtschen Bildungstheorie - nicht Gegenstand für Bildung werden.

Probleme eines möglichen Verhältnisses von Bildung und Sprache

Die von Humboldt postulierte Allgemeinheit und Universalität von Bildung läßt sich nun dazu verwenden, das *Verhältnis von Bildung und Sprache* beim Spracherwerb zu problematisieren³⁶:

1. Da bei Humboldt der Mensch zur Bildung einen Stoff außerhalb seiner selbst benötigt, mit dem er in Wechselwirkung treten kann, ist bei einer möglichen Sprachbildung die Sprache als Gegenstand und Teil der Welt anzusehen. Sprache wäre somit begriffen als substanzieller Bestandteil der Welt, situiert außerhalb des Menschen und des Subjekts, als Gegenstand, der mit dem Menschen (dem Subjekt) in Wechselwirkung treten kann, als Stoff, dem der Mensch die Gestalt seines Geistes aufdrücken kann.

Die Frage ist nun, ob *Sprache* derart *als Bildungsgegenstand* fungieren kann, oder ob nicht die Natur der Sprache - die es noch näher zu untersuchen gilt - nach einem anderen Verhältnis zwischen Bildung und Sprache verlangt.

Es bleibt erstens offen, ob Sprache als Substanz oder als Form zu begreifen ist: Denn Sprache scheint nicht nur in den Lauten und Worten Bestand zu haben, sondern auch in dem Raum, den sie aufspannt: sprachlicher Sinn ergibt sich nur, wenn mehrere Elemente miteinander verknüpft werden, was ein Dazwischen zwischen den Elementen impliziert. Und Sprache scheint als Gegenstand der Welt keinen Wert für sich zu haben, weil sie nur zwischen den menschlichen Individuen in Erscheinung tritt. Man ist "mit der einfachen Tatsache konfrontiert, daß Sprache, ehe sie noch eine bestimmte Sache zu bedeuten scheint, für den Anderen bedeutet"³⁷.

Zweitens bleibt offen, wo sich Sprache in Bezug auf den Menschen befindet, innen oder außen? Denn wenn Sprache nicht in der Welt zu sein scheint, so braucht sie ein menschliches Subjekt, um zu ihrem Dasein zu kommen. Dies bedeutet, daß Sprache - so sehr ihre repräsentativen Elemente (Buchstaben, Worte, Laute) sich außerhalb des Menschen befinden - sich immer schon vom Inneren des Subjekts her nach außen kehren muß und umgekehrt. So scheint das Verhältnis Sprache - Menschen

³⁶Humboldt selbst hat in seinem Werk das Verhältnis von Bildung und Sprache umfassend abgehandelt (am kompaktesten vielleicht in: *Bildung und Sprache*, 1997, 89ff). Dies ist aber hier nicht Gegenstand, weil dies lediglich eine Möglichkeit darstellt, Sprachbildung zu begreifen. Es geht mir in diesem Kapitel um das prinzipielle Verhältnis von Sprache und einer (möglichen) Bildungstheorie und um die spezielle Problematik, die aus einer solchen Verbindung - die oft nur all zu schnell hergestellt wird - entsteht.

³⁷Lang 1973, 58

einem möglichen Bildungsanspruch, der eine Wechselwirkung Sprache - Mensch fordert, ontologisch voranzugehen.

2. Der Begriff der Bildung verlangt bei Humboldt ein wie auch immer geartetes *Bewußtsein*, welches in der Form eines Auges imstande sein muß, das Fortschreiten der Wechselwirkung Ich - Welt zu verfolgen. Grenzt man einmal ein, daß es sich dabei um kein metaphysisches Bewußtsein handelt, so impliziert dies, daß ein subjektives Bewußtsein (innerhalb oder außerhalb des zu bildenden Ichs) existieren muß, das imstande ist, das Verhältnis Ich - Gegenstand zu bestimmen.
Für die Sprachbildung bedeutet dies, daß ein Sprechenkönnen (also die Verbindung Ich - Sprache im Akt des Sprechens) in irgendeiner Form bewußtseinszugänglich sein muß. Dies scheint allerdings bei der Sprache anzweifelbar, da bei Sprechakten das Bewußtsein von der Sprache abgezogen zu sein scheint und auf den Inhalt - wovon die Sprache spricht - gerichtet ist. Der bloße Blick auf die Sprache beim Sprechen würde das Wort an sich nichten und das Verhältnis Ich - Sprache als pervertiert erscheinen lassen.³⁸

3. Bei Humboldts Bildungsbegriff ist die Wechselwirkung Ich - Welt derart relativiert, daß die Welt nicht direkt auf das Ich wirken kann und soll, sondern nur über die *Umwege des menschlichen Geistes* - damit das Ich sich nicht entfremde. Dieses Verhältnis ist bei einer möglichen Sprachbildung neu zu befragen: Denn dies impliziert, daß der Gegenstand Sprache vom menschlichen Geist formbar wäre, daß Sprache zum Menschen nur als seine Sprache Zugang findet. Was bei einer Objektwelt noch plausibel erscheint (der Geist bilde eben "Filter" zur Welt), wird bei der Sprache unklar, da Sprache - so scheint es - nicht als Teil der Welt, sondern neben der vorhin angesprochenen Implizierung des Subjekts auch als Produkt der anderen (sprechenden Subjekte) auftritt. Dies ließe den Schluß zu, daß Sprache den menschlichen Geist selbst repräsentiere. Aber dann wäre Sprachbildung im Humboldtschen Sinne nicht mehr möglich, da Bildung eine Substanz aus der Welt benötigt und nicht durch eine geistige Form transferierbar ist.

³⁸Um dies als Phänomen zu begreifen, mache man folgendes Experiment: Man spreche das Wort "Bär" und wiederhole diesen Akt immer wieder, wobei man das Bewußtsein nur auf das Wort (auf den gesprochenen Laut) richte. Nach einigen Wiederholungen, wenn das Bewußtsein ganz bei der Sprache ist, wird das Wort "Bär" als Fremdwort erscheinen und innerhalb des Sprechakts keinen Sinn mehr haben. Zum selben Ergebnis gelangt man, wenn man beim (durchgängigen) Sprechen sein Bewußtsein ganz und ausschließlich auf den Sprachtext richtet.

Aus diesen Überlegungen kann man den Schluß ziehen, daß innerhalb einer klassischen (subjektzentrierten, gegenstandsbezogenen, bewußtseinsimmanenten) Bildungstheorie, wie sie Humboldt zum Begriff bringt, eine Sprachbildung zumindest problematisch ist, weil die darin enthaltenen Begriffe (wie Ich, Substanz, Welt, Gegenstand) auf den "Gegenstand" Sprache nicht ungefragt übertragen werden können. Es scheint deshalb angebracht, den Begriff der Sprache im Zusammenhang mit obigen bildungstheoretischen Begriffen näher zu untersuchen, um dann daraus eventuelle Rückschlüsse auf die Möglichkeit einer Sprachbildungstheorie ziehen zu können.

Ich will mich damit bei der Betrachtung des Spracherwerbs bestimmt von jenen Theorien und Praxisvollzügen abgrenzen, die in ihrem Selbstverständnis bereits ein unreflektiertes Verhältnis von Bildung und Sprache beinhalten. Damit meine ich zum Beispiel die schon angesprochene neuzeitlich-schulisch-institutionelle Praxis und die darin enthaltenen didaktischen Konzepte zum Spracherwerb (etwa: Sprache bietet eine kulturelle Identifikationsmöglichkeit). Oder es sind damit auch die stümperhaften Versuche in Deutschland um 1970 herum gemeint, mit dem Konzept der "kompensatorischen Spracherziehung" emanzipatorische Ideale und gesellschaftliche Chancengleichheit zu verwirklichen.³⁹ Und ich meine damit auch bestimmte Humanwissenschaften, die ihre Spracherwerbtheorien unbedacht auf bildungstheoretische relevanten Voraussetzungen aufbauen.

Als Pädagoge kann ich mich mit wissenschaftlichen Spracherwerbtheorien nicht zufrieden geben. Mein Versuch ist es vielmehr, den frühkindlichen Spracherwerb hier wieder ins Licht einer möglichen bildungstheoretischen Betrachtung zu stellen.

Vorerst will ich die wissenschaftlichen Theorien zum kindlichen Spracherwerb darlegen und dann die darin enthaltenen Grundannahmen, die für einen Bildungsbegriff relevant und interessant sind, herausarbeiten und problematisieren.

Anschließend sei der Blick wieder auf den Bildungsbegriff gerichtet mit der Absicht, die (klassischen) bildungstheoretischen Annahmen erneut in Frage zu stellen und in Hinblick auf die in der Analyse gewonnenen Ergebnisse und Problematisierungen zu erweitern. Dazu werden sich Elemente aus dem "psychoanalytischen"⁴⁰ Sprachdenken von *Jacques Lacan*, die ich zuvor entwickelt habe, als fruchtbar erweisen.

³⁹Siehe Kapitel "Spracherwerb in der Erziehungswissenschaft" (Ansätze von Loch, Oevermann, Göppner)

⁴⁰Die Anführungszeichen stehen hier deshalb, weil Psychoanalyse bei Lacan nicht unbedingt mit der Psychoanalyse als Wissenschaft gleichzusetzen ist. Lacan erweitert Psychoanalyse auf ihre

Ich werde so einen Bildungsbegriff ausformulieren, der dem Problem der Sprachbildung angemessener erscheint, als die klassischen Bildungstheorien dies ermöglichen.

Auf dieser bildungstheoretischen Basis aufbauend (die notwendigerweise an postmodernes Denken angelehnt sein wird) seien dann noch einige Phänomene des frühkindlichen Spracherwerbs aufgegriffen und beleuchtet.

Damit aber der Blick und das Vorgehen der Wissenschaften diesseits der implizierten bildungstheoretischen Annahmen und diesseits der Methodendiskussion noch eine grundlegende Relativierung erfährt, sei vorerst noch ein Begriff von Wissenschaft zur Sprache gebracht - nämlich jener von Lacan -, welcher Wissenschaft noch anders lesbar macht: nämlich nicht als Möglichkeit, die Wahrheit und das objektiv Wahre zu erkennen, sondern als konstitutives Moment für ein Subjekt (der Wissenschaft), das sich mit der Erzeugung von Wissen "bildet", und als sprachliche Symbolisierung von Welt: Wissen sei a priori nur als sprachliches zu begreifen.

Lacan und die Wissenschaft⁴¹

Will man Spracherwerb (ein Begriff aus der Wissenschaft!) im Lacanschen Sinn verstehen, so ist es vorerst notwendig klarzustellen, was das besondere Verhältnis zwischen der Theoriekonzeption Lacans und der Vorgangsweise der Wissenschaft ausmacht. Es geht im weitesten Sinn um das Verhältnis von Wissenschaft und Psychoanalyse, aber auch im besonderen um das spezielle, wiederum nur aus der Lacanschen Theorie des Subjekts heraus zu verstehende Bild, das sich Lacan - der Psychoanalytiker - von der Wissenschaft macht.

Der Genauigkeit wegen sei darauf verwiesen. Denn einerseits befindet sich diese Arbeit auf dem Feld der Wissenschaft, andererseits will sie darüber hinausgehen, aber gerade dadurch, daß sie die Wissenschaft als Wissenschaft beläßt, daß sie ihren Diskurs ernst nimmt als eine besondere Rede, die das Wahre "beblickt", die durch ihre Verankerung im Symbolischen, im Wissen, Leerstellen schafft, die nicht das Wahre festschreiben, sondern es evozieren.

Es geht hier darum, den Text als Text zu belassen und die Leerstellen als Leerstellen. Es ist weder mein Ziel, Grenzverwaschungen zu betreiben, noch Totalitaritäten aufzustellen, sondern es ist das Symbolische vom Nicht-Symbolischen abzugrenzen, das Gesagte vom Nicht-Gesagten.

Was diese Untersuchung schwierig macht, ist der besondere Gegenstand, mit dem ich mich hier beschäftige: der Spracherwerb. Die Frage ist, wie das Subjekt zur Sprache kommt und was dies für das Subjekt bedeutet. Es geht also um das Eintreten des Subjekts in das Symbolische oder, genauer, um das Verhältnis von Subjekt und Symbolischem. Nun ist aber gerade das Instrument, mit dem ich dies untersuche, das Symbolische selbst, die Wissenschaft mit ihrer Signifikantenwelt, und es stellt sich die Frage, ob hier nicht ein Zirkel vorliegt: daß das Untersuchende gleich dem Untersuchten ist.

Wissenschaft ist das Setzen von (Sprach-)Signifikanten durch ein Subjekt⁴² mit dem Anspruch auf Objektivität und Wahrheit, Spracherwerb ist als das (allmähliche)

⁴¹Es mag sein, daß in diesem Kapitel begrifflich und gedanklich auf manches vorgegriffen wird, was erst später im Duktus der Arbeit (im Kapitel: "Die Beleuchtung durch Lacan") entwickelt und abgehandelt wird. Aber der Genauigkeit wegen - um dem Denken gewisse Bahnen offen zu lassen oder zu eröffnen - ist dieses Kapitel jetzt einzuführen. Lesen wird in dieser Arbeit nicht als linearer, sondern als zirkulärer Prozeß aufgefaßt.

⁴²bei Lacan: "Subjekt der Wissenschaft"

Sprechen von Sprache das Setzen von (Sprach-)Signifikanten durch ein (kindliches) Subjekt. Kind und Wissenschaftler setzen sich also jeweils als Subjekt mit Sprache auseinander...

Es soll im Folgenden - aufbauend auf dem Lacanschen Denken - untersucht werden, was das spezielle an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist.

Die vier Diskurse

Lacan hat in seinem Spätwerk⁴³ vier unterschiedliche Diskursformen ausgearbeitet. Diese Diskurse finden sich jeweils in verschiedenen Institutionen der Gesellschaft wieder und stellen (wohl unter dem Einfluß der sozialen Unruhen in Frankreich Ende der 60-er Jahre) eine Hinwendung des Lacanschen Denken auf das Soziale dar.

Unter Diskurs ist dabei nicht primär eine (sprachliche) Auseinandersetzung von Individuen gemeint, sondern ein struktureles Verhältnis von verschiedenen Grundgrößen⁴⁴, die in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich zueinander stehen.

Die Diskursformen sind einer Gepflogenheit Lacans folgend formelhaft zu sogenannten "Mathemen" verkürzt; sie sind im freien Formalismus zu einer für sich "sprechenden" Komplexität verdichtet und bilden in sich eine Einheit. Sie lauten:

⁴³Sem XVII (1969-70)

⁴⁴Herr(schaft), Subjekt, Wissen, Objekt

DISKURS DES HERRN

$$\frac{S_1}{\$} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

DISKURS DER HYSTERIE

$$\frac{\$}{a} \longrightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

DISKURS DER UNIVERSITÄT

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

DISKURS DER PSYCHOANALYSE

$$\frac{a}{S_2} \longrightarrow \frac{\$}{S_1}$$

Jeder Diskurs bietet 4 Plätze:

$$\frac{\text{Agens}}{\text{Wahrheit}} \longrightarrow \frac{\text{anderer}}{\text{Produktion}}$$

Das Agens ist der Ausgangspunkt eines jeden Diskurses. Es wendet sich an einen anderen, wodurch ein(e) Produkt(ion) entsteht, die nicht unmittelbar zur Oberfläche (zum Bewußtsein) des Diskurses gehört. Jeder Diskurs hat zudem einen Bezug zu einer eigenen "Wahrheit", die ebenfalls unter der Oberfläche erscheint und die nur innerhalb des jeweiligen Diskurses situiert ist.

Die Termini⁴⁵ sind:

S₁

Herren-, Meistersignifikant, der Phallus (als abstrakte Struktur), der phallische Signifikant, Signifikant der Signifikanten (der Differenzen)

Er ist ein Signifikant ohne Signifikat, der notwendig ist, um das Gefüge der Signifikanten topologisch zusammenzuhalten. Er hat als solcher keinen Sinn, sondern er ist "Kopula" zwischen den einzelnen Gliedern und wird so zum Stifter, durch den Existenz (in der Folge auch die Existenz des Subjekts, das sich ja über die Signifikanten bestimmt) erst möglich wird.

Bei Freud: "der Nabel des Traums" (der sich jeder Fassung entzieht)

"Er (der Herrensignifikant) ist nicht weiter aufzulösen in ein Signifikat, in eine Transparenz des Sinnes, sondern er markiert einen Platz der Struktur, den Platz des alle Bedeutungen generierenden, singulären (oder unären), ausgeschlossenen Elements, des S₁, an dem sich das ganze System der Sprache und der Bedeutungen, das System der binären Signifikanten, die auf andere Signifikanten verweisen, abzweigt - "S₂", das Wissen."⁴⁶

S₂

das Wissen

"Die Batterie der Signifikanten als Reservoir des Wissens"⁴⁷, die am Herrensignifikant sich einhängen und sich durch differentielle Oppositionen voneinander trennen (unterscheiden).

⁴⁵Die folgenden Definitionen sind größtenteils aus der Sekundärliteratur zusammengetragen und finden sich nur bruchstückhaft im Werk Lacans wieder. Mir ist die Problematik einer solchen (textzerreißenden) Vorgangsweise bewußt, aber ich sehe sonst keinen anderen Weg für die Erklärung der Termini.

⁴⁶Feuling 1989, 19

⁴⁷Keil 1989, 87

\$

das Subjekt (von der Sprache durchzogen / symbolisch kastriert), das Subjektum (Unterworfene) der Sprache, das "sujet barré"

Es ist eine Leerstelle, "eine Diskontinuität im Realen", etwas, das nicht existiert und das sich nur im Gebrauch der Sprache nachträglich setzen kann.

Es muß sich, um zur Existenz zu kommen, den Signifikanten unterwerfen, deren Mangel auf sich nehmen, es kann sich nur vom Anderen aus bestimmen.

(Es ist nicht, es wird.)

Es ist im Realen abwesend, unmöglich, im Symbolischen werdend, möglich, im Imaginären, anwesend, wirklich.⁴⁸

Das Subjekt \$ sucht im Begehren die Einheit seiner selbst (die selbst verlorene Einheit durch den Gebrauch der Sprache, des Schreis) und findet dabei das Leere im Realen - durch Fassen des "Objekts a" ($\$ \diamond a$)⁴⁹

Das Subjekt wird bei Lacan - gemessen an der abendländischen Denktradition - auf den Kopf gestellt: nicht das Subjekt erkennt die Welt und konstruiert daraus die Wahrheit (und schreibt sie in ein Wissen nieder), sondern die Wahrheit existiert immer schon (im Realen zwar, aber doch niedergeschrieben in der Welt der Signifikanten), und sie, die Signifikanten, konstruieren aus sich heraus das Subjekt (wenn es die Signifikanten setzt)!

a

das Objekt, die Mehrlust, die Ursache des Begehrens

Das "Objekt a" ist der Abfall, der bei der Symbolisierung entsteht und all das beinhaltet, was sich nicht symbolisiert ist/sich nicht symbolisieren läßt. Es gehört unmittelbar zum Subjekt, es ist eine Art "Organverlängerung", eine Heraussetzung von etwas, was aus

⁴⁸vergl.: Widmer 1990, 54

⁴⁹"\$ Punze a" - ein Lacanscher Formalismus

dem Körper des Subjekts stammt⁵⁰, was aber immer schon von ihm getrennt ist. Topologisch läßt sich dieses Verhältnis mit den beiden Seiten des "Möbiusbands"⁵¹ darstellen, und Lacan formuliert: "Das Subjekt ist, wenn man so sagen kann, in innerem Ausschluß seinem Objekt eingeschlossen".⁵²

Das Subjekt erhält so in der Spannung ein Begehren nach dem "Objekt a", muß aber, da es Subjekt ist und nicht psychotisch ist, daran scheitern. Das "Objekt a" wird so Ursache des ewigen, lebensspendenden Begehrens des "sujet barré".

Das "Objekt a" hat ursprünglich mit dem Erkenntnis- und Wahrnehmungsobjekt nichts zu tun, es ist eine Konstruktion, die sich allein im Ausfall der Sinnlichkeit erweist⁵³, es gehört also zum Imaginären, und es läßt sich nur indirekt fassen: im Phantasma, in der Angst und im Begehren. Lacan bringt aber in der Konstruktion des "Subjekts der Wissenschaft" das Objekt der Erkenntnis in die Nähe des "Objekts a", weil Wissenschaft sich nie mit den Dingen an sich, sondern nur mit den Abbildern der Dinge beschäftigen kann.

Die Konstruktion der vier Matheme ist derart, daß sie der Reihe nach eine Tauschung der Termini an den Plätzen ermöglicht (wodurch jeweils ein anderer Diskurs entsteht), als auch eine "Revolution" innerhalb der Diskurse, daß ein Diskurs zu einem anderen fortschreitenden, wechseln kann.⁵⁴ Man kann sich aber jeweils nur innerhalb eines bestimmten Diskurs befinden.

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit sind vor allem der Diskurs der Universität und der Diskurs der Psychoanalyse von Interesse, denn diese Arbeit - sie ist eine universitäre - will einen psychoanalytischen Diskurs verwenden, um einen universitären zu beleuchten:

⁵⁰Gondek 1992, 112

⁵¹Begriff aus der Mathematik: ein Band, das an den beiden Enden verdreht zusammengefügt wird, daß die Vorderseite in die Rückseite übergeht. Bewegt man sich entlang dieses Bandes, befindet man sich plötzlich auf der Rückseite der Fläche!

⁵²Lacan Sem XI, 238

⁵³Gondek 1992, 111

⁵⁴Der Wechsel von einem Diskurs zum anderen geschieht durch die Einwirkung des Unbewußten

Der Diskurs der Universität

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

Im Diskurs der Universität wendet sich das Wissen (in Form der Signifikanten) an das verlorene, vom Subjekt \$ abgespaltene "Objekt a", um es zu erkunden. Die Wissenschaft will ein objektives Wissen erstellen, eine Wahrheit, die für jedes Subjekt Gültigkeit hat und mit der "Intersubjektivität" möglich wird. Ziel, daß das "Objekt a" ganz in der Welt der Signifikanten aufgeht und alles durch Wissenschaft erklärbar/sagbar wird.

In dem Diskurs der Universität gibt es zwei Restgrößen: das durch die Signifikanten durchzogene Subjekt und der Herrens signifikant. Beide fallen bei diesem Diskurs heraus, sind von ihm "weggebart"⁵⁵, wobei das der symbolischen Kastration unterworfenen Subjekt Produkt ist und der Herrens signifikant zur Wahrheit des Diskurses wird.

Wissenschaft, in der Form des technokratischen Expertentums, ist frei von Subjektivität. Jedes Problem wird, wenn man den Gegenstand (das "Objekt a") genau genug eingrenzen kann⁵⁶, in einem Diskurs, einer Diskussion von beliebigen Subjekten, mit intersubjektiv nachvollziehbaren Argumenten angebar, d.h. es wird versucht, über Sprache eine gemeinsame Aussage über das "Objekt a" zu gewinnen.

Der Herrens signifikant ("der Name des Vaters") ist im Diskurs der Universität unerwünscht⁵⁷, der Dogmatismus ist und war immer der Feind des Wissenschaftsbetriebs, höchstens - und darauf zielt die Wissenschaft letztlich auch ab - er, der Wissenschaftsbetrieb, wird zum Herrens signifikanten, indem ihm uneingeschränkt geglaubt wird in einer sonst "vaterlosen Gesellschaft", in welcher der Vater und das Subjekt - durch Sozial- und Humanwissenschaften erklärt - die Funktion von Institutionen erhalten.

Zu vermerken ist, daß - von der Subjektseite kommend - das "Objekt a" im Grunde nichts mit dem eigentlichen Objekt der Wissenschaft zutun hat. Das "Objekt a"

⁵⁵Damit sei gemeint, daß innerhalb des Formalismus eine "unüberwindbare Schranke" (franz.: barre - hier auch in Anlehnung an das Saussuresche Zeichenmodell gemeint) zwischen den Diskurs und den "Restgrößen" eingebaut ist: die Restgrößen sind nicht Gegenstand und Agenten des Diskurses, aber Referenzgrößen und Produkte.

⁵⁶was schon ein grundsätzliches Problem darstellt

⁵⁷"Wissenschaft und ihre Lehre ist frei!" - Inschrift im Neuen Institutsgebäude Wien

ist vielmehr ein Abfall, der vom erkennenden Subjekt dadurch abfällt, daß nicht alles (aus dem Realen) symbolisierbar ist, daß immer ein Rest außerhalb bleibt, der dem Subjekt doch anhängig ist.⁵⁸

Das "Objekt a" ist in dieser subjektspezifischen Konstruktion das Begehren (den abgespaltenen Rest wieder einzubinden), das Phantasma (die Ganzheit konstruiert im Imaginären) und die (frei flottierende) Angst .

Lacan wirft der Wissenschaft nun vor, daß das Begehren des "Subjekts der Wissenschaft" (= des Wissenschaftlers) immer so groß ist, daß - weil Menschen Wissenschaft betreiben - das Objekt der Wissenschaft obligat das "Objekt a" des Forschers ist: "Forscher haben einen so starren Begriff vom Wirklichen, daß sie nicht bemerken, daß ihre Untersuchung es in ihr Objekt umwandelt."⁵⁹ Wissenschaftliche Objektivität ist somit - da in der Wissenschaft das "Subjekt der Wissenschaft" unumgänglich ist⁶⁰ - schlichtweg unmöglich, auch wenn der universitäre Diskurs einen solchen Umgang mit dem Objekt (der Wissenschaft) postuliert.

Da das wissenschaftliche Objekt immer schon Objekt des "Subjekts der Wissenschaft" ist, also "Objekt a", kann Lacan auch behaupten, "daß die Wissenschaft, wenn man genau hinsieht, kein Gedächtnis hat"⁶¹. Denn sie produziere eben nicht zeitlich unverändertes Wissen, sondern das Subjekt der Sprache, indem sie versucht, das jeweilige Phantasma des Forschers und der Forschergemeinde (symbolisch) zu fassen.⁶² Selbst die positive Naturwissenschaft wird so zu einer "aktiven Subversion der Natur"⁶³, denn "Wissenschaft konstituiert sich dadurch, daß sie ein definiertes (also im strengen Sinne künstliches, artifizielles) Objekt konstruiert".⁶⁴

Ein besonderes Problem stellt in diesem Gefüge nochmals die sogenannte "Humanwissenschaft" dar, im doppelten Sinne nämlich, daß sie sich einerseits (wie die Naturwissenschaft) dem Objektcharakter entzieht, um mit dem "Objekt a" letztendlich etwas Nichtvorhandenes (das Phantasma des Forschers) zu erforschen, andererseits ist

⁵⁸etwa das Phänomen der Stimme: Sie ist zwar immer bei jeder Signifikation (Artikulation) präsent, ist aber als solche beim Sprechen nie symbolisierbar. (Musik und Gesang versuchen dieses...)

⁵⁹Lacan S I, 24

⁶⁰"Der Gelehrte, der Wissenschaft treibt, ist durchaus ebenfalls ein Subjekt, er ist als solches sogar besonders ausgezeichnet in seiner Konstitution, was sich an dem Umstand zeigt, daß die Wissenschaft nicht so ohne weiteres auf die Welt gekommen ist (daß ihre Geburt nicht ohne Komplikationen verlief und ihr auch einige Mißerfolge vorausgingen: Abtreibung, oder Frühgeburt)." Lacan S II, 167

⁶¹Lacan S II, 248

⁶²"Es geht um die Wissenschaft, die uns einnimmt, die den Kontext für unser aller Handeln ausmacht in der Zeit, die wir leben und der nicht einmal der Psychoanalytiker entrinnen kann, da auch er von ihr bedingt ist, als *Die* Wissenschaft, diese." Lacan Sem XI, 243

⁶³Feuling 1989, 12

⁶⁴Feuling 1989, 12

das Objekt der Humanwissenschaft der Mensch und letztlich das Subjekt, das - nach Lacan - ohnedies aktuell nur als Leerstelle zu fassen ist und der Symbolisierung von jeher entschwunden ist.⁶⁵ Humanwissenschaft ist also die Wissenschaft, die mit Hilfe von Begierden, Phantasmen und Ängsten (dem "Objekt a") Leerstellen (das Subjekt) untersuchen will...!? Lacan spricht deshalb nicht von Humanwissenschaften, sondern von "Konjunkturalwissenschaften", Wissenschaften der Vermutungen.⁶⁶

Der Diskurs der Psychoanalyse

Dreht man die Termini des Diskurses der Universität im Gegenuhrzeigersinn um einen Platz zurück, so erhält man das Mathem des Diskurses der Psychoanalyse:

$$\frac{a}{S_2} \longrightarrow \frac{\$}{S_1}$$

Um das Diskursmathem zu verstehen, muß man hinzufügen, daß der Diskurs auch "Diskurs des Psychoanalytikers" heißt, sich also auf die Situation zwischen Analytiker und Analysanden bezieht und nicht auf die Psychoanalyse als Theorie. Das "Objekt a" (das auch Begehren ist - ein Begehren, das durch den Mangel, den das "Objekt a" bei seiner Bildung verursacht, gespeist wird) wendet sich als Agens an das gespaltene, von der Sprache durchzogene Subjekt. Produziert wird als Rest der Herrensignifikant, der die Anerkennung der symbolischen Kastration durch das untersuchte Subjekt bedeutet, und das Wissen, die Kette der Signifikanten, ist die Wahrheit.

⁶⁵"Es gibt keine Wissenschaft des Menschen, weil es nur das Subjekt, nicht aber den Menschen der Wissenschaft gibt." Lacan S II, 237

⁶⁶vergl.: Lacan S I, 126ff

In der analytischen Situation (die ja nicht nur eine "two-body-psychology" darstellt, sondern in der immer schon die Sprache als symbolische Instanz des Anderen und die imaginäre Ebene im Spiel sind) wendet sich das Begehren des Analytikers⁶⁷, an das Subjekt des Analysanden, das in der Kur spricht und so die symbolische Kastration annimmt. Das heißt, der Herrensignifikant wirkt, da das Gesetz der Sprache von Analysanden, wenn er spricht, akzeptiert wird. Als Wahrheit wird das "Wissen" (das die gesprochenen Signifikanten enthalten) stehengelassen.

Psychoanalyse und Wissenschaft

Der Diskurs der Psychoanalyse bringt uns hier - im Gegensatz zum Diskurs der Universität - nicht weiter, da er sich auf das analytische Setting von Analytiker und Analysanden bezieht. Folgt man Laplanche (Das Vokabular der Psychoanalyse, 410), so gliedert sich die Psychoanalyse in 3 Gebiete (Untersuchungsmethode, psychotherapeutische Methode, Theoriegebäude)⁶⁸. Dies erlaubt, die Psychoanalyse auch als "Wissenschaft" zu sehen, nämlich als die Wissenschaft vom Unbewußten: einmal als Theoriegebäude durch den Diskurs der Universität strukturiert, und andererseits - in der Untersuchungsmethode von der Couch aus - als Diskurs der Psychoanalyse.

Lacan versucht nun, die im universitären Diskurs nie richtig anerkannte Psychoanalyse⁶⁹ als "Wissenschaft" zu etablieren, indem er den Begriff der Wissenschaft erweitert: Einerseits stellt er radikal die Frage, "Was ist eine Wissenschaft, die die Psychoanalyse einschließt?, und nicht: Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft?"⁷⁰, andererseits versucht er konkret, die Psychoanalyse als "Konjunkturalwissenschaft" zu setzen. Lacan gibt für diese Wissenschaft folgende Kriterien an:

- sie soll ein definiertes Objekt oder wenigstens eine bestimmte Operationsebene haben
- sie muß sich auf ein einheitliches System beziehen
- sie soll auf Formeln gebracht werden können⁷¹

⁶⁷das auch das Begehren des Analysanden ist: "Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen", Lacan S I, 220

⁶⁸ein Unterteilung, die bereits auf Freud zurückgeht

⁶⁹mit Recht, denn sie verfolgt ja - wie oben erläutert - offensichtlich einen anderen Diskurs

⁷⁰Lacan Sem. XI, Klappentext

⁷¹vergl.: Lacan Sem XI, 14 u. 15

Für die Psychoanalyse gilt insbesondere:

"Die Psychoanalyse wird ihre Theorie und Technik wissenschaftlich nur begründen können, indem sie die wesentlichen Dimensionen ihres Erfahrungsbereichs adäquat formuliert. Das sind neben der historischen Theorie des Symbols, die intersubjektive Logik sowie die Zeitlichkeit des Subjekts".⁷²

Dazu legt er ihr nahe, sich am universitären Diskurs der Linguistik zu orientieren:

"Soll die Psychoanalyse sich als Wissenschaft vom Unbewußten konstituieren, so ist davon auszugehen, daß das Unbewußte wie eine Sprache strukturiert ist."⁷³ Psychoanalyse soll das Unbewußte mit den selben Mitteln untersuchen, wie die strukturelle Linguistik die Sprache untersucht, sie muß auf der Ebene von Metapher und Metonymie, von langue/parole, Signifikant/Signifikat operieren.⁷⁴

Nun beanspruchen aber Psychoanalyse und Wissenschaft eine *Wahrheit* für sich, und Lacan begibt sich als Psychoanalytiker immer schon aufs selbst polierte Glatteis, wenn er versucht, Psychoanalyse zu verwissenschaftlichen. Denn der universitäre Diskurs hat eben eine bestimmte Struktur (Suche nach dem "Objekt a"), die im Subjekt der Wissenschaft begründet liegt, und der Diskurs der Psychoanalyse ist von grundsätzlich anderer Struktur (er will das Subjekt selbst ergründen, das heißt zum Sprechen bringen). Psychoanalyse und Wissenschaft sind nicht so leicht zu einen - es ist die Unvereinbarkeit der verschiedenen Diskurse, die hier ins Spiel kommt, aber auch die Zugehörigkeit des "Objekts a" zum nicht ergründbaren Feld des Realen. Und an der Position der Wahrheit stehen in den verschiedenen Diskursen verschiedene Termini: im Diskurs der Universität ist es der Herrens signifikant, im Diskurs der Psychoanalyse das Wissen. Es bleibt die Frage, wie Wahrheit bei Lacan nun begriffen wird.

⁷²Lacan, S I, 131

⁷³Lacan Sem. XI, 213

⁷⁴Lacan entwickelt diese Vorgangsweise in dem Aufsatz "Das Drängen des Buchstabens im Unbewußten oder die Vernunft seit Freud" S II, 15ff

Was ist die Wahrheit? Wer sagt die Wahrheit?

Wahrheit ist bei Lacan anders gefaßt als in der abendländischen Tradition sonst üblich: Wahrheit ist nicht etwas, was - in der Tradition Descartes - durch das erkennenwollende Subjekt im Akt des Forschens erst gefunden, konstruiert werden muß, sondern Wahrheit ist a priori schon da, ist dem Realen angehörig und findet in den Kategorien des Symbolischen und des Imaginären ihre Ausprägung. Das Reale selbst bleibt aber, laut seiner Definition, unzugänglich, es ist das, was immer am selben Ort ist, was vollständig und ohne Riß ist, und es ist das Unbewußte, das im Symbolischen (über Sprache und Symptom) einen Weg zum Realen sucht.⁷⁵ Das Unbewußte will das Reale aufschließen, scheitert aber, "...da das Reale jeden Sinn ausschließt, es gibt keine Wahrheit über das Reale. Wahrheit und Reales fallen daher zusammen."⁷⁶

Die Wahrheit läßt sich deshalb nur "halbwegs" sagen ("mi-dire"), aber nicht im Sinne einer Metasprache, denn "...es gibt keine Metasprache, daß keine Sprache je das Wahre über das Wahre sagen kann..."⁷⁷, sondern Wahrheit liegt bereits immer in (oder zwischen) den Signifikanten(ketten), auch wenn es sich dabei offensichtlich um Lüge handelt.

"Für Lacan ist der Andere⁷⁸ auch der Ort der Wahrheit; ohne das Symbolische gäbe es weder Wahrheit nach Lüge, welche beide er als korrelativ auffaßt. Im Unterschied zu anderen Denkern stellt Lacan nicht eine Theorie der Wahrheit auf, sondern geht davon aus, daß Wahrheit uns vorausgeht."⁷⁹

Im Imaginären hingegen äußert sich Wahrheit im Phantasma. Das "Objekt a", das immer im Zusammenhang mit dem gespaltenen Subjekt zu denken ist, wird zum Ort der Wahrheit, indem das Subjekt das, was ihm fehlt (was nicht symbolisierbar ist) im

⁷⁵"Das eigentlich Reale ist diesseits der Sprache situiert. Diese bildet über dem Abgründigen des Realen das, was man Realität nennt." Widmer 1990, 20

⁷⁶Keil, 1989, 155

⁷⁷Das ganze Zitat lautet: "...alles, was es von der Wahrheit, der einzigen, zu sagen gibt, will sagen, daß es keine Metasprache gibt (eine Behauptung, die den ganzen logischen Positivismus zu situieren erlaubt), daß keine Sprache je das Wahre über das Wahre sagen kann; denn die Wahrheit begründet sich daher, daß sie spricht, und daß ihr kein anderes Mittel zur Verfügung steht, um dies zu tun." Lacan S II, 246

⁷⁸also der Ort der Sprache

⁷⁹Widmer 1990, 46

Phantasma imaginiert und als Sinn konstruiert.⁸⁰ Das Phantasma (aber auch die Angst und das Begehren) wird so zur Wahrheit des Subjekts.

Wissenschaft (also Wissen, das als Batterie von Signifikanten vorhanden ist) wird genauso wie das Sprechen des Analysanden in der psychoanalytischen Kur zum Ort der symbolischen, gegebenen Wahrheit, aber derart, daß sie, die Wahrheit, wenn sie gesprochen wird, nur angesprochen wird. Festschreiben läßt sie sich nicht, genausowenig wie sie im Phantasma über das Objekt begreifbar (objektivierbar) wird und einer "Inter- subjektivität" zugeführt werden kann.

Der Umgang mit der Wahrheit

Wie soll also das (erkennende?) Subjekt mit der Wahrheit und deren jeweiliger Position innerhalb der verschiedenen Diskurse umgehen? Kurz: sie hinnehmen, sich der symbolischen und imaginären Ausprägungen hingeben, sich ihrer bedienen, sich auf die Diskurse einlassen und sich als Subjekt setzen (lassen) und den jeweils dafür vorgesehenen Platz einnehmen.

Es geht darum - was im Verlauf der Arbeit noch ausführlich dargelegt werden wird - als Subjekt die symbolische Kastration durch die Sprache anzunehmen, sich aktiv als Sprechender der symbolischen Ordnung zu bedienen und in einem "Vollen Sprechen" die Wahrheit und sich selbst als Subjekt zu setzen. Es geht um die Anerkennung einer zentralen Vermittlungsinstanz zwischen Subjekt und Objekt, einer "interferierenden" Instanz, die sich ebenso wie das Bild der Herrschaft des Subjekts entzieht und seine Autonomie untergräbt: die Sprache, das Symbolische.

Objektivität, also quasi ein Sprechen der Dinge selbst, ist nicht möglich, da das "Subjekt der Wissenschaft" aus der Wissenschaft nicht eliminierbar ist und die Dinge nicht sprechen können.⁸¹

⁸⁰"Der Sinn als Funke zwischen den Signifikanten metaphorisiert das Reale. Er konstruiert auch eine Wahrheit im imaginären Sinn, die Wahrheit für ein Subjekt, das nicht anders kann, als den Seinsmangel zu metaphorisieren, ihm Sinn zu geben, den es vom Signifikanten erhält." Widmer 1990, 75

⁸¹Im Seminar II wagt Lacan (zur Demonstration dessen, was das Subjekt ausmacht) die profane Frage zu stellen: "Warum sprechen die Planeten nicht?" Er gibt zur Antwort: "...erstens, weil sie nichts zu sagen haben - zweitens, weil sie nicht die Zeit dazu haben - drittens, weil man sie zum Schweigen gebracht hat." Und weiter: "Die Sterne sind real, vollständig real,..., sie sind schlicht und einfach das, was sie sind. Daß man sie immer wieder am selben Platz wiederfindet, ist einer der Gründe dafür, daß sie nicht sprechen." Lacan Sem. II, 299ff

Die Unmöglichkeit des unmittelbaren Zugangs zu den Dingen zu leugnen und sich als "Subjekt der Wissenschaft" nicht der symbolischen Kastration durch die Sprache zu unterziehen, bringt Lacan in Zusammenhang mit der *Verwerfung*, einem Mechanismus, der die Psychose kennzeichnet, dem Nicht-wissen-Wollen des "Namens-des-Vaters". So kann er behaupten, "daß eine geglückte Paranoia ebensogut auch als Abschluß der Wissenschaft erscheinen würde", und er sieht es als Verdienst der Psychoanalyse an, "daß es zum Wesen der Psychoanalyse gehört, den "Namen-des-Vaters" wieder in die wissenschaftliche Betrachtung einzuführen"⁸².

An dieser unorthodoxen Konzeption von Wissenschaft, an der eigenartige Setzung von Subjekt und Objekt läßt sich auch Kritik anbringen: Andrea Keil sieht in ihrer Dissertation das Projekt von Lacan als gescheitert, da Lacan als Psychoanalytiker (und als solchen bezeichnet er sich selbst immer wieder) jede Objektbeziehung von vornherein psychoanalytisch interpretiert, sodaß ein Objekt der Forschung nicht distanziert vom Subjekt und dessen Begehren gesehen werden kann, sondern gleich zu seinem "Objekt a" wird. Lacan betreibe eine Art Erkenntnistheorie, "die eben so weit geht, die Möglichkeit von Erkenntnis überhaupt zu leugnen" (durch Aufhebung der Unterscheidung Subjekt/Objekt und durch Rekurs auf die psychoanalytische Erfahrung)⁸³. Und mit seinem "Symbolismus ohne objektive Basis und ohne Anwendbarkeit"⁸⁴ kann Lacan nur eine Pseudowissenschaft, eine Wissenschaftsimitation konstruieren."⁸⁵

Der Wissenschaft stelle Lacan die Psychoanalyse voran: Sie soll der Wissenschaft wieder das zurückgeben, was sie verloren hat: ihr Subjekt. Aber: "Er (Lacan) will uns nämlich glauben machen, daß sich die Psychoanalyse über ihr Forschungsobjekt Klarheit verschaffen konnte und die Wissenschaft bei weitem überflügelt, erkennt die Psychoanalyse doch im "Objekt a" eindeutig ihr Objekt."⁸⁶ Ein Wissen über dieses Objekt sei aber letztlich unmöglich.

Aber auch Lacan selbst hat seine Konzeption von Wissenschaft in den 70-er Jahren wieder in Frage gestellt und bringt Wissenschaft und sich selbst als

⁸²Lacan S II, 254

⁸³Keil 1989, 80 u. 81

⁸⁴etwa den Diskursmathemen

⁸⁵Keil 1989, 112

⁸⁶Keil 1989, 79

Wissenschaftler in den Bereich der Psychose. Denn letztlich sei Wissenschaft um Genauigkeit bemüht:

"La psychose est un essai de rigueur. En ce sens, je dirais que je suis psychotique. Je suis psychotique pour la seule raison que j'ai toujours essayé d'être rigoureux."⁸⁷

Und auch der Konstruktion der Psychoanalyse als Wissenschaft in Anlehnung an die Linguistik erteilt er schließlich eine Absage:

"Mais la psychanalyse n'est pas une science, c'est une pratique."⁸⁸

Und von dieser Praxis gebe es eben mehrere (unterschiedliche, wissenschaftliche) Theorien.

Obwohl Keils Kritik an der Lacanschen Wissenschaftskonzeption angebracht erscheint, wären noch genauere erkenntnistheoretische Reflexionen notwendig, um die Problematik zwischen dem Diskurs der Universität und dem Diskurs der Psychoanalyse, bzw. zwischen dem "erkennenden" Subjekt und seinem Objekt genauer herauszuarbeiten und ein differenzierteres Urteil fällen zu können. Auch Lacan selbst hat in seinem Spätwerk manches an seinen Betrachtungen relativiert. Trotzdem möchte ich das vorgestellte, radikale Wissenschaftskonzept im Auge behalten. Denn es erlaubt...

1. ... diesseits einer Methodendiskussion Wissenschaft als Versuch eines Subjekts zu fassen, über Sprache von einem Objekt etwas zu erfahren. Zentral bleibt in dem Ansatz, daß etwas Formales, ein symbolisches System, zwischen Subjekt und Objekt tritt. Und da dieses System in der Wissenschaft die Sprache ist (abgesehen von einigen Ausnahmen, etwa der Theoretischen Physik: hier ist der Formalismus die Mathematik), ergeben sich - folgt man der Lacanschen Theorie der Sprache - entscheidende Rückwirkungen auf das "erkennende" Subjekt (das zum Subjekt der

⁸⁷Lacan: Conférences, 9: "Die Psychose ist ein Versuch um Genauigkeit. In diesem Sinne würde ich sagen, daß ich psychotisch bin. Ich bin psychotisch aus dem einzigen Grund, weil ich immer versucht habe, genau zu sein." (Übersetzung: K.D.)

⁸⁸Lacan: Conférences, 53

Wissenschaft wird, zum Subjekt der (wissenschaftlichen) Signifikanten, die es im Forschen setzt) und auf das "Objekt" (das nicht mehr außerhalb des Subjekts besteht, sondern im Imaginären des Subjekts als "Objekt a" - als das, was nicht signifiziert werden kann - abfällt).

2. ... durch die Einführung von strukturalen Diskursen Wissenschaft und Psychoanalyse als getrennte Felder zu betrachten, deren Überführung oder gegenseitige Eingliederung problematisch erscheint. Dies ist innerhalb dieser (universitären!) Arbeit wichtig, da man geneigt ist, die Psychoanalyse - wie sie in der Lacanschen Sichtweise hier als Licht für die Beleuchtung des Spracherwerb dienen soll - vorschnell als Wissenschaft (innerhalb eines universitären Diskurses) zu fassen.
3. ... das Phänomen Spracherwerb, um das es hier geht, aus einer reinen pädagogischen oder entwicklungspsychologischen Betrachtung zu entbinden und strukturell Anknüpfungspunkte zu anderen Bereichen zu setzen, die mit symbolischen Systemen operieren bzw. diese einführen (hier: die Wissenschaft; ein anderes Beispiel wäre die Kunst).

Gegenstand meines Begehrens ist nun aber der frühkindliche Spracherwerb, und Ausgangspunkt meines Begehrens ist das Begehren der Anderen: der Wissenschaften, die zuerst diesen Gegenstand (im obigen Sinne) als ihr Objekt "gesetzt" haben, die sich mit ihm "auseinandergesetzt" haben und ihn schließlich durch Erzeugung von Wissen symbolisiert, das heißt "ersetzt" haben.⁸⁹ Es ist also vorläufig einmal zu hören, was die Wissenschaften über den frühkindlichen Spracherwerb zu sagen haben:

⁸⁹der Satz ist auch wörtlich zu lesen

Sprache und Spracherwerb aus der Sicht verschiedener Wissenschaften

Spracherwerb in der Linguistik

Die Linguistik wird vielerorts als die Paradewissenschaft des 20. Jahrhunderts bezeichnet. Sie beansprucht innerhalb des Feldes der "Humanwissenschaften" eine Führerrolle, und dies dürfte wohl damit zusammenhängen, daß zu Beginn dieses Jahrhunderts eine Art Paradigmenwechsel stattgefunden hat, der sich als sehr fruchtbar für die linguistische Forschung erwies. So etwas schreibt Lévi-Strauss 1945: "Die Sprachwissenschaft nimmt im Gesamtzusammenhang der Sozialwissenschaften, zu denen sie unbestreitbar gehört, einen besonderen Platz ein: sie ist nicht eine Sozialwissenschaft wie die anderen, sondern diejenige, die bei weitem die größten Fortschritte erzielt hat; die einzige zweifellos, die den Namen Wissenschaft verdient, die gleichzeitig eine positive Methode formuliert hat und das Wesen der ihrer Analyse unterzogenen Tatsachen kennt. Der Sprachwissenschaftler wird oft erleben, wie Forscher benachbarter, aber verschiedener Fachwissenschaften sich nach seinem Beispiel richten und seinen Weg zu gehen versuchen."⁹⁰

Lévi-Strauss kann damit nicht Lacan und die Psychoanalyse gemeint haben.⁹¹ Allerdings war auch für Lacan die Linguistik jene Wissenschaft, an der er den Hauptteil seines Schaffens anlehnte oder anzulehnen versuchte, nachdem er sich von Wissenschaftsbereichen wie von der Medizin oder von der "inspektorischen Psychiatrie" eines Karl Jaspers wieder abwandte. Die Bedeutung der Linguistik für das Werk Lacans ist vergleichbar mit der Einflußnahme der Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, auf die frühen Schriften Freuds (vergl.: "Die Abwehrneuropsychose", 1894 od. "Entwurf einer Psychologie", 1895)

⁹⁰Lévi-Strauss: Strukturele Anthropologie 1967, 43

⁹¹Lacan und Lévi-Strauss haben sich erst 1949 kennengelernt (vergl.: Roudinesco 1996, 318), und Lacan wendet sich erst 1953 mit dem Aufsatz "Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse" dezidiert der Linguistik zu.

Der Paradigmenwechsel der Linguistik zu Beginn des 20. Jahrhunderts kann mit Ferdinand de Saussure (1857 - 1913) und seiner Lehrtätigkeit in Genf angesetzt werden und hat in seinem Hauptwerk "Grundlagen der Allgemeinen Sprachwissenschaft" eine schriftliche Niederlegung erfahren.

Saussures Verdienst war es, den Gegenstand der Linguistik genauer zu fassen und ihn von der historisierenden Vorgangsweise seiner Zeit zu differenzieren, indem er der *Diachronen Sprachwissenschaft* (also der Sprachwissenschaft, die sich mit der zeitlichen Veränderung der Sprache beschäftigt, mit der historischen Entwicklung) eine *Synchrone Sprachwissenschaft* entgegenstellte, eine Sprachwissenschaft, die sich mit der Sprache als System beschäftigt.

Saussure erwähnt als Vergleich das Schachspiel: Der Übergang von einer Stellung zu einer anderen im Ablauf einer Partie entspricht der Diachronie in der Sprachwissenschaft. Der Synchronie entsprechen die (abstrakten) Regeln des Schachspiels und das Verhältnis (der Wert) der Figuren zueinander in einer bestimmten Stellung.⁹²

Dementsprechend definiert Saussure den Gegenstand der Sprachwissenschaft neu: Linguistik habe nur die *Sprache als System* zum Gegenstand (= *langue*), während sich andere Wissenschaften (etwas Psychologie oder Geschichte) auch mit dem jeweiligen individuellen Sprechen des Menschen (= *parole*) auseinandersetzen haben, mit dem Aktualisieren der jeweiligen sprachlichen Strukturen durch ein sprechendes Subjekt. In der *langage* schließlich werden beide Begriffe vereint, *langage* (= menschliche Rede) bezeichnet die Gesamtheit der menschlichen Sprech- und Sprachfähigkeit.

Weiters bringt Saussure noch eine zweite Differenzierung in die Linguistik: er setzt den Zeichenbegriff neu, wobei er nicht mehr zwischen einem Namen und einer Sache unterscheidet, sondern zwischen Vorstellung (der Sache) und Lautbild (od. Schriftbild). Erst beides zusammengenommen ergibt ein *Zeichen*, wobei im Prinzip sowohl die *Vorstellung (Signifikat)* als auch das *Lautbild (Signifikant)* beliebig gewählt werden können (= Arbitrarität des Zeichens).⁹³

So hat Saussure - darauf sei vorläufig noch kurz verwiesen - das Subjekt selbst in den Zeichenbegriff eingebracht, nämlich in zweifacher Weise: einerseits ist das

⁹²vergl.: Saussure, Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft 1967, 104ff

⁹³"beliebig nicht in dem Sinn, daß ein Individuum in der Sprache sich selbst Zeichen zusammensetzen kann, sondern daß die Sprachgemeinschaft gleichsam eine "unmotivierte" Verbindung zwischen Signifikant und Signifikat hergestellt hat, wozu sich das Individuum in seinem Sprechen zu verhalten hat. Allerdings bedient sich das Subjekt in gewissen semiotischen Prozessen - etwa in der Symptombildung - der arbiträren Struktur des Zeichens.

Signifikat nicht das Ding selbst, sondern die (von einem Subjekt gemachte) Vorstellung davon, andererseits wird das Zeichen in seiner prinzipiellen Beliebigkeit von anderen gesetzt, und das Subjekt muß sich damit auseinandersetzen.

Der oben beschriebene Paradigmenwechsel und die darauf aufbauende Strömung in der Linguistik lassen sich in dem Begriff "*Strukturelle Sprachwissenschaft*" zusammenfassen, und zahlreiche Forscher dieses Jahrhunderts haben darauf aufbauend ihre Theorien entwickelt: Roman Jakobson, Louis Hjelmslev, Nikolaj S. Trubetzkoy (Linguistik), Claude Lévi-Strauss (Anthropologie), Roland Barthes (Semiologie), Julia Kristeva (Kulturtheorie), Jacques Lacan (Psychoanalyse) und in jüngerer Zeit auch teilweise Noam Chomsky (generative Sprachtheorie)

Einige Theorien (bes. die von Jakobson und Chomsky) haben auch den Spracherwerb zum Gegenstand. Dem allgemeinen Ratschlag Lacans folgend, daß sich die Psychoanalyse - will sie sich als Wissenschaft setzen - an der Linguistik zu orientieren habe und daß das Unbewußte (der Gegenstand der Psychoanalyse) wie eine Sprache strukturiert sei, will ich hier der Betrachtung des Spracherwerbs durch die Linguistik besonderes Gewicht schenken.

Vorerst sei bemerkt, daß die moderne Linguistik den Spracherwerb nicht als ganzheitlichen Prozeß beschreibt, sondern ihn entsprechend der Unterteilungen der Linguistik als modularen Prozeß auffaßt. Kindlicher Spracherwerb vollzieht sich auf den einzelnen Ebenen (Syntax, Semiotik, Phonologie, Lexikon) separiert, die einzelnen Module haben - laut linguistischer Wissenschaft - keinen oder nur wenig Einfluß aufeinander. Ich werde diesem Muster bei meiner Darstellung entsprechen.

Vorweg einige Grundannahmen über Spracherwerb, wie man sie in Linguistik-Vorlesung zu hören bekommt:

- Spracherwerb vollzieht sich *modular* (siehe oben)
- Spracherwerb ist *autonom*, d.h. Spracherwerb vollzieht sich fast unabhängig von anderen (kognitiven) Funktionen. Indizien dafür sind

Kinder mit Intelligenzdefiziten, etwa bei der Wilsonschen Erkrankung⁹⁴.
 bei niedriger kognitiver Leistungsfähigkeit (geringer IQ) verläuft der
 Spracherwerb fast normal. Ebenso beim Down-Syndrom: die
 sprachliche Entwicklung ist weiter als die kognitive.

- Ein weiteres Indiz für die Autonomiehypothese ist das Phänomen des Hyperlinguismus (besonders sprachbegabte Kinder und Erwachsene, die scheinbar mühelos Sprachen erlernen können): es zeigt sich, daß Hyperlinguismus auch bei unterbegabten Menschen auftritt.
- Spracherwerb geht "*unbewußt*" vor sich. Im (Erst-) Spracherwerb weiß weder das Kind noch die Umgebung von den sprachlichen Regeln, die im Spracherwerb zur Anwendung gebracht werden.
- Spracherwerb ist *universal*. Jedes Kind ist prinzipiell in der Lage, jede Sprache als Erstsprache zu erwerben. Der Spracherwerb geht in allen Sprachen nach ähnlichen Regeln vor sich.
- Spracherwerb ist ein Prozeß, der in der menschlichen Entwicklung sich *sehr früh* und *sehr schnell* vollzieht. Die Struktur der Sprache ist in der Regel mit dem 3. Lebensjahr erworben - später differenziert sich nur noch das Lexikon und die Komplexität der Syntax.
- Spracherwerb benötigt entsprechenden *sprachlichen Input*, ansonsten wird Sprache nicht erworben, oder es kommt nur zu spärlichen Mustern (Lautnachahmung)
- Es gibt eine *kritische Phase*, in der dieser Input erfolgen muß (etwa bis zum 14 Lebensjahr). Später ist (Erst-)Spracherwerb nicht mehr möglich.
- Spracherwerb hat eine *(neuro-)physiologische Komponente* (Lateralität, Sprachzentrum, intermodale Integration, Myelinisierung,...)

⁹⁴eine Stoffwechselstörung im Cu-Haushalt

Erwerb der Phonologie

Ebenso wie in den anderen Modularitäten des Spracherwerbs muß im Erwerbsprozeß der Phonologie zwischen aktiven und passiven Elementen unterschieden werden: Zum einen lernt das Kind Laute zu verstehen, es kann gehörte lautliche Elemente differenzieren und wiedererkennen, zum anderen produziert das Kind vom ersten Schrei an Laute, es gibt Schall von sich, der auf eine soziale Umgebung trifft, wo speziell darauf als menschlicher Laut reagiert wird.

Beim Erwerb des phonologischen Systems geht der passive Prozeß des Sprachverstehens dem Akt des Sprache-Sprechens weit voraus, d.h. daß das Kind sehr viel früher (formal) lautlich verstehen kann, als es zu sprechen beginnt⁹⁵, auch wenn es von Anbeginn an selbst Laute produziert⁹⁶.

(Die Linguistik - das sei bemerkt - unterscheidet hier sehr deutlich zwischen eigentlicher "Sprache" und den lautlichen Äußerungen eines Säuglings. Der Begriff Sprache wird nur solchen Äußerung zugestanden, die eine Zeichenstruktur im Saussureschen Sinne aufweisen (Signifikant - Signifikat - Referent). Alles andere, etwa der Schrei oder Lalllaute, ist eher mit Signalen vergleichbar, wie sie auch den Tieren zur Verständigung untereinander dienen.)

Das Kind vernimmt zuerst aus den situativen Ganzheiten, in die es eingebunden ist, lautliche Ganzheiten, die dann als solche Eigenwert erhalten. Besondere Bedeutung kommt bei dieser Auseinandersetzung mit dem lautlichen System der Intonation und der Melodieführung zu. Sie ist zweifelsohne "der erste Faktor von Bedeutung in der Sprache des Kindes"⁹⁷, und folglich haben einige Autoren (Kaczmarek) die ersten Lebensmonate als "la période de la mélodie" bezeichnet.

Das Kind vernimmt in dieser Phase Sprache nicht als solche, sondern es vernimmt Ganzheiten, die eher mit musikalischen Kategorien als mit linguistischen faßbar sind. Klang, Tonfall, Rhythmus, Melodik, Tempo, Akzentuierung sind für das Kind von Bedeutung und erzeugen Genuß und Aufmerksamkeit jenseits der semantischen Ebene von Sprache.

⁹⁵Francescato 1973, 42

⁹⁶Schreien, Weinen, Gurren, Stammeln, Lallen, Quaken, usw. Man denke auch an die große Bedeutung des ersten Schreis nach der Geburt

⁹⁷Francescato 1973, 45

Daraufhin ist auch die sogenannte "Ammensprache" ausgerichtet. Sie ist jene, in allen Kulturkreisen ähnliche, Sprache von Erwachsenen, die "instinktiv" verwendet wird, wenn man mit einem (Klein-) Kind spricht. Diese Ammensprache ist in vielerlei Hinsicht eher mit einem "Gesang" vergleichbar als mit einer kommunikativen Mitteilungssprache, und sie betont insbesondere jene musikalischen Aspekte, auf die das Kleinkind anspricht. Sie bildet in gewisser Hinsicht einen lautlichen Raum, in den der Säugling von der bemutternden Person eingebettet wird, sie ist eine Reaktion auf lautliches Material vom Kind (Weinen, Schreien) und erzeugt beim Kind Geborgenheit, ist aber auch eine Herausforderung, eigene Laute zu produzieren.

Die Ammensprache nimmt also in besonderer Weise Strukturen der Kindersprache wieder auf, und gewisse Worte finden sogar unter wechselseitiger Beeinflussung Eingang in das Vokabular der Erwachsenensprache: Mama, Papa, Baby repräsentieren Strukturen der lautlichen Entwicklung beim Kind und sind in verschiedenen Erwachsenensprachen der Welt gleich oder ähnlich.

Der Aspekt der Melodik - das sei noch nebenbei bemerkt - ist in der Erwachsenensprache durchaus noch vorhanden und bildet eine Grundlage der Sprache. Manches (etwa Fragen) wird nur durch Melodik ausgedrückt, in gewissen Sprachen (Italienisch!) ist die Melodik ein zentrales Element, und in vielen sprachlichen Äußerungen, die "regressive" Elemente in sich bergen (wie: Singen, Beten, Flehen, Schreien, Rufen, Lyrik, Wonne, Schmerz, Sprache der Liebenden), tritt das Melodische wieder stark in den Vordergrund.

Was nun die eigene Lautproduktion des Kindes betrifft, lassen sich klare Stadien und Phasen nennen, die für sich universelle Geltung beanspruchen können, d.h. sie sind unabhängig von der Sprachumgebung des Kindes, und es lassen sich in klassischer linguistischer Manier (nur die "langue" ist Gegenstand!) nach allgemeiner Gültigkeit strebende Gesetze aufstellen.

Ein Klassiker, der eine allgemeine Gesetzmäßigkeit in Hinblick auf den Phonologieerwerb aufzustellen versucht, ist die 1941 publizierte und heute noch immer gültige Arbeit von Jakobson: *"Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze"*. Jakobson geht darin von der Annahme aus, daß die phonologischen Gesetzmäßigkeiten der Sprache sich gleichermaßen im "Entfaltesein", bei der Geburt und im Absterben derselben zeigen. Phonologische Gesetzmäßigkeiten prägen nicht nur die Abfolge der sprachlichen Äußerungen beim Spracherwerb, sondern auch das sprachliche System der

Erwachsenensprache und auch den Sprachverlust, wie er in der Aphasie auftritt, der von der Linguistik als ein umgekehrter kindlicher Spracherwerb gesehen wird.

Interessant ist für die Linguistik die Tatsache, daß beim Erwerb der Phonologie sehr klar eine vorsprachliche Phase unterschieden werden kann, also eine Zeit, in der ein Laut noch nicht mit einer bestimmten semantischen (Wort-) Bedeutung verbunden ist. Der Umgang des Kindes mit Lauten ist hier ein signifikant anderer als dann, wenn bereits das erste Wort beherrscht wird, und oft zeigt sich ein deutlicher Einschnitt derart, daß das Kind vor dem eigentlichen Sprachbeginn fast verstummt.

Die vorsprachliche Phase, die sogenannte *Lallperiode*, ist, wie gesagt, geprägt von der Dominanz der Melodik. Das Kind zeigt in dieser Zeit in seinen Lallproduktionen, die bei Zufriedenheit oder Wonnegefühlen entstehen, daß es imstande ist, alle denkbaren Laute und Lautkombinationen zu erzeugen, Laute, die in den verschiedenen menschlichen Kultursprachen vorkommen. Die "Melodieführung" bei diesen Kreationen weist dabei Ähnlichkeiten mit Sätzen und Phrasen aus der Erwachsenenensprache auf. Das Kind beherrscht also schon die sprachlichen Signifikanten bevor es spricht.

Manche Autoren sehen im Lallen eine Vorbereitung auf die wirkliche, von den Erwachsenen zu erwerbende Sprache ("Zungenturnen".....vergl.: Kainz 1943, 6), andere (Jakobson, Francescato) sehen es als eigenständige Phase, die vollständig wieder verschwindet: Ein Kind muß, damit es sprechen kann, sein Lautvermögen beinahe vollständig wieder verlieren, um Platz für die Laute aus seiner Sprachumgebung zu schaffen.

Diese spezifischen Laute werden etwa ab dem 10 Lebensmonat gebildet, und die Bildung läuft, wie Jakobson gezeigt hat, nach einem speziellen Programm ab, und dieses Programm ist überall auf der Welt und bei jedem Kind das selbe. Die Reihenfolge der lautlichen Erwerbungen ist also stabil, während das Tempo des Nacheinanders höchst unbeständig und individuell ist.⁹⁸

Wie geht nun der sprachliche Lauterwerb konkret vor sich? Jakobson nennt verschiedene Stufen des Lauterwerbs:

Als erstes werden jenen Konsonanten und Vokale erworben, die allen lebendigen Sprachen der Welt gemeinsam sind (*minimaler Konsonantismus, minimaler Vokalismus*). Diese Laute werden allerdings nicht einzeln erworben, sondern paarweise, wobei deren Auftreten dem Grundsatz des *maximalen Kontrasts* folgt. Lauterwerb ist so

⁹⁸Jakobson 1982, 60

ein Differenzierungsprozeß, der Laute einander gegenüberstellt und der "vom Einfachen und Ungegliederten zum Abgestuften und Differenzierten fortschreitet".⁹⁹ Strukturell gesehen handelt es sich hierbei um einen binären Differenzierungsprozeß, in dem jeweils ein Laut auf seine distinktiven Eigenschaften hin untersucht wird (z.B.: vorderer Laut - hinterer Laut) und anschließend in Vorhandensein (1) und Nicht-Vorhandensein (0) auseinanderdifferenziert wird.

	← syntagmatische Ebene →	
		↑
1. Stufe:	a	m (n)
2. Stufe:	i	p (b)
3. Stufe:	u (e)	t (d)
		↓

paradigmat.
Ebene

lautliche "Worte" auf der 1. Stufe:	mama, nana,.....
lautliche "Worte" auf der 2. Stufe:	pipi, baba, papa,.....
lautliche "Worte" auf der 3. Stufe:	tutu, dede, titi,.....

Die maximalen Kontraste auf der syntagmatischen Ebene:

a.....m
offener Laut
(Laut)
Verschlusslaut
(Lautabbruch)

Die maximalen Kontraste auf der paradigmatischen Ebene sind:

⁹⁹Jakobson 1982, 93

a.....i	i
offen	eng
i.....u	u
vorderer	hinterer Laut
m.....p	p
Nasenlaut	Mundlaut
p.....t	t
labial	dental

Die Differenzierungen des maximalen Kontrastes finden sich also in der (Laut-)Sprache auf der paradigmatischen und auf der syntagmatischen Ebene, d.h. die Struktur der Lautgebilde besteht aus festen Plätzen, in welchen sich Laute maximalen Kontrasts ansiedeln können.

Die paradigmatische Ebene innerhalb der Lautstruktur gibt die zeitliche Abfolge der Entwicklungsschritte wider, die syntagmatische Ebene hingegen ist das aktuelle Muster der Lautkombination. Es kontrastieren sich im kindlichen Sprechen offener Laut und Verschlusslaut, was dem Muster von Konsonant/Vokal (K/V) entspricht. Dieses Grundschema wird zuerst redupliziert (K/V/K/V - "mama"¹⁰⁰) und später wird variabel modifiziert, etwa : (K/V₁/K/V₂ - "tati") oder (K₁/V/K₂/V - "pata").¹⁰¹

Im Fortschreiten der lautlichen Entwicklung werden nun die weniger strukturierten Einheiten durch mehr strukturierte ersetzt, die einfachen und groben Gegensätze entwickeln sich zu feineren und differenzierteren. In der Regel ist dann der Phonologieerwerb der Muttersprache mit dem 5. und 6. Lebensjahr abgeschlossen, wobei gewisse Lautkombinationen individuell noch Probleme bereiten können.

"Zu den spätesten lautlichen Erwerbungen des Kindes gehören Gegensätze, welche in den Sprachen der Welt verhältnismäßig selten vorkommen."¹⁰² So sind z.B.

¹⁰⁰erwähnt sei hier, daß die so entstehenden "Worte" noch keine Worte sein müssen, da ihnen größtenteils der semantische Bezug fehlt

¹⁰¹vergl.: Francescato 1973, 66

¹⁰²Jakobson 1982, 76

Nasenvokale geographisch verhältnismäßig selten verbreitet, also erscheinen diese etwa bei polnischen oder französischen Kindern spät - erst gegen das 3. Lebensjahr. Oder Liquida (l,r), die in vielen Sprachen nicht differenziert sind (z.B. im Chinesischen) - sie erscheinen etwa im Deutschen spät und machen den Kindern vielfach Probleme.¹⁰³

Jakobson nennt die oben dargelegten Fundierungsgesetze, da sie ihre Geltung bei jedem Zustand und bei jeder Wandlung von beliebigen Völkersprachen behalten, *panchronisch*.¹⁰⁴ Und, wie erwähnt, diese Gesetze des Sprachaufbaus finden außer beim Spracherwerb auch ihre Anwendung beim Sprachabbau, etwa in der Psychiatrie bei der Aphasie, wie sie beispielsweise bei Abbaukrankheiten zutage tritt: Die Differenzierung der Liquida "r" und "l" ist einer der frühesten Verluste, ein später Verlust ist die Verschmelzung von Dentalen und Labialen (t/p). Die Lippenkonsonanten (p/b/m) und der Vokal a scheinen als letzte der Zerstörung zu widerstehen, was der Anfangsstufe der Kindersprache entspricht.¹⁰⁵

¹⁰³dazu sei bemerkt, daß diese Differenzierungen nicht nur nicht im Sprechen, sondern auch im Verstehen nicht vorhanden sind. Ein Chinese oder ein Kind, die (noch) nicht distinktiv "l" und "r" artikulieren können, wissen diese Unterschiedlichkeit auch nicht im Verstehen wahrzunehmen!

¹⁰⁴Jakobson 1982, 79

¹⁰⁵Jakobson 1982, 83

Erwerb der Semantik

Beim Erwerb der Semantik, also der Verbindung von sprachlichen Zeichen und Bedeutungen (von Signifikant und Signifikat) zeigen sich Strukturen, die ähnlich sind wie beim übrigen Spracherwerb: Die Verbindung zwischen einem bestimmten Realitätsausschnitt und einer bestimmten Lautkette ist ein Teil der kindlichen Entwicklung und findet sowohl im aktiven Sprachgebrauch als im passiven Sprachverständnis statt, wobei wieder das passive Erfassen von semantischen Zusammenhängen dem aktiven Gebrauch von Wörtern und Bezeichnungen vorausgeht. Das Kind versteht früher, was mit den Wörtern, die es in seiner Umgebung vernimmt, gemeint ist (und richtet sein Verhalten danach), als es selbst mit Wörtern eigene Empfindungen ausdrückt, seine Umwelt artikuliert und abstrahiert oder an sie gezielt appelliert.

Mit der Anwendung der semantischen Funktion von Sprache und Gesprochenem erwirbt im linguistischen Sinn das Kind erst Sprache. Die Stadien davor (Schreien, Lallen, "période de la mélodie" usw.) werden von der Linguistik als vorsprachliche Stadien bezeichnet, wobei vernommene oder selbst produzierte Laute hier Signalfunktion und nicht Symbolfunktion aufweisen, d.h. sie fungieren als Auslöser für gewisses Verhalten (wie in der Bienensprache) und sind keine abstrahierte Reduplizierung von Wirklichkeit, mit der sich unabhängig von dieser operieren läßt.

Anders als in der biblischen Erzählung, die zu verstehen gibt, daß die Namen der Dinge den Dingen immer schon vorausgehen¹⁰⁶, nimmt die Linguistik an, daß im Spracherwerbsprozeß die semantische Zuordnung von jedem Kind individuell unter Beteiligung seiner sozialen und sprachlichen Umgebung neu gesetzt werden muß.¹⁰⁷ In der Lallperiode produziert das Kind frei heraus Laute und nimmt die Sprache aus seiner Umgebung als melodische Ganzheit wahr. Gewisse Laute haben hierbei Signalfunktion, andere sind reiner Selbstzweck (insbesondere die in Momenten des Wohlbehagens produzierten Lallaute).

Bereits im vorsprachlichen Lallstadium beginnt das Kind zu gewissen Gefühlen und Wünschen die gleichen Laute und Lautketten zu erzeugen, was Kainz¹⁰⁸ das Prinzip

¹⁰⁶vergl.: Joh 1,1: "Am Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott was das Wort" oder Gen 2,20: "Der Mensch gab dem Vieh, den wilden Tieren und den Vögeln *ihre* Namen, ..."

¹⁰⁷eine Annahme übrigens, die vom Lacanschen Denken wieder in Frage gestellt wird: der Signifikant erhält wieder Vorrang vor dem Signifikat

¹⁰⁸Kainz 1943, 24

der *Affektkonstanz* nennt.¹⁰⁹ Davon ausgehend werden dann um das 10. Lebensmonat herum auch bestimmte Realitätsausschnitte beständig produzierten Lauten und Lautketten assoziativ zugeordnet. Kainz nennt dies *Dingkonstanz* und meint, daß mit dem Fortschreiten der Symbolisierung die Affektkonstanz allmählich von der Dingkonstanz abgelöst wird, denn der Name eines Gegenstandes existiere auch unabhängig davon, welcher Affekt oder Wunsch aktuell bestehen mag.¹¹⁰

Begleitet wird die beginnende "Sachlichkeit" des Kindes auch auf der phonologischen Ebene von einem Einschnitt, daß ein Kind, bevor es die ersten Worte spricht, oft wieder lautlich verstummt und offenbar "sprachlos" ist bei der Entdeckung, daß Worte auch etwas bedeuten können. Dann bedarf es oft nur eines entscheidenden Impulses, bis wirklich vom Kind etwa um das 12. Lebensmonat herum das erste Wort gesprochen wird. Ist dies einmal geschehen, so wird das Vokabular nach Überwindung des kritischen Punktes sehr rasch gelernt.

Für die Unterscheidung, ob aktive Sprache noch Lallaute oder bereits Worte im eigentlichen Sinn sind, läßt sich eine Definition von LEWIS, 1954 heranziehen:¹¹¹ "When we say, that a child has begun to use words in a meaningful way, we are describing this behaviour: that now in a specific situation he consistently utters a specific sound group whose phonetic pattern is either borrowed from the adult language or influenced by its forms."

Wie beim Erwerb der Phonologie geht die Entwicklung der semantischen Strukturen von Ganzheiten aus. Voraussetzung, aus diesen Ganzheiten Strukturen zu bilden, ist einerseits, daß das Kind durch sinnliche Wahrnehmung Einzelheiten aus einer Gesamtsituation zu isolieren gelernt hat, und andererseits die Fähigkeit, das Lautkontinuum an bestimmten Punkten zu zerschneiden, die Elemente voneinander zu differenzieren und wiederzuerkennen. "In beiden Fällen nimmt das Kind Ganzheiten wahr, die die Funktion haben, daß sich das Kind sowohl die Merkmale des identifizierten semantischen Referenzobjektes als auch die "Wortformel" in der Menge der Lautketten, in denen sie vorkommen, einprägt."¹¹²

Die so entstehenden semantischen Zuordnungen von Signifikaten und Signifikanten sind nun kein Produkt eines Lern- oder Dressuraktes (wie man etwa einen

¹⁰⁹dem korrespondiert das Verhalten der bemutternden Person: im Laufe der Mutter-Kind Kommunikation lernt die Mutter die Äußerungen des Kindes zu differenzieren und zu verstehen, und ihr Verhalten dementsprechend auszurichten. Zudem ist auch die Ammensprache so angelegt, daß sie gleiche Situationen mit gleichen und einfachen Lautmustern bezeichnet.

¹¹⁰Kainz 1943, 27

¹¹¹zitiert nach Francescato 1973,77

¹¹²Francescato 1973, 77

Papagei dazu bringt, gewisse Laute mit Situationen zu verbinden), sondern sie sind ein Produkt der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Die Begriffe sind beim Kind am Anfang außerordentlich unscharf. So bedeutet beispielsweise die phonologisch erworbene Lautkette "mama" - wenn sie gemäß der oben erwähnten Definition von Lewis Anwendung findet - in der Regel nicht "Mutter" - wie wir das Wort aus unserer Erwachsenensprache kennen - sondern die Zuordnung, die das Kind macht, ist willkürlich, und der Realitätsausschnitt, der damit "bestimmt" wird, ebenso. Die Sprache hat in diesem früher Entwicklungsstadium oft homophonen Charakter, was heißt, daß Begriffe oft auf der lautlichen Ebene gleich sind und die Differenzierung nur auf dem situativen Kontext stattfindet.

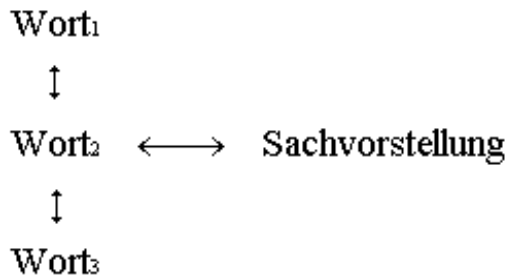
Das Wort "mama" kann so vieles heißen: alles, was eßbar ist, ich will essen, das ist aber gut, ich fühle mich wohl, ich bin einsam, ah', die Mutter kommt, es ist schön weich und warm usw. Die besondere Zuordnung des Nasenlautes "m" zu diesen Feldern der Wirklichkeit wird häufig damit erklärt, daß dieser Laut häufig das Saugen an der Mutterbrust begleitet oder nur produzierbar ist, wenn der Mund voll (beim Saugen, beim Trinken,...) oder geschlossen ist.

Die Sprache des Kindes ist - verglichen mit der Sprache der Erwachsenen - unscharf und operiert viel mit Bedeutungsverengungen, Bedeutungserweiterungen und semantischen Oppositionen.¹¹³ Zwar umfaßt das semantische System der Kindersprache nicht die ganze Welt des Kindes, es bildet aber in sich eine abgeschlossene Einheit, die im Laufe der Entwicklung lediglich zu einer subtileren, der Erwachsenensprache angepaßten Präzisierung führt. Dabei werden nicht einfach Wörter modifiziert und verfeinert, sondern das ganze System wird im Hinzufügen von neuen Elementen durch ein komplizierteres ersetzt.¹¹⁴

Ähnlich wie beim Erwerb der Phonologie muß sich ein neues semantisches Element auf 2 Ebenen in das vorhandene System des Kindes einordnen: Zum einen gibt es mit jedem neuen Wort eine neue Verbindung zwischen Signifikant und Signifikat, die Relationen zwischen Lautketten und Sachvorstellungen mehren sich, aber andererseits (und das wird oft übersehen) bildet sich im System der langue des Kindes eine neue Relation zwischen dem neuen Wort und den anderen bereits erworbenen Wörtern.

¹¹³derartige semantische Unexaktheiten kennt die Erwachsenensprache nur in regressiven Zuständen oder auch im künstlerischen Ausdruck

¹¹⁴vergl.: Francescato 1973, 79



Zu erwähnen ist, daß im Stadium, in dem die ersten Worte ausgebildet sind und die kindlichen Äußerungen aus Einwortsätzen bestehen, linguistisch noch nicht klar zwischen Semantik und Syntax unterschieden werden kann. Das unär gesprochene Wort ist, wie erwähnt, semantisch vieldeutig und schließt in sich auch Bedeutungen ein, die in späteren Stufen der Sprachentwicklung in der Syntax des Satzes Ausdruck finden. Ein Beispiel:

BALL - "Seifenblase" (semantische Bedeutungserweiterung)

BALL - "die Seifenblase ist schön" (syntaktische Bedeutungserweiterung)

Man kann auch sagen, daß hier entwicklungsmäßig die Semantik der Syntax vorausgeht, da im semantischen Begriff bereits syntaktische Organisationsprinzipien enthalten sind, die erst später herausgebildet werden.¹¹⁵ Ein Wissen um die Syntax ist also abstrakter als ein Wissen um die Semantik, da "semantische Beziehungen darauf basieren, wie Objekte/Personen/Handlungen, die die Wörter benennen, in der außersprachlichen Situation in Beziehung stehen, die syntaktischen Beziehungen basieren darauf, welche Funktion die Wörter innerhalb des Satzes haben."¹¹⁶

Dennoch scheint die semantische Organisation (Bildung des Lexikons und der begrifflichen Verbindungen) bei weitem langsamer zu verlaufen als die Organisation der Syntax. Der Syntaxerwerb scheint in vieler Hinsicht im Alter von 4-5 Jahren abgeschlossen zu sein, wohingegen die Organisation des Lexikons sich bis weit ins Erwachsenenalter fortsetzen kann.¹¹⁷

Grundsätzlich ist von linguistischer Seite solchen Untersuchungen Skepsis entgegenzubringen, die versuchen, die semantische Entwicklung dahingehend zu

¹¹⁵Dies scheint in gewisser Weise die Kategorisierung des Spracherwerbs in der Linguistik zu widerlegen: die Unterteilung des Gegenstandes beinhaltet nicht die gemeinsame Grundlage.

¹¹⁶Szagun 1983, 79

¹¹⁷vergl.: McNeill in: Spracherwerb u. linguistische Theorien 1974, 383 - Der entwicklungsmäßige Vorrang der abstrakteren Syntax vor der konkreten Semantik scheint auch ein weiteres Argument für die Existenz einer Universalgrammatik zu sein...

beschreiben, daß in einem gewissen Lebensalter die *Wörter zählen*, die ein Kind beherrscht.¹¹⁸

1;9	174 Wörter
2;9	639
3;10	1394
5	1954
7	2903

Derartige Untersuchungen mögen zwar analog der Wortdefinition von Lewis (siehe oben) ihre Berechtigung haben und können aufzeigen, daß der Wortschatzerwerb recht rasch vor sich geht. Sie sind aber linguistisch unexakt, da sie die mehrdimensionale Natur der Wörter (semantisch, syntaktisch) im jeweiligen Sprachsystem des Kindes unberücksichtigt läßt. Das Lexikon bildet sich nicht im bloßen Abspeichern der Wörterbuchdefinitionen (wie dies das Wort "Lexikon" suggeriert), sondern semantische Bezüge sind vielschichtig und sind in ihrer Einbindung ins sprachliche Gesamtsystem hoch individuell und kreativ.¹¹⁹

¹¹⁸Quelle: Fancescato 1973, 93

¹¹⁹und dies mag auch noch für den Worterwerb von Erwachsenen Geltung haben

Erwerb der Syntax

Der Erwerb der Syntax ist für den Erwerb der Sprache maßgeblich, denn die Syntax beinhaltet die grundlegenden abstrakten Strukturen von Sprache. Das betrifft einerseits die "langue", das System, das gerade durch ihre Struktureigenschaften bestimmt ist und das sich jenseits des jeweiligen Gebrauchs der Sprache befindet, das Sprache quasi entsubjektiviert. Andererseits aber, so scheint es, bilden sich diese Struktureigenschaften beim Spracherwerb in zweifacher Weise im Subjekt ab: das Subjekt versteht Sprache (was in der neueren Linguistik als Kompetenz bezeichnet wird), und das Subjekt produziert selbst in seinem Sprechen (in der "parole") sprachliche Strukturen (was man als Performanz bezeichnet). Die Syntax will nur den abstrakten Strukturaufbau der (menschlichen) Sprache (der "langue") fassen:

"Gegenstand der Syntax ist die adäquate Beschreibung des Strukturaufbaus von Sätzen. Es geht darum, die Gliederung von Sätzen so zu beschreiben, daß man erklären kann, warum menschliche Sprache trotz ihrer syntaktischen Verschiedenheiten eine Gemeinsamkeit besitzen, die sie als spezifisch menschliche auszeichnet."¹²⁰

Zu unterscheiden ist der Begriff der Syntax von der sogenannten "Schulgrammatik": diese hat eher einen pragmatischen Charakter (hauptsächlich dazu, um eine Zweitsprache kognitiv zu erfassen und zu erlernen) und liefert in ihren Analysen (Subjekt - Prädikat - Objekt usw.) rein deskriptive Größen, die für die Fassung der eigentlichen Sprachstruktur keine Rolle spielen.

Die Linguistik hingegen will Sprachstruktur allgemeingültig darstellen, und eine Möglichkeit dazu ist die sogenannte *Konstituentenanalyse*. "Konstituenten" sind sowohl einfache wie komplexe Gliederungseinheiten eines Satzes, die ihn unterteilen, die aber mit der "grammatischen Funktion" vorerst nichts zu tun haben. Der Satz "DER VOGEL, DER SINGT, IST SCHÖN" ist in einer Konstituentenanalyse in folgende Konstituenten aufteilbar:

¹²⁰Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1989, 150

DER	VOGEL	DER	SINGT	IST	SCHÖN
DER	VOGEL	DER	SINGT	IST	SCHÖN
DER	VOGEL	DER	SINGT	IST	SCHÖN
DER	VOGEL	DER	SINGT	IST	SCHÖN

Jedes Feld beinhaltet eine Konstituente, diese könnte jeweils durch eine andere Zeichenfolge ersetzt werden, ohne daß sich an der Struktur des Satzes etwas verändern würde. So könnte etwa die Konstituente DER VOGEL DER SINGT durch HANS ersetzt werden oder das zweite DER durch WELCHER usw.

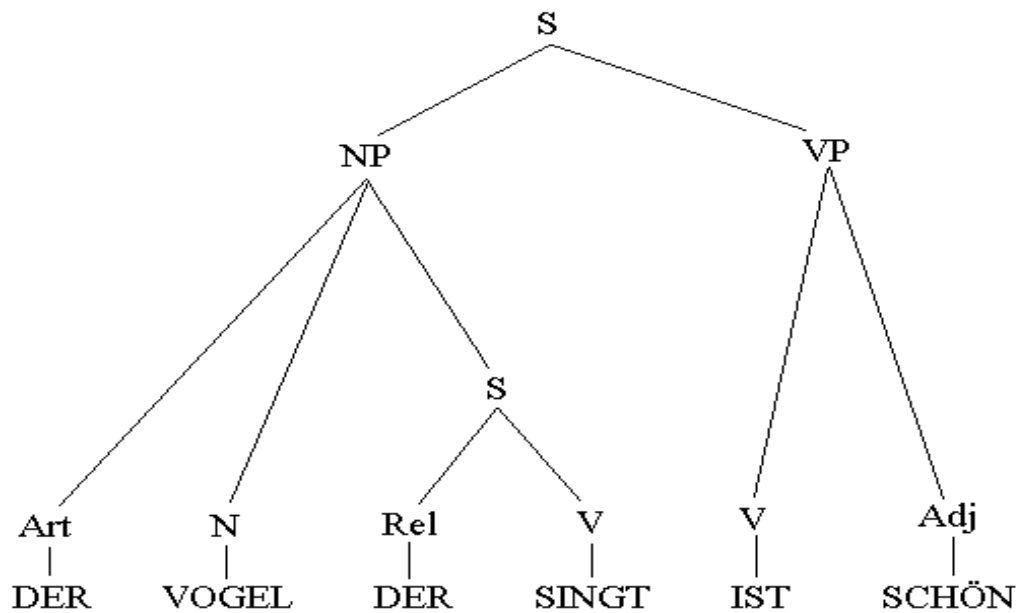
Neben dieser (gerade angewandten) Ersetzungsprobe kennt die Linguistik noch andere Methoden zur Konstituentenbestimmung, die ich hier nicht weiter ausführen möchte: Pronominalisierungstest, Weglaßprobe, Fragetest, Koordinationstest, Verschiebeprobe.¹²¹

Für bestimmte zusammengesetzte Konstituenten verwendet man den Begriff Phrase: je nach Art der Konstituenten unterscheidet man zwischen:

- Nominalphrase (=NP) z.B.: DER VOGEL
- Verbalphrase (=VP) z.B.: IST SCHÖN
- Adjektivphrase (=AP)
- Präpositionalphrase (=PP) z.B.: IN DER STADT

Mit Hilfe dieser Begriffe lassen sich nun Sätze adäquat strukturieren. Zur Veranschaulichung dieser Strukturen haben sich Baumdiagramme als geeignet erwiesen:

¹²¹vergl.: Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1989, 159ff



Auf dieser Analyse aufbauend läßt sich nun die Sprachstruktur rein empirisch beschreiben:

$$\begin{array}{l}
 S \longrightarrow NP \quad VP \\
 NP \longrightarrow Art \quad N \quad S \\
 N \longrightarrow Vogel \\
 \text{usw.}
 \end{array}$$

Eine solche Art von Grammatik heißt *Phrasenstrukturgrammatik*. Sie erzeugt bei vorgegebenem Bauplan einen Satz vollkommen mechanisch, und die Gesamtheit der möglichen Baupläne einer Sprache ergibt die Syntax dieser Sprache. Mit einigen zusätzlichen, einschränkenden Regeln ist nun die Struktur einer Sprache beschreibbar. Einige dieser zusätzlichen Regeln sind:

- Das Lexikon nimmt manchmal Einfluß auf die Syntax. So etwa verlangen gewisse Verben gewisse Fälle oder gewisse Ergänzungen (Transitivität, Intransitivität)
- Theta-Raster: die thematische Rolle von Wörtern verringert die Anzahl der möglichen, korrekten Sätze. Nicht jede Konstituente kann mit

jedem Wort besetzt werden. Der Satz:

DER TISCH STELLT FRANZ AUF DAS GLAS

ist unmöglich, wohingegen

FRANZ STELLT DAS GLAS AUF DEN TISCH

ein richtiger Satz wäre. Der Theta-Raster gibt die Verbindung zwischen Syntax und Semantik wider.

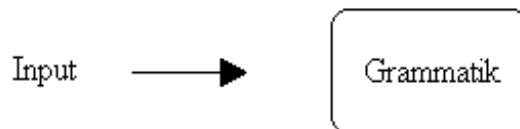
Damit ist Syntax beschreibungsadäquat darstellbar und wissenschaftlich faßbar. Ob diese so beschriebene Grammatik eine spezifisch menschliche ist, ob sie lernbar ist, oder ob sie lediglich eine empirische Zusammenstellung oder eine mathematische Formalisierung darstellt¹²², ist damit noch nicht gesagt.

Diesem Problem stellt sich nun die Linguistik. Vorerst sei einmal festgehalten, daß ein Kind im Laufe seines Spracherwerbs gewisse Strukturen und gewisse spezifische Regeln zur Anwendung bringen muß. Wie das vor sich geht ist nun die Frage.

¹²²Grammatiken sind auch rein formal aufbaubar - ein Teilgebiet der Mathematik beschäftigt sich damit.

Die Universalgrammatik¹²³

Auf dieser Phrasenstrukturgrammatik aufbauend könnte man nun eine Spracherwerbstheorie konstruieren derart, daß das Kind durch den sprachlichen Input Phrasenstruktur-Baupläne erhält (lernt), und diese entweder auf andere sprachliche Äußerungen im Verstehen anwendet beziehungsweise eigene Lautprodukte nach diesen Regeln strukturiert.



Dies würde aber eine nicht bewältigbare Aufgabe darstellen, da die Menge der zu lernenden Pläne in Anbetracht der Komplexität von Sprache ins Unermeßliche steigt.

So kommt man zur Annahme, daß Spracherwerb nur aufgrund einer Generalisierung über eine bestimmte Menge von Strukturen statthaben könne. Das Kind müsse aus gegebenem Input die abstrakten Regel der Baupläne "herausfiltern" und diese aktiv im eigenen Sprechen erproben. Wiederum eine sehr plausible Annahme, doch es gibt dagegen gewichtige Einwände:

1. Problem der *Unter-Determination*

Die Regeln und Prinzipien, die der Sprache zugrunde liegen, sind sehr komplex und abstrakt und sind nicht offenkundig und eindeutig in der Oberflächenstruktur einzelner Sätze gegeben. Es bleibt unerklärlich, wie ein Kind innerhalb kürzester Zeit diese Regeln abstrahieren kann. Der sprachliche Input ist im Verhältnis zur Sprachbeherrschung des Kindes dazu viel zu gering, und in den Inputdaten ist nichts enthalten, was die jeweils korrekte Generalisierung erzwingt.

¹²³im folgenden beziehe ich mich auf WHITE 1989, FANSELOW/FELIX 1987, GEWENDORF/HAMM/STERNEFELD 1989

2. Problem der *Degeneration*

Der sprachliche Input, den das Kind erhält, ist oft verunreinigt, agrammatisch, ungenau (Alltagssprache) und unvollständig. Das Kind weiß aber nicht, was (bezogen auf eine Sprachnorm) grammatisch und was nicht grammatisch ist. Die daraus entstehenden Generalisierungen würden nicht notwendigerweise zu einer richtigen Sprachbeherrschung führen. (Die sogenannte "Ammensprache" als simplifizierte Darbietung von sprachlichem Input wäre ungenügend und ist zudem voll von grammatikalischer Inkorrektheit.)

3. Problem des *Fehlens von negativer Evidenz*

Das Kind hat in seiner Sprachumgebung keinen systematischen Zugang, ob eine grammatische Struktur (gehört oder selbst produziert) richtig oder falsch ist. Wäre der Zugang systematisch, so müßte beständig und explizit auf die Falschheit von agrammatischen Konstruktionen hingewiesen werden (= geben von negativer Evidenz). Nur so kann (vom logischen Standpunkt her betrachtet) ein Kind die richtige grammatische Regel erkennen, erwerben und die falsche verwerfen. Untersuchungen zeigen aber, daß Mütter häufiger die ungrammatischen Äußerungen von Kindern wiederholen als die grammatischen¹²⁴, das heißt, diese noch verstärken.

Als Beispiel dafür, daß ein Kind bei einer Korrektur durch die Eltern nicht ohne weiteres erkennen kann, worauf sich diese bezieht, sei noch kurz folgende Episode zitiert (aus Fanselow/Felix 1987, 109):

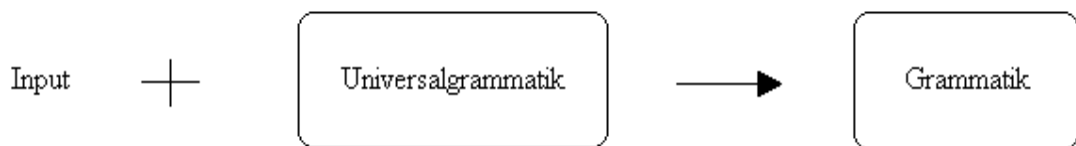
Ein Kind sagt zu einer Besucherin des Elternhauses: DU BIST ABER EINE DICKE, HÄßLICHE TANTE, und die Eltern wenden ein: SO ETWAS KANN MAN DOCH NICHT SAGEN. Nun wisse hier, laut Felix, das Kind zunächst nicht, ob der Inhalt oder die grammatische Form seiner Äußerung Anlaß zur Beanstandung gibt...

¹²⁴White 1989, 16

Die oben erwähnten Probleme in der Spracherwerbslogik zeigen deutlich, "...daß der Erwerbsmechanismus¹²⁵, über den Kinder im Laufe des sprachlichen Entwicklungsprozesses das grammatikalische Wissen eines kompetenten Sprechers aufbauen, offenkundig nicht allein mit induktiven Generalisierungsverfahren arbeiten kann"¹²⁶.

Chomsky (1972, 1975, 1980) entwickelte daraus den Grundgedanken der sogenannten *generativen Grammatik*: Wenn Spracherwerb nicht allein durch Input erklärt werden kann, so liegt nahe, die notwendige Information für Spracherwerb im Spracherwerbsmechanismus selbst zu suchen. Die kognitiven Strukturen des Menschen müssen also von jeher ein System von Prinzipien enthalten, welches die allen natürlichen Sprachen gemeinsamen Struktureigenschaften festlegt.¹²⁷ Mit diesen Prinzipien kann das Kind an den Dateninput seiner Umwelt herantreten und nur diejenigen Daten in Erwägung ziehen, die mit den (universalen) Prinzipien übereinstimmen. Das System dieser universalen Prinzipien wird als *Universalgrammatik* bezeichnet.

Die Universalgrammatik wird als biologisch-genetisch determiniertes System von mentalen Strukturen angesehen, das die sprachlichen Möglichkeiten, welche die Phrasenstrukturgrammatik eröffnet, wesentlich einschränkt und so dem Kind hilft, eine korrekte Generalisierung von sprachlichen Regeln der jeweiligen Muttersprache zu finden.



"Spracherwerb ist also das Zusammenwirken von sprachlichem Input und biologisch vorgegebener Kognitionsstruktur¹²⁸, das zu einem bestimmten sprachlichen

¹²⁵man beachte dieses Wort und die übrige Wortwahl des Zitats

¹²⁶Fanselow/Felix 1987, 125

¹²⁷schließlich kann jedes Kind prinzipiell jede natürliche Sprache erwerben

¹²⁸Der Begriff der "Kognition" ist hier von jenem in der Psychologie zu unterscheiden (etwa bei Piaget)

Wissen führt."¹²⁹ Und diese vererbte Kognitionsstruktur bilde auch die Basis für den Unterschied zwischen Mensch und Tier bezüglich Sprachfähigkeit.

Soweit die rein logische Deduktion der Existenz einer Universalgrammatik, wie sie von Chomsky und anderen in den letzten 30 Jahren entwickelt wurde. Die Theorie der Universalgrammatik läßt sich logisch aber noch weiter entwickeln.¹³⁰ Es sei von folgenden Grundannahmen ausgegangen:

1. der Erwerbsprozeß muß in endlicher Zeit abgeschlossen sein
2. alle natürlichen Sprachen enthalten unendlich viele Sätze
3. die Sätze der zu erlernenden Sprache können in beliebiger, d.h. zufälliger Reihenfolge dem Erwerber präsentiert werden
4. der Erwerber hat keinen systematischen Zugang zu negativer Evidenz
5. der Dateninput ist verunreinigt (unvollständige Sätze, ungrammatische Äußerungen, Konstruktionsbrüche)
6. das Kind kann nur jenen Input in seine Verarbeitung miteinbeziehen, an den es sich erinnern kann (Insuffizienz des Gedächtnisses)
7. Spracherwerber ziehen einfache Hypothesen komplexeren vor

Aus Annahme 1 und 3 hat Gold (1967) den mathematischen Nachweis erbracht, daß ein Spracherwerb nur dann möglich ist, wenn der Erwerber a priori weiß, ob eine Sprache finit oder infinit ist.

Osherson und Mitarbeiter (1984) haben aus den Annahmen 1-7 durch Beweisführung weiters gezeigt, daß Lernbarkeit von Sprache nur dann gewährleistet ist, wenn es endlich viele Grammatiken gibt. Folglich kann es auch nur endlich viele natürliche Sprachen geben. Offensichtlich wird die Möglichkeit von unendlich vielen Grammatiken durch restriktive Prinzipien und Regeln, die der menschlichen Sprachfähigkeit zugrunde liegen müssen, eingeschränkt. Ein weiterer Hinweis auf die Existenz einer Universalgrammatik.

¹²⁹Fanselow/Felix 1987, 136

¹³⁰ich halte mich im folgenden an Fanselow/Felix 1987, 129f

Was beinhaltet die Universalgrammatik?

Nach all den formalen Schlußfolgerungen, die zur Annahme einer Universalgrammatik geführt haben, stellt sich berechtigterweise die Frage, welche (empirischen) Prinzipien und Regeln es wirklich sind, auf denen sich alle menschlichen Sprachen aufbauen und die in der Erbausstattung eines jeden Menschen angelegt sein müssen, damit dieser ein sprechendes Wesen werden kann.

Im Gegensatz zu der schlüssigen Herleitung der Universalgrammatik erweisen sich die Forschungen nach dem Inhalt sehr schwierig und die Ergebnisse bleiben vage. Die Ansprüche, die an die Universalgrammatik gestellt werden, sind hoch (Kulturunabhängigkeit, Inputunabhängigkeit, abstrakte Struktureigenschaft, genügend restriktiv - damit Kind Ordnung innerhalb aller möglichen Grammatiken erhält, genetische Vererbbarkeit,...), sodaß sich eine Universalgrammatik nicht einfach auf die Relation zwischen einzelnen Wörtern oder Wortgruppen beziehen kann¹³¹, sondern in ihrer Abstraktheit in der Struktur der Sätze angreifen muß.

Die vorhin beschriebene Phrasenstrukturgrammatik mag hier als Ausgangspunkt dienen. Sie stellt, wie gesagt, für eine Sprache jeweils ad-hoc Baupläne auf, deren Umfang bald ins Unermeßliche steigt. Um eine Lernbarkeit zu gewährleisten, muß die Universalgrammatik mit Prinzipien die theoretisch möglichen Phrasenstrukturen beschränken. Dies geschieht mit Aussagen über die Form der Regeln, die zugelassen sind. Ich gebe im folgenden 5 Prinzipien einer Universalgrammatik an, die sich in der generativen Sprachwissenschaft finden¹³²:

1. Jede Phrase hat genau einen Kopf.
2. Jeder Nicht-Kopf ist eine Phrase.
3. (X-bar-Schema:) Der Kopf einer Kategorie X^i ist eine Kategorie X^j
wobei $0 \leq j \leq i$.

¹³¹wie etwas: Subjekt - Prädikat - Objekt

¹³²ich beziehe mich wieder auf Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1989, 199ff

4. Subkategorisierte Elemente erscheinen beim Übergang von der X^0 - zur X^1 -Ebene, d.h. X^1 dominiert unmittelbar X^0 und die von X^0 subkategorisierte Phrase.
5. Der Kopf einer Projektion ist immer peripher, d.h. am rechten oder am linken Rand einer Konstituente.

ad 1

Im Kopf einer Phrase werden die morphologischen Merkmale der Phrase realisiert. So etwa wird bei der Präpositionalphrase

(Ich dachte....) AN EINEN ALTEN BÄREN

die Akkusativität im Wort AN zum Ausdruck gebracht, also ist AN der Kopf der Phrase AN EINEN ALTEN BÄREN (und nicht BÄREN, denn dann wäre die Phrase eine akkusativische Nominalphrase und ließe sich im Satz ICH LIEBE DICH an die Stelle der Konstituente DICH setzen. ICH LIEBE AN EINEN ALTEN BÄREN ist aber nicht grammatisch).

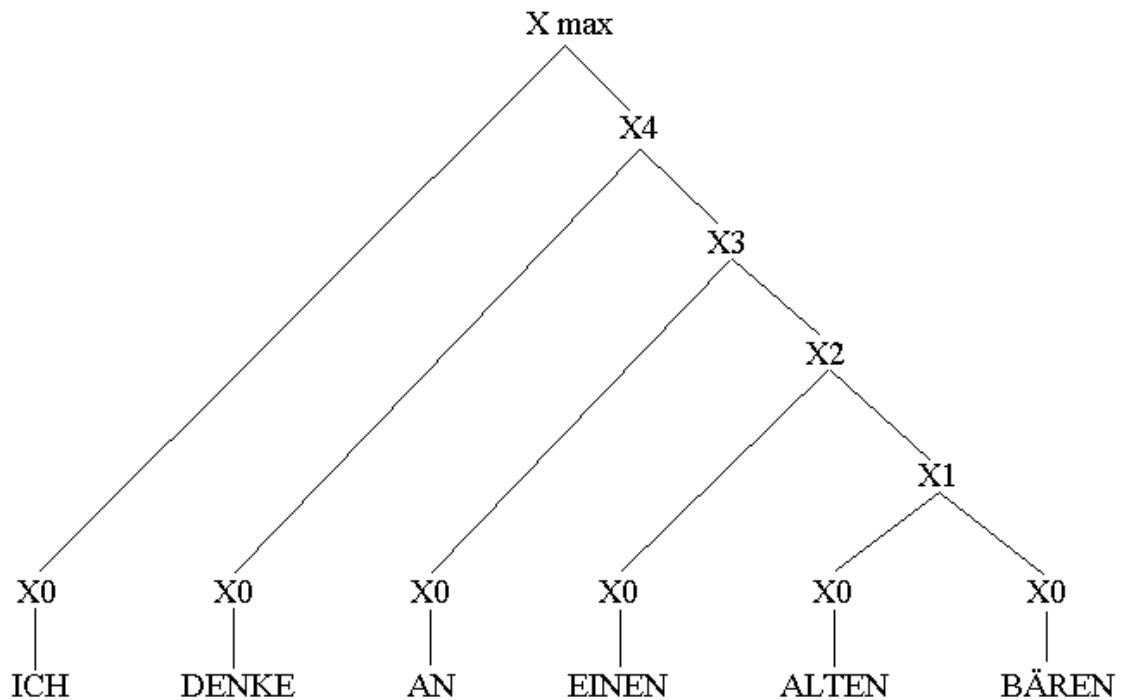
Die morphologischen Merkmale eines Kopfes werden immer auf die nächst höhergelegene Phrase vererbt (deshalb ist AN EINEN ALTEN BÄREN eine Präpositionalphrase). Man sagt auch, die Merkmale eines Kopfes werden entlang einer Projektionslinie ein Stück nach oben projiziert.

ad 2

Dieses Prinzip ergibt sich logisch aus der Baustruktur eines Satzes: von AN EINEN ALTEN BÄREN ist AN der Kopf. Folglich ist EINEN ALTEN BÄREN eine Phrase, die wieder einen Kopf haben muß (ALTEN BÄREN) usw.

ad 3

Das X-bar-Schema regelt die Schichtung innerhalb eines Satzes. Dazu ein Beispiel:



AN als Kopf der Phrase X_3 ist in der Satzstruktur eine Kategorie X_0 - entspricht also dem X-bar-Schema (der Kopf liegt immer mindestens eine Ebene unter der Phrase).

ad 4

Subkategorisiert bedeutet, daß gewisse lexikalische Elemente gewisse Eigenschaften erfordern: so subkategorisiert das Verb DENKEN aus obigem Beispiel eine Präpositionalphrase mit AN.¹³³ Regel 4 sagt nun, daß die subkategorisierten Elemente auf der niedrigsten Ebene angesiedelt sein müssen, d.h. AN erscheint im Übergang von der lexikalischen Ebene zu X^1 -Ebene.

¹³³DENKEN könnte auch eine Präpositionalphrase mit FÜR subkategorisieren (ich denke für dich) oder ohne Subkategorisierung auskommen (ich denke).

ad 5

Ist abermals eine Einschränkung des Bauplans. Allerdings verfährt jede Sprache mit dieser Regel anders - es gibt rechts- und links-periphere Sprachen. Vergleiche etwa die unterschiedliche Stellung des Kopfes im Deutschen und Französischen:

deutsch: EINE LEISE STIMME..... (rechts-periphär)
 franz.: UNE VOIX BASSE.....(links-periphär)

Im Vergleich der Sprachen untereinander zeigt sich also, daß gewisse Prinzipien der Universalgrammatik von Sprache zu Sprache leicht abgewandelt werden müssen. Um dem Prinzip weiterhin Gültigkeit zuzugestehen, werden die Regeln "parametrisiert", d.h. eine Sprache wirft ihre speziellen Eigenschaften auf die Regel. Mit anderen Worten: man muß die Regel noch weiter abstrahieren.¹³⁴

Wie weit die Abstraktion vorangehen muß, um schließlich eine fixe Universalgrammatik zu erhalten, bleibt empirisch ungewiß (schließlich sind noch nicht alle Sprachen erforscht, und man kennt nur die heutigen, lebendigen Sprachen). Auch die Aussagekraft und die Form einer derartig abstrahierten Regel bleibt unklar.

Soweit einige Prinzipien der Universalgrammatik. Diese müssen vom Kind beim Spracherwerb nicht gelernt werden, sondern gehören - laut generativen Grammatikern - zu dessen "unbewußtem" Wissen, das in der Erbanlage mitgegeben wird und das sich in jedem Element der Klasse der natürlichen Sprachen realisiert.

¹³⁴vergl.: die Parametrisierung des Subjazenprinzips bei der Fragebildung im Englischen und im Italienischen. Fanselow/Felix 1987, 131ff

Syntaxerwerb als Differenzierungsprozeß

Ein etwas anderes, eher an ein biologisches Entwicklungsschema angelehntes Modell des Syntaxerwerbes findet sich bei Lenneberg 1974¹³⁵. Bei den generativen Grammatikern um Chomsky findet sich die Grundannahme, daß eine Universalgrammatik, ein ureigenes, menschliches Grundmuster, jeden sprachlichen Input von vornherein auf ein gewisses Schema hin untersucht, und dann quasi in der Auseinandersetzung von Input und Universalien das Kind ein aktives (Performanz) und passives (Kompetenz) Strukturverhältnis bildet.

Lenneberg ist einem solchen universalen Schema grundsätzlich nicht abgeneigt, gibt aber zu bedenken, daß nicht das Schema, sondern der Erwerbsprozeß selbst zu erforschen sei. Er setzt an der Tatsache an, daß das erste, was das Kind an Sprache hervorbringt, einzelne Wörter sind - "Einwortsätze", wie er sagt - und er weist darauf hin, daß diese Struktur im Grunde nichts Besonderes ist, sondern daß sie sich auch in der normalen Alltagssprache von Erwachsenen findet - nicht als Fehler (od. Degeneration) wie die Chomsky-Schule dies betrachtet, sondern als normale Struktur des Aussagens. (Beispiel¹³⁶: etwa bei kurzen Fragen wie "ZUCKER?" oder bei Verboten oder Aufforderungen wie "ACHTUNG" od. "STOP" usw.) Charakteristisch an solchen Einwortstrukturen ist, daß sie genauso "funktionieren" wie die grammatikalisch vollständige und richtige¹³⁷ Form. (im obigen Beispiel könnte diese heißen: "WOLLEN SIE ZUCKER?")

Aus dieser Einwortstruktur des Satzes (die in sich vollständig und abgeschlossen ist - wie ein Strukturbaum in der Phrasenstrukturgrammatik) bilden sich nun, biologischen Gesetzmäßigkeiten folgend, Differenzierungen heraus, indem dieselbe Struktur zuerst in Zweiwortsätze und später in Dreiwortsätze usw. zerteilt wird. Dabei entsteht im Grunde keine neue Struktur, sondern ein Prinzip wird immer wieder auf sich selbst angewandt und erzeugt so Differenzierungen. Solche Strukturen nennt man rekursiv.

Um dies zu demonstrieren, greift Lenneberg auf ein früheres, aus der beschreibenden Psychologie stammendes Modell zurück, die sogenannte *Pivot-*

¹³⁵E.H. Lenneberg 1974: Primitive Stufen der Sprachentwicklung

¹³⁶das Wort BEISPIEL fungiert hier selbst als Beispiel. Der vollständige Satz könnte etwa lauten: ALS BEISPIEL KÖNNTE MAN ANFÜHREN

¹³⁷hier ist eine Normierung erforderlich: Norm könnte die Syntax der Schriftsprache eines Erwachsenen sein, der der Mittelschicht angehört. Oder: eine an der Aussagelogik orientierte Wissenschaftssprache

*Grammatik*¹³⁸: Sie besagt, daß Zweiwortsätze derart gegliedert sind, daß zu einem "Angelpunkt" (ein fixes Wort, das bereits fest in der Sprache des Kindes verankert ist) jeweils ein weiteres Wort hinzukommt, damit so der ursprüngliche Einwortsatz des Kindes näher bestimmt ist.

Die Struktur würde wie folgt aussehen:

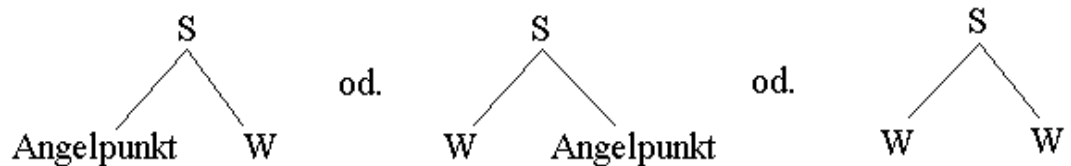
Einwortsatz:

< BALL >

S
|
W

Zweiwortsatz:

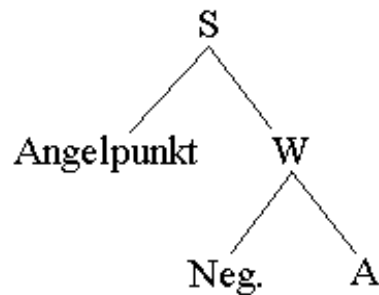
< BALL SCHÖN >



¹³⁸Brain 1963, zitiert nach Lenneberg 1974, 271

Dreiwortsatz:

< BALL NICHT SCHÖN >



Spracherwerb ist also ein Prozeß der fortschreitenden Differenzierung. Dies bezieht Lenneberg nicht nur auf den Erwerb der Syntax (den er ebenfalls für autonom und modular ansieht), sondern er faßt diesen Differenzierungsprozeß (die Rekursivität) als universal auf, er läßt sich ebenso auf den Erwerb der Phonologie (zunehmende lautliche Distinktion beim Hören und Sprechen) als auch auf den Erwerb der Semantik (zunehmende Unterscheidung in der Wortbedeutung) anwenden.

Schließlich behauptet Lenneberg, daß der Prozeß der rekursiven Differenzierung auf jegliche Entwicklung (etwa auch auf motorische Prozesse) übertragbar sei, und somit ergibt sich daraus ein natürliches, biologisches Phänomen: Die Differenzierungen müssen sich auf ein einheitliches, abstraktes Schema beziehen, denn schließlich kann jedes Kind jede Sprache erwerben, und dieses Schema ist wiederum biologisch determiniert. Es liegt in der Erbanlage des Menschen und spezifiziert die menschliche Sprechfähigkeit (langage).

Aber nicht nur das abstrakte Schema (die Strukturierung des Satzes), sondern auch die Abfolge des Differenzierungsprozesses ist festgelegt, das heißt, alle Regeln unterliegen einer gewissen "Applikationsordnung". Lenneberg illustriert dies an mehreren Beispielen aus Syntax, Phonologie und Morphologie. Als Beispiel führe ich hier die syntaktische Applikationsordnung der *Verneinung im Englischen* an:¹³⁹

1. Die Negation kommt vor den Satz

¹³⁹Bellugi 1966, zitiert nach Lenneberg 1974, 282

(Neg. + Satz)
NO PLAY THAT

2. Die Negation kommt in den Satz

(NP + Neg. + VP)
HE NO BITE YOU

Somit sind auch schon grammatikalisch korrekte Ausdrücke wie I AM NOT A DOCTOR möglich.

3. Satz syntaktisch richtig, aber Tempusmarkierung noch falsch

(NP + Aux. + Neg. + Rest des Satzes)
I DIDN' T CAUGHT IT

Zu erwähnen ist hier, daß es sich in der jeweiligen Kognitionsstruktur des Kindes um "richtige" Formen handelt, die den Korrekturversuchen der Erwachsenen widerstehen. Das Kind verwendet immer seine Formen, auch wenn es die richtigen, von Erwachsenen vorgegebenen Sätze nachsprechen soll!

Zusammenfassend läßt sich sagen und fortführen, daß Lenneberg - als Linguist - Sprache letztlich als biologisch bedingt ansieht und Spracherwerb ("Sprachentwicklung") ein von Reifung gesteuertes Verhalten ist:

- Sprache ist eine artspezifische kognitive Funktion (die in ihrer

Struktur dem Menschen eigen ist)

- Es gibt eine kritische Periode, in der die latente Sprachstruktur aktiviert werden muß (ca. 2 - 13 Lj)
- In der Sprache sind die allgemeinen Organisationsprinzipien der Kognition und der Entwicklung wirksam (z.B.: Verlauf der Entwicklung der Verneinung)¹⁴⁰

Indizien für ein von Reifung gesteuertes Verhalten sind:

- Sprache tritt unvollständig auf, bevor sie überhaupt nützlich ist
- intensives Training hat kaum Effekt (schadet eher)
- Sprache wird nicht durch Umweltreize verursacht
- Sprache kann nicht vollständig unterdrückt werden (z.B.: durch Vernachlässigung, Behinderung, Handikaps)¹⁴¹

¹⁴⁰Szagun 1983, 62

¹⁴¹Szagun 1983, 67 und Lenneberg 1972, 74ff

Spracherwerb in der Psychologie

Die Psychologie als Wissenschaft vom *Verhalten und Erleben des Menschen* hat zum Spracherwerb grundsätzlich einen anderen Zugang als die Linguistik:

Linguistik sieht Spracherwerb nur auf der Ebene der Sprache als in sich geschlossenes System (*langue*) und als unabhängig von der sprechenden Person. Spracherwerb ist hier nicht der Erwerb von Sprache durch ein Kind in Wechselwirkung mit seiner Umwelt, sondern ist "Entwicklung der Sprache" - die Bildung eines Systems von Signifikanten, das in seiner Abstraktheit autonom ist und dessen sich ein Individuum in verschiedenen Stadien seiner Entwicklung im Sprechen (*parole*) bedienen kann. Die jeweilige Befindlichkeit des Spracherwerbers ist nicht Gegenstand der (reinen) Linguistik, ebensowenig der Zusammenhang zwischen der Befindlichkeit des Individuums und der jeweils gesprochenen Sprache¹⁴². Die Linguistik hat die Gesetzmäßigkeiten der *langue* in sich zum Gegenstand und deren konsekutive Ausbildung im Duktus der Zeit sowie deren Abbau.¹⁴³

Psychologie als Verhaltenswissenschaft sieht Sprechen und den Erwerb der Sprache als spezielle Ausprägung des menschlichen Umgangs und der menschlichen Entwicklung. Gegenstand ist hier der Mensch, der spricht, und nicht die Sprache. Dabei wird in der wissenschaftlichen Psychologie Verhalten als beobachtbares, durch die Methoden der Empirie erfassbares verstanden, und es ist das Ziel, die Gesetzmäßigkeit, die Situations- und Umweltabhängigkeit, die Funktionalität, die Operationalisierung und die experimentelle und außereperimentelle Kontrolle der Einflußfaktoren von Verhalten zu erfassen (= Behavioristisches Gegenstandsparadigma).¹⁴⁴

Zudem beschäftigt sich die Psychologie auch mit dem inneren Erleben des Menschen, welches für die Empirie nicht direkt zugänglich ist. Emotionale und kognitive Prozesse bestimmen den Menschen in seinem Handeln und Verhalten weitgehend und sind so von wissenschaftlichem Interesse. Die Methoden zur Erforschung dieser "inneren" Prozesse sind indirekt empirisch, d.h. es werden äußere

¹⁴²Damit beschäftigt sich die Psycholinguistik - eine Wissenschaft, die 1953 von Forschern aus entgegengesetzten Lagern (hauptsächlich Linguisten und Psychologen) gegründet wurde und welche die Spannungen zwischen Linguisten und Psychologen produktiv nutzbar machen wollte.

¹⁴³ein klassisches Werk, das genau diesem Programm entspricht, ist JAKOBSON: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, 1982

¹⁴⁴vergl.: Asanger/Wenninger 1988, 861ff

Parameter, welche der Empirie zugänglich sind, gesucht, die mit den zu erforschenden inneren Vorgängen korrespondieren (Beispiel: die Messung der Angstbereitschaft durch Tests). Aber auch formal-logisch läßt sich auf innere Prozesse schließen oder durch hermeneutisches, einführendes Verstehen¹⁴⁵.

Was Sprache und Spracherwerb betrifft, so bietet dieser Gegenstandsbereich der Psychologie ein weites Betätigungsfeld zur Erforschung. Sprache und Sprechen ist ein gut operationalisierbarer Bereich des menschlichen Verhaltens, eine "Äußerung" ist faßbar, meßbar, kategorisierbar und läßt sich auch wirklichkeitsgetreu jenseits der Schrift auf Tonträger aufzeichnen und reproduzieren. (vergl.: Papoušek, 1994)

In ähnlicher Weise lassen sich gute Verbindungen und Verweise zwischen Sprache und Kognition herstellen (vergl: Piaget), und schließlich bietet das Sprechen des Menschen auch einen verstehensmäßigen Zugang zu seinem inneren Erleben.

Die Zahl der wissenschaftlichen Arbeiten, die sich psychologisch¹⁴⁶ mit Spracherwerb auseinandersetzen, ist nicht unerheblich. Ich möchte mich im folgenden auf die Darlegung der wichtigsten Positionen beschränken und gehe exemplarisch vor. Ich werde auf die Forschungen von Papoušek, Piaget, Luria und Church eingehen und auch kurz die Position der Lerntheorie zum Spracherwerb darlegen.

¹⁴⁵hier wäre als Beispiel die Tiefenpsychologie zu erwähnen

¹⁴⁶also Spracherwerb ist eine Ausprägung der allgemeinen Entwicklung des Menschen

Empirische Spracherwerbsforschung

Ich nehme im folgenden Bezug auf die langjährigen, Mitte der 70-er Jahre begonnenen Untersuchungen von Mechthild Papoušek, die 1994 in dem Buch "Vom ersten Schrei zum ersten Wort" erschienen sind und auf frühere Arbeiten aufbauend eine genaue und umfangreiche Darstellung des kindlichen Spracherwerbs sind.

Papoušek geht dabei grundsätzlich von der Annahme aus, daß "Sprache" nicht erst mit dem ersten Wort ihren Anfang nimmt (vergl. Position der Linguistik!), sondern in besonderer Form immer schon in den lautlichen Auseinandersetzungen des Säuglings mit seiner Umwelt statthat. Sie führt an, daß sich die Auffassung vom Neugeborenen in den letzten 3 Jahrzehnten drastisch gewandelt hat - "...von einem passiven, von Reizschranke und autistischer Schale abgeschirmten, mit Reflexen und angeborenen Signalen ausgestatteten, unreifen Organismus zu einem neugierigen, lern- und interaktionsbereiten Gegenüber, das aktiv mit allen Sinnen nach angemessenen strukturierten Anregungen in seiner Umwelt sucht und mit seinem Verhalten auf die Umwelt Einfluß nimmt"¹⁴⁷. Der Beginn des Spracherwerbs¹⁴⁸ läßt sich dabei nicht an eine zeitliche Markierung binden, sondern nimmt seinen Anfang bereits "in dem ersten kommunikativen Austausch mit der Mutter nach der Geburt, bzw. schon vor der Geburt, sobald das Gehör des Ungeborenen reif genug ist, Rhythmus und Melodie der mütterlichen Sprache wahrzunehmen"¹⁴⁹.

Bei der Bestimmung des Spracherwerbs geht Papoušek grundsätzlich von einem Interaktionismus zwischen Mutter und Kind aus, sie sieht die vorsprachliche Kommunikation als dyadischen Interaktionsprozeß zwischen dem Neugeborenen und seinen Eltern. Dabei stützt sie sich auf eigene empirische Analysen, "daß die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit des Neugeborenen in der vorsprachlichen Interaktion komplementär durch intuitive elterliche Anpassung ergänzt wird"¹⁵⁰.

Die Zielsetzung ihrer Arbeit beschreibt Papoušek folgendermaßen: "Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die audiovokale Kommunikation des menschlichen Säuglings im vorsprachlichen Alter in ihren spezifischen strukturellen Erscheinungsformen und Entwicklungsprozessen zu *beschreiben*, ihre Grundlagen und Determinanten zu *analysieren* und ihre Funktionen in Bezug auf die beginnende

¹⁴⁷Papoušek 1994, 15

¹⁴⁸es sei bemerkt, daß Papoušek im gleichen Paragraphen das Wort "Spracherwerb" synonym mit "Sprachentwicklung" verwendet!

¹⁴⁹ebd. 16

¹⁵⁰ebd. 32

sprachliche Entwicklung zu *untersuchen*."¹⁵¹ Es gehe nicht um eine isolierte phonetisch- phonologische Analyse der kindlichen Vokalisationsentwicklung und um eine isolierte linguistische Analyse der elterlichen Sprechweise zum Kind, sondern um eine...

1. Erfassung der strukturellen und funktionellen Wechselbeziehung zwischen Säuglingslauten und elterlichem Sprachangebot
2. Untersuchung von Säuglingslauten und elterlichem Sprachangebot in Beziehung zum unmittelbaren Kontext der Interaktion
3. Analyse der Entwicklungsprozesse zwischen dem 2. und 15. Lebensmonat¹⁵²

Angeregt zur Untersuchung des frühkindlichen Spracherwerbs wurde Frau Papoušek durch die melodische Schönheit der Aufwachmonologe ihrer Kinder Tanja und Silvia. Die Hauptuntersuchung war eine Längsschnittuntersuchung von 18 gesunden, termingerecht geborenen Säuglingen, die aus Normalfamilien stammten und deren Eltern die soziale Verteilung innerhalb der Gesellschaft repräsentierten. Die Eltern wurden mit ihrem Säugling monatlich in einen wohnlich eingerichteten Beobachtungsraum eingeladen und gebeten, sich so wie zu Hause mit ihrem Baby zu unterhalten oder zu spielen. Das Lautmaterial wurde auf Tonband aufgenommen und der Interaktionskontext zusätzlich auf Video festgehalten. Bei der Auswertung und Kategorisierung bemühte man sich, ältere Nomenklaturen (wie "Lallen", "Gurren", "Plappern") zu vermeiden und ordnete mit *qualitativ bewertenden Verfahren* die Laute "innerhalb eines reifen linguistischen System" (z.B.: "vokalartige Laute", "hintere Laute" usw.) ein. Die Ergebnisse wurden zahlenmäßig gesammelt, Mittelwerte und Standardabweichung errechnet, in Diagrammen anschaulich aufbereitet und teilweise miteinander korreliert. ¹⁵³

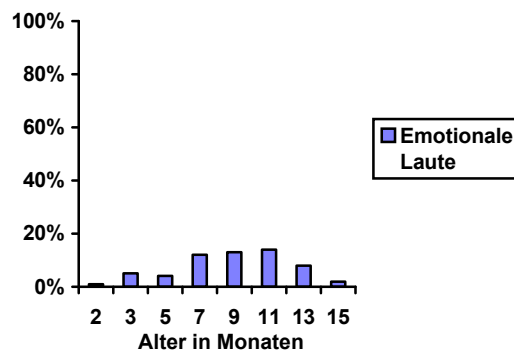
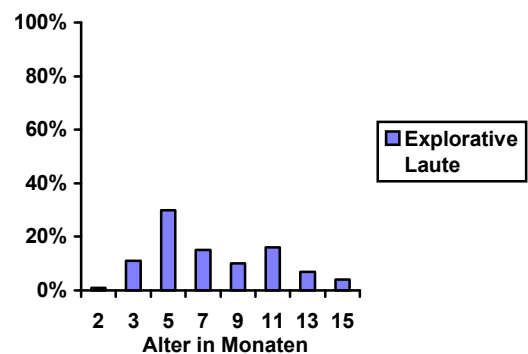
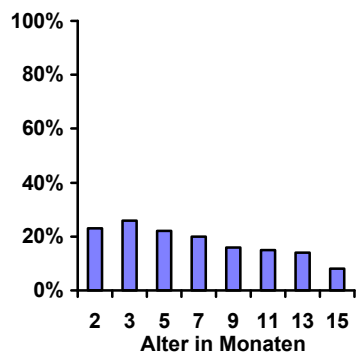
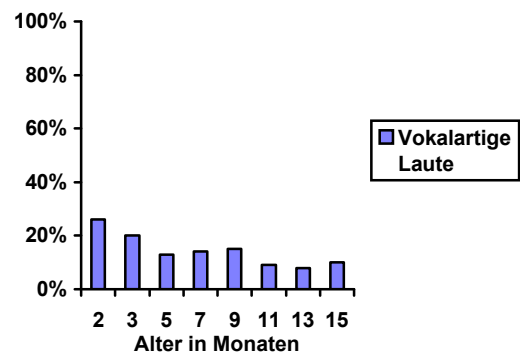
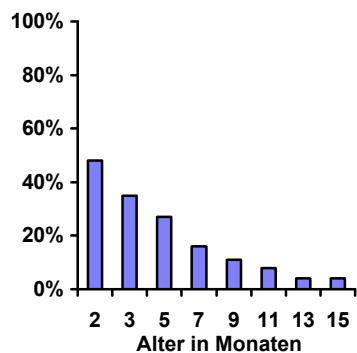
Im Folgenden gebe ich eine Auswahl der Ergebnisse wieder und beschränke mich auf die Darstellung mittels Diagrammen, da sie die Ergebnisse am übersichtlichsten präsentieren können und mir die bildliche Signifizierung für die empirische Wissenschaft charakteristisch erscheint.

¹⁵¹ebd. 41

¹⁵²ebd. 41

¹⁵³vergl.: ebd. 44ff

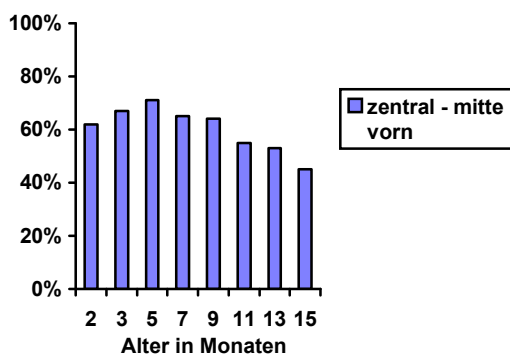
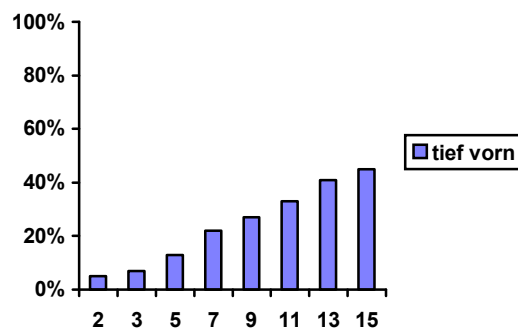
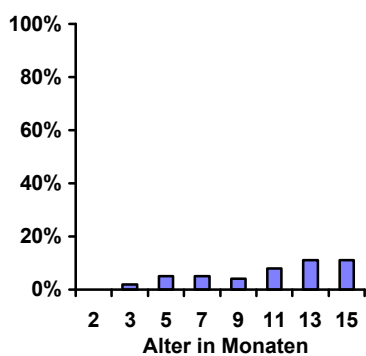
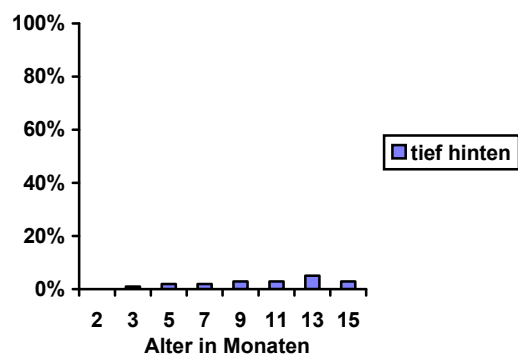
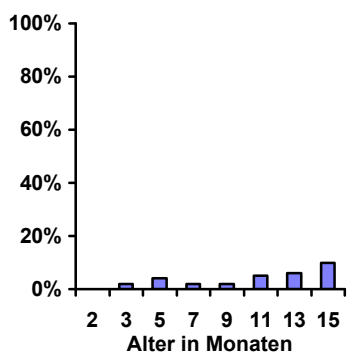
Entwicklung der präsyllabischen Vokalisation¹⁵⁴ (mittlere % der kindlichen Vokalisation)



¹⁵⁴Papoušek 1994, 54

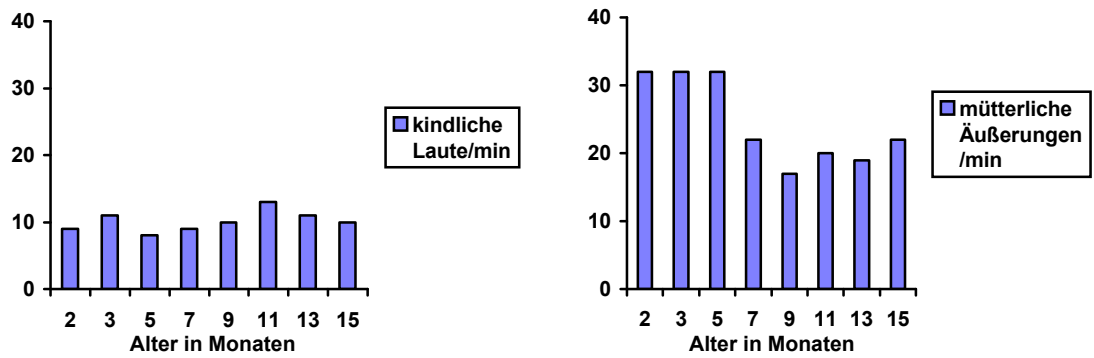
Grundlaute: kurze, phonierte Laute ohne Vokalähnlichkeit - Melodisch modulierte Laute: vokalartige Laute mit deutlicher melodischer Kontur - Explorative Laute: spielerisches Erproben extremer melodischer Modulationen (Quietschen,...) - Emotionale Laute: Lachen, Juchzen, Weinen, Quengeln

Entwicklung vokalartiger Elemente: Zungenhöhe und Zungenstellung¹⁵⁵
(mittlere % der kindlichen Vokalisation)

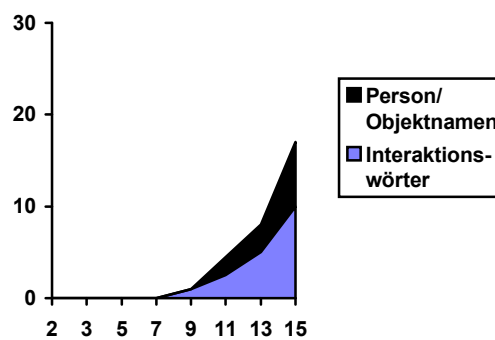


¹⁵⁵Papoušek 1994, 63

Vokalisationsrate (Kind) und Äußerungsrate (Mutter)¹⁵⁶



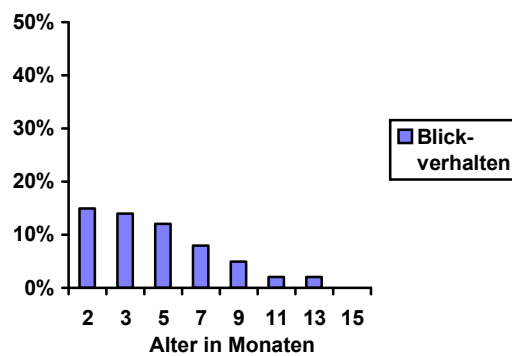
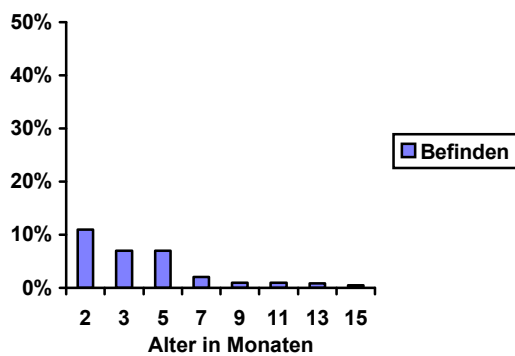
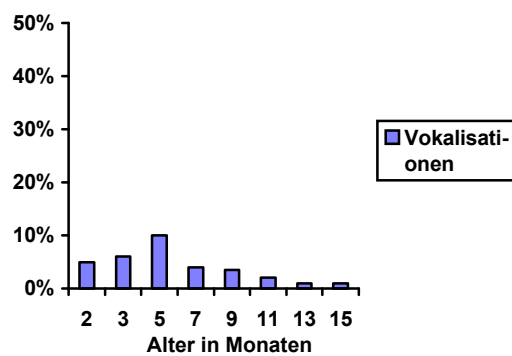
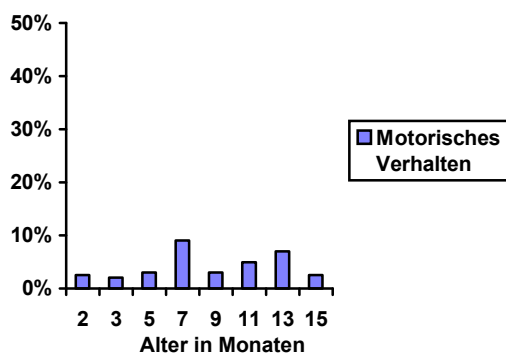
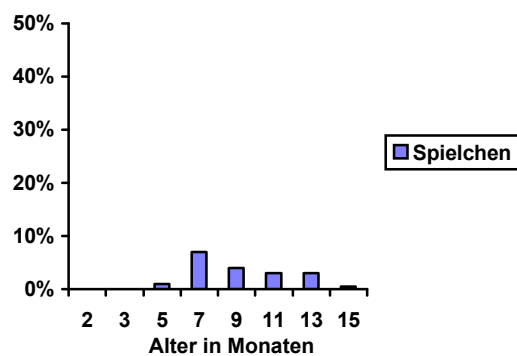
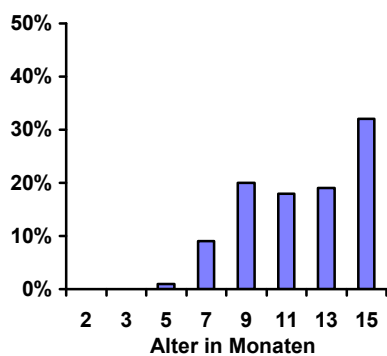
Entwicklung des interaktiven Wortschatzes¹⁵⁷ (Anzahl verschiedener Wörter)



¹⁵⁶Papoušek 1994, 93

¹⁵⁷Papoušek 1994, 61

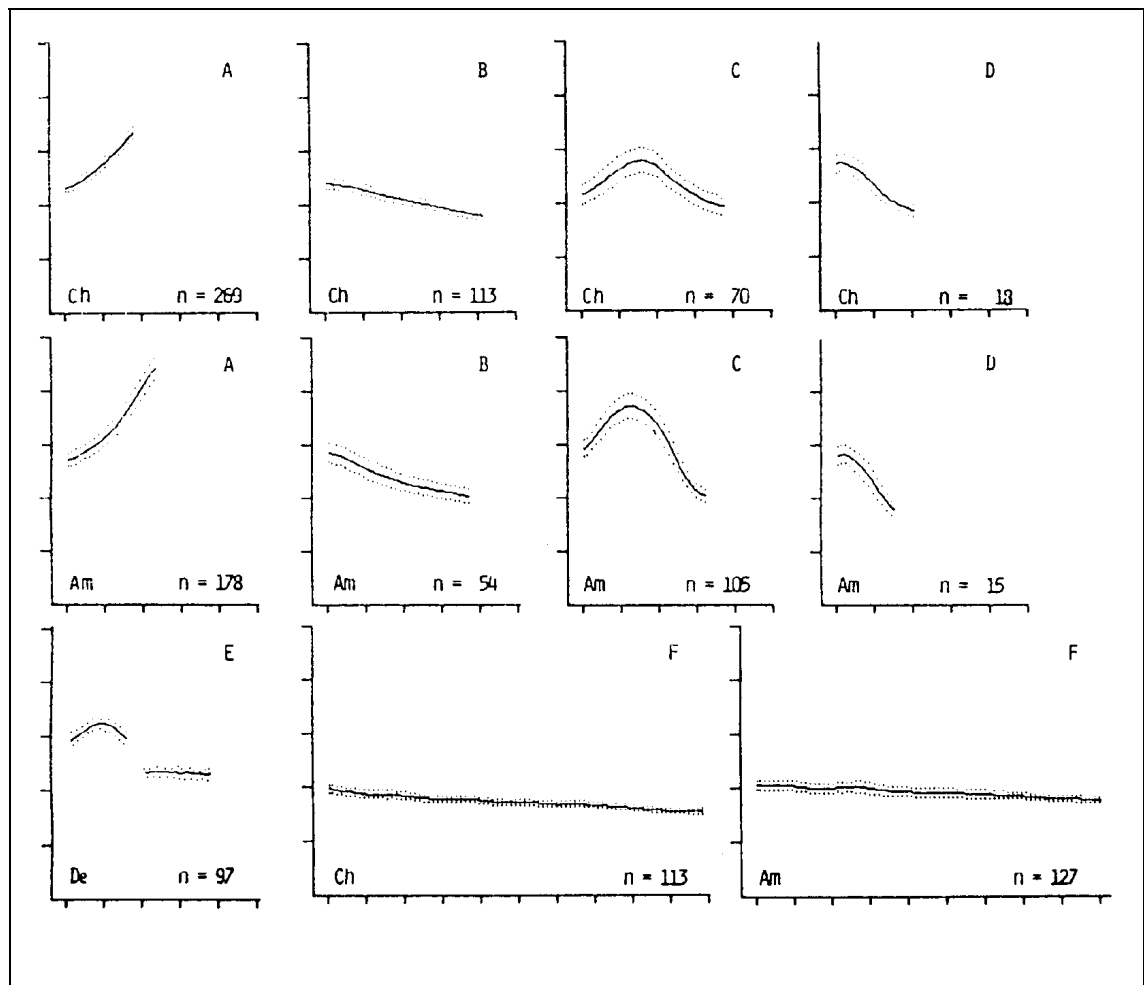
Sprachinhalt aus Ausdruck mütterlichen Interesses¹⁵⁸
 (% der mütterl. Äußerungen)



¹⁵⁸Papoušek 1994, 118

Kontextspezifische melodische Gesten im Kulturvergleich

(Papoušek 1994, 133)



Trotz unterschiedlicher Sprachstrukturen benutzen chinesische und amerikanische Mütter in vergleichbaren Kontexten der intuitiven mütterlichen Didaktik die gleichen melodischen Gesten:

(A) Anregen zum Dialog; (B) Beruhigen; (C) kontingentes Belohnen; (D) Lenken der Aufmerksamkeit; (E) Anregen des Blickkontakts; (F) Melodik der Sprechweise zum Erwachsenen.

EDV-Analyse der mittleren Grundfrequenzkonturen mit Standard Error (gepunktet).

(Ch) = Chinesisch; (Am) = Amerikanisch; n = Anzahl der gemittelten Konturen

Ergebnisse und Interpretation

Neben der genauen Datenerhebung auf der Basis einer feinen, ausgearbeiteten linguistischen Begrifflichkeit bietet die Studie von Papoušek einige interessante Aspekte, die den Spracherwerb in einem anderen Licht erscheinen lassen. Insbesondere betrifft dies, wie in der Zielsetzung bereits angedeutet, das vorsprachliche Interaktionsverhalten zwischen Mutter und Kind, das als dyadisches Verhältnis gesehen wird. Papoušek kann so die sogenannte "*Motherese-Hypothese*" - daß bestimmte syntaktische und morphologische Vereinfachungen der elterlichen Sprechweise die Sprachentwicklung vorantreiben¹⁵⁹ - bestätigen und differenzierter formulieren:

1. Die Anpassungen der mütterlichen Sprechweise sind primär auf die Sprachwahrnehmung des Kindes abgestimmt.
2. Das mütterliche Sprachangebot ist tendenziell den produktiven Fähigkeiten des Kindes um einen Schritt voraus, um Anreiz und Modell zum Lernen zu bieten.
3. Die mütterliche Sprechweise wird sukzessive dem individuellen kindlichen Entwicklungsstand in Sprachwahrnehmung und Sprachverständnis angepaßt.¹⁶⁰

Papoušek geht genauer der Frage nach, inwieweit die eigentliche *Entwicklung des kindlichen Wortschatzes* mit dem mütterlichen Sprachangebot in der vorsprachlichen Periode zusammenhängt. Dabei zeigt sich, daß Kinder, die im Alter von 15 Monaten einen relativ großen Wortschatz aufweisen, in den linguistischen und prosodischen¹⁶¹ Aspekten des mütterlichen Sprachangebotes (Responsivität, Nachahmungsbereitschaft, Gestaltung des Interaktionskontextes, Interaktionsstil) sich signifikant unterscheiden. Kinder, die vorsprachlich intensiver gefördert wurden, entwickeln bald einen größeren Wortschatz. Ausgeprägte intuitive Verhaltensanpassungen im sprachlichen und kontextuellen Angebot führen zu früherem Sprachbeginn.¹⁶²

Der *mütterliche Interaktionskontext* bezieht sich interessanterweise in den ersten Lebensmonaten auf das Kind selbst, d.h. der mütterliche Sprachinhalt nimmt Bezug auf das kindliche Befinden und auf das kindliche Blickverhalten. Im 2. Halbjahr gewinnt das gemeinsame Ausrichten der Aufmerksamkeit auf Aspekte der Umwelt an

¹⁵⁹in der Linguistik: Ammensprache

¹⁶⁰vergl.: Papoušek 1994, 172

¹⁶¹die Silben(lehre) betreffend

¹⁶²vergl.: ebd. 174f

Bedeutung, Mutter und Kind erkunden gemeinsam mit einem Blick sprachlich die Objektwelt.¹⁶³

Ein bemerkenswertes Ergebnis liefern die Untersuchungen über die Melodik des mütterlichen Sprachverhaltens. Hat in der Kommunikation unter Erwachsenen die Intonation in erster Linie syntaktisch-semantische Funktion (Fragesätze, Ausdruck), so hat in der vorsprachlichen Kommunikation mit Säuglingen die Melodik noch weitgehend eine eigenständige Funktion: Mütter wählen in ihrer nichtsprachlichen Verhaltensanpassung an den Säugling intuitiv prototypische "*melodische Gesten*", wenn sie den Säugling in seinem Verhalten oder Befindlichkeitszustand zu beeinflussen suchen. Und diese prototypischen Melodien sind in ihren akustischen Merkmalen auffallend ähnlich, sodaß angenommen werden kann, daß es sich um *Universalien* handelt, die unabhängig von Geschlecht, Alter, Kultur, Erziehung sind. Sie sind wahrscheinlich genetisch prädispositioniert.¹⁶⁴

Zum Schluß ihrer Untersuchung bemerkt Papoušek noch, daß ihre neuen Ergebnisse über die vorsprachliche Kommunikation zwar nicht das Rätsel des Spracherwerbs lösen können, aber sie weisen doch auf eine Reihe interessanter vorsprachlicher Interaktionsprozesse hin, die in Zukunft noch weitere Aufmerksamkeit verlangen. Zusammenfassend sind diese:¹⁶⁵

1. Die Anbahnung des Spracherwerbs beginnt bereits vor der Geburt
2. Das menschliche Neugeborene bringt für den Spracherwerb schon einzigartige Voraussetzungen mit, deren Ausprägung von der primären Umwelt des Säuglings abhängen.
3. Mit intuitiven Verhaltensanpassungen trägt die Mutter aktiv zum prozeduralen Einüben sprachrelevanter Fähigkeiten bei.
4. Die Mutter gestaltet die spontanen Interaktionen des Alltags zu kontingenten, auf das Kind abgestimmten Bezugsrahmen.
5. Die elterliche Sprachanbahnung in der vorsprachlichen Kommunikation gehören zu einer Kategorie nicht bewußter, intuitiver Verhaltensanpassungen.
6. Die Sprachentwicklung ist allem Anschein nach überdeterminiert, im Überschuß angelegt. Für den normalen Erwerb der Muttersprache sind nicht alle günstigen Voraussetzungen auf seiten des Kindes und auf seiten der Umwelt notwendig.
7. Die intuitive frühe Sprachförderung bietet ein Modell für frühpädagogische oder frühtherapeutische Interventionen.

¹⁶³vergl.: ebd. 126

¹⁶⁴vergl.: ebd. 132ff

¹⁶⁵vergl.: ebd. 179f

Spracherwerb in der Allgemeinen Psychologie am Beispiel von J. Church

Einen etwas anderen Weg in der Fassung des Spracherwerbs geht der amerikanische Psychologe Joseph Church, der in seiner Wissenschaftsmethodik und in seinem Denken stark von der Phänomenologie des französischen Philosophen M. Merleau-Ponty beeinflusst ist. Church geht es nicht so sehr um die Erfassung des Prozesses des Spracherwerbs (d.h. wann ein Kind welches Wort spricht und wie in Wechselwirkung mit der sprachlichen Umwelt und der physischen Entwicklung das Kind Sprache spricht), sondern ihn interessiert vor allem "...die Sprache des Kindes als Indikator für seine Orientierung zur Wirklichkeit und die Art und Weise, wie es diese Wirklichkeit verbal behandelt."¹⁶⁶ Church betrachtet quasi Spracherwerb "von innen", aber jenseits der operant-kognitiven Ebene. Sprache ist hier das Bewußtwerden von Welt durch den Menschen und nicht die individuelle Ausprägung eines Werkzeugs zur Welt.

Deshalb interessieren Church nicht so sehr die Stadien und Phasen des kindlichen Spracherwerbs, sondern die Charakteristika der frühen Sprache. Methodisch bedient er sich einer Art Hermeneutik, aber er fühlt sich nicht in Texte verstehend ein, sondern in das Phänomen des Spracherwerbs selbst, und immer wenn er konkrete Daten oder Denk- ansätze zur Darlegung oder Ausführung seiner Theorien benötigt, greift er auf psychologische Studien oder andere Theorieansätze zurück (z.B. auf Piaget).

Church führt folgende charakteristische Merkmale früher Sprache an:

1. Das beständige *Verwechselln von Antonyma*.

Auf - ab / offen - geschlossen / mögen - nicht mögen / werden laut Church beim Kind oft verwechselt, was darauf hindeutet, daß die durch Antonyma definierten Dimensionen von Raum, Aktion und Gefühl schon verwendet werden, bevor deren polare Extrema klar unterschieden werden.¹⁶⁷ Das Kind hat also schon die Wörter und die von ihnen geschaffene Struktur, bevor es diese richtig auf die Wirklichkeit legt.

¹⁶⁶Church 1971, 66

¹⁶⁷vergl.: Church 1971, 67

2. Das häufige *Vorkommen von Negationen*.

Church bringt diese Tendenz in Verbindung mit dem schon früh vorkommenden kindlichen Negativismus (Ablehnen der Brust, des Schnullers, allgemeiner Trotz,...) und meint, daß dieser Negativismus in höchster Blüte steht, sobald das Kind das Wort "nein" zu sagen gelernt hat.¹⁶⁸

Dieser Negativismus wie auch das beständige Nein-Sagen seien eine Möglichkeit, eine (zumindest vorgegebene) Autonomie geltend zu machen. Da Autonomie auf einem nicht verbalisierten Schema der Selbsterkenntnis beruht (ein Kind erlangt dadurch Selbsterkenntnis, daß es sich mit dem gleichsetzt, was es besitzt, oder mit Aufzählungen dessen, was es sieht oder getan hat), kann sich ein Kind nicht damit bestimmen, was es ist, sondern nur damit, was es nicht ist oder was es nicht will.¹⁶⁹

So spricht das Kind anfänglich auch nicht von sich selbst als einem Ich, sondern verwendet, um sich zu bezeichnen, die 3. Person. Das Objekt, das man nicht ist, dient zur Bezeichnung dessen, was man ist. Die Negation ist so Kern von Autonomie.

3. Die erste Beziehung des Kleinkindes auf *Vergangenes oder Zukünftiges* sind in Präsenzformen eingebettet, obwohl Vergangenheit und Zukunft vom Kind sehr wohl antizipiert werden können. Häufig werden die dazugehörigen Formulierungen mit "gestern", "morgen", "heute Abend" usw. umschrieben. Der sinnvolle verbale Umgang mit der Vergangenheit und der Zukunft beginnt erst mit dem Schulalter.

4. *Generalisation*

Sie hängt damit zusammen, daß die kindliche Begrifflichkeit eingeschränkt ist, und daß ein neues Ding nach Ähnlichkeiten in Hinblick auf Dinge, die bereits benannt sind, abgesucht wird, sodaß es in eine alte Begrifflichkeit kategorisiert werden kann. So etwa kann alles, was fährt, "Auto" genannt werden, oder alle roten Autos "Feuerwehr". Im letzten Beispiel wird zusätzlich der abstrakte Farbbegriff "rot" objektiviert, d.h. die Farbe ist fest mit dem Objekt verschmolzen und kann begrifflich noch nicht für sich selbst benannt werden.

Damit ist die Generalisation keine erhebliche geistige Leistung (wie etwa die Abstraktion), sondern eine intellektuelle Notlösung.¹⁷⁰

¹⁶⁸Church behauptet auch, daß das Kind "nein" etliche Monate früher lernt als "ja". vergl.: Church 1971, 103

¹⁶⁹vergl.: Church 1971, 105

¹⁷⁰vergl.: Church 1971, 69f

5. Egozentrisches Sprechen

Bei Piaget ist das egozentrische Sprechen des Kindes ein Ausdruck dessen, daß das Kind anfänglich nur von sich selbst spricht und sich nicht auf den Gesichtspunkt des Zuhörers einstellt.¹⁷¹

Diesem Standpunkt widerspricht Church und gibt an, daß das Kind ursprünglich nicht zu sich selbst spricht und daß es sich schon einen Schritt vom Egozentrismus entfernt hat, wenn es zu monologisieren beginnt. Vielmehr ist es dem Kind anfänglich sehr wichtig, zu wem es spricht - es spricht nicht zu jedem, und es spricht zuerst zu Erwachsenen oder älteren Kindern, bevor es sich mit Gleichaltrigen verbal verständigt.¹⁷²

6. Verbaler Realismus

Es zeigt sich, daß im Sprechen des Kindes die Namen der Dinge oft als inhärente Bestandteile der Dinge gedacht werden. Dem entspricht auch das Bedürfnis von 2- bis 3-jährigen Kindern, von allen Dingen den Namen wissen zu wollen, als könne man mit dem bloßen Wissen der Namen schon Besitz und Herrschaft über die Dinge erlangen.

Church bringt den verbalen Realismus in Verbindung mit der Stilfigur des Euphemismus¹⁷³ und den Abwehrmechanismen: Schreckliche Dinge verlieren oft die Brisanz, wenn man sie beim Namen nennt und sie symbolisch faßt. Sie erfahren damit eine Art Verdrängung aus der ursprünglichen Bewußtseinsinstanz in eine leichter begreifbare. Umgekehrt ist es beim *negativen Wortrealismus*: fehlt irgendwo für ein Ding ein Name, so ist in gewisser Weise auch die Existenz des Dinges in Frage gestellt.

Wirklichkeit und Wort sind beim Kind eng miteinander verbunden: es kann in gewisser Weise mit Worten die Wirklichkeit derart umgestalten, daß sie so ist, wie es sie haben will und daß sie den eigenen Wünschen entspricht. Aus dem resultiert eine Art "Wortmagie", daß das Kind glaubt, Wirklichkeit sei mit Worten direkt beeinflussbar. Schließlich wird daraus ein fester Weltbezug: "Worte der anderen und später unsere eigenen Formulierungen werden zu einer stabilen physischen Realität, die weiterer verbaler Umgestaltung widerstehen und zu unserem primitiven Bezugssystem wird."¹⁷⁴

¹⁷¹vergl.: Piaget 1955, 32

¹⁷²vergl.: Church 1071, 74

¹⁷³Erschütternde Ereignisse werden durch einen mildernden Wortgebrauch entschärft, z.B.: entschlafen für sterben.

¹⁷⁴Church 1971, 79

8. *Frühe Logik*

Church meint, daß das Denken eines Kindes, bevor es nicht im Raum- u. Zeitsystem der Erwachsenen heimisch geworden ist, nicht mit den logischen Kategorisierungen der Erwachsenen verglichen werden kann. Das Kind ist vielmehr auf der Suche nach einer Wirklichkeit, auf die es sich verlassen kann, als nach Wahrheit und logischer Richtigkeit. So ist im Denken des Kindes eine frühe Logik vorhanden, die sich auf direkte Situationen und verbale Gegebenheiten bezieht und davon auch ihren Ausgang nimmt. Auch die Sprache des Kindes ist danach ausgerichtet: Der direkte und unmittelbare "Zauber der Worte" ist bindend und nicht die richtige logische Beschreibung der Wirklichkeit in Raum und Zeit.¹⁷⁵

Beim eigentlichen Prozeß des Spracherlernens richtet sich Church entschieden gegen lerntheoretische Ansätze. Diese seien der Auffassung, daß die Eltern aus dem Lallrepertoire des Kindes gewisse Laute aufgreifen und diese verstärken, bis sich die Sprache des Kindes weitgehend dahin konditioniert hat, daß die produzierten Lautmuster sich der jeweiligen Sprachgemeinschaft angepaßt haben und das Kind nur mehr "passende" Wörter äußert.

Church wendet dagegen ein, daß das Spracherlernen eben nicht durch Zusammen- stückelung von Einzelelementen vor sich geht, sondern immer schon auf Ganzheiten Bezug nimmt. Einfache sprachliche Äußerungen des Kindes sind in sich abgeschlossene Einheiten und bezeichnen auch Ganzheiten in der Wirklichkeit. Die Mechanismen aus der Lerntheorie (Verstärkung, Belohnung, Rückkoppelung) treffen also auf bereits erworbene verbale Symbolisierungen und treiben diese voran, sind aber nicht die Auslöser von Symbolisierungen.¹⁷⁶

Church hingegen nimmt an, daß im sozialen Kontext eine verbale Umwelt immer schon das Wahrnehmen, Fühlen und Handeln des Kindes begleitet. So entsteht eine Art "passive Sprache" für das Kind: die Worte der Eltern bleiben nicht nur in der Außenwelt, sondern werden langsam zum Bestandteil der eigenen verhaltensmäßigen Ausstattung.

Dem korrespondiert beim Kind eine in gewissem Ausmaß schon immer vorhandene (vor-)sprachliche Aktivität (Schreien, Lallen, usw.), und wahrscheinlich, schreibt Church, ist es so, daß sich beim Kind das erste Sprechen ohne Intention zu

¹⁷⁵vergl.: ebd. 80

¹⁷⁶vergl.: ebd. 82ff

sprechen ereignet: Es ist plötzlich da, und führt zu der Entdeckung, daß das Vermögen des Sprechens, der Verbalisation und des symbolischen Umgangs mit den Dingen in einem selbst vorhanden ist.

In weiterer Folge greifen nun die Mechanismen der Imitation und der Schematisierung von Klängen: einmal das Symbol entdeckt ahmt das Kind echohaft die Sprache der Erwachsenen nach und lernt oder fragt bewußt nach den Namen der Dinge. Jedoch wird weiterhin das meiste sprachliche Material, insbesondere die grammatikalischen und syntaktischen Regeln, unbewußt (d.h. von selbst) erworben, und die Klangschematisierung entsprechend der Muttersprache bedarf keiner speziellen Belehrungen, sondern lediglich des Umgangs mit der sprachlichen Umgebung.

Gelernt wird dabei nur das, was das Kind in Bezug zu sich und seiner Umgebung setzen kann, was also Sinn ergibt. Und es ist laut Church ganz klar, daß nur sinnvoll Gelerntes in die Totalität des schematischen Systems eines Organismus eingeht. Sprache, so wie sie gelernt und wie sie gesprochen wird, ist somit ein Ausdruck der jeweiligen persönlichen Identität des Sprechers.

Sprache ist also nicht nur eine Funktion unter vielen anderen Funktionen des Menschen wie laufen, essen, greifen, wahrnehmen. Sie ist ein durchdringendes Wesensmerkmal des Individuums, und Church spricht sogar davon, daß das Individuum durch Sprache zu einem *verbalen Organismus* wird. Jede Erfahrung, die der Mensch macht, wird in Über-einstimmung mit der symbolischen Erfahrung abgeändert¹⁷⁷ und so durch die jeweilige subjektive Erfahrung komplementiert:

So schafft Sprache beim Kind *neue Kanäle*, durch die Personen seiner Umgebung Zugang zu ihm haben und auf es einwirken können. Es ist möglich, daß damit sein *Verhalten dirigiert wird* oder daß es auf das Verhalten anderer Einfluß nehmen kann. Es läßt sich mit Sprache eine *subjektive und objektive Realität gestalten*, man kann damit in den *rein symbolischen Sphären* Vergangenheit und Zukunft, Möglichkeit und Utopie operieren oder sich auch stellvertretend an fernen Orten bewegen. Sprache erlaubt, *mit den Dingen aus der Distanz* umzugehen und auf sie ohne physische Aktion einzuwirken - entweder man wirkt in seinem Sprechen auf andere Menschen ein oder durch andere Menschen auf Objekte. Durch Sprache lassen sich *Wünsche viel präziser ausdrücken* als durch affektive Laute oder Gesten. Man kann aber auch mit Sprache *täuschen und ver-schleiern*, d.h. die Wirklichkeit für andere bewußt anders darstellen als sie ist oder als man sie wahrnimmt.

¹⁷⁷dem entspricht das Lacansche Denken in besonderer Weise: der Signifikant geht dem Signifikat immer voraus - alles Erleben und Denken des Menschen ist von Grund auf durch Sprache strukturiert.

Vor allem ist es aber - und nicht nur für das Kind - mit Sprache möglich, die chaotische *Wirklichkeit* um einen herum *zu ordnen*, einzelne Aspekte daraus zu isolieren und abzuhandeln oder das Gegenteil - wenn alles zu rigide wird - auf symbolische Weise die Welt sogar auf den Kopf zu stellen.¹⁷⁸

Der Mensch - einmal durch Sprache zu einem verbalen Organismus geworden - erhält einen völlig neuen Zugang und Umgang mit der Welt, mit sich und mit anderen.

¹⁷⁸vergl.: Church 1971, 96ff

Spracherwerb in der kognitiven Psychologie (Denken und Sprache)

Die Verbindung von Denken und Sprache hat in der Psychologie, insbesondere in der Entwicklungspsychologie immer schon eine große Rolle gespielt. Dies mag aus der recht plausiblen Annahme resultieren, daß Denken in Grunde nichts anderes sei als verinnerlichte Sprache, daß Gedanken, um gedacht werden zu können, formal-logischer Strukturen bedürfen, wie sie in der Sprache enthalten sind, oder daß Kinder (und oft auch Erwachsene) beim Denken (etwa beim Lösen von mathematischen Aufgaben) leise monologisierend mitsprechen. Oder man betrachte auch gewisse Methoden zur Indoktrination, daß man gewisse Formeln ins "Denken" bringt, indem man Massen das laut nachsprechen (oder nachsingen) läßt, was sie denken sollen...

Umgekehrt zeigen auch Zusammenhänge zwischen der jeweiligen kognitiven Entwicklung eines Kindes und dessen Sprachfähigkeit, daß Denken Symbolfähigkeit im allgemeinen und Sprache im besonderen hervorbringen kann, daß die jeweilige Stufe der kognitiven Entwicklung mit der Sprachentwicklung eng gekoppelt ist und daß beispielsweise bei der Intelligenzmessung Korrelationen zwischen IQ und Sprachfähigkeit bestehen. Weiters zeigen physiologisch bedingte Ausfälle im kognitiven Apparat (Läsionen des Gehirns) deutliche Auswirkungen auf die Verbalisationsfähigkeit.¹⁷⁹

Diese Plausibilitätsbetrachtungen fortführend möchte ich hier besonders auf das Werk von *Jean Piaget* eingehen, das implizit eine Theorie von Sprache und Denken und eine dazugehörige Spracherwerbstheorie enthält.

Piaget selbst hat nie eine eigene Spracherwerbstheorie ausgearbeitet, er scheute eher davor zurück, Sprache und Spracherwerb als eigenständige Faktoren und Gebiete der kindlichen Entwicklung anzusehen.¹⁸⁰ Sprache sei eben ein Teil der Gesamtentwicklung beim Kind (wie Denken, Handeln, Urteilen,...), der sich nicht isoliert für sich betrachten lasse, sondern immer in Auseinandersetzung mit der Welt und mit dem Weltbild des Kindes gesehen werden müsse und der in den jeweils

¹⁷⁹vergl.: Luria: "Die Auflösung der regulierenden Funktion des Sprechens bei pathologischem Zustand des Gehirns" in: Spracherwerb und Sprachstruktur 1977, 190ff

¹⁸⁰Sinclair-de-Zwart (= Sinclair) 1975, 113

herausgebildeten Schemata¹⁸¹ seine Ausprägung findet. So blieb es seinen Schülern (insbesondere Hermina Sinclair-de-Zwart und Hans G. Furth) überlassen, Spracherwerbstheorien aus dem Werk von Piaget herauszuarbeiten.

Sprache ist für Piaget an erster Stelle "ein fertiggestelltes System, das von der Gesellschaft entwickelt wird und für den Denkprozeß der Personen, die es erlernen, bevor sie selbst zu seiner Bereicherung beitragen können, viele kognitive Instrumente enthält (Relationen, Klassifikationen usw.)"¹⁸². So strukturiert beispielsweise die Sprache des Eskimos, der einige hundert Worte für "Schnee" kennt, sozial das Denken des kleinen Eskimos. Allerdings sei hier auch darauf hingewiesen, daß Denken nicht nur das ist, was durch Kategorisierungen strukturierbar ist, sondern immer operative Funktionalität in sich birgt.

Demzufolge ist der Ursprung intellektueller Operationen nicht in der Sprache zu sehen, sondern in der vorsprachlichen, *sensomotorischen Phase*, "in der ein System von Schemata ausgebildet wird, das bestimmte Momente der Strukturen von Klassen und Beziehungen sowie elementare Formen des Gedächtnisses und der operativen Reversibilität vorwegnimmt"¹⁸³.

Wichtigste Errungenschaft in der sensomotorischen Phase¹⁸⁴ ist der *Erwerb der Objekt Konstanz* (etwa zw. dem 6. und 18. Lebensmonat). Die Objekt Konstanz ist dabei eine Funktion, die einem Ding der Außenwelt eine invariante Existenz zuschreibt, egal ob es im eigenen Erkennen aktuell präsent oder nicht präsent ist (etwa durch ein Blatt Papier abgedeckt wurde). Im Sprachgebrauch von Piaget kann man nun sagen, daß das Kind mit dem Erwerb der Objekt Konstanz sein Wissensschema von den Dingen entsprechend der Realität durch *Akkommodation* (Anpassung des Schemas an die Wirklichkeit) und *Assimilation* (Anpassung der Wahrnehmungssituation an das Schema) erweitert (umgestaltet) hat.

Ist ein Kind einmal zur allgemeinen Objekt Konstanz fähig, so entwickelt sich in der kognitiven Struktur auch die Fähigkeit zur Repräsentation. Da die Dinge der

¹⁸¹Ein *Schema* ist bei Piaget eine essentiell wiederholbare psychische Einheit intelligenten Handelns (Piaget 1947). Es ist am besten als Programm od. Strategie zu interpretieren, das dem Individuum bei seiner Interaktion mit der Umwelt zur Verfügung steht. (aus: Psychologie des 20. Jh., Bd. VII, 1978, 553)

¹⁸²Piaget 1966, 69 nach Sinclair: "Eine mögliche Theorie des Spracherwerbs innerhalb des generellen Rahmens der Piagetschen Entwicklungstheorie" in: Spracherwerb und Sprachstruktur 1977, 156

¹⁸³Sinclair 1975, 114

¹⁸⁴Piaget setzt die *sensomotorische Phase* etwa bis zum 2. Lebensjahr an (das Ende wird durch das Ausbilden von internalen symbolischen Repräsentationen signalisiert). Im Zentrum des Kindes steht das Wahrnehmen und das Sich-Bewegen und die Entwicklung von angeborenen, reflexhaften Mechanismen zur koordinierten Aktivität im Rahmen einer vorgegebenen physischen Umwelt. (aus: Die Psychologie des 20. Jh., Bd. VII, 1978, 714)

Außenwelt wirklich als solche Bestand haben, lassen sie sich durch verschiedene ersetzende Vorgänge (Spiel, Nachahmung, Lautgebung usw.) während ihrer Abwesenheit darstellen. Es entwickelt sich die allgemeine Symbolfunktion des Menschen, wozu auch die Sprache gezählt werden kann, sie ist im Piagetschen Denken lediglich ein Teil der allgemeinen Symbolfunktion. Sie, die Symbolfunktion, läßt sich als Fähigkeit definieren, "Wirklichkeit durch die Vermittlung von Zeichen, die von dem, was sie bezeichnen, *unterschieden* sind, darzustellen"¹⁸⁵.

Durch die Möglichkeit der symbolischen Darstellung erwirbt das Kind auch eine Reihe von Möglichkeiten, abstrakt mit der Welt umzugehen: So ist am Ende der sensomotorischen Phase eine Dezentrierung im Umgang des Kindes mit seiner hic-et-nunc Umwelt bemerkbar. Es erweitern sich die räumlichen Grenzen des Kindes, indem es Dinge, die gerade nicht da sind, sprachlich-kognitiv "begreifen" kann, und zeitliche Abfolgen werden als solche faßbar, indem mit ihnen operiert werden kann. Das Kind kann symbolisch mitteilen, was es gerade erlebt oder entdeckt *hat*, was sich wiederum darauf gründet, daß beim Kind nun ein Wissen über Objekte und Ereignisse vorhanden ist und nicht bloß eine Reaktion darauf erfolgt.¹⁸⁶

Diese Fähigkeiten werden nun nicht durch Sprache bewirkt, sondern umgekehrt die Ausbildung der kognitiven Struktur der Symbolfunktion macht Sprache als solche erst nützlich und sinnvoll. Furth bemerkt dazu, daß Kleinkinder während der sensomotorischen Phase sprachlichen Lauten keine besondere Aufmerksamkeit zu widmen scheinen, daß diese eben zur Umgebung und zur eigenen Körperlichkeit gehören und daß taub geborene Kinder sich zu Anfang nicht anders verhalten als hörfähige Kinder¹⁸⁷ (wohingegen blinde Kinder deutliche Verzögerungen bei der Ausbildung der sensomotorischen Schemata zeigen¹⁸⁸).

In besonderer Weise weist Furth 1977 auch darauf hin, daß Sprache - ist sie einmal Teil der allgemeinen Symbolfunktion - beim Kind nicht die selbe Bedeutung hat, wie beim Erwachsenen. Sie ist noch nicht ein Medium für Wissenszunahme (wie beim Erwachsenen, wenn er sich durch Sprache oder Lesen bildet), sondern sie hat lediglich Symbolfunktion (daß sie Wirklichkeit in davon unterschiedenen Zeichen *darstellt*). Wissenszunahme erfordert im Kleinkind- und im Kindesalter den *wirklichen Kontakt* mit der Welt, und im symbolischen Kontakt wird das schon vorhandene Wissen je nach Entwicklungsstufe nur noch einmal durchgespielt.¹⁸⁹ "Verbale Aussagen und Urteile

¹⁸⁵Sinclair 1975, 115

¹⁸⁶vergl.: ebd, 115

¹⁸⁷Furth in: Spracherwerb u. Sprachstruktur 1977, 167

¹⁸⁸Sinclair 1975, 118

¹⁸⁹vergl.: Furth in Spracherwerb u. Sprachstruktur 1977, 168

haben ihre eigentliche Geltung als der wesentliche Nährstoff für die Intelligenz des Kindes erst dann, wenn es sich dem Stadium der formal-operationalen Funktionsweise nähert"¹⁹⁰ - also erst um das 10. Lebensjahr. Furth zieht daraus den Schluß, daß die Rolle der Sprache bei der Entwicklung des Denkens nicht überzubewerten sei ("Erst Denken, dann Sprache!") und daß einem Kind wirklich Schaden zugefügt wird, wenn ihm durch frühe formale Übungen Sprachmuster aufgedrängt werden, die seinen Fähigkeiten zum operanten Denken noch nicht entsprechen.¹⁹¹

Neben der allgemeinen Symbolfunktion kommt dem Wort in den frühen Phasen der Entwicklung auch noch Signalfunktion zu. Selbst beim Erwachsenen werden manchmal sprachliche Mittel noch als Signale verwendet, auf die eher zu "reagieren" ist, als daß sie "verstanden" werden müssen (Beispiel: Das Wort "sitz!", das man zum Hund sagt, ist ein Signal. Ähnlich mag manchmal auch ein Wort wie "komm", "bleib" od. "nimm" vom Erwachsenen begriffen werden...). Diesem Aspekt der Sprache sei, laut Sinclair, bei der Betrachtung des Spracherwerbs viel zu wenig Bedeutung beigemessen worden, und er kompliziere das Verhältnis von Sprache und kognitiver Funktion noch zusätzlich. Die gelegentliche Signalfunktion des Wortes ist aber erneut ein Hinweis darauf, daß der Sprache bei der Entwicklung des Denkens eine nicht allzu große Bedeutung zukommt, denn Signale berühren ja gerade eine kognitiv-operante Ebene nicht.

Sinclair hat zum Verhältnis von Sprache und Denken auf Piaget aufbauend noch empirische Experimente mit Kindern gemacht und kommt zusammenfassend zu folgenden Schlüssen:

1. Es muß ein Unterschied gemacht werden zwischen dem *lexikalischen Aspekt* des Spracherwerbs und dem Erwerb der *syntaktischen Strukturen*. Letztere hängen eher mit dem operational-kognitiven Vermögen des Kindes zusammen, erstere sind eine Ausprägung der präoperationalen Symbolfunktion (od. noch eine Stufe darunter: Signal)
2. Operationales Strukturieren und sprachliches Strukturieren (besser: sprachliches Restrukturieren) verlaufen parallel zueinander. Denken und Sprache entwickeln sich im Grunde getrennt.
3. Sprachtraining veranlaßt Kinder zwar, Aufmerksamkeit auf Sprache zu lenken, treibt aber den Erwerb der Operationen nicht voran.

¹⁹⁰ebd, 167

¹⁹¹ebd, 173, 177 u. 179

Es bestätigt sich also die Piagetsche Auffassung, daß Sprache nicht der Ursprung der Logik ist, sondern im Gegenteil, sie ist vielmehr selbst auf logischer Basis organisiert. *Denken geht dem Sprechen voraus.*¹⁹²

Das Ergebnis, daß Spracherwerb relativ unabhängig von der Entwicklung der kognitiven Operationen ist, daß Sprache keine notwendige Bedingung für Denken sei, berechtige aber nicht zu der Annahme, wie sie einige Linguisten (Chomsky) vertreten, daß Sprache und sprachliche Strukturen letztlich angeboren seien.¹⁹³ Chomsky und Piaget haben dahingehend eine erbitterte wissenschaftliche Auseinandersetzung geführt (Piaget-Chomsky-Debatte in Paris 1975), die nicht zuletzt von einem grundlegenden wissenschaftstheoretischen Mißverständnis geprägt wurde: Chomsky postuliert in seinen Theorien des angeborenen Spracherwerbsplans und der generativen Grammatik einen *"Strukturalismus ohne Entwicklung"*, und Piaget, der immer wieder den Entwicklungsgedanken hervorhebt und der Sprache als einen Teil der allgemeinen Symbolfunktion auf Basis der operanten sensomotorischen Funktion auffaßt, ist verfangen in einem *"Genetizismus ohne Struktur"*, dem er die Theorie der Schematabildung hinzufügt.¹⁹⁴

Der rein nativistischen Auffassung von Spracherwerb halten Piaget und Piaget-Schüler folgendes entgegen:

- Die Nativisten (Chomsky) versäumen es, bei Sprache und Spracherwerb die Beziehung Erkennender - Symbolisierung - Erkanntes zu berücksichtigen.
- Sprache ist nicht nur ein in sich geschlossenes System von Zeichen und Symbolen, sondern hat immer auch schon Signalfunktion.
- Auf die Symbolfunktion von Sprache als ein erstes Abstraktionsmoment im Denken des Kindes wird überhaupt nicht eingegangen¹⁹⁵

Sprache sei eben nicht als separater Aspekt in der kindlichen Gesamtentwicklung zu betrachten, sondern habe doch - trotz der relativen Autonomie gegenüber kognitiven Prozessen - einen Bezug zum Denken, nämlich den, daß Kognition im symbolischen Gefüge der Sprache Ausdruck finden *kann*.

¹⁹²vergl.: Sinclair 1975, 121f

¹⁹³siehe: Kapitel über die generative Grammatik

¹⁹⁴vergl.: Sinclair in Spracherwerb und Sprachstruktur 1977, 159

¹⁹⁵vergl.: ebd., 159

So nähern sich die Positionen des Nativismus und des Genetizismus wieder einander an, und Sinclair resümiert, daß die Differenzen zwischen Chomsky und Piaget nicht so extrem und unvereinbar seien, wie die geführte Auseinandersetzung vermuten lassen würde.¹⁹⁶

Ein ähnlicher, aber im Ansatz doch unterschiedlicher Zugang zum Spracherwerb und zum Verhältnis Sprache und Denken findet sich in der Schule der russischen Psychologen *Luria* und *Vygotsky*. Dieser auch als *Tätigkeitstheorie* bekannt gewordene Ansatz geht davon aus, daß die bei Piaget abstrakt anmutende Kognition lediglich eine verkürzte und umgewandelte Form von konkreten Handlungen und Tätigkeiten darstellt, die im Zuge der (neurophysiologischen, sozialen u. psychologischen) Entwicklung des Kindes internalisiert wurde. Dabei gebe es konkrete Entsprechungen zwischen der jeweils internalisierten Tätigkeit und gewissen neuronalen Synapsenverbindungen im Gehirn, die sich beim Verinnerlichen von Handeln im Cortex ausbilden. Tätigkeit und Kognition finden so konkret im Materiellen ihren Niederschlag.

Die so entstandenen physiologischen Module im Gehirn können ähnlich einem Programm kurzfristig wieder abgerufen werden und die ursprünglich langwierig über übende Tätigkeit erlernten Prozesse können verkürzt und abstrahiert wieder genutzt werden. Komplexe geistige Leistungen, Denken, aber auch Sprechen sind so Leistungen, die über materielle Neuronalnetzungen zu ihrer Funktion kommen und die aus der ursprünglichen Aktivität und der konkreten Tätigkeit des Organismus resultieren. Spracherwerb ist also beschreibbar als Prozeß der Internalisierung und des Ausdrucks.

Was konkret den Spracherwerb betrifft, so weist Luria darauf hin, daß die frühe Sprache des Kindes (Schreie, spontane Kundgebungslaute usw.) vorerst nichts mit Sprache im eigentlichen Sinn zu tun hat, es handle sich vielmehr um Äußerungen von starken Emotionen, die mit der kognitiven Struktur keinerlei Verbindung aufweisen. Auch frühe Worte, wie sie um das erste Lebensjahr herum gesprochen werden, sind signalhafte Ausdrücke: "Words actively express the child's wish or singles out certain

¹⁹⁶ebd., 163

elements on which the child has focused. Other complex speech phenomena are differentiated precisely from this root."¹⁹⁷ Aber langsam kommt es im sprachlichen Ausdruck auch zu höherstehender Symbolfunktion, und das Kind könne zwischen den beiden Ebenen hin und herschalten: "...the child actually switches from sound to speech, from simple voiced reflexes to the intelligent use of words,..."¹⁹⁸

Im Zuge des ständig wachsenden Wortschatzes des Kindes gewinnt die symbolische Funktion der Worte stetig an Bedeutung: "For the first time, speech begins to be used as a technique for expressing the specific contents (of thought). For the first time, thinking becomes verbal and receives a great push forward in its development."¹⁹⁹ Sprache ist also eine Funktion, die bei der psychischen Entwicklung des Menschen dem Denken entgegenkommt: speech..."becomes the most used cultural tool; it enriches and stimulates thinking, and, through it, the child's mind is restructured, reconstructed."²⁰⁰ Speech mechanisms, which previously were vividly expressed in the first period of active speech (.....) now change into inner, inaudible speech, and the latter becomes one of the most important auxiliary tools of thinking."

Sprache wird so zum Werkzeug des Denkens, das sowohl innerlich (im Denken) als auch äußerlich (in der Möglichkeit der Äußerung) fungiert: "Turning from outside inward, speech formed the most important psychological function, representing the external world within us, stimulating thought, and.....speech becomes the pivotal mechanism of thinking."

Luria hat in Experimenten mit Kindern untersucht, inwieweit Worte als verinnerlichte Werkzeuge konkret mit dem Handeln des Menschen zusammenhängen, inwiefern Worte das Handeln beim Kind steuern können, oder umgekehrt, wie bei Läsionen des Gehirns (modulare, "wortbeinhaltende" neuronale Verbindungen fehlen) Handlungsabläufe beeinträchtigt sind.

Luria kommt zu dem Schluß, daß die signalhafte Funktion von Worten und Sätzen entwicklungsmäßig recht lange den semantischen Inhalt dominiert. Ein Kind, sobald es semantisch überfordert wird, fällt schnell auf frühere sprachlich primitive Reaktionsmuster zurück, in denen Worte noch Signale waren.

Noch weniger ausgeprägt sei die hemmende Funktion von Worten: Verbale Aufforderungen können bis weit über das 3. Lebensjahr hinaus einen Handlungsablauf,

¹⁹⁷Luria 1993, 202

¹⁹⁸ebd., 202

¹⁹⁹ebd., 203

²⁰⁰bezüglich der Wortwahl vergleiche dazu einige Seiten vorher die zusammenfassenden Schlüsse von Sinclair 1975

ist er einmal eingelernt und gefestigt, kaum beeinträchtigen. Tätigkeit (oder auch verinnerlichtes Denken) ist über symbolische Worte nicht all zu leicht beeinflussbar.²⁰¹

Für diese Funktionsweisen dürften bestimmte Hirnareale zuständig sein, denn bei gewissen Hirnläsionen zeigt sich, daß "...die verhaltenssteuernde Funktion des Sprechens relativ intakt bleiben kann, während sie in anderen Fällen stark beeinträchtigt ist"²⁰².

²⁰¹vergl.: Luria: "Die verhaltenssteuernde Funktion des Sprechens in Sprachentwicklung und Sprachauflösung" in: Spracherwerb und Sprachstruktur 1977, 186f

²⁰²ebd., 197

Spracherwerb aus Sicht der Lerntheorie

Der Vollständigkeit halber sein noch kurz auf eine Gruppe von Spracherwerbstheorien eingegangen, die im heutigen wissenschaftlichen Diskurs zwar als antiquiert gelten, die aber doch für die Theorie des Spracherwerbs einmal von großer Bedeutung waren: Spracherwerbstheorien, die direkt vom Behaviorismus ihre Ableitung fanden und die dem zu Beginn des Kapitel erwähnten Gegenstandsparadigma der Psychologie am genauesten entsprechen.

Zentraler Begriff neben dem des Verhaltens ist hier der Begriff des Lernens, der vom umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes abweicht:

Lernen liegt im Sinn des Behaviorismus dann vor, "wenn ein (menschlicher oder tierischer) Organismus sein Verhalten durch Erfahrung mit seiner Umwelt, welche Beziehungen zwischen Reizen und Reaktionen herbeigeführt hat, ändert."²⁰³ Lernen liegt nicht vor, wenn es sich um physiologische Prozesse oder um Reifungs- oder Wachstums- prozesse handelt.²⁰⁴

Für die Art und Weise, wie Lernprozesse (= Konditionierungsprozesse) konkret vor sich gehen, gibt es mehrere Möglichkeiten:

1. Klassisches Konditionieren²⁰⁵

Ein unbedingter (zufälliger) Reiz wird mit einem zu konditionierenden (zu lernenden) Reiz in zeitlicher Darbietung gekoppelt. Nach oftmaliger Darbietung wird schließlich der zu konditionierende Reiz zum Auslöser der Reaktion.

Erblicken von Fleisch	→	Speichelfluß (beim Hund)
Erblicken von Fleisch und Hören von Glockensignal	→	Speichelfluß
Hören von Glockensignal	→	Speichelfluß

2. Instrumentelles Konditionieren²⁰⁶

Ausgangspunkt ist ein individuelles Problem eines Organismus (eine damit einhergehende Bedürfnisspannung). Durch Probieren findet der Organismus zufällig die zum Ziel (Aufhebung der Bedürfnisspannung) führende Handlung. Lernergebnis

²⁰³Schwendenwein 1987, 37

²⁰⁴ebd. 37

²⁰⁵Vertreter: Pawlow, Watson

²⁰⁶Vertreter: Thorndike

nach einigen Durchläufen: immer wenn das Problem auftaucht, wird automatisch die zum Ziel führende Handlung ausgeführt. (Lernen durch try and error)

3. Operantes Konditionieren²⁰⁷

Ein bestimmtes Verhalten eines Individuums wird belohnt (verstärkt) oder bestraft, worauf nach mehrmaligen Wiederholungen das so "behandelte" Verhalten häufiger (bei Verstärkung) oder seltener (bei Bestrafung) auftritt.

Die so entstehenden Verbindungen zwischen Verhalten und Umwelt sind aber nicht starr, sondern unterliegen gewissen Auslöschungerscheinungen, wenn der Organismus dem bedingten Reiz, dem Lösungsweg oder der Verstärkung (Bestrafung) nicht wiederholt ausgesetzt ist. Man spricht hier von *Extinktion*.

Die Lerntheorie versucht nun, diese Lernmechanismen auf Sprache und Spracherwerb anzuwenden. Dazu ergeben sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

– als Konditionierungsvorgang:

Das Wort als Zeichen ersetzt das ursprüngliche Objekt (den Ausgangsreiz)
(im Modell von Pawlow: das Wort entspricht dem Glockenzeichen)

– als Reaktionssubstitution:

Das Wort ist Ersatz für die natürliche Reaktion - es erweist sich als effektiver
(= Instrumentelle Konditionierung)

(z.B.: Kind sieht Ball und will ihn haben. Natürliche Reaktion: Weinen, Bekunden von Unbehagen. Effektive Ersatzreaktion: Äußern der Worte "WILL BALL")

Insbesondere Skinner 1957 hat in dem Buch "*Verbal Behavior*" versucht, Sprachphänomene und Spracherwerb lerntheoretisch zu fassen.²⁰⁸ Dabei stößt er auf das Grundproblem, daß die Lerntheorie für Verhalten konzipiert und empirisch festgehalten war, nicht aber für Sprache und Sprechen. Skinner löst das Problem insofern, als er vermeidet, von Sprache oder auch Sprachverhalten zu sprechen, sondern für ihn ist Sprache eine spezielle Form des verbalen Verhaltens. Also: Sprache = Verhalten + verbale Komponente. Sprache als Entität (im Sinne eines abgeschlossenen Systems (Chomsky) oder im Sinne der "langue" von Saussure) existiert für Skinner nicht.

²⁰⁷Vertreter: Skinner

²⁰⁸Ich beziehe mich im folgenden auf Hörmann 1977, 102ff

So reduziert sich die Erforschung von Sprache und Spracherwerb auf eine funktionelle Analyse des verbalen Verhaltens, d.h. es geht darum, Gesetzmäßigkeiten über beobachtbare Zusammenhänge zwischen Situationselementen und verbalem Verhalten aufzustellen. Der Bedeutungsaspekt von Sprache als semiotische Repräsentanz von Welt, der subjektive und intersubjektive Aspekt wird dabei nicht thematisiert.

Verbales Verhalten sei nur ein spezifisches Verhalten des Menschen, das nicht direkt zum Ziel (d.h. zur Verstärkung) führt, sondern durch eine spezielle Zwischenschaltung anderer Personen (Mediation). Der Andere (die Eltern) reagiert eben auf verbale Äußerungen (des Kindes) und verschafft so die notwendige Bedürfnisbefriedigung (od. nicht) und setzt somit Verstärker für das ursprüngliche verbale Verhalten. Sprache ist so reines Mittel zum Zweck, ist bedeutungs- und inhaltslos und steht jenseits jeder Information.

Da menschliche Sprache im Gegensatz zu den meisten Kommunikationsformen im Tierreich erst gelernt werden müsse, finden - laut Skinner - für den Erwerb und für die Aufrechterhaltung ihres Bestandes die allgemeinen Lerngesetze ihre Anwendung.

Skinner postuliert insbesondere das Modell der selektiven Verstärkung für den Spracherwerb: Die vom Kind produzierten Laute werden von der Umwelt derart behandelt, daß gewisse Laute (die einem Erwachsenenwort ähneln od. die Bezug zu Dingen zeigen) von der Umgebung verstärkt werden (durch Zuwendung, Nachsprechen, Bezugnahme,...) und gewisse nicht. Das Kind verwendet schließlich die "Lautprodukte", die verstärkt wurden, wieder und andere werden nicht mehr produziert, sodaß allmählich das Kind nur mehr "Worte" spricht.

Nun ergeben sich aber innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses viele Widersprüche und Erklärungsnotstände, wenn man - so wie Skinner - die Lerntheorie direkt auf den Spracherwerb anwendet:

- Die Schnelligkeit des kindlichen Spracherwerbs kann nicht erklärt werden. Die Sprache nur durch Konditionierung zu erwerben bräuchte ungleich mehr Zeit.
- Die Stabilität von einmal erworbenen Bedeutungen und Wörtern wäre nicht gegeben (Extinktion!)
- Die Lerntheorie kann den Erwerb von Grammatik und von grammatikalischen Strukturen nicht erklären

- Die Kreativität²⁰⁹ der menschlichen Sprache bleibt unberücksichtigt
- Die Konditionierung von abstrakten Begriffen und Worten (wie: "Gerechtigkeit", "oder", "nein", "wenn",...) läßt sich nicht erklären

Zusammenfassend ist die heutige Wissenschaft der Auffassung, daß die Lerntheorie bei der Anwendung ihrer Modelle auf Sprache und Spracherwerb ihren Bogen etwas überspannt hat und letztlich an einer generellen Spracherwerbstheorie gescheitert ist. Nichtsdestotrotz können aber Lernmechanismen partiell für gewisse Aspekte des Sprechenslernens Erklärungswert besitzen.

Daran änderte sich auch nichts, als versucht wurde, das Skinnersche Modell des Verbal Behavior auszuweiten und zu verfeinern, etwa dahingehend, daß nicht ein Wort auf das reine Verhalten, das ihm folgt, Bezug nimmt, sondern daß ein Wort lediglich in Bezug zu einer Verhaltensdisposition steht.²¹⁰ Das Modell des Behaviorismus hat sich für den Spracherwerb als zu einfach und zu mechanistisch erwiesen.

²⁰⁹Kreativität der Sprache: es können "richtige" Äußerungen und Sequenzen produziert werden, die das Kind in ihrer speziellen Form zuvor nie gehört hat.

²¹⁰vergl.: Hörmann 1977, 106 verweist auf Arbeiten von Morris

Spracherwerb in der Psychoanalyse

Die Psychoanalyse nimmt in dem Reigen der Wissenschaften, die sich mit Sprache und Spracherwerb auseinandersetzen, eine Sonderrolle ein. Das betrifft einerseits ihre Methode, die in den herkömmlichen Wissenschaftsbetrieb schlecht einordenbar ist ("Tiefenhermeneutik"?), andererseits aber auch ihre Geschichte und ihre institutionelle Praxis. Von Freud ins Leben gerufen und anfangs nur im engsten Kreis gepflegt, entwickelte sie schon bald eine Vielfalt von Meinungen und Strömungen, die sich heute als Schulen voneinander abgrenzen und über die ganze Welt verstreut liegen. Diese Schulen haben auch eine mehr oder weniger strenge Grenze zur akademischen Wissenschaft gezogen, Psychoanalyse entwickelte sich seit jeher in einem Spannungsverhältnis zur Universität (vergl.: Freuds Kämpfe um universitäre Anerkennung, od. die heutige Regelung von psychoanalytischer Ausbildung...). Aber die Psychoanalyse hat es in ihrem 100-jährigen Bestehen geschafft, all diese Spannungsmomente in ihr Selbstbild als Wissenschaft zu integrieren, und sie wird heute auch von universitärer Seite akzeptiert.

Was die Diskussion um die wissenschaftstheoretische Setzung der Psychoanalyse betrifft, so sei auf das Kapitel "Lacan und die Wissenschaft" verwiesen. Denn es gibt neben der oben angesprochenen "institutionellen" auch systematische Vorbehalte, die Psychoanalyse unbedacht als Wissenschaft zu sehen oder (wie Freud dies noch wollte) als Wissenschaft etablieren zu wollen.

Im folgenden möchte ich Psychoanalyse verstanden wissen als ein Theoriegebäude, das auf dem Werk von Freud aufbaut und das einerseits sein Wissen aus der spezieller Untersuchungsmethode psychischer Phänomene schöpft (freie Assoziation, Deutung der "Rede" innerhalb von Übertragung,...) andererseits dieses Wissen in Theoretisierungen systematisiert. Zentraler Begriff in diesen Theorien ist das *Unbewußte*, eine (angenommene) psychische Instanz, die jenseits des Bewußtseins gelegen ist und die so in besonderer Weise und durch besondere Mechanismen die Verhaltensmotive des Menschen, aber auch sein Verhältnis zu sich selbst, sein Ich, bestimmt. Psychoanalyse sei also im folgenden als "Diskurs der Wissenschaft" ²¹¹ verstanden, als bestehendes Signifikantenfeld, und dieses gilt es in Hinblick auf kindliche Spracherwerbstheorien zu durchsuchen.

²¹¹vergl.: die 4 Diskursmatheime im Kapitel: Lacan und die Wissenschaft

Sprache und Spracherwerb in der klassischen Psychoanalyse (Freud und die Folgen)

Im doch recht umfangreichen Werk von Freud findet sich keine explizit ausgearbeitete Spracherwerbstheorie und auch keine dezidierte und allgemeine Theorie der Sprache.²¹² Freud hat jedoch in seinen theoretischen Schriften immer wieder Bezug zur Sprache und zum Sprechen genommen (vergl.: "Psychopathologie des Alltagslebens" od. "Die Traumdeutung"), und schließlich entwickelte er eine Behandlungstechnik für neurotische Leiden, die auf einer verbalen Assoziationmethode beruht (anders als bei Charcot und Breuer wird der Patient nicht hypnotisiert und unter Suggestion gesetzt, sondern spricht im wachen Zustand aus, was ihm zu Sinnen kommt).

Daß Freud speziell auf die kindliche Sprache und auf das kindliche Sprechen nicht eingeht, scheint angesichts der Tatsache, daß häufig psychische Phänomene auf deren Genese in der Kindheit und auf infantile Mechanismen zurückgeführt werden, überraschend. Sprache ist bei Freud im großen und ganzen die Sprache der Erwachsenen, sie fungiert als Projektionsfeld für psychisches Material, psychische Prozesse (z.B.: Abwehr) finden darin Ausdruck. Sprache ist als System der Wortvorstellungen und der Sprachzeichen einfach "da" und wird nicht weiter problematisiert, auch wenn sie als archaische Form (Alltagssprache, Traumsymbol, Ritus, Ausdrucksmittel des Geisteskranken,...) aufs Tableau der Betrachtung gebracht wird.

Wegen der Wichtigkeit Freuds für die psychoanalytische Theorie und für spätere Strömungen der Psychoanalyse, die sich auch mit Spracherwerb beschäftigen, sei hier doch kurz auf Freuds Sprachdenken eingegangen. Diesbezügliche Arbeiten gibt es von Peller 1966²¹³ und von Bittner 1969, wobei ich mich in meinen Ausführungen hier eher auf letzteren beziehe.

Die Konzeption von Sprache ist in Freuds Werk - wie so manches andere - nicht kohärent und unterliegt der Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie und den

²¹²Nach Lacan hat Freud zwar die enorme Wichtigkeit von Sprache in seinen Theorien erahnt, hatte sie aber nicht "erkennen" können, da die Zeit, in er lebte, dafür noch nicht reif war. Die strukturelle Sprachwissenschaft, insbesondere deren Urvater Saussure (1857 - 1913), kannte Freud nicht, und die Analytische Philosophie Wittgensteins, die das selbstverständliche Paradigma der Sprache als Instrument der Wissenschaft erstmals problematisierte, war zu Freuds Zeiten noch nicht bekannt. So scheint Freud vom Sprachdenken in zwiefacherweise "verschont" geblieben zu sein: als Analytiker und als Wissenschaftler. Und die Welt ehrte ihn 1930 mit der Verleihung des Goethe-Preises als Sprachkünstler...(!)

²¹³Peller, L.: Freud's Contribution to Language Theorie. The Psychoanalytic Study of the Child 21, 1966

Brüchen in seinem Denken. Grob gesprochen lassen sich zwei Linien im Freudschen Sprachdenken herausstreichen:

1. Im Frühwerk steht Sprache in enger Beziehung zu Vorgängen im Es. Sprache ist ein unmittelbares Derivat aus dem *primärprozeßhaften Geschehen*²¹⁴ des psychischen Apparats, ist ein direkter Affektabkömmling. Außer in der "ungepflegten" Alltagssprache mit ihren Fehlleistungen und "Verwörtlichungen" (vergl.: "Psychopathologie des Alltagslebens" und "Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten") finden sich primärprozeßhafte Sprachäußerungen noch in Träumen. (vergl.: "Die Traumdeutung"), in der Sprache psychisch Kranker und in der Kindersprache.
2. Im Spätwerk steht Sprache im Zusammenhang mit den Prozessen im Ich, ist also ein *sekundärprozeßhafter Vorgang*²¹⁵. Sprache ist eine Funktion des Ichs, mit der unmittelbare Impulse aus dem Unbewußten in adäquater Weise an die Außenwelt gebracht werden können. Sprache ist so ein Affektüberwinder und trägt in entscheidender Weise zur Konsistenz des Ichs bei. (vergl.: "Das Unbewußte", "Das Ich und das Es")

Die zweite Linie Freuds wurde von späteren psychoanalytischen Schulen (Ich-Psychologie) fast ausnahmslos übernommen und fand auch Anwendung, wenn sich psychoanalytische Autoren mit Spracherwerb beschäftigten. Als Beispiel Anna Freud: "..., der Versuch, der Triebvorgänge dadurch habhaft zu werden, daß man sie mit Vorstellungen verknüpft, mit denen sich im Bewußtsein hantieren läßt, gehört zu den allgemeinsten, frühesten und notwendigsten Erwerbungen des menschlichen Ichs."²¹⁶

Die Auffassung, Sprache sei ein *primärprozeßhafter Vorgang*, ist wohl in der Traumdeutung am besten ausgearbeitet. Freud weist darauf hin, daß im manifesten Trauminhalt immer wieder Sprachbrocken, Redestücke und Wortvorstellungen enthalten sind, die in keinem Kontext zum sprachlogischen Sinn stehen, die also isoliert für sich betrachtet werden müssen. Er bemerkt weiter: "Die Wortverbindungen des

²¹⁴Primärprozeß: ist ein Vorgang im Unbewußten, in welchem gebunden an das *Lustprinzip* psychische Energie frei fließen kann und in ihren affektiven Verknüpfungen sich weder an Raum- und Zeitkategorien zu halten braucht. Befriedigung wird auf dem direktesten Weg angestrebt.

²¹⁵Sekundärprozeß: ist ein Vorgang im Vorbewußten und Bewußten, in welchem dem Realitätsprinzip gehorchend psychische Energie "gebunden" wird, damit sie später in kontrollierter Form abgeführt werden kann. Der Prozeß ist gekennzeichnet durch Aufschub von Bedürfnisansprüchen, Herstellen von zeitlichen Reihenfolgen, Ausfüllen von Lücken und Einführung eines kausalen Moments.

²¹⁶A. Freud 1984, 127

Traumes ähneln sehr den bei der Paranoia bekannten, die aber auch bei der Hysterie und Zwangsvorstellungen nicht vermißt werden."²¹⁷

Sprache, wie sie im Traum Verwendung findet, ist eine sehr archaische und urtümliche, sie wird in direkterer Weise angewandt als in der Sprache des wachen Bewußtseins, und so ist die Traumsprache näher an den Wurzel der Sprache als die kultivierte "Hochsprache". Sprache weise in ihrer gepflegten Form schon eine Reihe von Worten auf, die ursprünglich bildlich und konkret gemeint waren, die aber gegenwärtig nur mehr im abstrakten, abgeblaßten Sinne Verwendung finden. (Beispiel v. Freud: die Familiennamen, etwa Fräulein "Weiß", oder das Wort "Abort" = Ab-Ort, das hier zu erwähnen wäre)

Der Traum verwendet nun Sprache häufig in ihrer "wörtlichen" Form und weiß damit gewisses Material, das sonst nur schwer in Worte zu fassen wäre, klar und bildlich auszudrücken. (Jemandem träumt, daß sein Bruder in einem Kasten steckt. Bei der Deutung ergibt sich: "Kasten" = "Schrank" und der latente Trauminhalt lautet: "der Bruder solle sich "einschränken".²¹⁸

Interessant ist nun, daß Freud die *Kindersprache* und die Sprachschöpfungen von Kindern in einen Zusammenhang mit der archaischen Traumsprache bringt: "Die Sprachkünste der Kinder, die zu gewissen Zeiten die Worte tatsächlich wie Objekte behandeln, auch neue Sprache und artifizielle Wortfügungen erfinden, sind für den Traum wie für die Psychoneurosen hier die gemeinsame Quelle."²¹⁹ Die Sprache der Kinder, die Sprache des Traumes, die Sprache der Neurosen und Psychosen und die Sprache, wie sie in den ältesten uns bekannten Kulturen Verwendung findet, scheinen also auf ein tiefergreifendes Moment zurückzuführen zu sein.²²⁰ Und Freud gibt noch als "unabweisbare Vermutung" an, "..., daß wir die Sprache des Traumes besser verstehen und leichter übersetzen würden, wenn wir von der Entwicklung der Sprache mehr wüßten."²²¹ Sprache als primärprozeßhafter Vorgang korreliert also mit der Entwicklung von Sprache - phylogenetisch und ontogenetisch (wie aus dem Kontext von "Der Gegensinn der Urworte" hervorgeht), und so wären folglich die Mechanismen, die in der Traumdeutung für Wortbildung entwickelt werden (Verdichtung, Verschiebung, Einschluß des Gegensinns, Ausschluß von Negationen) auch auf den kindlichen Spracherwerb anwendbar.

²¹⁷Freud: Ges.W. II/III 1961, 309

²¹⁸ebd. 412

²¹⁹ebd. 309

²²⁰vergl.: Freud: "Der Gegensinn der Urworte", Studienausgabe IV 1970, 227ff

²²¹ebd.: 234

In der Traumdeutung finden sich aber auch schon Ansätze der *sekundärprozeßhaften* und später durchgeführten ich-psychologischen Funktion von Sprache: Da die Vorgänge im Es sich nur als vage Lust- und Unlustempfindungen dem Bewußtsein kundtun können, kommt das System der Sprachzeichen zu Hilfe: "Worte, die nicht aus dem Unbewußten stammen, sondern aus der Außenwelt, besitzen zusätzliche Wahrnehmungsqualitäten, die das Bewußtsein auf den psychischen Vorgang aufmerksam machen, sobald sich der Affekt mit einem Wort verknüpft hat."²²² "Durch die Qualitäten dieses Systems wird jetzt das Bewußtsein, das vorher nur Sinnesorgan für die Wahrnehmung war, auch zum Sinnesorgan für einen Teil unserer Denkvorgänge."²²³

Diese Überlegungen präzisiert Freud später in "Das Unbewußte" und "Das Es und das Ich": "Das System Unbewußtes enthält die Sachbesetzungen der Objekte, die ersten und eigentlichen Objektbesetzungen, das System Vorbewußtes entsteht, indem diese Sachvorstellungen durch die Verknüpfung mit den ihr entsprechenden Wortvorstellungen überbesetzt wird."²²⁴ Freud differenziert also zwischen *Sachvorstellung* und *Wortvorstellung*.²²⁵ Worte sind hier nicht mehr ein direktes Derivat aus dem Unbewußten, sondern eine Verbindung zwischen objekthaftem Material aus dem Unbewußten und dem System der Sprachzeichen, den Wortvorstellungen, die aus der Außenwelt stammen. Dieser Prozeß findet auf einer dazwischengeschalteten topologischen Ebene statt, die sich durch diesen Prozeß generiert: dem Vorbewußten. Unbewußtes Material wird so dem Bewußtsein zugänglich gemacht, indem dieses durch ein vorgegebenes, geordnetes System (das Sprachsystem) "überbesetzt" wird. Ein bewußt gesprochenes (Kultur-)Wort enthält also die unbewußte Sachvorstellung plus die dazugehörige Wortvorstellung aus dem Sprachsystem. Sprache ordnet und äußert unbewußtes Material in einem Kompromiß und wird so in weiterer Folge zu einem wichtige Faktor bei der Ich-Bildung.

Dieses Modell wurde - wie schon gesagt - von späteren Psychoanalytikern fast ausschließlich zur Beschreibung und zur Erklärung des kindlichen Spracherwerbs herangezogen, und die ich-bildende Funktion von Sprache - das Beherrschen der aus dem Unbewußten kommenden Impulse - stand im Vordergrund. Bittner 1969 meint

²²²Bittner 1969, 17

²²³Freud: Traumdeutung, Ges.W. II/III, 580

²²⁴Freud: Das Unbewußte, Ges.W. X, 300

²²⁵Im Wesentlichen ist dieses Sprachkonzept von Freud schon 1891 in "Zur Auffassung der Aphasien" ausgearbeitet worden. Zwar auf neurologischer Basis, aber - wie Gondek 1990, 60-87 gezeigt hat - läßt sich der Freud-Text durchaus auch (strukturell) psychologisch lesen. Und es zeigt sich weiter, daß Freud in den damaligen Differenzierungen zwischen Wort- und Objektvorstellungen die Struktur des Saussureschen Zeichenbegriffs bereits vorweggenommen hat.

allerdings, daß sich dieser ich-psychologische Ansatz nur bedingt für die Erklärung des kindlichen Spracherwerbs eignet, denn das (im Vorbewußten gespeicherte) System der Wortvorstellungen muß schon als vorhanden angenommen werden. Wie es zur Bildung der Wortvorstellung kommt, wird hier überhaupt nicht thematisiert. Und schließlich ist in diesem Modell Sprache eigentlich nichts anderes ist als ein reiner (sekundärprozeßhafter) Affektüberwinder, und dies widerspricht der Art und Weise, wie ein Säugling mit Sprache, mit Lauten umgeht: sich äußern, sprechen, lallen usw. ist ein höchst affektierter Vorgang.

Bittner schlägt daher vor, daß die von Freud aufgeworfenen Wege nochmals zu überdenken seien, insbesondere müßte die primärprozeßhafte Funktion von Sprache und Sprechen wieder mehr ins Zentrum der Betrachtung rücken²²⁶, und man müsse schließlich bei der Betrachtung der Kindersprache zwischen beiden Momenten - Sprache als Primärprozeß, Sprache als Sekundärprozeß - eine Brücke schlagen.

Spracherwerb bei Melanie Klein

Melanie Klein war neben Anna Freud eine der ersten Kinderanalytikerinnen, die klinisch und unter Bezugnahme auf Psychoanalyse mit Kindern als Patienten arbeitete. Ihr Konzept der Behandlung war insofern radikal, als sie annahm, Kinder, selbst Kleinkinder, seien für eine Psychoanalyse genauso geeignet wie Erwachsene, die Konzepte der Übertragung, der Deutung, der Abwehr seien genauso auf Kinder anwendbar, da in deren Seelenleben die selben Mechanismen (Projektion, Identifikation, Symbolbildung,...) wirksam sind wie beim Erwachsenen.

Lediglich die Form der Analyse müsse sich den geänderten Bedingungen beim Kind anpassen: Die Analyse müsse sich auf die kindliche Welt einstellen, insbesondere darauf, daß ein Kind noch nicht der Sprache fähig ist und so die Methode der freien Assoziation noch nicht anwendbar ist. Zu Symbolisierungen seien aber Kinder schon fähig, nur bringen Kinder ihre Phantasien im Spiel zum Ausdruck und nicht, wie der

²²⁶was Lacan - so glaube ich - in seinem Werk hinlänglich getan hat

Erwachsene, in Wortassoziationen. Deshalb führte Melanie Klein Spielsachen in die Analyse der Kinder ein und studierte im kindlichen Umgang mit diesen die Symbolbildungen. Diese Symbolbildungen führt sie anschließend einer Deutung - basierend auf der Annahme von unbewußten Momenten - zu, wobei sie das Kind meist in direkter, sprachlicher Form damit konfrontiert, auch wenn das Kind die Worte und deren Inhalt noch nicht zu verstehen scheint. Klein glaubt allerdings schon (und führt auch genug Beispiele dafür an), daß eine derartig dargebrachte Konfrontation mit verbalem Material therapeutisch wirksam ist.²²⁷

Neben dieser klinisch-therapeutischen Implikation von Symbolisierung behandelt Melanie Klein in einigen theoretischen Schriften die besonderen Aspekte der kindlichen Symbolbildung, insbesondere deren Bedeutung für die Ich-Entwicklung. Dabei wird Sprache beim Kind als eine spezielle Ausprägung der Symbolfunktion verstanden, sie sei nichts Besonderes, sondern bilde sich eben unter anderen Symbolfunktionen erst später heraus und sei dann - wie die anderen Symbolisierungen - eine wesentliche und wichtige Ich-Funktion. Und umgekehrt wird über diese Ich-Funktion und die mit ihr verbundenen Symbolisierungen und Phantasietätigkeiten ein Zugang (für das Ich, für den Analytiker) zum Unbewußten möglich.

Ausgangspunkt für das Einsetzen der Symboltätigkeit (und somit auch des Erwerbs der Sprache) ist für Melanie Klein die Identifizierung des Säuglings mit den Dingen der Außenwelt derart, daß er in jedem Ding seine Organe und deren Tätigkeiten wiederzufinden sucht.²²⁸ Gleichzeitig mit dieser Identifizierung bildet sich beim kleinen Kind Angst dadurch aus, daß es die Wirkung seiner oral-sadistischen Begierden erlebt und die Auswirkungen des eigenen Sadismuses derartig bedrohlich werden, daß damit die Objekte, mit denen man sich identifiziert, zerstört werden könnten. Die entstehende Angst ist gleichzeitig Angst vor Verlust und Angst vor sich selbst.

In diesem existentiellen Dilemma bietet sich nun durch Einführung von Symbolisierung und Phantasietätigkeit eine Lösung: Die unmittelbaren triebhaften Angriffe werden nicht mehr direkt an den Objekten ausgeführt, sondern entweder in Phantasietätigkeit durchgespielt oder in symbolischer Form ausgelebt. In dieser Form sind die Zerstörungswünsche harmloser, da sie nicht mehr direkt am Objekt durchgeführt werden müssen, sondern am Symbol, und das ist, wenn es zerbricht, nicht die Wirklichkeit oder das Objekt der Wirklichkeit, mit dem man sich identifiziert. "Die Symbolik wird so nicht nur die Grundlage für alle (libidinöse od. aggressive - Erg.: K.D.) Phantasietätigkeit und alle Sublimierungen, sondern - mehr als das - auch für die

²²⁷Hier wären Vergleiche mit der französischen Psychoanalytikerin Françoise Dolto angebracht

²²⁸M. Klein beruft sich hier auf Ferenczi

Herstellung der Beziehung zur Umwelt und Realität im allgemeinen."²²⁹ Die Herstellung einer wirklichen Realitätsbeziehung gelingt also nur indirekt über etwas Drittes, über Phantasie und letztlich über das Symbol.

Damit gekoppelt ist auch die Ich-Bildung. Klein führt aus, daß es für das ganz frühe Ich notwendige Bedingung ist, daß es den Druck der frühesten Angstsituation erträgt, bevor es symbolisieren kann. Die kindliche Realität ist zu diesem Zeitpunkt eine völlig irreal und phantastische und besteht zum größten Teil aus Angstobjekten, wobei Exkremente, Organe, Mutterleib, eigener Körper, leblose und belebte Objekte zunächst einander äquivalent sind. Ist die Angst in dieser Welt (und vor der eigenen Destruktivität) erst einmal da und kann sie ertragen werden, so kann diese Angst zur Triebfeder für weitere Phantasietätigkeit und schließlich für die Symbolisierung werden. Und im Symbolischen ist es möglich, authentisch alle eigenen Regungen auszuleben, so sein Ich akzeptieren zu können und unbeängstigt zu leben. Angst ist und bleibt aber auch weiterhin Bedingung und ist jeder Symbolisierung, jeder Phantasietätigkeit und auch jedem Sprechen zugrunde gelegt.

Zum Verhältnis von Symbolisierung und Sprechen führt Klein noch aus, daß Sprache in zweifacher Weise zum Kind kommt: einerseits als Repräsentant der oben erwähnten Symbolbildung, andererseits aber auch aus dem Interesse, mit Dingen (symbolisch) umzugehen (= zu spielen), denn die Wort prägen sich auch gleichzeitig mit den Dingen ein.²³⁰ Und schließlich bietet Sprache und ein wachsender Wortschatz die Möglichkeit, sich mit anderen zu verständigen und in Beziehung zu treten jenseits der primären Mütterlichkeit, was in weiterer Folge wiederum auf die Ich-Bildung (der Grenzziehung zum anderen, der Distanzierung bei gleichzeitigem Kontakt) rückwirkt.

²²⁹Klein 1962, 31

²³⁰vergl.: ebd., 39

Sprache im Dienst der Triebe (Selma Fraiberg)

Ein Beispiel dafür, wie die späte Freudsche Konzeption der sekundärprozeßhaften Funktion von Sprache in der Kindertherapie und in der Auffassung über kindlichen Spracherwerb ihre Anwendung findet, stellt das Denken der amerikanischen Kinderärztin und Therapeutin Selma Fraiberg dar. Fraiberg gibt in ihrem Buch "Die magischen Jahre" eine umfangreiche Darstellung der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes aus psychoanalytischer Sicht, wobei sie besonderen Wert auf Praxisbezogenheit legt. Ihre theoretischen Wurzeln gibt sie an mit Anna Freud, René Spitz, Heinz Hartmann und Ernst Kris, also Autoren, die der Ich-Psychologie und der Objektbeziehungstheorie zuzuordnen sind.

Die Ursprünge der kindlichen Sprache sieht Fraiberg im magischen Umgang des Kindes mit der Welt. Dieses magische Denken beherrsche das Kind noch vor der Entstehung des ersten Wortes, und das, was wir rationelle Prozesse nennen, kann sich nur erst durch die oder mit der Entwicklung der Sprache bilden.²³¹ So sind die ersten Worte des Kindes überhaupt keine Worte, sondern magische Zauberformeln, die aus Freude geäußert und wahllos gebraucht werden, um ein gewisses Ergebnis herbeizuführen. Die Wortbildung entspringt also unmittelbar dem Lustprinzip: das Kind weiß noch nicht, wer oder was beispielsweise "mama" ist - die Formel wird auf alles möglich angewandt, und so wird im Ausprobieren die Welt erforscht.

Aber die kindliche Wortmagie bezieht sich nicht nur auf Dinge in der Außenwelt, sie zaubert auch gleichsam ein inneres geistiges Bild von den Dingen, die sie im Außen bezeichnet (oder besser: auf die sie einzuwirken versucht). So wird "mama" fähig, in gewisser Weise die Mutter selbst zu ersetzen, das Wort zaubert in der Phantasie das Ding hervor, und Fraiberg weist darauf hin, daß Kinder dies in ihren Einschlafmonologen oft als Technik gebrauchen, um (Trennungs-)Angst zu überwinden. Aber das Wort ersetzt nicht nur Dinge, es ersetzt auch Handlungen, die das Kind getan hat oder die es gerne tun würde. So wiederum ist das Wort und das mit ihm verbundene System der Sprache fähig, eine Verzögerung, einen Aufschub oder eine Umwandlung von Handlungsimpulsen zu erreichen, was nichts anderes bedeutet, als daß das Kind seine Triebansprüche mit Sprache regeln kann, ohne sie gleich verwerfen zu müssen. Dies trifft insbesondere auf Triebe zu, die dem Kind oder der Umwelt

²³¹vergl.: Fraiberg 1972, 79

gefährlich werden könnten (destruktive Aggressivität, libidinöse Verschmelzungen, usw.). Sprache wird für das Kind ein Mittel für die Kontrolle seiner (triebhaften) körperlichen Impulse.

Und umgekehrt wirkt - laut Fraiberg - das Überwinden der Instinkte zurück auf die unmittelbare Konstitution der Welt, denn mit Sprache und deren symbolischen Verknüpfungen wird auch die Außenwelt regelhaft erfaßt und geordnet, sodaß mit der Beherrschung der Sprache und deren Möglichkeit, sukzessive Folgen darzustellen, beispielsweise Kausalitätsvorgänge in der Realität nachvollziehbar werden. "All diese sogenannten menschlichen Eigenschaften entspringen der Möglichkeit, sein triebhaftes Ich zu kontrollieren und seinen Charakter und sein Leben durch einen Intellekt zu formen, der von den ursprünglichen Trieben abhängig ist. Diese einzigartige menschliche Leistung ist nicht nur das Produkt eines komplexen intellektuellen Systems, sondern dieses System selbst erwirbt durch die Sprache die Möglichkeit der Kontrolle über den gewaltigen und verwickelten Aufbau der menschlichen Persönlichkeit."²³²

Trotz dieser allgemeinen intellektuellen Leistungen, die mit dem Sprachgebrauch einhergehen, bleibt das Kind Magier (und ist nicht Wissenschaftler): Worte werden oft all zu buchstäblich aufgefaßt, was damit zusammenhängt, daß die Trennung zwischen Realität, Phantasie und Sprache beim Kind zu ungenau ausgebildet ist und die jeweiligen Welten, die diese Systeme aufbauen, verschwommen nebeneinander existieren. "Das Gefühl der Realität ist noch nicht stark genug, um zu urteilen und bestimmte Erscheinungen aus dem Bild der wirklichen Welt auszuschließen."²³³

Schließlich hat die Sprache noch eine wichtige Funktion bei der Ausbildung einer Vorstufe des Gewissens. Sprache ist nicht nur ein direktes Kanalisierungsmittel für Triebe, sondern vermag auch all die Verbote und Einschränkungen, die die Außenwelt gegenüber dem Kind ausspricht, in wörtlicher Form zu internalisieren. So entsteht im Kind so etwas Ähnliches wie eine "Stimme des Gewissens", die im Grunde die Stimme der Außenwelt ist, und diese "Gewissenstimme" existiert, laut Fraiberg, bereits dann, wenn die ersten Wort gesprochen werden können. (Beispiel von Fraiberg: Ein Kind äußert das Wort "heiß", um seinen Impuls, auf den Ofen zu greifen, zu hemmen. Wochen zuvor, als es dieses Wortes noch nicht mächtig war, leistete diese Hemmung die elterliche Ermahnung "heiß".)

²³²Fraiberg 1972, 87

²³³ebd., 93

Spracherwerb als Identifikation und semantische Abstraktion (René Spitz)

René Spitz, der vor allem durch seine Forschungen über das Hospitalisierungssyndrom von deprivierten Säuglingen bekannt wurde, geht in seinen theoretischen Arbeiten ebenfalls auf frühkindliche Sprache ein, wobei bei ihm der Schwerpunkt nicht unbedingt auf der Verbalität, sondern auf der symbolischen Abstraktionsleistung von gewissen Gesten und Handlungen liegt. Er sieht, beeinflusst von der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie und der Ich-Psychologie, die Entstehung von frühkindlichen Symbolisierungen im Gelingen der frühen Mutter-Kind-Kommunikation, (dem "Dialog", wie Spitz es nennt). Mißlingt, entgleist dieser Dialog, so können sich schon beim Säugling psychische Störungen einstellen (wie er sie im Hospitalisierungssyndrom beschreibt), gelingt er, so ergibt sich daraus ein gesundes, stabiles Ich, das sich mit der Welt auseinandersetzen kann und das aus der ursprünglichen Symbiose zur Mutter heraus zu Objektbeziehungen fähig ist.

Spitz beschreibt in der Monographie "Nein und Ja" sehr detailliert die Ausbildung des verneinenden Kopfschütteln als eine der ersten semantischen Abstraktionsleistungen beim Säugling. Er geht von der Beobachtung aus, daß deprivierte Säuglinge bei der Annäherung einer Person demonstrativ den Kopf zu Seite wenden (= *negative cephalo-gyrische Bewegung*) und bringt dieses Verhaltensmuster in Verbindung mit dem *Suchverhalten des Säuglings an der Mutterbrust*. Dieses Suchverhalten ist instinktiv an-geboren und dient dazu, im taktilen Kontakt mit der Brust, im Hin- und Herwenden des Kopfes, die Brustwarze zu finden. Die negative cephalogyrische Bewegung von deprivierten Kindern sei nun nichts anderes als eine Regression auf diese frühen oralen Stadien der Mutter-Kind-Beziehung: das deprivierte Kind sucht bei einer herannahenden Person die (Mutter-)Brust, um das zu bekommen, was ihm bisher gefehlt hat: ausreichend Nahrung und (vor allem) menschliche Kommunikation.

Diese negative cephalogyrische Reaktion hat allerdings mit dem semantisch verneinenden Kopfschütteln, wie es bei Kind erstmals um das 18. Lebensmonat auftritt, wenig gemeinsam. Ist dieses eine Regression auf frühere Entwicklungsstufen, so ist das Nein-Kopfschütteln ein Fortschritt in der Entwicklung. Es ist, laut Spitz, auf

ein Verhaltensmuster zurückführbar, das dem Suchverhalten an der Brust sehr ähnlich ist, aber das Gegenteil bedeutet: das *Vermeidungsverhalten*, dessen sich ein Kind bedient, wenn es sich an der Brust satt getrunken hat, und das den suchenden Hin- und Herbewegungen des Kopfes sehr ähnlich ist. Genetisch besteht die Kette, die zum Nein-Kopfschütteln führt, also aus folgenden drei Stadien:

1. Suchverhalten (Hin- u. Herwenden des Kopfes an der Brust auf der Suche nach der Brustwarze)
2. Vermeidungsverhalten (das satte "Abwenden" des Kopfes von der Brustwarze)
3. Kopfschütteln mit der Bedeutung "nein"

Damit ist allerdings noch nichts gesagt über die Entstehung der "Nein"- Abstraktion aus den ursprünglichen motorischen Mustern. Spitz erklärt dies mit einer Leistung des frühen Ichs, nämlich mit einer besonderen Abwehrreaktion, der *Identifizierung mit dem Angreifer*. Das Kind ist speziell zu Beginn des ersten Lebensjahrs (mit den erweiterten motorischen Fähigkeiten) vielen Verboten ausgesetzt, die "vom Erwachsenen meist in Worten erteilt werden und durch entsprechende Gesten, wie Drohen mit dem Finger und Kopfschütteln, Nachdruck erhalten."²³⁴ Diese Verbote sind für das Kind ein aggressiver Akt des Erwachsenen, der die Aktivität des Kindes unterbricht und die Gefahr des Rückfalls in die Passivität (also eine Regression in die frühe narzißtische Ich-Organisation) beinhaltet. Ist das Ich des Kindes genügend reif, so muß es diese Regression, aber auch den Akt des Erwachsenen abwehren.

Dazu eignet sich nun der Mechanismus der Identifikation mit dem Angreifer (A. Freud): Das Kind versucht, das selbst zu machen, was vorhin mit ihm gemacht worden ist, um die schwierige Situation bewältigen zu können. Es identifiziert sich mit dem angreifenden Erwachsenen und ahmt dessen Angriff (dessen "Nein"-Geste) im eigenen Handeln nach und kann so in gewisser Weise die libidinöse Verbindung mit der aggressiven Erwachsenen wahren. Die "Nein"-Kopfschüttelbewegung wird zurückgegeben, wird vom Kind in seiner Welt mannigfaltig angewandt und "dient dazu, innerhalb des Abwehrmechanismus der Identifikation mit dem Angreifer die Aggression auszudrücken."²³⁵ Dabei bleibt aber die Nachahmung der Kopfbewegung auf die Rückgabe der globalen Qualität des Affekts beschränkt²³⁶, das "Nein" ist primär noch kein semantisches Zeichen, sondern eine Affektrückgabe an den Verbieter. Die

²³⁴Spitz 1959, 41

²³⁵ebd., 44

²³⁶vergl.: ebd., 48

semantische Qualität erwirbt das Nein der Kopfschüttelgeste erst durch die voranschreitende intellektuelle Leistungsfähigkeit beim Kind und durch den Gebrauch eines neuerlichen Abwehrmechanismus, der *Isolierung*, die erlaubt, "Erfahrungen mit Hilfe von Symbolen und Zeichen, die vom aktuellen Gegebenen abgelöst sind, darzustellen und einzuordnen²³⁷".

Spitz weist noch darauf hin, daß dieser Identifikationsprozeß nicht nur vom Kind geleistet wird, sondern daß umgekehrt in der gelungenen dialogischen Auseinander-setzung sich auch der Erwachsene mit dem Kind identifiziert. Auch der Erwachsene ahmt phasenweise die Laute und die Gesten des Kindes nach, wobei die damit verbundene Regression des Erwachsenen von der Gesellschaft nicht immer geduldet wird und mit einem Gefühl der Mißgunst bedacht wird (Abwehr!). Für die Bildung der wechselseitigen Objektbeziehungen sind solche kreisförmigen Identifikationsprozesse allerdings unerläßlich, und der damit verbundene Dialog enthält bereits Elemente aller späteren Gespräche: Aussage und Erwiderung, Erörterung, Streit, Zustimmung und Synthese.²³⁸ Und schließlich (um auf das Nein-Kopfschütteln zurückzukommen) kann man sagen, daß gewisse Züge des Stillens (Suchen, Verweigerung, wechselseitiges Eingehen) Einfluß auf die Entwicklung der menschlichen Kommunikation nehmen und in ungebrochener Linie von der Signalstufe bis zur Symbolbildung hinführen.²³⁹

Was nun die *Entwicklung der verbalen Symbolfunktion* beim Kind betrifft, so läßt sich das oben dargestellte Muster der Identifikation auch auf dieses anwenden. Worte, so meint Spitz, haben zu Beginn in ihrer Lautlichkeit nur Appellfunktion, später allerdings - parallel mit der Ausbildung der motorischen Nein-Geste und der Fähigkeit zu einer gewissen kognitiven Organisation²⁴⁰ - kommt eine semantische Funktion hinzu. Das Wort wird - wie die Kopfschüttelbewegung - von seiner ursprünglichen Funktion (Appell) abstrahiert und wird in der dialogischen Auseinandersetzung Symbol. Dabei scheint das Wort als Symbol anfangs noch ungeeignet, angemessen zu funktionieren (verbale Unterhaltungen sind oft nur Scheinunterhaltungen), und das symbolische Handeln erweist sich in der Welt des Kindes (und für dessen Dialog) als leistungsfähiger.²⁴¹

Nicht zu vernachlässigen ist weiters die ich-bildende Funktion von abstrahierten Gesten und Lauten: "Die Festigung sinnerfüllter, semantischer Gesten und sinnvoller

²³⁷ebd., 53 - Spitz nimmt hierauf Arbeiten von Rapaport (1951) und Inhelders (1956) Bezug.

²³⁸vergl.: Spitz 1976, 25

²³⁹vergl.: Spitz 1959, 81f

²⁴⁰Spitz 1976, 85 bezieht sich in dem Zusammenhang auf die Stadien der Reversibilität bei Piaget

²⁴¹vergl.: Spitz 1976, 87

verbaler Symbole im Verhalten des Kindes ist mit der Bildung von Begriffen und mit der Objektfindung in der kindlichen Entwicklung verknüpft. Die Fähigkeit des Kindes, seine Gesten und Laute mit einer Bedeutung auszustatten, erhält damit die Rolle eines Ich-Instruments"²⁴², schreibt Spitz, und die Abstraktion "ist eine selbständige Errungenschaft der synthetischen Aktivität des Ichs".

Insbesondere das aus dem Kopfschütteln und aus der späteren Verbalisierung hervorgehende "Nein" hat besondere Bedeutung für das Ich des Kindes: Zu Beginn des Lebens ist für das Kind noch kein Urteil verfügbar, alles (jeder Triebwunsch) findet in seiner Gerichtetheit einen bejahenden Ausdruck. Spitz verbindet dies mit der Freudschen These, daß aus dem Unbewußten kein Nein kommt. Hat das Kind allerdings einmal das symbolische "Nein" erworben (wörtlich oder durch die Geste), so ist es fähig zu urteilen, d.h. einen eigenen, ich-bestimmten Willen in die Welt zu setzen. Dieses symbolische Nein - einmal als Ich-Funktion entdeckt - wird allerdings vom Kind mannigfaltig gebraucht, es entspricht dem, was Freud den Gegensinn der Urworte genannt hat: "nein" heißt in dieser archaischen Form oft genauso "ja" und umgekehrt.²⁴³ Die Ich-Funktion, die mit dem Wort verbunden ist, tritt hier vor die semantische Funktion, die das Wort mit der Welt verbindet.

²⁴²Spitz 1959, 38

²⁴³vergl.: ebd., 79f

Exkurs: Soziolinguistik

Um auf gewisse Spracherwerbtheorien eingehen zu können, welche die gesellschaftliche (und nicht die individuelle) Bedingtheit zum Ausgangspunkt haben, sei ein kurzer Exkurs auf die Wissenschaftsdisziplin der Soziolinguistik gemacht. *Soziolinguistik* tritt erstmals Ende der 60-er Jahre in den Diskurs der Wissenschaft ein und hat zum Ausgangspunkt die These, daß Gesellschaftsstruktur und Sprachstruktur in irgendeiner Weise eng miteinander verwoben sind. Zum einen treten (historisch gesehen) konkrete Einzelsprachen immer nur in Abhängigkeit von einer gewissen Trägergruppe in Erscheinung und gewisse sprachliche Inhalte und Formen (z.B.: die Minne) sind der Ausdruck von gesellschaftlichen Strukturen, andererseits aber bedingt auch Sprache Gesellschaft: Sprache stiftet (nationale) Identität und schafft in ihrer Form räumlich-zeitliche Zusammenhänge, von der gesellschaftliches Handeln abhängt.²⁴⁴ Man denke etwa an die in der Sprache enthaltenen Kausalitätszusammenhänge oder (inhaltlich) an handlungssteuernde Gesetzestexte.

Eine andere Definition der Soziolinguistik lautet, daß Soziolinguistik diejenige Wissenschaft ist, die es der Soziologie ermöglicht, soziales Handeln nicht wie stummes Handeln beschreiben zu müssen....(!)²⁴⁵

Was die Soziolinguistik im Zusammenhang mit dieser Arbeit interessant macht, sind die Theorie der Sprachbarrieren, die Theorie von "restricted und elaborated code", wie sie von Bernstein seit 1958 entwickelt wurde und die daraus hervorgegangenen pädagogischen und sozialpädagogischen Konzepten über kompensatorischen Sprachunterricht. Beide enthalten implizit Spracherwerbtheorien, die - wie sich noch zeigen wird - in den jeweiligen Konzepten wenig reflektiert bleiben, die aber in ihren praktischen Auswirkungen nicht unerheblich geblieben sind.

²⁴⁴vergl.: Schieben-Lange 1991, 16ff

²⁴⁵Hartig/Kurz 1971, 26 - zitiert nach Göppner 1978, 142

Die Theorie der Sprachbarrieren (Basil Bernstein)

Bernstein, Professor für Soziologie der Erziehung am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität London, entwickelte in den 60-er Jahren eine auf einer schmalen empirische Basis aufbauende Theorie der Sprachbarrieren: Die Theorie geht davon aus, daß in der gesellschaftlichen Mittelschicht eine signifikant andere Sprache gesprochen wird (*elaborated code*) als in der Unterschicht (*restricted code*). Die Sprache ist für die jeweilige Schicht bestimmend und grenzt sie von der anderen ab. Die Unterschiede und Strukturmerkmale werden in der Erziehung weitergegeben - der Erwerb der Sprache ist von der Beschaffenheit der Sprachumgebung bestimmt - und Sprache und Sprachfähigkeit wird zu einem wesentlichen Faktor für die Lebenserfahrung und die Bildungsamkeit des Sprechers. Kurz die wesentlichen Charakteristika der beiden Sprachstile:²⁴⁶

²⁴⁶Zusammenstellung aus Schlieben-Lange 1991, 48f und Bernstein 1971, 81f

restricted code	elaborated code
Unterschicht	Mittelschicht
Grammatisch einfache und oft unvollständige Sätze	Sätze sind grammatisch sauber konstruiert
Seltener Gebrauch von Nebensätzen. Sätze werden mit einfachen Konjunktionen verbunden	Grammatisch komplexe Satzkonstruktionen mit Nebensätzen und differenzierten Konjunktionen.
Starre Auswahl von Adjektiven und Adverbien	Differenzierte Auswahl von Adjektiven und Adverbien
	Häufige Verwendung von "es" und "man"
Häufig kurze Befehle und Fragen	
mehr kontextgebunden	kontextunabhängig
Häufige Verwendung von traditionellen Wendungen und Aphorismen, die einen geringen Grad der Allgemeinheit aufweisen	Sprache verfügt über eine komplexe Hierarchie von Begriffen. Der Sprecher geht kreativ mit ihnen um.
Tatsachenfeststellungen werden wie Begründungen verwendet	Tatsachenfeststellung und Begründung getrennt
Die erwartete Antwort des Gegenübers ist häufig schon implizit in der gestellten Frage enthalten (es entstehen Kreisgespräche)	

Interessant für den Spracherwerb ist in diesem Zusammenhang die implizite These, daß verschiedene soziale Strukturen verschieden Sprechweisen beim Individuum erzeugen: "Die Sozialstruktur bringt gewisse Weisen des Sprechens hervor, die ihren Wertorientierungen angemessen als Codes relativ verfestigt sind und ein gewisses Eigenleben bekommen. Im Sozialisationsprozeß erlernt das Kind Sozialstruktur und

sprachlichen Code in einem und kann daher in seinem Denken gerade nur wieder die Orientierungen, die ihm durch den Code vermittelt sind, reproduzieren."²⁴⁷

Sprache wird als "Code" so zum bestimmenden Merkmal für Erziehung, die in diesem Zusammenhang als Sozialisation angesehen wird. Sprache ist über die Brücke der individuellen Weitergabe in der Erziehung Garant für eine Reproduktion der Gesellschaft. Das heißt, Sprache ist unmittelbarer Träger der Gesellschaftsstruktur, und diese Gesellschaftsstruktur schreibt sich im Spracherwerb direkt in das Individuum ein. Das Individuum produziert in seinem Sprechen diese Struktur wieder nach außen, erhält in der Sprachgemeinschaft der Gleichsprechenden seine Identität, grenzt sich gegenüber Anderssprechenden ab und gibt seine Strukturen sprachlich (in der Erziehung, im Gesellschaftsleben) weiter.

Wie bereits erwähnt erhalten diese soziologisch bedingten Ansätze von Sprache und Spracherwerb in den 70-er Jahren große Bedeutung im Wissenschaftsbetrieb und in der daraus resultierenden Praxis. Insbesondere die Pädagogik glaubt, im Spracherwerb endlich einen Ansatzpunkt gefunden zu haben, die Emanzipation des Individuums vorantreiben zu können und einen universellen Bildungsanspruch, der jenseits der gesellschaftlichen Prozesse steht, verwirklichen zu können. Dabei wird einerseits eine Wertung vorgenommen, daß der elaborierte Code mit seinen überpersonellen Ausdrucksmitteln und feinen Differenzierungen der Emanzipation bessere Dienste leiste als der restringierte Code. Andererseits werden aber auch die Vor- und Nachteile der beiden Codes abgewogen und wertfrei hingestellt²⁴⁸, wobei man in emanzipatorischer Absicht die verfestigten Sozialstrukturen durch kompensatorischen Sprachunterricht aufbrechen lassen will. Insbesondere wird darauf hingewiesen, daß Wissen, wie es an Schulen gelehrt wird, fast ausschließlich in einem elaborierten Sprachcode vorhanden ist und daß dieses Wissen, wenn es von Mittelschicht-Lehrern in elaborierter Form weitergegeben wird, bei Unterschichtkindern auf Unverständnis und Ablehnung stoßen muß.

²⁴⁷Schlieben-Lange 1991, 50

²⁴⁸Bernstein selbst hat diese Linie in den 70-er Jahren eingeschlagen

Spracherwerb in der Erziehungswissenschaft

Bernstein und die Folgen (Oevermann: "Sprache und soziale Herkunft")

Ebenso wie in Bernsteins Theorie der Sprachbarrieren findet sich in Oevermanns Dissertation "Sprache und soziale Herkunft" eine implizite Spracherwerbstheorie. Oevermann gilt als "der" Bernstein-Rezipient im deutschen Sprachraum, dessen theoretische Aufbereitungen direkt in die Diskussion um kompensatorische und emanzipatorische Spracherziehung führen.

Oberstes Regulativ für das Bildungssystem ist laut Oevermann die Verwirklichung der Chancengleichheit²⁴⁹. Das betrifft zum einen das Schulwesen, andererseits werden aber viele Faktoren der menschlichen Entwicklung bereits im Vorschulalter festgelegt. Dazu gehört beispielsweise die Ausbildung der Sprache, in der die frühkindliche Umwelt eine große Rolle spielt.

Die Psychologie und die Sozialisationstheorie zeige, daß "der Prozeß des Spracherwerbs für die psychische Entwicklung im allgemeinen und für die kognitive Entwicklung im besonderen von zentraler Bedeutung ist. Der Grad der Sprachbeherrschung stellt nicht nur ein Persönlichkeitsmerkmal unter anderen dar, sondern ist relevant für die Gesamtheit der psychischen Funktionen."²⁵⁰ So etwa ist "die den <elaborierten Code> kennzeichnende Einstellung zum Sprachgebrauch zugleich Voraussetzung für das Zustandekommen eines rationalen Diskurses und für den Aufbau der Ich-Identität eines autonomen Individuums", wohingegen "der Sprecher des <restringierten Codes>, der die autonome Verbalisierung als redundant empfindet, jeweils dem unmittelbaren Handlungskontext verhaftet bleibt"²⁵¹. Der ungünstige Einfluß, den das Elternhaus in der Unterschicht auf die Sprachentwicklung hat, kann schon recht früh nachgewiesen werden. Oevermann führt dazu einige empirische Untersuchungen an.²⁵²

²⁴⁹Oevermann 1970, 9

²⁵⁰ebd., 19

²⁵¹Oevermann: "Sprache und soziale Herkunft", zitiert nach Schlieben-Lange 1991, 64

²⁵²Oevermann 1970, 20f

Auf die Art und Weise, wie Spracherwerb beim Kind konkret vor sich geht, geht Oevermann nur kurz ein:²⁵³ In den frühen Phasen des Spracherwerbs ist eine "enge, affektiv warme Mutter-Kind-Beziehung" von Bedeutung. Nur eine solch (positive) Beziehung bietet eine gute Voraussetzung für die *imitativen Lernprozesse*, in denen das Kind die Laute, die es von der Mutter hört, nachahmt und allmählich zu einer Wortsprache kommt.

Neben der affektiv warmen Mutter-Kind-Beziehung muß aber die sprachliche Umgebung dem Kind genügend Stimulierungen und ein adäquates Sprachmodell anbieten. Beides ist - so Oevermann - im Erziehungsmilieu der Unterschicht kaum vorhanden. Es fehlt der länger ausgedehnte (verbale) Dialog zwischen Mutter und Kind, und "das Kind erfährt selten Korrekturen, wenn es Wörter falsch gebraucht oder Sätze grammatisch falsch oder ungeschickt konstruiert"²⁵⁴.

Ist es nun der Pädagogik mit der Chancengleichheit ernst, so muß spätestens die Schule als Resozialisierungsinstitution in die ungünstigen sprachlichen Lernbedingungen von Kindern der unteren Schichten eingreifen und durch kompensatorischen Sprachunterricht soziale Ungleichheiten beseitigen. Es ist aber darauf Bedacht zu nehmen - das räumt Oevermann am Schluß seiner Arbeit ein -, daß "sich in der Unterschicht intelligentes Verhalten in ganz anderen Symbolisierungsprozessen äußern kann als denen, die in der Schule belohnt werden".²⁵⁵

Die emanzipative Funktion der Sprache (Werner Loch)

Werner Loch geht auf die emanzipatorische Funktion der Sprache in etwas anderer Weise ein, als dies die von Bernstein ausgelöste Diskussion tut. Wird dort Emanzipation als Wahrung der Chancengleichheit und als Kompensation von gesellschaftlich bedingten (Sprach-)Mängeln verstanden, so faßt Loch den Begriff der sprachlichen Emanzipation weiter: Der Sprachgebrauch fungiert emanzipativ, "indem die Sprache dazu gebraucht wird, den Begriff der Emanzipation im Konflikt zwischen Klassen und

²⁵³vergl.: ebd., 36f

²⁵⁴ebd., 36

²⁵⁵ebd., 243

Gruppen, Vergangenheit und Zukunft, Gegenwart und Utopie, Bewahrung und Fortschritt, Institution und Subjektivität, Erstarrung und Reform, Reaktion und Revolution für die Bedürfnisse jeder Epoche neu zu interpretieren"²⁵⁶. Die emanzipatorische Funktion der Sprache geht in allen Redeformen auf, in denen Freiheit gefordert, verwirklicht oder zugesprochen wird, und dies betrifft nicht nur, aber insbesondere doch auch die Erziehung.

Denn Erziehung sei verantwortlich für die Mündigkeit des Zöglings, und Sprache wird zu einem Medium der Selbstverwirklichung: "In der individuellen Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung wirken diese emanzipativen Leistungen der Sprache als Vehikel der Verselbständigung, vermittels denen der Mensch das aus sich macht, was er sein will."²⁵⁷ Folglich erweist sich in diesem Zusammenhang "der Prozeß des Erwerbs der Muttersprache als der fundamentalste Emanzipationsprozeß des Menschen"²⁵⁸.

Wie der Spracherwerb beim Individuum vor sich geht, darauf geht Loch nicht näher ein. Er weist aber darauf hin, daß der Prozeß der Emanzipation des Individuums durch Sprache aufs engste damit verbunden ist, *wie* Erziehung selbst mit Sprache emanzipativ umgeht: "Als Ziel der Erziehung wirkt Emanzipation in die Erziehung selbst zurück als eine Bedingung, die bereits im Erziehungsprozeß erfüllt werden muß."²⁵⁹ Loch stellt einige Regeln für emanzipativen Sprachgebrauch auf²⁶⁰:

Emanzipatorisches Sprechen ist.....

- herrschaftsfreies Sprechen, das die Wahrheit sagt
- vernünftiges, sachgemäßes, logisch folgerichtiges Sprechen
- verständliches Sprechen. Der Adressat muß das Gesagte unvermittelt verstehen können.
- reversibles Sprechen (im Sinne von Tausch u. Tausch): Äußerungen, die der Sprecher von sich gibt, müssen auch umgekehrt an diesen adressiert werden können.
- kritisches Sprechen
- praxisbezogen. Es muß sich letztlich auf etwas Konkretes beziehen, was beide Partner in ihr Handeln einbeziehen können.
- wertend und normatives Sprechen, wie jede Kritik und jede Handlung
- projektives Sprechen - es entwirft zukünftige Handlungsmöglichkeiten

²⁵⁶Loch 1990, 93

²⁵⁷ebd., 94

²⁵⁸ebd., 94

²⁵⁹ebd., 92

²⁶⁰vergl.: ebd., 94ff

- sensibles und kreatives Sprechen. Es soll unbewußte Hemmungen und Zwänge aufdecken und neue Handlungsmöglichkeiten entdecken.
- letztlich politisches und soziales Sprechen.

Sozialisation durch Sprache (H.-J. Göppner)

Göppner faßt in "Sozialisation durch Sprache" 1978 den Begriff des Spracherwerbs im Rahmen der Erziehung etwas enger. Es geht bei ihm nicht mehr um Emanzipation des Subjekts, sondern um dessen *Sozialisation*, wobei der Sozialisationsbegriff im sozialwissenschaftlichen Sinne nüchterner und allgemeiner gefaßt wird als der dem Idealismus anhängende Emanzipationsbegriff.

Dem entspricht auch Göppners Auffassung von Erziehung: "Sinn und Zweck der Erziehung ist es, daß sich der Heranwachsende in seiner Lebensumgebung zurechtfindet."²⁶¹ Die individuellen Lernfelder und der Lernstil, denen der Zögling ausgesetzt ist, bilden letztendlich das Bildungsgut, das sich dem Kind übermittelt und mit dem sich das Kind auseinanderzusetzen hat.

Nun übermitteln sich aber die Lernfelder und der "Stil" nicht in unmittelbarer Weise dem Zögling, sondern es ist in den meisten Fällen eine symbolische Ebene dazwischengeschaltet: Die (Lebens-)Umgebung des Menschen wird durch Sprache erfaßt, Dinge werden erklärt und geschildert, aber auch die gesellschaftliche Realität ist von Sprache geprägt: Sprache bringt in der Kommunikationspraxis die gesellschaftliche Realität erst hervor und bestimmt in ihrer Form diese Realität. Man kommuniziert durch Sprache und kann nur über das kommunizieren, wofür Sprache die Mittel bereitstellt.

Dabei wird durchaus auch zugestanden, daß es neben der Sprache auch andere Symbolisierungsformen gibt, aber "Verbalsprache stellt das präziseste und expliziteste Symbolisierungsmittel dar"²⁶², und deshalb ist sie auch als notwendiges Instrument der Erziehung aufzufassen. Erziehung wird so im weiteren Sinne zur "Lernhilfe, um die

²⁶¹Göppner 1978, 180

²⁶²ebd., 184

Symbolisierungsfähigkeit und damit die Reflexions- und Handlungsflexibilität zu erweitern"²⁶³.

In diesem Zusammenhang sieht Göppner die Sprachdiskussion als Fokus der Sozialisationsdiskussion und somit auch der Erziehungsdiskussion. Seine zentrale These lautet, daß *sprachliche Sozialisation gleich Sozialisation durch Sprache* ist. Der Spracherwerb stellt einen ontogenetischen Sozialisationsprozeß dar, und Sprache ist Mittel und Zweck dieser Sozialisation, aber nicht im Sinne einer "linguistischen Kompetenz", sondern einer "kommunikativen Kompetenz" (d.h.: es geht nicht nur um eine Beherrschung der linguistischen Formen, sondern um die Beherrschung als Kommunikationsmittel).²⁶⁴

Göppners Definition für Sozialisation (und respektive auch für Erziehung) lautet schließlich:

"Sozialisation bedeutet den Erwerb von sprachlichen Symbolen, in dem Sinn, daß Sprache als Denk- und Kommunikationsinstrument verfügbar gemacht wird (Ziel). Sozialisationsbedingungen sind die mehr oder weniger bewußt intentional auf das Sozialisationsziel ausgerichteten Kommunikationsformen, wobei möglichst unverzerrte Kommunikationen vorauszusetzen sind, wenn eine unverzerrte Symbolbildung bei dem Sozialisierenden erreicht werden soll."²⁶⁵

Wie Spracherwerb nun konkret beim Kind vor sich geht, und was dieser Prozeß beim Individuum bewirkt, darauf geht Göppner nicht näher ein. Er verweist hier auf das Feld der Linguistik und gibt folgende Definition: "Der Prozeß des Spracherwerbs eines Kindes stellt eine fortlaufende Konstruktion von Hypothesen dar, die ständig durch die Kontrolle am Sprachgebrauch der Erwachsenen widerlegt bzw. bestätigt werden."²⁶⁶ Also Spracherwerb ist try and error bei der Verwendung von Sprache, und die fortschreitende Sprachbeherrschung wird zur Orientierungsfunktion beim Aufbau der "kognitiven Landkarte"²⁶⁷.

Für den Erzieher ist es nun in Hinblick auf den Spracherwerb Aufgabe, eine möglichst unverzerrte Kommunikation seinem Zögling anzubieten, damit sich eine unverzerrte Symbolbildung bei diesem ausbilden kann. Verzerrte Symbolik ist dabei eine, welche in ihrer Bezeichnung nicht unmittelbar das ausdrückt, was sie sagt, sondern auf etwas Unausgesprochenes verweist: z.B.: eine Mutter sagt: "Ich bin eine gute und liebende Mutter", doch es stellt sich heraus, daß sie auch Abneigung und

²⁶³ebd., 173

²⁶⁴vergl.: ebd. 174

²⁶⁵ebd., 175

²⁶⁶ebd., 116

²⁶⁷vergl.: ebd., 118

Widerwillen gegenüber ihrem Kind empfindet..."²⁶⁸ Um diesen durch verzerrte Symbolisierung entstandenen Kommunikationsstörungen entgegenzuarbeiten, sollte der Erzieher folgende Aspekte gegenüber seinem Zögling immer verbal symbolisieren (können):

Auf der Inhaltsebene:

- ein kompetentes Wissen über die Bereiche, über die er spricht (aber nicht bündig sondern offen argumentiert)
- den Bezug des Kindes zum Thema
- die Erkenntnisquellen

Auf der Beziehungsebene:

- die Prozesse in seiner Person
- die Prozesse beim Kind
- die Prozesse zwischen Kind und Erzieher

Sprache und affektive Entwicklung (Günther Bittner)

Bittner verfolgt im Gegensatz zu den oben angeführten Autoren einen aus der Psychoanalyse stammenden Ansatz zur Diskussion um den Spracherwerb in der Pädagogik. Er nimmt die von Bernstein aufgeworfene Diskussion um die Sprachbarrieren wieder auf und unterzieht die darauf aufgebauten pädagogischen Konzepte (Oevermann, Lückert) einer Kritik, um schließlich einige Punkte skizzenhaft aufzuzeigen, die bei einer pädagogischen Fassung des Spracherwerbes zu berücksichtigen seien. Es geht ihm dabei hauptsächlich um eine Einbeziehung der affektiven Komponente der Sprache und der Zusammenhang von Sprachentwicklung und Ich-Entwicklung in der frühen Kindheit - beide Aspekte seien in die Diskussion um kindliches Sprachlernen nicht eingeflossen.

In Deutschland und in den USA hat man Ende der 60-er Jahre Sprach- und Lesetrainingsprogramme für Vorschulkinder entwickelt, mit der Absicht, die

²⁶⁸Beispiel von Göppner 1978, 183 - Göppner selbst zitiert in diesem Zusammenhang Rogers 1973

kompensatorische und emanzipatorische Funktionen, die durch bessere Sprachbeherrschung bewirkt werden, zu fördern. Man wollte gesellschaftliche Ungleichheiten an der Wurzel beseitigen, und kognitive Potentiale systematisch ausschöpfen.

Bittner wirft diesen Konzepten "eine isolierte Betrachtung des kindlichen Sprachverhaltens außerhalb des gesamten sozialen Kontextes"²⁶⁹ vor. Sprache wird hier als (kognitive) Funktion ohne Zusammenhang zur Person des Kindes gesehen und als Kulturtechnik trainiert. Sprachtraining sei so lediglich ein Alibi für pädagogische und soziale Umwälzungen, führe zu einem hülsenhaften und "sinnlosen" Gebrauch von Wörtern und Phrasen, die nicht mehr durch Phantasie belebt werden können. Die durch Sprachtraining erworbene Verbalisationsfähigkeit gaukle eine breite Volksbildung vor und führt letztlich zu einer flachen, intellektualisierten und affektlosen Sprache.²⁷⁰ Daß man eine solche Sprache (zumindest im deutschen Sprachraum) gesellschaftlich sehr hochschätzt, führt Bittner auf einen blinden Fleck "in der großen deutschen sprachpädagogischen Tradition"²⁷¹ zurück: Sprache ist hier das Humane schlechthin, und das Kind ist als geistiges Wesen "ein Sprachwesen vom ersten Tage seines Lebens an, auch wenn die physischen und psychischen Kräfte noch nicht zur Ausbildung der Sprache genügen"²⁷². Es gehe, laut Bittner, vielmehr darum, "Sprache als eine allezeit infrage stehende Möglichkeit des Humanum zu begreifen"²⁷³.

Weiters ist für Bittner die frühe Kindheit, in der sich Sprache ausbildet, kein Medium für das vorgeschobene Gleichheitsdenken um Chancen in der Gesellschaft: "In den ersten Lebensjahren geht es nicht darum, sich bestimmte Kulturtechniken anzueignen und damit den Altersgenossen beim Kampf um die sozialen Aufstiegschancen um eine Nasenlänge vorauszu sein, sondern darum, jene grundlegenden Persönlichkeits-dispositionen zu erwerben, die eine spätere erfolgreiche Teilnahme am Leben der Gesellschaft überhaupt erst ermöglichen. Nicht das Erlernen von Kulturtechniken, sondern die *basale* Sozialisation und Personalisation des Kindes scheint die sinnvolle pädagogische Aufgabe zu sein, die sich für die Erziehung in den ersten Lebensjahren stellt."²⁷⁴

In diesem Lichte scheint ein perfekter und fehlerfreier "elaborierter Code", der einwandfrei und in einer sachlichen Sprache das ausdrücken und übermitteln kann, was

²⁶⁹Bittner 1969, 38

²⁷⁰vergl.: ebd.: 39ff

²⁷¹Bittner dürfte damit wohl den humanistischen Ansatz von Humboldt meinen.

²⁷²B. Weisgerber 1964, 194 zitiert nach Bittner 1969, 42

²⁷³Bittner 1969, 42

²⁷⁴Bittner 1968, 14

die Außenwelt bietet und was das Kind empfindet, nicht das Ziel des kindlichen Spracherwerbs zu sein. Das zeige auch die Psychoanalyse bei Kindern und Erwachsenen, in der es häufig darum geht, die allzu differenzierten und distanzierten Sprachcodes aufzubrechen, die unpersönlichen Wörter (wie "es" oder "man") wieder zu beleben und der Sprache den Affekt und ihre Unmittelbarkeit zurückzugeben.

Beim Spracherwerb und bei der "Sprachbildung" sei es nun wichtig, dem allgemeinen menschlichen Entwicklungsverlauf in der frühen Kindheit zu folgen und auch bei späterem (kompensatorischen) Sprachunterricht diesen nicht aus dem Auge zu verlieren. Bittner meint, daß Spracherwerb beim Kind eng mit der affektiven Entwicklung gekoppelt ist. Es gebe zwar noch keine systematische Darstellung dieser Beziehung, aber es ließen sich doch skizzenhaft einige Hypothesen und Entwicklungslinien formulieren:²⁷⁵

1. Die erste vor-sprachliche Kundgabe des Menschen ist zweifelsohne das kleinkindliche Schreien und Lallen. Nach Kainz handelt es sich dabei um eine "Sonderform der unwillkürlichen, rein triebhaften Ausdrucksbewegung, durch die das Kind seine emotionalen Zustände nach außen entläßt.²⁷⁶" Somit sind Schreien und Lallen - das eine als Kundgabe von Unlust, das andere von Wohlbefinden - zugleich Kundgabe von Affektlagen und Affektabfuhr nach außen. Dies alles noch bevor den kindlichen Lautprodukten irgendeine semantische Bedeutung beigemessen werden kann. Doch ist, laut Bittner, zu vermuten, daß diese Kopplung zwischen Laut und Affekt auch später in den (zeichen-) sprachlichen Produkten noch erhalten bleibt.
2. Die zweite Entwicklungslinie ist die Ausbildung bestimmter mimischer Verständigungszeichen, wie sie Spitz am verneinenden Kopfschütteln studiert hat (siehe dort!). Diese erste semantische Abstraktion in der Mutter-Kind Kommunikation mündet später unmittelbar in die Sprachentwicklung ein, derart, daß der Prozeß der Zeichensetzung auch auf die Lautbildungen des Kindes übergreift. Sprache wird so zu einem Instrument des unmittelbaren Dialogs und enthält implizit Elemente der Ich-Bildung: Das Kind kann von sich aus in der Abstraktion und Symbolisierung rein affektiv besetzte Vorstellungen verwerfen und gelangt vom Lustprinzip weg zu einem realitätsbezogeneren Umgang mit Affekten.

²⁷⁵vergl.: Bittner 1969, 26ff

²⁷⁶Kainz 1943, 1

3. Dieser Prozeß der semantischen Abstraktion durch Sprache und der Kanalisierung von ursprünglichen lustbetonten Sprachbildungen in sinnvolle Worte ist unmittelbar mit Frustration beim Kind verbunden und setzt die Fähigkeit voraus, diese Frustration zu ertragen. Die Anpassung der eigenen (rein affektiven) Lautprodukte - die mannigfaltig im Lallen nur so sprudelten und alle möglichen Laute und Lautverbindungen enthielten - an die Laute der Erwachsenenwelt, erfordert eine Einschränkung der ursprünglich erlebten Lust bei der Sprachschöpfung.

Frustration ist so in zweifacher Weise beim Sprache-Lernen vorhanden: Zum einen bei der Einschränkung auf die von der Sprachgemeinschaft vorgegebenen Laute, zum anderen aber ist Frustration auch unmittelbarer Motor zum Sprechen. Bittner führt eine Fallgeschichte an: Ein Kind, dem man alle Wünsche "von den Augen ablas" und so keine Frustration zukommen ließ, konnte mit 3 Jahren immer noch kein Wort sprechen. Es blieb ständig ganz nah bei den Eltern und lebte mit ihnen in einer symbiotischen Einheit - Sprechen war unnötig. Erst als man es gezielt frustrierenden Erlebnissen aussetzte, begann es selbst, (Wunsch-)Worte zu äußern.²⁷⁷

4. Die semantischen Sprachzeichen der Kinder sind jedoch noch weit von der reinen Sprache (der "langue") entfernt, sind noch wesentlicher Teil des Affektlebens und folgen bei ihrer Anwendung häufig primärprozeßhaften Gesetzmäßigkeiten: Verdichtung, Verschiebung, Verkehrung ins Gegenteil usw. prägen den kindlichen Umgang mit Wörtern. Es gibt Verdichtungen in Wortschöpfungen (z.B.: "Pama" = "Papa" + "Mama", "Poldidaten" = "Polizisten" + "Soldaten"), gewisse Worte werden auch für ihr Gegenteil gebraucht²⁷⁸ ("heiß" bedeutet auch "kalt") und Lautmalerei in den Sätzen und Wortverbindungen ist oft wichtiger als semantische Klarheit. Kainz 1943, 24f spricht in diesem Zusammenhang davon, daß die frühen Wortbildungen des Kindes "affektkonstant"²⁷⁹ sind, während eine "Dingkonstanz"²⁸⁰ im wesentlichen noch nicht ausgeprägt ist.
5. Trotz der Einführung des Realitätsprinzips durch Sprache bietet Sprache für Kinder weiterhin eine unerschöpfliche Quelle der Lust und des Vergnügens. Sprachspiele sind ein wesentlicher Bestandteil des Kinderspiels und entfalten ihre Lustwirkung

²⁷⁷vergl.: Bittner 1975, 13

²⁷⁸vergl. Freuds "Gegensinn der Urworte"

²⁷⁹gleiche Gefühle und Wünsche erzeugen die gleichen Laute

²⁸⁰ungeachtet vom Affekt wird einem Ding ein bestimmtes Wort zugeordnet

durch Wiederholungen, durch Reim und Gleichklang, durch Melodisierung, durch Wiederfinden von Bekanntem, durch Entstellung usw. "Die kindlichen Sprachspiele sind ebenso wie Scherz und Witz der Erwachsenen als späte Versuche zu verstehen, die fast gänzlich versachlichte Sprache noch einmal im Dienste der affektiven Bedürfnisse zu verwenden."²⁸¹

Mit dieser Entwicklungslinie versucht Bittner aufzuzeigen, wie wichtig die affektive (primärprozeßhafte) Funktion der Sprache gegenüber der rationellen, versachlichten (sekundärprozeßhaften) Funktion ist.

An anderer Stelle spricht Bittner auch vom "gespaltenen Ich des Kindes als Grund für die gespaltene Sprache"²⁸² und meint damit, daß in einer Art "Urverdrängung" die Bewußtseinsanteile des Kindes aufgespalten werden: in ein *bewußtes Ich*, das den vernünftigen Umgang mit der Welt regelt, und in ein *unbewußtes Ich*, das die Gefühlskraft und eine Art von primitivem Denken und Wollen umfaßt. In der Sprache und im Sprechen manifestieren sich beide Ich-Anteile zugleich: indem ich über eine Sache rede, rede ich immer mehr oder weniger offen über mich, und es fließen in die Zeichenfunktion der Sprache die bewußten Ich-Anteile, in die Ausdrucksfunktion die unbewußten Ich-Anteile ein.

Das Zusammengehören von beiden Aspekten ist bei der Betrachtung des kindlichen Spracherwerbs zu berücksichtigen und insbesondere bei der Entwicklung von emanzipatorischen oder kompensatorischen Sprachlernkonzepten (welche geneigt sind, Sprache nur unter dem Gesichtspunkt der versachlichten Erwachsenensprache aufzufassen). Aber selbst scheinbar affektfreie Erwachsenensprache hat immer noch ihre Wurzeln im Primärvorgang und in der menschlichen Affektivität. So kann Bittner schließlich resümieren: "Eine affektentleerte, formalisierte Zeichensprache wäre auch schwerlich als der höchste Triumph des menschlichen Geistes, viel eher als Symptom menschlicher Selbstentfremdung anzusehen. Individueller Stil, persönlicher Ausdruck wäre in einer solchen Sprache unmöglich. Gerade im Spannungsfeld zwischen Sachbezug und Ichbezug, Darstellung und Kundgabe, Primär- und Sekundärprozeß wird Sprache menschlich."²⁸³

²⁸¹Bittner 1969, 35

²⁸²Bittner 1975, 13ff

²⁸³ebd., 35

Exkurs in die klassische Anthropologie:

Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache²⁸⁴

"Schon als Thier hat der Mensch Sprache"²⁸⁵, schreibt Herder zu Beginn seiner Abhandlung über den Ursprung der Sprache, "welche den von der königl. Academie der Wissenschaften für das Jahr 1770 gesetzten Preis erhalten hat" und welche "auf Befehl der Academie" sodann herausgegeben wurde.²⁸⁶ Und Herder legt sich damit im wesentlichen schon fest: Mensch, Sprache und Tier werden in einem Satz zusammengebunden, Sprache ist etwas Menschliches, aber die tierischen Wurzeln des Menschen seien in Sprache unverkennbar enthalten...

Bevor ich die Abhandlung darlege, ist allerdings noch die Relevanz dieser "intensiven und wegweisenden Auseinandersetzung im und mit dem Problem der Sprache"²⁸⁷ für das Thema hier (den frühkindlichen Spracherwerb) zu klären: Obwohl für eine wissenschaftliche Academie geschrieben, ist der Text in unserem heutigen Sinne nicht mehr als wissenschaftlicher Text aufzufassen. Es fehlt ihm die Methode, und bei aller hermeneutischer Bezugnahme, die Herder anführt (Rousseau, Süßmilch, Condillac,...) bleibt der Text letztlich eine Abhandlung eines Themas in (vielleicht noch) philosophisch - anthropologischer Manier. Dies soll allerdings den Text nicht schmälern: was in diesem Zusammenhang zählt ist die Tatsache, daß Herders Abhandlung (von ihm selbst) als Signifikanten der Wissenschaft in die Welt gesetzt wurde und zu seiner Zeit als besonders bedeutsam und würdigenswert für die Wissenschaft angesehen wurde und "auf Befehl" der Wissenschaft Verbreitung gefunden hat.

Zweitens könnte man einwenden, daß sich Herder in der Abhandlung nicht dezidiert mit dem frühkindlichen Spracherwerb auseinandersetzt. Dem ist entgegenzuhalten, daß zu Herders Zeiten eben der wissenschaftliche Diskurs noch nicht in dem heutigen Maße in thematische Einzeldisziplinen aufgespalten war, sondern von einer mehr ganzheitlichen Betrachtungsweise geprägt war. In seiner Abhandlung

²⁸⁴Die in diesem Abschnitt vorkommenden orthographischen Abweichungen beziehen sich auf die Originalschreibweise im Herderschen Text

²⁸⁵Herder 1978, 9

²⁸⁶Zitate entnommen vom Deckblatt der Originalausgabe

²⁸⁷Hofbauer 1995, 19

differenziert Herder den Ursprung der Sprache noch nicht eine phylogenetische und eine ontogenetische Komponente, vielmehr werden beide Aspekte gemeinsam betrachtet, und es finden sich sowohl Bemerkungen zur Säuglingssprache und zur "Fortbildung"²⁸⁸ der Sprache bei Kindern als auch Passagen, wie die Gattung Mensch im allgemeinen und die Nationen in besonderen zu ihrer Sprache kommen.

Daß schon als "Thier" der Mensch Sprache hat, daß also die Sprache ihren Ausgang vom Lebewesen Mensch nimmt, sieht Herder in der Tatsache gegeben, daß der Mensch Empfindungen nicht für sich allein behalten und in sich einschließen kann, sondern diese im ersten Augenblick, selbst ohne Willkür und Absicht, laut äußern muß: "Dein Gefühl töne!"²⁸⁹ Gemeint sind damit Äußerungen von starken Leidenschaften der Seele, etwa im Geschrei, im Wimmern, Ächzen und Staunen, Äußerungen wie "Ach" und "Oh" usw. Diese erste, ursprüngliche Sprache nennt Herder die Sprache der Empfindungen, die der Mensch im Grunde mit den "Thieren" gemeinsam hat und die in unserer üblichen, "künstlichen" Sprache noch in Resten vorhanden ist.

Damit wird radikal mit der Vorstellung des Idealismus gebrochen, in der Sprache als von Gott gegeben aufgefaßt wird und Sprache ein notwendiges Instrument zum Gebrauch der Vernunft ist.²⁹⁰ Herder erwähnt vielmehr, daß der Mensch im Bewundern der göttlichen Ordnung und im Staunen darüber "thierische" Laute äußert, die von seiner Herde mitfühlend vernommen werden können. So steht das empfindende Wesen sowohl mit der ganzen Natur als auch mit seiner Gattung im Bunde, kann sich mitteilen und steht nicht "jedem feindlichen Sturme des Weltalls ausgesetzt"²⁹¹ alleine da. Das Tönen des Menschen ist ein Naturgesetz, es ist nicht übermenschlich, sondern "thierisch", es ist "das Naturgesetz einer empfindsamen Maschine"²⁹².

Freilich sind die so geäußerten Töne noch sehr einfach und haben mit Sprache noch wenig gemeinsam. Insbesondere sind derartig zum Ausdruck gebrachte Naturtöne unartikuliert, und Herder versucht zu zeigen, daß in der Entwicklung der Sprachen vom Hebräischen(?) über das Griechische die Grammatiker versucht haben, eine Ordnung in die Sprache zu bringen, die Sprache zu toten, hingemalten Buchstaben zu machen, die sie danach wieder (in der Dichtung) mit göttlichem Lebensgeist zu beseelen versuchten. Kinder hingegen "sprechen Schälle der Empfindungen, wie die

²⁸⁸vergl.: Herder 1978, 88f - heute würde man dazu "Spracherwerb" sagen

²⁸⁹vergl.: ebd. 10

²⁹⁰Herder wendet sich hier entschieden gegen Autoren wie Süßmilch

²⁹¹ebd., 10

²⁹²ebd., 18

Thiere"²⁹³. Jedoch erwähnt und kritisiert Herder in diesem Zusammenhang zwei Autoren seiner Zeit, die sich mit der Sprache der Kinder auseinandergesetzt haben und die nur auf dieser naturalistischen Auffassung von Sprache den menschlichen Spracherwerb zu klären versuchten: Condillac und Rousseau.

Condillac ist Urheber eines bekannt gewordenen Gedankenexperiments: man stelle sich vor, man ließe zwei Kinder, ehe sie den Gebrauch irgendeines Zeichens kennen, in einer Wüste für sich alleine. Vom ersten Moment an, so Condillac, seien diese Kinder schon im gegenseitigen "Commerz", und "mit dem Geschrei der Empfindungen verbinden sie die Gedanken, deren natürliche Zeichen jene sind"²⁹⁴. Durch die Fähigkeit, die gehörten Schallmuster im Gedächtnis zu behalten, machen schließlich die beiden Kinder aus dem Geschrei der Empfindungen eine neue Sprache, artikulieren neue Schälle und gewöhnen sich daran, die Sachen mit Namen zu bezeichnen. Herder hält diesem Erklärungsversuch entgegen, daß er im Grunde nichts erklärt, daß er lediglich mit gewissen Begriffen (Commerz, Gedanken,...) spielt und nur eine stimmige Erklärung über den Ursprung der Sprache gibt.

Auf Condillac aufbauend entwickelt Rousseau seine naturalistische Theorie der menschlichen Sprachentstehung: aus dem Geschrei der Natur bilde sich die Sprache des Menschen. Nicht die Mutter hätte dem Kind viel zu sagen und Sprache zu lehren, sondern umgekehrt, die Mutter müsse nur auf das Kind hören und sich durch es belehren lassen...

Herder wirft beiden Autoren vor, daß sie sich mit dem Unterschied zwischen Tier und Mensch zu wenig auseinandergesetzt haben und daß der eine (Condillac) die Tiere zu Menschen und der andere (Rousseau) die Menschen zu Tieren gemacht hat. Beide haben somit verschieden geirrt.

Der Unterschied zwischen Tier und Mensch bestehe nach Herder vorerst darin, "daß der Mensch den Thieren an Stärke und Sicherheit des Instinkts weit nachstehe"²⁹⁵ und daß er viele Kunstfertigkeiten nicht besitze, die den Tieren schon je angeboren sind. Der Mensch hat also von Geburt auf einen Mangel, hat aber dafür keine so einförmige und enge Sphäre wie das Tier.²⁹⁶ Er ist für nichts vorherbestimmt und muß sich sein Geschäft und seine Arbeit in der Welt erst suchen.

²⁹³ebd., 19

²⁹⁴zitiert nach Herder 1978, 19

²⁹⁵ebd., 22

²⁹⁶Ein Gedanke, der als "Mängelwesen Mensch" im 20. Jh. in der Anthropologie von A. Gehlen wieder auftaucht. Gehlen 1940 ("Der Mensch") bezieht sich in diesem Zusammenhang direkt auf Herder, und er entwickelt aus der Theorie des Mangels eine Theorie der menschlichen Institutionen (Entlastungsfunktion).

Dies gilt auch für die Sprache: Da Tiere eine sehr kleine Sphäre haben, haben sie keine oder wenig Sprache nötig. "Je schärfer ihre Sinne, je mehr ihre Vorstellungen auf Eins gerichtet, je zielender ihre Triebe sind, desto zusammengezogener ist das Einverständnis ihrer etwannigen Schälle, Zeichen, Äußerungen.", schreibt Herder²⁹⁷. Demzufolge haben Tiere eine angeborene, instinktmäßige und unmittelbar natürliche Sprache, die eine Äußerung starker sinnlicher Vorstellungen ist. Der Mensch allerdings spricht als Mensch von Natur aus gar nicht, er ist stumm. (Ausgenommen davon ist lediglich "das Geschrei der empfindsamen Maschine bei einem neugeborenen Kinde"²⁹⁸.) Das menschliche Kind ist im Vergleich mit dem Tier ein verwaistes Kind der Natur, aber es schlafen verborgene Kräfte in ihm: Verstand, Vernunft, Besinnung usw.

Diese Vernunftmäßigkeit des Menschen muß nicht erst ausgebildet werden: "es muß sie der Mensch im ersten Zustande haben, da er Mensch ist. Im ersten Gedanken des Kindes muß sich diese Besonnenheit zeigen, wie bei dem Insekt, daß es Insekt war."²⁹⁹

Und diese ihm eigene Besonnenheit erlaubt nun, daß der Mensch Sprache frei erfinden kann, nämlich durch Reflexion:³⁰⁰ Der Mensch beweise Reflexion, "wenn er aus dem ganzen schwebenden Traum der Bilder, die seine Sinne vorbeistreichen, sich in ein Moment des Wachens sammeln, auf Einem Bilde freiwillig verweilen, es in helle, ruhigere Obacht nehmen, und sich Merkmale absondern kann, daß dies der Gegenstand und kein anderer sey. Er beweist also Reflexion, wenn er nicht bloß alle Eigenschaften, lebhaft oder klar erkennen; sondern eine oder mehrere als unterscheidende Eigenschaften bei sich anerkennen kann: der erste Aktus dieser Anerkenntniß gibt deutlichen Begriff; ... Dies Erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele! Mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden!"³⁰¹

Falschheiten über den Ursprung der menschlichen Sprache sind also:³⁰² Sprache ist eine Organisation des Mundes (denn Sprache lag schon in der Seele), Sprache ist ein Geschrei der Empfindungen (denn nicht eine athmende Maschine, sondern ein besinnendes Geschöpf erfand Sprache), Sprache ist ein Principium der Nachahmung in der Seele (denn Natur ist hier lediglich ein Mittel zu dem Einen und Einzigen Zweck), Sprache ist Einverständnis, willkürliche Convention der Gesellschaft (denn Sprache ist

²⁹⁷Herder 1978, 24

²⁹⁸ebd., 25

²⁹⁹ebd., 29 - man beachte auch Herders besonders nachdrückliche Verwendung des Wortes "muß" ...

³⁰⁰vergl.: ebd., 31f

³⁰¹ebd., 32

³⁰²vergl.: ebd., 34f

das Einverständnis der Seele mit sich). Schließlich ist auch Sprache nicht von göttlichem Ursprung und auch nicht notwendige Voraussetzung zum Gebrauch der Vernunft³⁰³: denn diese sei dem Menschen immer schon eigen.

Einen besonderen Wert bei der Sprachbildung schreibt Herder dem Gehör zu: Der Mensch sei ein horchendes und merkendes Geschöpf, das zur Sprache natürlich gebildet ist. Es vernimmt Töne aus der vieltönigen, göttlichen Natur, die so zur Sprachlehrerin und Muse wird. Und so kann Herder seine These erweitern und sagen: "*Der Mensch erfand selbst Sprache! - aus Tönen lebender Natur! - zu Merkmalen seines herrschenden Verstandes!*"³⁰⁴ Die Sprach-Wörter des Mensch sind also aus den Lauten der Welt, die er hört, zusammengesammelt, die Sprache sei nichts anderes als seine Erwiderung des Menschen auf das Tönen der Welt: "Der Ton mußte die Sache bezeichnen, so wie die Sache den Ton gab."³⁰⁵ Und Herder sieht diese enge Verbindung zwischen Naturtönen und Sprachtönen erhalten im Animismus primitiver Völker (daß die Natur durch die Menschen Laut gibt, lebt, spricht und handelt), aber auch in der Poesie, im Gesang und in der Musik.³⁰⁶

Nun tönen aber nicht alle Gegenstände (z.B.: Farbe, Duft, Gesicht), was den angenommenen Parallelismus zwischen Naturton und Sprachton wieder in Frage stellen würde. Herder hilft sich mit folgender Konstruktion darüber hinweg: Allen Sinnen liegt immer ein Gefühl zugrunde, und die Sinne sind alle miteinander verknüpft. In der sinnlichen Wahrnehmung bringt man sich nun die Dinge so nahe, daß sie zum Tönen anfangen - zwar nicht außen von selbst, sondern quasi vom Inneren des Subjekts her durch das Gefühl, das sie bewirken. Das Gehör (auch das "innere") wird so auf gewisse Weise zum mittleren und zentralen menschlichen Sinn, zum Verbindungsband der Sinne und zur eigentlichen Tür zur Seele: ich will mich erklären!³⁰⁷ Das Gehör ist so das Organ der Sprache, weil es in der Lage ist, Sprache hervorzubringen.³⁰⁸

Daraus ist auch die "Fortbildung" der Sprache zu verstehen: "Der Säugling, der die ersten Worte stammelt, stammelt die Gefühle seiner Eltern wieder"³⁰⁹, und diese Bilder aus der Seele und dem Herzen der Eltern werden in ihm ein Leben lang wirken,

³⁰³wieder gegen Süßmilch gerichtet.

³⁰⁴ebd. 44

³⁰⁵ebd.: 45

³⁰⁶vergl.: ebd. 45ff

³⁰⁷vergl.: ebd.: 51ff

³⁰⁸Hofbauer 1995, 28

³⁰⁹Herder 1978, 88

denn "mit dem Wort wird das ganze Gefühl wiederkommen, was damals frühe seine Seele überströmte"³¹⁰.

So entsteht auch Familiendekart und Familiensprache, die von Generation zu Generation weitergegeben wird. Jedoch muß noch, so Herder, zwischen Vater- und Muttersprache unterschieden werden, denn Erziehung ist nun einmal väterlich und mütterlich. Muttersprache ist jene Sprache, in der ohne Ordnung das Gefühl (das eigene und das der Eltern) nur so aus dem Kind herauspricht, Vatersprache kommt später und schafft mit natürlicher Logik, Grammatik Ordnung in das Sprechen, wobei das aktive, vom Subjekt selbst stammende Sprechen Motor für die Ausbildung der Sprache zur väterlichen Lehre wird. Das Kind lernt Sprache und deren Gesetze, indem es im Grunde Sprache lehrt: "denn wer mustert nicht seine Worte, indem er sie anderen mitteilt?"³¹¹

Die "Fortbildung" der Sprache durch Reflexion und Besonnenheit ist also dem Menschen so natürlich, als seine Natur selbst, und es ist die Besonderheit des Menschen, daß er selbst Sprache "sammeln" muß. Folgende Umstände erwähnt Herder, die dem Menschen bei dieser Sammlung dienlich sind:³¹²

- ein Mehr an Erfahrung, verschiedene Dinge von verschiedenen Seiten kennenlernen
- ein Mehr an Unterscheidung und Ordnung
- ein munteres Leben in steter Abwechslung, in beständigem Kampf mit Schwierigkeiten und Notdurft, mit beständiger Neuheit der Gegenstände

Fehlen dem Menschen diese Erfahrungen und Anregungen, so gerät er in Gefahr, daß er ein stummer Mensch bleibt in dem Sinne, wie es die Thiere sind, und ein solcher Mensch wäre nicht nur das "traurigste, sinnloseste, verlaßenste Geschöpf der Schöpfung", sondern stünde auch in größtem Widerspruch mit sich selbst: "Im ganzen Universum gleichsam allein, an nichts geheftet und für alles da, durch nichts gesichert, und durch sich selbst noch minder, muß der Mensch entweder unterliegen oder über alles herrschen, mit Plan einer Weisheit, deren kein Thier fähig ist, von allem deutlich Besitz nehmen, oder umkommen! Sei Nichts, oder Monarch der Schöpfung durch Verstand! Vergehe, oder schaffe dir Sprache!"³¹³

Interessant zum Spracherwerb ist auch Herders Einteilung der Ausprägungsmerkmale einer Sprache. Er bezieht sich zwar wieder auf die

³¹⁰ebd., 88

³¹¹ebd., 90

³¹²vergl.: ebd., 78

³¹³ebd., 79

phylogenetische Ebene, aber indem bei Herder wenig zwischen Phylogenese und Ontogenese unterschieden wird, läßt sich der Text auch in Hinblick auf die Kindersprache lesen. Oder: Herder wendet die durch anthropologische Überlegungen gewonnenen Erkenntnisse über das Verhältnis des Menschen zur Sprache wieder auf die Kultursprachen an. Er kommt dabei zu folgenden Behauptungen:³¹⁴

Je älter und ursprünglicher eine Sprache,...

- ...desto mehr wird eine Analogie der Sinne in ihren Wurzeln merklich
- ...desto mehr durchkreuzen sich auch die Gefühle in den Wurzeln der Wörter
- ...(und je häufiger solche Gefühle sich in ihr durchkreuzen), desto weniger können diese sich genau und logisch untergeordnet seyn
- ...desto weniger Abstraktion, desto mehr Gefühl (denn jede Abstraktion ist durch die Sinne zur Erweckung gelangt, durch Ton und Gefühl)
- ...desto weniger Grammatik muß in ihr seyn, und die älteste Sprache ist bloß das vorangezeigte Wörterbuch der Natur

³¹⁴vergl.: ebd., 57-67

Kritische Durchleuchtung der wissenschaftlichen Positionen

Die zuvor aufgezeigten Positionen der einzelnen Wissenschaften zum kindlichen Spracherwerb sind nun einer näheren Untersuchung zu unterziehen, denn die kontrastierenden Signifizierungen lösen bei einem Subjekt der Wissenschaft (in diesem Fall bei mir) Spannungen aus:

Zum einen, weil ich Pädagoge bin und durch meine wissenschaftliche Ausbildung einem bestimmten Diskurs angehöre, der den zuvor aufgezeigten Positionen meist nicht entspricht oder sogar widerspricht. Was sich in meinem Denken von den wissenschaftlichen Signifikantenketten eingeschrieben hat bildet oft eine große (inhaltliche oder methodische) Differenz zu dem, was in den Spracherwerbstheorien zur Aussage steht.

Dies manifestiert sich unter anderem darin, daß ich wissenschaftliche Theorien, die sich mit der Entwicklung des Menschen befassen (z.B.: Spracherwerbstheorien), unter einem möglichen Blickwinkel von Bildung sehe und die verwendeten Begriffe auch unter bildungstheoretischem Kontext³¹⁵ betrachte.

Zum anderen, weil ich mich mit dieser Arbeit als Subjekt der Wissenschaft konstituieren will, was schon bedingt, daß ich die vorherigen Positionen um den Spracherwerb derart lesen muß, daß ein Begehren zu weiterer wissenschaftlicher Signifizierung entsteht. Ein Begehren, das sich daraus ergibt, daß Wissenschaft nicht umhinkommt, Sprache zu verwenden und sich auf ihrer Suche nach Wahrheit dem Gesetz der Sprache und der Zeichen unterwerfen muß. Man könnte jede der vorgestellten Theorien durchaus auch affirmierend lesen und seine "Lehren" daraus ziehen, aber dann betreibt man nicht Wissenschaft, sondern Praxisbewältigung auf der Legitimationsgrundlage von bestimmten wissenschaftlichen Diskursen. Wissenschaft als Prozeß strebt hingegen unter Bezugnahme auf einen Gegenstand nach (neuem) Wissen, nach (neuen) Signifikantenketten, und jener/e, der/die sie setzt, ist ein (neukonstituiertes) Subjekt der Wissenschaft.

Folgt man der schon vorgestellten Wissenschaftskonzeption Lacans³¹⁶, so ist mit den Signifikantenketten der Wissenschaft und den Leerstellen, die sie aufbrechen

³¹⁵vergl.: Kapitel "Spracherwerb - ein pädagogisches Problem?"

³¹⁶siehe Kapitel: Lacan und die Wissenschaft

lassen, bereits alles (Wahre) um einen Gegenstand gesagt (weil das menschliche Erkenntnisvermögen nie das "Ding an sich" bezeichnen kann). Eine Kritik, die auf ein Mehr an Wahrheit zielt, erübrigt sich also, da diese wiederum nur eine sprachliche sein kann und so einen Metadiskurs darstellt, der nichts anderes leistet, als den Kreisel um die Wahrheit (den Diskurs der Wissenschaft) weiterzudrehen. So gesehen würde es (mit Lacan) genügen, die unterschiedlichen Positionen über den Spracherwerb scharf gegeneinander stehen zu lassen.

Wenn ich hier dennoch zu einer Kritik ansetze, dann deshalb, weil ich mich als Subjekt der Wissenschaft in den von den Theorien um den Spracherwerb aufgebrochenen Begehrensstrukturen wiederfinde und nicht anders kann, als mit meiner Ausdrucksfähigkeit dem wissenschaftlichen Diskurs neue Signifizierungen hinzuzusetzen. In diesem Sinne bin ich kritisch. (gr. Ursprung des Wortes: ich unterscheide mich....ich konstituiere mich, ich setze neues Wissen)

Folglich will ich Kritik hier weder als transzendental (nach den Bedingungen der Möglichkeiten im Denken um Spracherwerb suchend), noch gesellschaftskritisch (auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogen), noch als dogmatisch (auf eine übergeordnetere Position bezogen) verstanden wissen, sondern ich stütze mich allein auf die Immanenz der wissenschaftlichen Textualität. Die Sprache mit ihren Begriffen als Medium für Wissen ist der Ansatzpunkt meiner Kritik der Theorien um den kindlichen Spracherwerb - und nicht so sehr das, was in den einzelnen Theorien zur Aussage steht.

Hier ergeben sich durchaus auch Parallelen zum kindlichen Spracherwerb (verstanden als ein Eintreten des Kindes in ein "symbolisches Universum"): denn Wissenschaft macht, wenn sie forscht, im Grunde nichts anderes, als in ihrem Suchen sich selbst und ihr Wissen im Rahmen eines symbolischen Gesamtgefüges zu konstituieren. Dieses Wissen aus Forschung ist mitunter "forsch", denn es stellt neue signifikante Zusammenhänge her, bringt neue Subjekte (der Wissenschaft) hervor und setzt sich mit bestimmter Vehemenz in jene Leerstellen, die der überbrachte Diskurs aufgerissen hat oder nicht abdecken konnte.

Ich möchte folgendermaßen vorgehen: Als Pädagoge interessieren mich in den Spracherwerbstheorien gewisse (aus der pädagogischen Theoriebildung stammende) Begriffe, die in den Theorien zu Signifikanten ausformuliert sind. Diese Signifikanten finden sich auch im Kontext der Lacanschen Psychoanalyse wieder, die ich hier bereits als möglichen Bezugspunkt im Auge habe. Ich wähle vier von diesen Begriffen aus und frage dann (kritisch), in welcher Art und Weise diese in den jeweiligen Spracherwerbstheorien Verwendung finden. Anschließend problematisiere ich, wenn möglich, die Ergebnisse. Die vier Begriffe sind:

- Lernen
- Subjekt
- Sprache
- Andere

Diese Begriffe, so meine ich, sind für die Fassung des Spracherwerbs substanziell, und jede Spracherwerbtheorie nimmt explizit oder implizit Bezug darauf.

1. Menschlicher "Spracherwerb" hat immer etwas mit *Lernen* zu tun. Sprache entsteht beim Menschen nicht von selbst, sondern nur in Auseinandersetzung (mit Sprache, Welt, Strukturen, anderen Menschen,...)
2. Sprache hat im Sprechen nicht für sich selbst Bestand, sondern ist nur zu denken in Hinblick auf jemanden, der spricht. Jede Aussage benötigt ein *Subjekt* der Aussage.
3. *Sprache* ist das, worauf Spracherwerb abzielt, ist gleichermaßen Voraussetzung und Ergebnis von Spracherwerb.
4. Erworbene Sprache ist nicht reiner Selbstzweck, sondern ist immer in Bezug zu einem *Anderen* zu denken. Sei es, daß Sprache von einem Anderen an das Kind herangetragen wird, oder daß Sprache dem Kind dazu dient, mit anderen in Kontakt zu treten.

Ich werden in den vorgestellten Spracherwerbtheorien der Wissenschaft diese Begriffe untersuchen mit der Absicht, die Theorien in ihrer inneren Geschlossenheit aufbrechen zu lassen. Die Spannungen, die zwischen den einzelnen (explizit oder implizit enthaltenen) Begriffen und der jeweiligen Theorie entstehen, sollen Anlaß geben, die Begrenztheit der einzelnen Theorien zu begreifen, und auf weitere Diskurse und Signifizierungs-möglichkeiten verweisen.

Zudem ist mir einerseits auch wichtig, die jeweiligen (durch die Textualität bedingten) *Leerstellen* aufzuzeigen und herauszustreichen, die Anlaß zu weiteren Überlegungen zum kindlichen Spracherwerb geben und die mein wissenschaftliches Begehren bedingen. Zum anderen will ich aber auch Augenmerk auf das *Begehren der Forscher* legen, das zu der jeweiligen Theoretisierung geführt hat. Dieses geht dem Text voraus, wohingegen die Leerstellen erst durch den Text des Forschers entstehen und konstitutiv für mein Forschen sind.

Wie Kritik hier nicht verstanden wird...

Als Abgrenzung zum oben aufgestellten Programm ein Beispiel, wie Kritik hier nicht verstanden werden soll:

Dieter E. Zimmer beginnt sein populärwissenschaftlich anmutendes Zusammenfassungswerk "So kommt der Mensch zur Sprache" mit einer kritischen Bezugnahme zu Herders "Abhandlung über den Ursprung der Sprache". Zimmer faßt kurz einige Aspekte der Herderschen Theorie zusammen und zitiert dann den Kernsatz: "Der Mensch erfand sich selbst Sprache, aus Tönen lebender Natur, zu Merkmalen seines herrschenden Verstandes." Dieser Satz wird bei Zimmer nicht auf die wesentlichen Begriffe hin untersucht (Mensch, Natur, Sprache, Verstand), sondern er polemisiert und meint, daß man diese Theorie auch respektlos als Mähmäh-Theorie bezeichnen könnte, da Herder Spracherwerb durch die Nachahmung von Naturlauten erkläre.³¹⁷ Es gäbe, so Zimmer weiter, eine ganze Menge von ähnlichen "spekulativen" Spracherwerbtheorien, deren Annahme die Pariser Sprachgesellschaft bereits 1866 verboten habe.

Diese Theorien könnten ebenso gut richtig wie falsch sein, meint Zimmer. Er stellt diesen spekulativen Theorien, über deren Wert man sich bereits vor 100 Jahren einig gewesen sei, die wissenschaftlichen Forschungen der letzten 25 Jahre gegenüber, die "sehr viel eingehender und exakter den Vorgang des Spracherwerbs beschreiben und erklären".³¹⁸ Viele Fragen seien noch offen, "aber wie sie zur Sprache kommen, können die Menschen seit einigen Jahren sehr viel genauer wissen als je zuvor in ihrer ganzen langen Geschichte"³¹⁹.

Zimmer geht damit in normativ kritischer Manier ein Bündnis mit präventivem wissenschaftlichen Zeitgeist ein. Es geht ihm nicht mehr um das Bemühen der Wissenschaft, die Wahrheit zu signifizieren - er betreibt eine blinde Verherrlichung der heutigen (logisch-empirischen) Forschungsmethoden um den Preis, früheres Gedankengut zu simplifizieren und als unwissenschaftlich auszuschneiden. Daß mit den gelebten Methoden der Naturwissenschaft nicht alles machbar ist, mag in seinem Eingeständnis anklingen, daß selbst in der heutigen Wissenschaft um den Spracherwerb viele Fragen noch offen sind. (Aber Zimmer kommt dabei nicht auf den Gedanken, daß

³¹⁷vergl.: Zimmer 1995, 8

³¹⁸Zimmer meint damit die Chomskys Theorie der Universalgrammatik und die Folgen.

³¹⁹Zimmer 1995, 10

diese Fragen möglicherweise mit der Methode, die er als Norm ansetzt, in Verbindung stehen könnten...)

Oder, wie es im Klappentext des oben erwähnten Buches anklingt: "Seine Darstellungen machen Wissenschaft zum Vergnügen." Nicht mehr das Begehren um die Wahrheit steht im Mittelpunkt der Wissenschaft, sondern das Genießen des unmittelbar Passenden. Marktgerechte Wissenschaft also für die Bedürfnisse der Zeit - der Tod des Subjekts (der Wissenschaft) ist impliziert.

Ich hingegen möchte Wissenschaft (und deren Absicht und Bemühen) hier ernst nehmen. Nicht mehr so sehr die letztliche Erfassung der "richtigen" Wahrheit, sondern die Tatsache, daß überhaupt nach einer fest im Signifikanten verankerten Wahrheit gesucht wird, ist Ausgangspunkt der nun folgenden kritischen Untersuchungen. Die Produkte, die Signifikantenketten um die Wahrheit, sind, wie oben dargelegt, aufzubrechen, daß daraufhin Platz für einen neuen Diskurs entstehe. Diesen Diskurs möchte ich dann aufnehmen, indem ich Elemente des Lacanschen Sprachdenkens in das wissenschaftliche Suchen einbringe und eine mögliche Sichtweise des frühkindlichen Spracherwerbs entwickle, die einem Bildungsdenken verpflichtet ist. Wie allerdings dieses Bildungsdenken in Hinblick auf Sprache und Spracherwerb beschaffen sein muß, wird noch separat zu untersuchen sein.

(Das Herdersche Sprachdenken werden ich allerdings von meiner Kritik ausklammern: zum einen als Zeichen eines exakten und umfassenden Vorgehens - ich lasse den Text Herders selbst sprechen! -, zum anderen auch aus Respekt vor seiner Signifikation.)

1. Das Lernen

Der Lernbegriff ist beim Erwerb³²⁰ der Sprache in besonderer Weise präsent und führt in den Spracherwerbstheorien seine Problematik in eindringlicher Weise vor Augen:

Ein Lernbegriff, wie er im herkömmlichen pädagogisch-institutionellen Leben Verwendung hat³²¹, ist beim Spracherwerb wenig brauchbar. Ist doch gerade das Lernen von (Mutter-)Sprache ein Prozeß, der abseits von Schule und Institution im unmittelbaren menschlichen Umgang stattfindet und in der Intimität von Familie und der frühen Beziehungen des Kindes zu seinen Bezugspersonen sein Selbstverständnis gefunden hat. Der Erstspracherwerb (oder im linguistischen Terminus: L₁- Erwerb) gehört in den Bereich der Primärpädagogik, und zumeist setzt die Pädagogik in ihrem Wirken und in ihrer Theoriebildung die Sprachbeherrschung schon voraus. Nur beim Erlernen einer Fremdsprache (oder beim Bilinguismus) tritt der Sprachlernvorgang wieder ins Interesse der pädagogischen Betrachtung. Allerdings handelt es sich hierbei um ein etwas anders geartetes Phänomen als beim Erstspracherwerb (Erstspracherwerb = Auseinandersetzung damit, daß Sprache überhaupt existiert / Zweitspracherwerb = Auseinandersetzung mit einer bestimmten Sprache) und kann somit hier nicht problematisiert werden.

Aber abgesehen von diesen Fragen der pädagogischen Praxis stellt der Spracherwerb, wie er in den wissenschaftlichen Theorien thematisiert wird, eine besondere Herausforderung an den Lernbegriff dar. Das Lernen von Sprache scheint von einem derartigen Selbstverständnis gekennzeichnet, daß der Lernbegriff in den Spracherwerbstheorien kaum problematisiert wird und wurde. Einzig der Sprache selbst (dem Instrument der Geisteswissenschaft) auf den Grund zu gehen, war von Interesse. Jedoch konnten die Theorien über den Spracherwerb den Anforderungen, welche die Wissenschaft an sie stellte, nicht standhalten, was wohl 1866 zu dem von Zimmer zitierten Verbot zur Annahme von Sprachentstehungstheorien in der französischen Sprachgesellschaft führte.³²²

Wenn die referierten Wissenschaften den "Spracherwerb" in der frühen Kindheit beschreiben und diesen "Lernen" nennen, dann nimmt Lernen oft die Bedeutung eines genetisch determinierten Reifungsprozesses an, der in einem speziellen Alter in

³²⁰Ein neutraler, aber nicht unbelasteter Begriff - wie sich noch zeigen wird.

³²¹Damit ist ein Lernbegriff gemeint, der derart beschaffen ist, daß es sich eine Institution (Schule, Familie) zur Aufgabe macht, einem Individuum etwas allgemein Verbindliches (Lesen, Ordnung halten) für sich selbst verbindlich zu machen.

³²²vergl.: Zimmer 1995, 9

Kombination mit Umweltanregungen zu seiner Ausprägung, zur Sprache, führt (vergl.: Chomskys Universalgrammatik oder Lenneberg 1974).

Diese Auffassung befriedigt ein Bildungsdenken freilich wenig: denn Sprache kann nicht nur als mögliche Voraussetzung für Bildsamkeit aufgefaßt werden (notwendiges Werkzeug für das Lernen), sondern ist in ihrem Erscheinen bereits ein Bildungsgut, das in besonderer Weise den Menschen mitbestimmt. Entgegen der Auffassung, Sprache sei eine mehr oder weniger gelungene Ausprägung eines genetisch dispositionierten Merkmals, soll in dieser Arbeit ein möglicher Lernbegriff gesucht werden, der pädagogischen Ansprüchen genügt, der also möglich macht, bzw. nicht von vornherein unterbindet, "Spracherwerb" unter einem Bildungsdenken zu begreifen.

Dazu gilt es vorläufig, die Einzelwissenschaften über den Spracherwerb in Hinblick auf ihren explizit oder implizit enthaltenen Begriff von Lernen zu untersuchen und diesen einer Kritik (im obigen Sinne) zu unterziehen.

Linguistische Theorien

Generell thematisieren Einzelwissenschaften ihren Begriff von Lernen nur wenig, sondern bauen vielmehr ihre Theorien einem speziellen Fachparadigma folgend auf. Der hier im Titel vorangestellte ("neutrale"?) Begriff des Spracherwerbs stammt ursprünglich aus der Linguistik und wurde von anderen Wissenschaften (Psychologie, Pädagogik) übernommen.

Er bringt in besonderer Weise das Vorgehen der Linguistik zum Ausdruck, Sprache als Phänomen separiert zu betrachten und zu erforschen. Die Linguisten richten das Augenmerk auf die Genese der langue (des Systems der Erwachsenen-Sprache) innerhalb der individuellen Sprachwelt des (Klein-)Kindes und erklären dabei wenig. Das merkt man an den Formulierungen "entstehen", "erwerben", "zuteil werden": Die Erwachsenensprache wird eben im Laufe der Zeit und im Fortschreiten der Entwicklung erworben, sie wird dem Kind in besonderer Weise aus der vorgegebenen kulturellen Umgebung zuteil.

Die Befindlichkeit des Sprechers in Zusammenhang mit seinem Sprechen, die besondere Beschaffenheit des Anderen, mit dem der Sprechende in Kontakt steht, werden ausgeklammert, bzw. anderen Wissenschaftsbereichen (Psychologie, Philosophie) zugeschrieben. Gegebenenfalls etabliert man sogar neue Wissenschaftsfächer, die neue Wissensbereiche abdecken oder bereits bestehende vereinen sollen (man vergleiche die Gründung des Faches "Psycholinguistik" in den 50-

er Jahren oder die zu Beginn der 70-er propagierte "Soziolinguistik"). Das Begehren der reinen Linguistik richtet sich nur auf die Sprache und läßt anderes, was nicht auf diese beziehbar ist, außer acht, und so ist es nur verständlich, daß ein umfassender Lernbegriff einem neutralen und entsubjektivierten Erwerbsbegriff weichen muß.

Neben dem Ausklammern betreibt die Linguistik in ihrem Forschen ein Separieren und Differenzieren, um Spracherwerbsprozesse genauer beschreiben zu können. Der Erwerbsprozeß wird moduliert in Semantik-, Phonologie- und Syntaxerwerb, und die einzelnen Module haben, so sagt man, wenig Einfluß aufeinander. Es geht darum, die Gesetzmäßigkeiten bei der Entwicklung des kindlichen Sprechens mit verschiedenen Methoden zu erforschen. Jakobson erforscht in klassischer strukturaler Manier die Gesetze des Phonologieerwerbs, Chomsky mit einem naturwissenschaftlich - formalen Paradigma die Syntax und andere Autoren (Lewis) das semantische Verhältnis zwischen Worten und Dingen in der Kindersprache.

Die Ergebnisse solcher Forschungen mögen in ihrer Brillanz und Allgemeingültigkeit bestehen (z.B. Jakobsons "Kindersprache, Phonologie und allgemeine Lautgesetze"), thematisieren aber damit den eigentlichen Lernprozeß nicht. Der implizite Lernbegriff ist dabei allenfalls ein mechanistischer: über das Kind, das zur Sprache kommt, wird gehandelt, als folge es in seinem Sprache-Lernen den von der Wissenschaft entdeckten Gesetzmäßigkeiten.

Zwar gibt die Linguistik zu bedenken, daß nicht einzelne Elemente, wie die Wissenschaft sie extrahiert, erworben werden, sondern daß ganzheitliche Phänomene Ausgangspunkt des Spracherwerbs sind, daß Bereiche von Musik (Klang, Rhythmus, Melodik,...) die Sprache und die Auseinandersetzung des Kindes damit bestimmen und daß die einzelnen Modularitäten, wie sie die Wissenschaft beschreibt, nur daraus resultieren. Aber damit begibt sich die Linguistik in einen Widerspruch, denn einerseits faßt sie Lernen doch als Präzisierung der sprachlichen Technik in dem jeweiligen Bereich (Syntax, Phonologie, Semantik), andererseits scheint aber doch Lernen wieder eine umfassende Auseinandersetzung eines Lernenden mit der Sprache an sich zu sein. Einerseits folgt das Kind in seinem Lernen den erforschten Gesetzmäßigkeiten, andererseits werden diese wieder zurückgenommen, wenn ein lernendes Subjekt auf den Plan tritt, und phonologische Gesetze müssen musikalischen Kategorien weichen.

Es soll hier nicht bestritten werden, daß Gesetzmäßigkeiten, wie sie die Linguistik beim Spracherwerb erforscht, in ihrem jeweiligen Signifizierungssystem (für die Wissenschaft) Gültigkeit beanspruchen können. Der Lernbegriff jedoch, der in solchen Theorien implizit Verwendung findet, ist ein zweifelhafter: er ist unscharf und wird oft einseitig durch eine objektive, wissenschaftliche Betrachtung geprägt.

Theorie der Universalgrammatik

Ein Beispiel für diesen (pädagogisch) zweifelhaften Lernbegriff findet sich in der Theorie der Universalgrammatik. Der Lernbegriff ist hier zentral in der logisch-formalistischen Herleitung der Existenz der Universalgrammatik, wird aber nicht thematisiert oder problematisiert. Lernen bedeutet hier die Übernahme einer Struktureigenschaft, eines wie auch immer gearteten Regelsystems, das aus den Inputdaten und der Universalgrammatik entstehen soll. Das Kind lernt mit Hilfe der Universalgrammatik Grammatik, indem es aus dem sprachlichen Input und durch gewisse Korrekturverfahren seitens der Umwelt Regeln generalisiert, wodurch es schließlich in der Lage ist, eigene grammatisch richtige Sätze zu konstruieren. Lernen ist das, was zwischen Input und Output passiert, nämlich die Herausbildung einer Struktur, mit der man adäquaten Output produzieren kann.

Einmal davon abgesehen, daß dies ein höchst abstrakt-mechanistisches Bild vom Mensch impliziert, das in der wissenschaftlichen Beschreibung Signifizierungen verwendet, die aus der Informatik entlehnt sind, das den Spracherwerber als vernachlässigbares, undurchschaubares Systemelement (black-box) festlegt, so ist doch ausdrücklich auf die logisch-formale Vorgangsweise der Universalgrammatiker in ihren Forschungen hinzuweisen: Diese Vorgangsweise bestimmt hier - wie ich meine - das Ergebnis, nämlich die Postulierung einer Universalgrammatik, in entscheidender Weise mit und spiegelt das Begehren der Forschergemeinde um Chomsky wider: das Phänomen des menschlichen Spracherwerbs in Anlehnung an Computerlogik und Mathematik zu fassen.

Der Rest dieser Vorgangsweise (das, was nicht signifiziert werden kann / das Objekt a der wissenschaftlichen Subjekte um Chomsky) ist das Ergebnis dieser Forschungen selbst, nämlich die Universalgrammatik. Sie muß als genetisch prädispositioniert angenommen werden, um das logische System der wissenschaftlichen Schlußfolgerungen und letztlich den darin implizit enthaltenen Lernbegriff aufrechterhalten zu können. Die Universalgrammatik selbst zu signifizieren (die Prinzipien der Universalgrammatik darzulegen) hat sich als überaus schwierig erwiesen, und die Ergebnisse bleiben unbefriedigend.³²³

Der Lernbegriff der Universalgrammatiker ist also - wenn man ihn in Hinblick auf einen möglichen Bildungsbegriff sieht - ein zweifelhafter: Lernen ist hier die

³²³...und müssen die wohl auch bleiben, sonst wäre das Begehren der Forscher, und schließlich die Forschung selbst zum Stillstand gekommen!

Entwicklung eines Programms durch eine Maschine, es ist die Bildung einer Maschine, nicht die Bildung³²⁴ des Subjekts.

Spracherwerb als syntaktischer Differenzierungsprozeß (Lenneberg)

Ähnlich liegt der Begriff des Lernens von Sprache in der mehr biologisch-anthropologisch orientierten Konzeption von *Lenneberg*: Sprache (und die Ausbildung ihrer Strukturen) ist hier eine artspezifische kognitive Funktion, die sich im Laufe der Zeit im Zusammenwirken der Umwelt mit den allgemeinen Organisationsprinzipien der Kognition entwickelt. Sprache wird nicht gelernt, sondern ist obligatorischer Bestandteil der menschlichen Entwicklung. Um die individuellen Lernerfahrungen, die ein Kind macht und die es scheinbar von der Planmäßigkeit der Sprachentwicklung abbringt, zu erklären, bedient sich Lenneberg eines Konstruktes: Sprache sei ein von Reifung gesteuertes Verhalten.

Hier wird der Lernbegriff offenbar einerseits mit Reifung gleichgesetzt, andererseits scheint es auch einen intentionalen Lernbegriff zu geben, der aber zugunsten der (bloßen) Reifung zurückgewiesen wird, damit das Produkt, der Spracherwerb, erklärbar bleibt. Denn eine Lernabsicht - Lenneberg meint damit ein intensives Training - hat kaum Effekt und schadet eher. Dieser (sehr plausible) Lernbegriff bringt allerdings auch mit sich, daß der subjektorientierte und bildungstheoretisch interessante Teil von Lernen ausgeblendet bleibt. Sprache geht so in ihrer Struktur auf ein Lebewesen über, ohne daß sie für dieses Lebewesen etwas bedeutet. Und es gibt keinen anderen Grund für das Sprechen der Sprache, als die Tatsache des Spracherwerbs selbst.

³²⁴"Bildung" ist hier im doppelten Wortsinn zu lesen

Psychologie

Obwohl sich Lenneberg als Linguist bezeichnet, führt sein biologistischer Ansatz unmittelbar zur Psychologie, der Wissenschaft, die ihr Begehren auf das Verhalten und Erleben des Menschen richtet. Gegenstand ist hier nicht mehr nur - wie in der Linguistik - die Sprache, sondern der Mensch, der spricht. Dementsprechend bezieht sich der Lernbegriff der Psychologie auf Änderungen beim Menschen, woraus Sprache resultiert, und nicht so sehr auf die Ausprägung von sprachlichen Strukturen beim Menschen.

Kognitive Psychologie

Ein Beispiel dafür, daß in der Psychologie die menschbezogenen Strukturen als Ausgangspunkt für den Erwerb von Sprachstrukturen herangezogen werden, bieten die Theorieansätze von *Piaget* und seinen Schülern.

Sprache wird darin zum Derivat von Denken und ist eine spezielle Ausprägung der allgemeinen Symbolfunktion - des abstrakten Umgangs mit der Welt. Kognitive Strukturen bilden sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt durch Akkommodation und Adaption, Lernen ist das wechselseitige Anpassen von Kognitionsstruktur und Umwelt - ein Prozeß, der im Grunde jenseits der Entfaltung von Subjektivität steht. Denken geht dem Sprechen voraus, und wer die operationale Bedingung (Objekt Konstanz) nicht erlernt, wird auch Sprache (verstanden als Erwachsenensprache, als ein Operieren mit Symbolen) nicht erlernen.

Lernen wird hier verstanden als Ausprägung einer menschlichen Funktion, und Sprache sei eben eine solche menschlichen Funktion. Wenn Piaget und seine Schüler immer wieder fordern, daß zum eigentlichen Lernen von Sprache vorher der direkte Kontakt zur Welt notwendig ist, damit sich die kognitiven Strukturen ausbilden können, so muß hier eingewendet werden, daß dies lediglich eine Verschiebung der Problematik um das Lernen darstellt. Denn auch Sprache selbst ist ein Teil der unmittelbaren Welt des Kindes (man spricht mit Kindern, auch wenn sie noch nicht sprechen können) und tritt nicht erst dann auf den Plan, wenn sie im kindlichen Sprechen als abstrakte Benenn- und Ordnungsfunktion gebraucht wird.

Es bleibt also die Frage, ob Piaget in seinem Lernbegriff nicht einen wichtigen Aspekt einer Sprach-Lernsituation mißachtet, nämlich das Konfrontiert-Werden mit dem Fremden und die Differenz, die aus dieser Konfrontation entsteht. Zwar ist bei

Piaget ein Ungleichgewicht notwendig, damit strukturverändernde Prozesse durch Akkommodation und Adaption in Gang kommen, aber die grundlegenden Differenzen³²⁵, die Sprache mit in den Lernprozeß bringt, sind damit nicht angesprochen. Schematabildung beinhaltet immer schon eine Überwindung der zuvor vorhandenen Differenz. Lernen von Sprache ist bei Piaget der Erwerb einer kognitiven Funktion im Umgang mit der Wirklichkeit und das Anwenden dieser Funktion auf die Wirklichkeit beim Sprechen.

Noch problematischer erscheint in diesem Zusammenhang der anthropologisch-physiologische Ansatz der russischen Psychologen *Luria und Vygotsky*. Hier materialisiert sich Lernen direkt als innere Funktion, als neuronale Vernetzung von Gehirnarealen (und nicht, wie bei Piaget, als abstrakte Struktur). Sprache ist die Verinnerlichung von konkretem Handeln über materielle Strukturen, und das Lernen von Sprache ist der Aufbau einer Werkzeugfunktion des Denkens in der tätigen, aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Wieder ist eine mechanistische Auffassung von Lernen unverkennbar, nur diesmal sollen Gewebeproben (od. das Fehlen von Gewebe) belegen, daß Sprachfunktion besteht. Ein derartiger Lernbegriff kann höchstens als Faktum einer wissenschaftlichen Korrelation verstanden werden (Sprachvermögen korreliert mit dem Vorhandensein von neuronalen Verbindungen³²⁶), aber es ist problematisch, dies als substanzielles Element einer Lernerfahrung darzulegen. Denn eine Lernerfahrung ist notwendigerweise auf einer nicht-materiellen Ebene anzusiedeln, da es sich eben um eine Erfahrung handelt.

Empirische Spracherwerbsforschung (Papoušek)

Kaum Bezüge zu einem Lernbegriff finden sich in Papoušeks rein empirischer Erforschung des kindlichen Spracherwerbs. Es geht dieser Forschungssparte lediglich um das Aufzeigen und um die Korrelation von empirisch meßbaren Größen. In der Interpretation der Daten finden sich dann dennoch Anklänge zum Lernbegriff. Papoušek spricht davon, daß Sprachelernen nicht allein im Kind statthat, sondern "daß die Lernfähigkeit und die Lernbereitschaft des Neugeborenen in der vorsprachlichen Interaktion komplementär durch die elterliche Anpassung ergänzt wird"³²⁷. Lernen ist

³²⁵Grundlegende Differenzen durch Sprache: Signifikant-Signifikat, Sprache-Sprechen, Differenz zwischen den Worten

³²⁶Eigentlich handelt es sich um eine negative Korrelation: Luria 1977, 186f hat das Fehlen von Hirnarealen mit Sprachvermögen korreliert.

³²⁷Papoušek 1994, 32

also Produkt des gemeinsamen Kommunikationsprozesses zwischen Mutter und Kind. Das Kind lernt Sprache nur, weil die Mutter es (verbal) führt und leitet. Die Mutter trägt mit ihrer intuitiven Verhaltensanpassung aktiv zum prozeduralen Einüben sprachrelevanter Fähigkeiten bei, und wisse man darüber Bescheid, könne man in frühpädagogischen Maßnahmen die Sprachentwicklung fördern.

Papoušek's Pädagogik des Spracherlernens ist die des gemeinsamen Einübens, und sie tut so, als wäre die dazu notwendige mütterliche Intuition lehrbar! Es bleibt zudem ausgeklammert, was (außer Sprache) damit noch gelernt wird und was dieses Lernen für beide Subjekte in ihrer gegenseitigen Konstituierung bedeutet. Das bloße Beherrschen von Sprache genügt zwar dem in der empirischen Forschung impliziten Lernbegriff (Lernen = Erwerb einer Funktion), jedoch werden damit andere Fragen (Fragen nach der Bedeutung von Lernen) systematisch ausgeklammert.

Papoušek gibt auch zu, daß ihre neuen Ergebnisse über die vorsprachliche Kommunikation das Problem des kindlichen Spracherwerbs nicht lösen können werden. Sie sind - wenn man so will - ein Beitrag für das wissenschaftliche Signifizierungssystem, wobei für die Pädagogik relevante Aspekte von Lernen (Bildung, Subjekt, Bedeutung,...) abfallen. Eine Einschränkung des Lernbegriffs findet zugunsten eines wissenschaftlichen Paradigmas statt, aber es werden dennoch Aussagen darüber gewagt, was Spracherlernen sei: nämlich ein prozedurales Einüben sprachrelevanter Fähigkeiten auf der Basis einer intuitiven Verhaltensanpassung von Eltern und Kind....

Der phänomenologische Ansatz (Church)

Einen starken Bezug zum Lernbegriff weisen die Arbeiten des amerikanischen, phänomenologisch orientierten Psychologen *Church* auf. Sprache fungiert hier als ein Bewußtwerden von Welt durch den Menschen und trägt in umgekehrter Weise wieder zur Bildung des Menschen selbst bei. Sprache und Menschsein / Menschwerden werden aufeinander bezogen, und gelernt wird Sprache nur insofern, als das Kind sie in Bezug zu sich und seiner Umgebung setzen kann. Das Kind wird durch diese aktive, selbstbestimmende Form des Spracherlernens zu einem "Verbalen Organismus", wodurch es einen völlig neuen Zugang zur Welt, zu sich und zu anderen erhält. Lernen ist bei Church also Bereicherung und Umgestaltung des Kindes durch die Möglichkeit des aktiven Sprechens.

Es bleibt allerdings zu bemerken, daß ein solcher Lernbegriff dialektisch einseitig ist, daß er lediglich die eine Seite abdeckt, nämlich die positiven

Eigenschaften, die dem Kind durch die Verwendung von Sprache zuteil werden. Was das Kind bei dem aktiven Lernprozeß verliert (wovon es sich abgrenzt) wird nicht thematisiert, und das Lernen von Sprache wird letztlich wieder der Erwerb einer Funktion, denn die Differenz zwischen Sprechen und Nicht-Sprechen, Sprache und Nicht-Sprache wird im Lernbegriff Churchs nicht gesehen: Ein Kind bildet sich nicht nur dadurch, daß es sich des eigenen aktiven Sprechens bedient und symbolisch einen Zugang zu einer anderen Dimension der Welt erhält, sondern es lernt auch, wenn es - im Besitz der Sprache - nicht spricht, und somit das Nichtsprachliche näher bestimmt. Es ergibt sich die Frage, ob sich der Begriff des Lernens darauf beschränken kann, aktiv zur Verbalität zu gelangen (die Verbalität zu verkörpern), oder ob es nicht vielmehr so ist, daß Lernen von Sprache den Mut eines Subjekts beinhaltet, sich (passiv) einer Struktur auszusetzen (sich zu entfremden), um sich im Wiederfinden in dieser Struktur (nicht nur im Sprechen) als Subjekt (und auch als Körper!) neu zu konstituieren.

Diesem Aspekt kann Church nicht gerecht werden. Er faßt zwar (im Gegensatz z.B. zur Lerntheorie) Lernen als eine Bezugnahme zu Ganzheiten auf: ein Kind ist schon immer (auch bevor es spricht) in Sprache³²⁸, es hat sprechende Wesen um sich und lebt im sozialen Kontext einer verbalen Umwelt und sein Wahrnehmen, Fühlen und Handeln stehen immer schon in Bezug zu einer Verbalität.

Aber es fehlt im Lernbegriff die klare Bezeichnung dessen, was das Kind durch sein Sprechen lernt, wie es sich durch seine Sprache in der verbalen Umwelt bildet. Dies könnte nur durch einen Lernbegriff abgedeckt werden, der das gleichzeitige Eintreten in eine Struktur beinhaltet, in der man schon immer ist, und der zugleich in der Aktivität des Sprechens eine neue Auseinandersetzung mit der selbstverständlichen Welt ermöglicht. Church kann in seinen Theorien einem solchen Anspruch nicht gerecht werden - auch wenn er offenbar die Problematik sieht und andeutet.

Psychoanalyse

In der Psychoanalyse wird in Hinblick auf den Erwerb der Sprache der Lernbegriff wenig bis überhaupt nicht angesprochen. Kindersprache und das Sprechen der Kinder werden als solche hingenommen, oder als Phänomen behandelt, aus welchem sich einiges über die (unbewußte) Befindlichkeit des Kindes ableiten läßt. Sprache und Sprechen hat höchstens eine Funktion für das Ich des Kindes und bietet Möglichkeiten zur Bewältigung von Angst, zum lusthaften Ausleben oder zum adäquaten Umgang mit triebhaften Regungen.

³²⁸Hier zeigt sich ein Bezug zur Gestalttheorie.

Beim späten *Freud* ist das Sprachelernen gekennzeichnet durch eine Verbindung von unbewußten Sachvorstellungen mit einem System von Wortvorstellungen, das aus der Außenwelt kommt und in das der Sprecher sein unbewußtes Material legen kann. Spracherwerb und der damit verbundene Lernprozeß wird zum Prozeß der realitätsbezogenen Anpassung und Zähmung von individuellem, nichtsymbolischem Material (Affekte, Phantasmen, Wünsche,...). In dieser sekundärprozeßhaften Funktion kommt dem Spracherwerb eine Ich-bildende Funktion zu, wobei das Ich hier eine persönlichkeitsbildende Instanz darstellt und im engeren Sinn nichts mit dem zu bildenden Subjekt zu tun hat.³²⁹

Beim frühen Freud (Sprache ist Material direkt aus dem Unbewußten) wird der Lernbegriff nicht thematisiert, und folglich ist auch der Lernende vom Sprachelernen ausgeklammert. Sprache ist Material, das sowohl in der Außenwelt als auch im Inneren (im Unbewußten) des Kindes vorhanden ist und das nicht erlernt/erworben werden braucht.

Komplexer als bei Freud stellt sich der Lernprozeß von Sprache bei den Objektbeziehungstheoretikern und den Ich-Psychologen (*Klein, Spitz, Fraiberg*) dar. Sie verfeinern den späten Freudschen Ansatz der sekundärprozeßhaften Funktion von Sprache. Ausgangspunkt wird hier eine existentielle Angst um sich und seine Umwelt, da das Kind seiner zerstörerischen, sadistischen Triebregungen gewahr wird (Klein) oder der Mutter-Kind-Dialog beim Stillen (Spitz) oder das Bestreben nach innerer und äußerer Ordnung. Dem kommt nun die Fähigkeit zur Symbolisierung entgegen, die in der Psychoanalyse nicht (wie bei Piaget) eine spezielle kognitive Funktion darstellt, sondern eine Möglichkeit, gewisse existentielle, personenorientierte Grundprobleme des Kindes einer Lösung zuzuführen. Das Kind lernt Symbole nicht aus einem Anpassungsprozeß an seine Umwelt heraus, sondern weil das Ich danach drängt, weil sich die Person im Konflikt mit der Umwelt nur im symbolischen Umgang entfalten kann. Das Kind lernt aber nicht Symbole im eigentlichen Sinn (so wie man Bedeutungen lernt), es identifiziert sich mit neutralen Drittobjekten (Handlungen, Laute, Dinge).³³⁰

Ein solcher Lernbegriff, der eine unbewußte Identifizierung zur Grundlage hat, ist allerdings näher zu hinterfragen. Schließlich basiert ein derartiger Begriff gerade auf der Umgehung des Subjekts, oder besser auf dessen Täuschung (man lebt Triebregungen nicht mehr direkt aus, sondern gibt sich mit den symbolischen

³²⁹Vergleiche die Ausführungen im nächsten Abschnitt "Das Subjekt". Erst Lacan hat den für die Pädagogik entscheidenden Begriff des Subjekt wieder in den Diskurs der Psychoanalyse eingeführt.

³³⁰Auch die Symptombildung bei der Neurose ist nach diesem Muster erklärbar.

Darstellungen zufrieden). Lernen durch Identifikation beinhaltet keine (zumindest keine bewußte) Ausein-setzung mit dem zu Lernenden, sondern ist eine bloße Übernahme (von sprachlichen Symbolen). Durch einen Identifikationsprozeß kann nicht geklärt werden, wie ein Subjekt zum Gelernten kommt, da es sich eben um unbewußte Prozesse handelt und diese nur von einem außen stehenden Beobachter als Kompromißbildung eines Ichs zwischen Trieben und Außenweltansprüchen gesehen werden können.

So gesehen beinhaltet der Lernbegriff der Identifizierung wiederum einen Verlust für das Sprache lernende Kind, denn Lernen "passiert" hier jenseits der eigenen Bewußtseinsphäre quasi als Entfremdung von den ursprünglichen Intentionen. Dieser Verlust wird allerdings in den aufgezeigten psychoanalytischen Theorien zum Spracherwerb nie angesprochen, der symbolische Umgang wird immer als Gewinn für das Kind dargestellt.³³¹

Weiters ist zu fragen, ob es sich bei dem, was gelernt wird (dem sprachlichen Symbol) wirklich um ein "neutrales Drittes" handelt, mit dem das Kind seine unbewußten Regungen verwirklichen kann. Symbole (und im besonderen Sprache) unterliegen immer schon der gesellschaftlichen Bestimmtheit, und selbst wenn dies nicht so klar auf der Hand liegt wie bei dem System der Wortsprache, so werden Symbole (etwa Handlungen oder neurotische Symptome) immer schon auf eine Bedeutung hin gesehen. Ein neutrales Wahrnehmen scheint dem Menschen grundsätzlich nicht möglich.

Die Identifizierung mit Symbolen als Lösung von existentiellen Grundproblemen wird somit in den Spracherwerbstheorien der Psychoanalyse zur bloßen Anpassung an ein gesellschaftliches Symbolsystem und scheint eine subtile "Entmündigung" des Subjekts zu sein. Einer radikalen Auseinandersetzung von Subjekt und Zeichen, wie dies etwa die strukturelle Psychoanalyse leistet, wird in der traditionellen Psychoanalyse mit dem Modell der Identifizierung aus dem Weg gegangen!

³³¹Eine Ausnahme bildet hier Stern 1992, 241ff: Er sieht die verbale Symbolfunktion auch als Verlust der ursprünglichen, präverbalen Welterkenntnis. Mit der Sprachbeherrschung geraten Erleben, Erkenntnis und Dialog in eine Doppexistenz - in eine verbale und eine non-verbale.

Erziehungswissenschaft

Die Wissenschaft, die sich am differenziertesten mit einem Lernbegriff auseinandersetzt, ist die Erziehungswissenschaft. Beim Spracherwerb jedoch scheint dies nicht der Fall gewesen zu sein. Die erziehungswissenschaftlichen Theorien um den Spracherwerb scheinen durchwegs von einem starren und ungenauen Lernbegriff geprägt, der mehr aus der Soziologie oder Psychologie übernommen wurde als durch kritische Reflexionen innerhalb des eigenen Faches. Davon geben insbesondere viele Ansätze im deutschsprachigen Raum Zeugnis, die lediglich eine Fortführung der soziolinguistischen Theorien von Bernstein in die Pädagogik darstellen (*Oevermann, Loch, Göppner*). Der Lernbegriff erscheint hier in zweifacher Form:

1. Einerseits wird er ausgeklammert, wenn es darum geht, den Erwerb von Sprache in der frühen Kindheit, den Erstkontakt mit Sprache zu thematisieren. Sprache wird einfach erlernt, ist Teil der Sozialisation, in der das Kind wechselseitig Sozialstruktur und sprachliche Codes sich aneignet (Göppner) und lediglich bestehende Strukturen in seinem Sprechen redupliziert. Auf den eigentlichen inter- und intrapersonalen Prozeß wird nicht eingegangen, höchstens wird die Notwendigkeit einer engen affektiv warmen Mutter-Kind-Beziehung vorausgesetzt, welche die Möglichkeit von imitativen Lernprozessen bietet: das Kind ahmt die von der Mutter gehörten Laute nach (Oevermann). Der Begriff der Imitation ist offensichtlich der Psychologie (oder Biologie) entnommen und wird mit einer Sozialisationstheorie derart verwoben, daß für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Lernen von Sprache kein Begehren mehr abfällt. Nur das Ergebnis - der erworbene Code - ist von Interesse, und es geht darum, die Bedingungen für den Erwerb zu optimieren.

2. Traditionellerweise ist auch beim Sprachelernen der Lernbegriff der Erziehungswissenschaft ein institutionell geprägter. Dies zeigt die Idee einer kompensatorischen Spracherziehung, die spätestens in der Schule durch Lernprogramme die gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten im Sprachcode ausgleichen will. (Mutter-) Sprache sei - der Chancen-gleichheit wegen - zu erlernen, wie man eben auch (Fremd-) Sprachen zu erlernen hat. Sprachelernen wird hier zum Erlernen einer Kulturtechnik, welche von der primären Erziehung nur ungenügend gelehrt wird und welche deshalb institutionell vervollständigt werden muß.³³²

³³²Interessant ist hier die Tatsache, daß das Mißlingen von kompensatorischer Spracherziehung oft auf die Unmöglichkeit zurückgeführt wird, auf die frühen Phasen des Sprache-Lernens (institutionell)

Einmal davon abgesehen, daß hier implizit eine Wertung vorgenommen wird, daß nämlich der elaborierte Code wertvoller sei als der restringierte (oder daß unter dem Regulativ der Chancengleichheit eine Egalisierung vorgenommen werden soll), so kommt wiederum der personale Bezug beim Spracherlernen nicht aufs Tableau der Betrachtung. Vielmehr ist institutionell eine Korrektur³³³ der interpersonell entstandenen Symbolbildungen notwendig. Institutionelles Lernen steht über dem primären, unmittelbaren Lernen, und es gibt somit ein "richtiges" Lernen von Sprache (wie dies in den von den (Sozial-)Wissenschaften gestützten Institutionen vollzogen wird) und ein "weniger richtiges" (wie dies häufig in der primären Erziehung in Unterschichtfamilien vorkommt). Daß es sich beim <restringierten Code> um eine andere Symbolisierungsform handeln könnte wird nicht bedacht, und es ergibt sich die Frage, ob nicht eine Gesellschaft die unterschiedlichen sprachlichen Formen schätzen lernen müßte und aus den "anderen", restringierten Formen auch lernen könnte, anstatt mit Gleichmachungstendenzen anzurücken. (So kommt beispielsweise ein elaborierter Code nie an die Prägnanz und Offenheit einer restringierten Mitteilung heran und leistet in vielen Fällen nichts anderes als "Umschreibungen".)

Der in den aufgezeigten Theorien der Erziehungswissenschaft verwendete *Sozialisationsbegriff* (vergl.: Göppner: "Sozialisation durch Sprache") scheint den Lernbegriff zu ersetzen. Scheinbar handelt es sich dabei um einen wissenschaftlich wertfreien Begriff, der die (gesellschaftlichen) Phänomene des Spracherlernens lediglich beschreibt. Doch Göppner kommt nicht umhin, ein Ziel für die Sozialisation zu definieren, wenn er auf jenes praktische Feld zu sprechen kommt, das Sozialisation leistet: die Erziehung. Ziel sei es, so Göppner, daß der Heranwachsende sich in seiner Lebensumgebung zurechtfindet. Lernen ist also ein Funktionieren in seiner Lebensumgebung, und als sprachliche Sozialisation hat dieser Lernbegriff kein anderes Ziel als jenes der Anpassung - egal woran. Er ist also wiederum ziellos. Oder, wie Göppner kurz zusammenfaßt: Sprachliche Sozialisation ist Sozialisation durch Sprache.

Damit diese Anpassung an die Sprachumgebung (und auch die damit gelernte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit) authentisch wird, propagiert Göppner, daß

zugreifen zu können. Es wird so auch die Forderung laut, mit Sozial- und Sprachtrainingsprogrammen bereits vor dem Kindergartenalter einzusetzen! (vergl.: Oevermann 1970, 243)

Dies kann als ein Eingeständnis gesehen werden, daß der institutionell geprägte Lernbegriff beim Spracherwerb nicht ganz der richtige ist. Nur daß daraus die falschen Konsequenzen gezogen werden...

³³³Diese "Korrekturfunktion" wird heute - so meine ich - größtenteils durch die Präsenz der Medien (insbesondere des Fernsehens) im Erziehungsprozeß abgedeckt, und so ist die Diskussion der 60-er Jahre um eine kompensatorische Spracherziehung heute weitgehend verschwunden.

die Erzieher dem Kind eine unverzerrte Symbolbildung anbieten müssen, eine Symbolbildung (Sprache) also, die exakt nur das ausdrückt, was sie sagen will.

Der dabei zugrunde gelegte Lernbegriff ist wiederum sehr einfach: Sprachlernen ist eine Übernahme von sprachlichem Material, und je "reiner" dieses Material ist, desto besser und effektiver ist die (sprachliche) Sozialisation. Differenzaspekte, die sich aus der Übernahme von sprachlichem Material ergeben (Sprache versus Sprecher, Sprache versus Wirklichkeit, Eigensprache versus Sprache der Anderen), bleiben in diesem Lernbegriff unangesprochen.

Ebenso ist der Lernbegriff bei Göppner dahingehend zweifelhaft, als er behauptet, es sei das Ziel von Spracherwerb, eine unverzerrte Symbolbildung zu ermöglichen. Das bedeutet, daß in einer bestimmten Situation immer das Entsprechende gesagt wird. Dies setzt einen starren, objektivierbaren Symbolbegriff voraus und schließt einen aktiven, kreativen, subjekt-orientierten Symbolisierungsprozeß im Umgang mit Sprache und Welt aus.

Bittner hat dieses Dilemma der soziologisch orientierten Pädagogik in Hinblick auf den Spracherwerb erkannt und entwickelt dem gegenüber eine Theorielinie, die Sprache nicht als institutionell erlernbare, rationale Funktion des Menschen auffaßt, sondern sie in Zusammenhang mit der jeweiligen affektiven Befindlichkeit des Kindes sieht. Spracherwerb ist so nicht mehr eine spezielle Kulturtechnik, die vermittelt wird, sondern Individuelles (an eine Person Gebundenes), das zum Ausdruck kommt. Leitmotiv für Sprache (und für die damit verbundene personale Auseinandersetzung von Mutter und Kind) wird der jeweils vorhandene Affekt, der (als Abfuhr oder auch als Bewältigung) nach außen getragen wird, und schließlich in sprachlichen Symbolen einmündet. Das Lernen der Sprache ist mit einer basalen Sozialisation (der Bildung der Person) verbunden, und wenn Sprechenlernen im Sinne Bittners pädagogisch sein soll, dann braucht Sprachbildung beim Kind nur dem allgemeinen menschlichen Entwicklungsverlauf zu folgen, und auch Sprachlernprogramme seien gemäß den affektiven Entwicklungslinien (die Bittner zum größten Teil aus der Psychoanalyse entnimmt) aufzubauen.

Mit dieser Anlehnung des Sprachlernens an Entwicklungspläne wird Bittner allerdings seinem lobenswerten Programm, den Spracherwerb zu personifizieren, nicht mehr gerecht. Er sieht nicht den radikalen Bezug der Sprache zur Person des Kindes, sondern läßt Spracherwerb als mechanistische Ausprägung der unbewußten affektiven Entwicklung ablaufen. Nicht die Bildung des kindlichen Subjekts durch Sprache steht im Mittelpunkt, sondern die "gesunde" Abfuhr und Umformung des Affekts durch das

kindliche Ich - und damit genügt Bittner (als psychoanalytisch-orientierter Pädagoge) in seinem Lernbegriff wohl mehr einer therapeutisch-normativen Linie als einem möglichen (offenen) Bildungsgedanken.

Bei der Darlegung der affektiven Entwicklungslinien des Menschen lehnt sich Bittner eng an das psychoanalytische Modell der Identifizierung an - Bittner bezieht sich explizit auf Spitz -, und er bringt bei dem Hinweis auf die primärprozeßhaften Funktion der frühen Kindersprache wieder die Sprachtheorie des frühen Freud ins Spiel. Indem er aber Sprachelernen in einem psychoanalytischen Kontexten zu situieren versucht, sind die dort gemachten kritischen Anmerkungen über den Lernbegriff auch auf den Bittnerschen Ansatz zu übertragen.

2. Das Subjekt

Eng verbunden mit dem Problem des Lernbegriffs beim Spracherwerb ist die Frage nach dem Subjekt. Denn einer pädagogischen Sichtweise³³⁴, der hier Rechnung getragen werden soll, genügt es nicht, die Lernmechanismen, die zur Sprachbeherrschung führen, zu untersuchen, die Prozesse innerhalb der Sprache und innerhalb des Sprechenden zu verstehen, um eventuell darauf Einfluß nehmen zu können: In einer Pädagogik, die ein Bildungsdenken für sich beansprucht, stellt sich die Frage nach dem Subjekt des Lernenden, weil nicht das Lernen an sich im Mittelpunkt steht, sondern die Bildung des (subjektiven) Menschen. Sie kann sich nicht damit zufrieden geben, daß Lernprozesse eben beim Spracherwerb passieren und scheinbar ohne Mitwirken des Sprechers und des Anderen statthaben (wie dies beispielsweise die Forschungen der Universalgrammatiker nahelegen). Selbst wenn die Linguistik, die Psychologie, die Informatik oder irgend eine andere (Human-) Wissenschaft den Spracherwerb restlos³³⁵ klären könnte, wäre damit noch in keinster Weise auf die Fragen der Bildung eingegangen, denn es bleibt offen, was das Gelernte, Erworbene, usw. nun bedeutet und - vor allem - für wen es bedeutet. So interessiert sich ein Bildungsdenken in besonderer Weise für das Subjekt des Sprechens.

Überblickt man die vorangestellten Theorien der Wissenschaft über den kindlichen Spracherwerb, so fällt auf, daß (grob gesprochen) das Bild über das Subjekt beim Spracherwerb mit jenem Bild korrespondiert, das sich die jeweilige Wissenschaft innerhalb ihres Forschungsparadigmas vom Subjekt macht.

Linguistik

Die Linguistik als Wissenschaft von der Sprache beschäftigt sich mit Sprache, und der Sprecher ist jener Punkt, von dem aus Sprache (*langue*) im Sprechen (*der parole*) zum Ausdruck kommt. Der Sprecher ist Inaugurationspunkt eines Systems, und Spracherwerb ist jener Prozeß beim Individuum, der diesen Prozeß der Ausprägung in Gang setzt. Interessant ist in der (strukturalen) Linguistik die Tatsache, daß Sprache als Struktur unabhängig vom Subjekt Bestand hat (in der Kulturgemeinschaft), aber nur über ein Subjekt in Erscheinung treten kann, daß aber letztlich das Subjekt wieder über

³³⁴siehe Abschnitt: "Spracherwerb - ein pädagogisches Problem?"

³³⁵Was in sich für die Wissenschaft schon eine Unmöglichkeit darstellt: das Begehren zu löschen (die vollständige Bestimmung /Symbolisierung des Objektes a), ist mit der Auslöschung der jeweiligen Wissenschaft gleichzusetzen!

Sprache definiert wird. Dieses Problem ist jedoch von den linguistischen Spracherwerbtheorien wenig ausgearbeitet und ist im Grunde anderen überlassen worden.³³⁶

Die (reine) Linguistik bleibt bei der Darstellung der (semantischen, syntaktischen, phonologischen) Regelmäßigkeiten, wie sie beim sukzessiven Auftreten der Sprache beim Kind zu erfassen sind (Kontrast offener Laut/Verschlusslaut, dann vorderer/hinterer Laut, bishin zu labial/dentaler Laut usw.³³⁷). "Wer spricht" ist im Grunde ohne Belang, die Sprache besteht. Diese Leerstelle über das Subjekt findet sich beispielsweise in der Theorie Lennebergs über den Syntaxerwerb als fortschreitenden Differenzierungsprozeß.

Etwas komplexer ist dieses Verhältnis beim Semantikerwerb, denn hier geht es gerade um die Herstellung der Verbindung von Signifikant und Signifikat im abstrakten Zeichen des gesprochenen Wortes. Die Sprache als Signifikantenkette kommt hier in Berührung mit dem vom Individuum gemachten Signifikat (der Vorstellung über eine Sache), und folglich ist das Subjekt als Erkennendes in diesen Prozeß miteingeschlossen - der Semantikerwerb wird so zu einer besonderen Art von Erkenntnistheorie.

Die Linguistik beschreibt wiederum nur den Prozeß der Verbindung der allgemeinen Zeichen mit der individuellen Zuordnung. Dieser Prozeß beginnt bei der lustvollen Lautproduktion im Lallen, die eine lautliche Erfassung von Ganzheiten über das Prinzip der Affekt Konstanz beinhaltet und schließlich zu einer Dingkonstanz führt, die eine starre und langsam differenzierter werdende Verbindung zwischen Worten (Signifikanten) und Begriffen (Signifikaten) herstellt.

Die Linguistik zählt Wörter, versucht den Lallprodukten des Kindes einen semantischen Sinn abzugewinnen und übersieht dabei, daß die "Wörter" eigentlich für das Kind sind und nicht immer in direkte Korrespondenz zur Erwachsenensprache zu setzen sind (im Sinne der Definition von Lewis, 1954). Ein Erwachsener, der "mama" vernimmt, ist sicherlich dazu geneigt, diese Lautkombination als "Mutter" innerhalb des allgemeinen Sprachsystems (der langue) zu interpretieren und die Abweichungen davon als Begriffsunschärfe der kindlichen Sprache anzusehen.

Aber diese Sichtweise schließt systematisch die kindliche Subjekthaftigkeit aus, weil der grundlegende Zeichenbegriff zu undifferenziert gefaßt ist: Wörter, die das Kind lernt und spricht, sind hier lediglich die substantiellen Repräsentanten der Dinge. Nimmt man hingegen das Saussureschen Zeichenmodell als Maßstab, so bezeichnet ein Laut (ein Wort) nicht die Dinge, Affekte, Verhältnisse der Wirklichkeit, sondern die

³³⁶etwa dem Psychoanalytiker Lacan

³³⁷siehe Kapitel zum Erwerb der Phonologie (Jakobson)

vom kindlichen Subjekt gemachten Abbildungen (Vorstellungen) über diese Wirklichkeit. Somit ist das kindliche Subjekt in seinen Lautprodukten bereits involviert, auch wenn diese noch so akzidentell und (gemessen an der langue) unverständlich erscheinen. Die (objektive) Linguistik wird diesem subjektiven Moment in ihren Theorien um den Semantikerwerb kaum gerecht, auch wenn sie versucht, kindliche Lautprodukte auf 2 Ebenen einzuordnen: auf der rein semantischen und innerhalb der lexikalischen (siehe: Erwerb der Semantik).

Theorie der Universalgrammatik

Ebenso ausgeblendet ist die Frage nach dem Subjekt in der Theorie der Universalgrammatik. Der Spracherwerber ist mit seinem Output als Sprach-Sprechender lediglich Teil des Deduktionsprozesses für die Herleitung der Existenz einer Universalgrammatik. Die Universalgrammatik selbst ist als genetisch dispositioniert in den Körper des Sprechers eingeschrieben und bereitet größte Probleme, wenn man sie - den wissenschaftlichen Gepflogenheiten entsprechend - im Signifikantensystem aufschreiben will. Sie ist Programm im Menschen, nach welchem das Kind (zusammen mit dem Input der Außenwelt) grammatisch richtige Sätze bilden kann.

Die Universalgrammatik kennt folglich kein Subjekt der Sprache. Nicht das Sprache lernende Kind bildet sich mit dem Erwerb von Sprache, sondern es bildet sich im Kind in Zusammenwirkung von Anlage und Umwelt eine Struktur aus, die dann als Grammatik eine Grundlage für den weiteren Gebrauch der Sprache darstellt. Das Kind kann sich sowohl in der Sprachgemeinschaft zurechtfinden als auch die eigenen Sprachprodukte einer Ordnung zuführen. Auch ist in der Theorie der Universalgrammatik die Frage, wer spricht, ohne Belang, es besteht nur die Möglichkeit, zur Sprache zu gelangen. Nicht das Kind bildet sich mit Sprache in den Spracherwerbstheorien der Universalgrammatik, sondern die Sprache bildet sich beim Kind aus.

Empirische Spracherwerbsforschung (Papoušek)

Die Psychologie hat in ihrem (von den wissenschaftlichen Subjekten bestimmten) Gegenstandsparadigma das Verhalten und Erleben des Menschen zum Thema. Dieses wird durch verschiedene Methoden und Mittel einer Symbolisierung zugeführt und als Wissen festgeschrieben und übermittelt. In diesem Sinne sind die Forschungen von

Papoušek über den kindlichen Spracherwerb zu sehen: Die Methode ist die Beobachtung, eine qualitative Bewertung innerhalb einer linguistischen Begrifflichkeit, und eine statistische Auswertung. Die Symbolisierung, in welche diese Zählungen und Beobachtungen eingehen, ist eine graphische Darstellung der Zahlen und eine sprachliche Interpretation der Ergebnisse. Sie stellt Hypothesen über den Erwerb von Sprache beim Kind auf, und sie will dieses Wissen dazu verwenden, "ein didaktisch optimal anpassungsfähiges Modell für früh-pädagogische oder frühtherapeutische Interventionen für die Hörerziehung oder für die Anbahnung und den Aufbau der Sprache bei Kindern"³³⁸ anzubieten.

Zu kritisieren ist hier nicht so sehr das auf dem empirischen Paradigma aufbauende Forschungsvorhaben mit seinen Symbolisierungsformen und seinen Ausgrenzungen, sondern die Art und Weise, wie Papoušek das so entstandene "Wissen" in den Diskurs um den Spracherwerb eingebunden haben will: Das Wissen - das aus der Interpretation von punktuellen Meßdaten entstandene - will sie als Instrument für die Pädagogik oder für Therapie verstanden wissen. Erzieher, Mütter, Therapeuten sollen sich im Umgang mit Spracherwerbsprozesse besser zurechtfinden, um sich nicht mehr nur auf das eigene, intuitive Verhalten verlassen zu müssen.

Ein derartiger instrumenteller Gebrauch von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen mißachtet eine mögliche Subjektivität beim Erwerb der Sprache - sowohl beim Kind als auch bei demjenigen, der das Kind (mehr oder weniger intuitiv) mit (seiner!) Sprache konfrontiert (Mutter, Eltern,...). Spracherwerb ist die Ausbildung einer Funktion unter möglichst günstigen Rahmenbedingungen, und ein Subjektbegriff findet bei dieser "Rahmengestaltung" durch Empirie keine Aufnahme.

Der phänomenologische Ansatz (Church)

Church spricht in seinem sicherlich nicht zur klassischen Psychologie zählenden Werk "Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit" nicht nur die Funktionserweiterung (im Sinne Piagets) an, die im Spracherwerb dem Individuum zukommt, sondern er begreift Sprache auch in Bezug zur Subjektsetzung³³⁹. Das Individuum werde laut Church durch Sprache zu einem verbalen Organismus³⁴⁰, der seine Erfahrungen in Übereinstimmung mit der auszubildenden symbolischen Erfahrung abändert und komplementiert. Sphären

³³⁸Papoušek 1994, 181

³³⁹Auch wenn er dies nicht immer dezidiert ausspricht

³⁴⁰Über diesen etwas mißglückten Ausdruck - er verweist zu sehr auf das Körperliche - muß vorerst hinweggesehen werden

von Zukunft und Vergangenheit werden vom Subjekt (vom verbalen Organismus) mit Sprache aktuell erschlossen, eine Distanz zu den Dingen wird aufgebaut, es kann eigenes und fremdes Verhalten dirigiert werden, es werden Wünsche präziser formulierbar, und es besteht durch die Distanznahme zu den Dingen die Möglichkeit zur Verschleierung und zur Unwahrhaftigkeit.

Die Möglichkeiten des Individuums durch erworbene Sprache werden allerdings nur aufgelistet und sind nicht ausgearbeitet, sodaß Church letztlich beim Individuum und beim verbalen Organismus stehen bleibt und nicht zum Subjektbegriff gelangt.

Beispielsweise bleibt die Frage offen, welche Konsequenzen der mit der Sprache einhergehende neue Umgang mit der Zeitlichkeit hat. Daß das Kind plötzlich durch Worte in seinem Sprechen etwas präsent werden lassen kann, das gewesen ist oder das erst sein wird, hat unmittelbare Auswirkungen auf die Bewußtseinsstruktur des Sprechers. Ist Sprache selbst schon eine grundlegende Nichtung der Dinge, in welcher sie symbolisch ersetzt (neu gemacht und geordnet) werden, so ist das Sprechen von zeitlich Vergangenen eine doppelte Nichtung, nämlich es beinhaltet auch einen Angriff auf das aktuell sich selbst konstituierende Bewußtsein des Sprechers. Denn er begibt sich weg aus dem aktuellen Zeitbezug seiner Sinnlichkeit zu einem räumlich Außen und hin zu einer zeitlichen Relativierung seines Seins. Das Sprechen des Satzes "Ich war gestern abend in einem Café" ist das Gewährwerden eines raum-zeitlichen Bewußtseinsverlustes - nämlich im Moment des Sprechens raum-zeitlich nicht nur hier sein zu können.

Sprache sprengt also das Sein und das Bewußtsein des Subjekts, ist eine substanzielle Entfremdungsinstanz, und dieser Aspekt wäre in eine Spracherwerbstheorie einzubinden.

Ebenso verhält es sich mit der symbolischen Distanzierung von den Dingen: Sprache bricht die Unmittelbarkeit des Individuums mit den Dingen auf, indem sie die Dinge nicht (durch die Sinne oder durch die Vorstellung) wirken läßt, sondern sie bezeichnet und sie in (durch die Gesellschaft vorgegebenen Strukturen) einordnet. Dies könnte man als fundamentalste Negation auffassen, die in ihrer Bedeutung weit über das in Spracherwerbstheorien oft zitierte und auf Reaktion bedachte Nein-Sagen des Kindes hinausgeht. Spracherwerb ist der Beginn des Mordes an den Dingen in der Art, daß durch die Sprache der Sprechende bei den Dingen ist und nicht die Dinge in der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung bei ihm sind. Gleichzeitig aber ist im Sprechen mit der Anwesenheit des Bewußtseins bei den Dingen das Bewußtsein von sich selbst abgezogen, sodaß sich ein Ausschluß ergibt: Sprechen oder (Bewußt-)Sein. Die Frage

ist, was und wo nun das Subjekt im Sprechen eigentlich ist und welche fundamentalen Veränderungen der Spracherwerb in der Subjektivität bewirkt.

Daß die Verwendung der Negation (insbesondere die durch den Erwerb des Wortes "nein" (Church) oder der symbolischen Nein-Geste (Spitz)) den Kern der Autonomie des Kindes bildet muß aufgrund der oben erwähnten substanzielleren Negativierung durch die symbolische Erkenntnis in Zweifel gezogen werden. Autonomie und Subjektivität sind nicht als Produkt eines bestimmten Wortes ("nein") zu erlangen, sondern (wenn überhaupt) durch Sprache schlechthin. Es ist auch der Begriff "Autonomie durch Sprache" grundsätzlich zu relativieren und in Frage zu stellen, wenn ein Kind dadurch autonom werden soll, daß es ein symbolisches (der Wirklichkeit fremdes), gesellschaftlich determiniertes (fremdbestimmtes) Regelsystem übernimmt. Die Frage ist, wie eine Subjektivität beschaffen sein muß, zu der man kommt, wenn (Selbst-) Bewußtsein durch Sprechen verloren wird in der aktiven Hinwendung zu den Dingen.

Church mag, wie gesagt, diese Aspekte in seinem Buch zwar ansprechen und einen für die Psychologie wichtigen Quantensprung tun, aber bis hin zur letzten Konsequenz ausführen kann er sie nicht. Den funktionalen Gewinn, den der verbale Organismus durch Sprache erfährt, vermag er nicht (etwa in dialektischer Weise) mit dem Verlust zu verbinden, der dem Subjekt durch Sprache widerfährt. Das Sprechenkönnen bleibt bei Church letztlich eine magische, mechanistische Funktion des psychologischen Körpers.

Die kognitive Psychologie

Wieder einen Schritt zurück in der Einbindung des Subjekts in den Spracherwerb tut die kognitive Psychologie (Piaget, Luria). Sprache ist hier eine spezifische Ausprägung einer kognitiven Funktion, die das Kind in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt erfährt. Das Kind ist dabei aktiver Körper, der Struktur erwirbt und diese in seinem Sprechen (oder in seiner Fähigkeit zur Symbolisierung) zum Ausdruck bringt. Diese sich beim Funktionsträger Kind entwickelnde Struktur bleibt entweder abstrakt (Piaget) oder hat ein materielles Korrelat (neuronale Verbindungen bei Luria).

Der Begriff des Subjekts, der hier zur Sprache kommen soll, ist in diesen kognitiven Spracherwerbstheorien verkümmert, der Sprechende ist lediglich Träger von (materiellen oder nicht-materiellen) Kognitionsstrukturen. Piaget und seine Schüler bestehen darauf, daß Denken dem Sprechen vorausgeht, daß sich sprachliche Strukturen nicht ohne die dafür notwendige operante Basis (z.B. Ausbildung der Objekt Konstanz)

bilden können. Dem entspricht auch eine implizite Erkenntnistheorie derart, daß die ursprüngliche Abbildung der Welt beim Kind jenseits der sprachlichen Strukturen vor sich geht, nämlich im "wirklichen Kontakt" mit der Welt (Furth 1977). Der Erwerb von Wissen durch sprachliche Symbole überwiegt erst um das 10. Lebensjahr.

Die Frage nach dem Subjekt erscheint hier zweifach: Einerseits bleibt dahingestellt, welche Stellung der Bildung des Subjekts zukommt, wenn operante Strukturen bis ins späte Kindesalter quasi von selbst im direkten Kontakt mit der Welt ausgebildet werden. Es scheint, als würde hier konsequent eine mögliche Autonomie des Kindes in seiner (nichtsymbolischen) Erkenntnis ausgeblendet werden.³⁴¹

Andererseits muß man sich grundsätzlich fragen, ob es sich bei dieser konsequenten Ausklammerung des Subjekts beim Erkenntnisprozeß überhaupt um Erkenntnis handelt. Denn Erkenntnis erfordert immer schon des nichtenden und distanznehmenden Umgangs mit den Dingen. So ist beispielsweise die Kundgabe von Hunger durch das Schreien des Säuglings in seinem Produkt eine Distanzierung und eine Symbolisierung (d.h. Nichtung) des Hungers selbst, denn der Schrei wird vom anderen als Symbol für Hunger interpretiert, auch wenn der Schrei (und die damit verbundene Reaktion der Umwelt) oberflächlich betrachtet als Signal erscheint. Da aber der Schrei als Symbol wirkt (es bedarf der Interpretation der Mutter, denn ein Schreien könnte sich auch auf etwas anderes - etwa allgemeines Unbehagen - beziehen und nicht nur auf Hunger), ist er eine Distanzierung des Säuglings von seinem Hunger. Das Subjekt des Säuglings tritt folglich schon beim Schreien auf den Plan, indem der Säugling mit seinem Schreien den Hunger "bestimmt".

Die Leugnung der Wichtigkeit von Symbolen beim Kind - so meine Kritik an der Piaget-Schule - ist so letztlich eine Nichtbeachtung der kindlichen Subjekts und dessen Eingebundenheit in symbolische Strukturen. Das Kind ist in der kognitiven Psychologie ein Kognitionsentwickler, der durch seine Denkstrukturen später äußere, sprachliche Strukturen zur Ausprägung bringen kann. Erkenntnis als symbolische Distanznahme eines Subjekts findet hier keinen Platz.

³⁴¹Was nicht bedeutet, daß aus einem bestimmten Blickwinkel der Begriff einer nichtsymbolischen Reaktionsweise - eine (direkte) Reaktion auf ein Signal - beim Menschen sinnvoll ist.

Psychoanalyse

Ein anderes Verhältnis zum Subjektbegriff als in der humanwissenschaftlichen Linguistik und Psychologie findet sich in der Psychoanalyse und in den daraus entstandenen Spracherwerbtheorien. Das liegt einerseits daran, daß der Gegenstand der Psychoanalyse, das Unbewußte, sehr offen und konstruktiv gefaßt ist und daß sich andererseits die Methode der Psychoanalyse in gewisser Hinsicht von der Methode der Wissenschaft unterscheidet.³⁴² Oder (plakativ gesagt): die Psychoanalyse eröffnet wieder etwas Platz für das in der Wissenschaft verloren gegangene (oder ausgeklammerte) Subjekt.

Die Spracherwerbtheorien der Psychoanalyse sehen den Spracherwerb nicht bloß als besondere Funktionsausprägung eines Individuums, sondern Spracherwerb (und allgemeiner: Symbolfunktion) steht hier immer in Zusammenhang mit einem Ich. Sprache leistet immer einen gewissen Beitrag zur Ich-Bildung (vergl.: Freud, Klein, Fraiberg, Spitz). Das Ich (also jene psychische Instanz, die als Mittler der Interessen der ganzen Person, aber auch der Umwelt auftritt) wird von inneren Triebansprüchen oder von Forderungen der Außenwelt bedroht und kann sich mit Hilfe von Symbolen und symbolischen Systemen den Konflikten aussetzen, die aus den unterschiedlichen Ansprüchen resultieren. Das Ich kann Konflikte mit Symbolen zum Ausdruck bringen oder kann Konflikte (sekundärprozeßhaft) für alle Instanzen produktiv lösen. Das Symbol wird zum Produkt einer Auseinandersetzung.

Das Ich bildet sich also (unter anderem) durch eine gelungene Symbolisierung der Konflikte. Sprache als ich-bildende Instanz tritt auf den Plan sowohl als symbolische Kompromißbildung zwischen Trieb- und Umweltansprüchen (Es u. Über-Ich) als auch (und hier setzt die Psychoanalyse als Behandlungsmethode an) durch das Zum-Ausdruck-Bringen von unbewußtem Material (für den Sprechenden, für den anderen). Das Ich wird mit seinen Mechanismen zur Persönlichkeitsinstanz, zum Sitz und zur Ausprägung der Person selbst.³⁴³

Es bleibt allerdings die Frage, wie dieses Ich der Psychoanalyse sich in Hinblick auf Sprechen und Sprache verhält. Zuerst muß festgehalten werden, daß in der Psychoanalyse davon ausgegangen wird, daß ein Zusammenhang besteht, der - wie komplex er auch sein mag - das Symbol mit dem, was es repräsentiert, verbindet:³⁴⁴ Ein

³⁴²siehe Kapitel "Lacan und die Wissenschaft"

³⁴³Diese Konzepte, die als "Ich-Psychologie" bezeichnet werden, basieren auf Konzepten des späten Freud

³⁴⁴vergl.: Laplanche 1972, 487

neurotisches Symptom symbolisiert (durch die Kompromißbildungen des Ichs) den dahinterliegenden (unbewußten) Konflikt, das Ich hat - um seine Existenz nicht zu gefährden³⁴⁵ / seine Bildung voranzutreiben - den Konflikt im Symptom "ausgedrückt".

Bei der Bildung der Sprache allerdings mag dieses Muster nicht mehr ganz gelten: schließlich ist das sprachliche Symbol ein Teil der symbolischen Ordnung, in der sich das Ich schon immer befindet, das nicht erst durch individuelle Kompromißbildung kreierte werden muß. Das Ich wird also beim Spracherwerb zum Teil seiner schöpferischen Fähigkeiten beraubt, es muß sich vielmehr einer bereits bestehenden Ordnung unterwerfen, verliert also an Autonomie, die es jedoch in seinem Sprechen - so scheint es - wiedergewinnt. Es kommt in Verbindung mit Sprache beim Ich zu einer eigenartigen Dichotomie, daß das Ich einmal das aktive, sprechende, produzierende Ich wird, zum Ich des Aussagens, wohingegen das Ich, das sich (im Sinne der psychoanalytischen Spracherwerbtheorien) durch Sprache bildet, zum Ich des Ausgesagten wird. (Bei Lacan wird letzteres zum Begriff des Sub-jektums, dem der Sprache unterworfenen Ich, und in weiterer Folge spricht Lacan vom Subjekt des Ausgesagten und vom Subjekt der Aussage.)

Folgt man diesem Gedanken, so werden die psychoanalytischen Theorien um den Spracherwerb in ihrem Ich-Begriff dieser Dichotomie des Subjekts in Hinblick auf Sprache nicht gerecht. Der Ich-Begriff ist hier verfestigt und bleibt, wenn das Ich sich kompromißbildend (sprachliche) Symbole schafft, ein Ich des Aussagens und zugleich, wenn es sich durch Sprache bildet, ein Ich des Ausgesagten. Zu einem differenzierten Subjektbegriff, wie er aus der dargelegten Problematik resultieren würde und wie er für ein pädagogisches Denken nötig wäre, um die Bildung des Subjekts als Problematik im Auge behalten zu können, kann sich die ich-psychologisch dominierte Psychoanalyse nicht durchringen.

Grund für diesen simplifizierten Ich-Begriff ist - nach Lacan - das Verhaftetsein des neuzeitlichen Denkens im cartesianischen Cogito, im "cogito, ergo sum" des René Descartes, in welchem sich das Subjekt selbst als selbstbewußten, unären Punkt in die Welt setzt, von dem aus die Welt sich in ihrem Sein (durch ordnende Analyse³⁴⁶) bestimmen läßt. Demgegenüber wird aber im Sprechen der Sprache das Subjekt auch jenseits seiner Bewußtwerdung "bestimmt", und es ist in weiterer Folge das besondere

³⁴⁵das heißt, nicht psychotisch zu werden

³⁴⁶vergleiche hierzu Descartes "Discours de la méthode"

Verhältnis dieser Entfremdung des Subjekts zu klären und den Spracherwerb als den Eintritt des Subjekts in die besondere dichotomische Situation aufzufassen.³⁴⁷

Oder (in einem pädagogischen Zusammenhang): das Subjekt soll sich in seinem Lernen nicht nur etwas aneignen, sondern soll sich mit dem, was es lernt, auch bilden³⁴⁸. Somit läßt sich ein Problem umgehen, das gegenüber dem Sprachelernen entstanden ist: Ein in der Pädagogik oft gebrauchter Lernbegriff, der darauf beruht, daß ein Subjekt (ein Individuum) durch Lernen sich etwas aneignet, greift beim Sprachelernen nicht, weil Sprache nicht "bewußt" gelernt werden kann. Und überall dort, wo dieser Lernbegriff auch in die pädagogische Praxis umgesetzt wird (etwa bei der kompensatorischen Spracherziehung), erscheint das Vorhaben mit Recht stümperhaft und ist zum Scheitern verurteilt. (In Anlehnung an die oben erwähnte Dichotomie könnte man beim Sprachelernen auch von einer Subjekt des Lernenden und einem Subjekt des Gelernten sprechen.)

Besonders schön läßt sich dieser reduzierte (imaginäre) Ich-Begriff in den Spracherwerbstheorien von Klein und Spitz nachlesen. Sprache (od. allgemein: der symbolische Umgang) wird hier zum zentralen Element der Ich-Bildung, da es Ängste und zerstörerisch-sadistische Anteile vom Ich nimmt (Klein) oder in der Abstraktion

³⁴⁷Eine linguistische Version des cartesischen Cogito-Problems findet sich auch bei Jakobson und anderen Autoren im Begriff des sogenannten "Shifters": Es handelt sich hierbei um spezielle Doppelsstrukturen, bei denen Code und Mitteilung ineinandergreifen.

Üblicherweise ist in einem Satz (z.B.: "Der Ball ist rot") durch den Code der Signifikanten eine Mitteilung enthalten (daß eben der Ball rot ist). Es können aber noch folgende Sonderfälle auftreten (vergleiche hierzu Barthes 1981, 20):

1. Indirekte Rede (M/M) (sprich: "Message über Message"): eine Mitteilung über eine Mitteilung
2. Eigennamen (C/C): "Hans" ist diejenige Person, die Hans genannt wird
3. Metasprache (M/C): z.B. der Satz: "Maus" ist ein deutsches Wort.
4. Shifter (C/M), also ein Code über eine Message. Beispiel sind hier die Personalpronomen im Satz, etwa das Wort "ich". Es ist zum einen Code(wort), andererseits ist es die Mitteilung, daß der Satz im Aussprechen mich betrifft. Der Satz "Ich habe Schnupfen" hat nur dann Sinn, wenn er von demjenigen gesprochen wird, der Schnupfen hat. Spricht die Message dieses Satzes jemand anderer, so kann er nicht sagen "Ich habe Schnupfen", sondern er muß den Shifter des Satzes transformieren (etwa in: "Du hast Schnupfen")

Lacan (S II, 174f und S II, 67) sieht nun im sprachlichen Phänomen des Shifters das angesprochene "Fading" des Subjekts beim Sprechen von Subjekt der Aussage zum Subjekt des Ausgesagten, vom selbstgewissen Subjekt zu einer selbstverlorenen Bestimmung durch ein Außen (ein unbewußt Werden). So bricht im Shifter mit der Frage "Wer spricht?" die radikale Frage nach dem Subjekt auf. Das klassische (selbstgewisse) Subjekt Descartes wird ontologisch in zwei Formen aufgespalten: in ein lebendiges, zeitlich nur im Nachhinein zu konstruierendes Subjekt des Unbewußten (je) und in ein substantiviertes, totes, imaginäres Subjekt des Ausgesagten (moi). Viele Sprachen der Welt entsprechen in ihren verschiedenen Worten für Ich dieser Struktur des Subjekts (z.B.: I/me - je/moi).

³⁴⁸Man lese hier - wie so oft in dieser Arbeit - das Wort "bilden" in seiner sprachlichen Zweideutigkeit

eine symbolische Objektfindung erlaubt, die in Folge eine Abgrenzung zum eigenen Erleben schafft. Symbolisierung wird so zu einem "Ich-Instrument" (Spitz).

Man kann dieser Wissenschaftsströmung der Ich-Psychologie vorwerfen, daß sie die (wahre) Subjekthaftigkeit des Menschen verkennt und das Ich in ihren Theorien behandelt wie ein Kind dies tut, wenn es sein Ich in einer Spiegelimagination ablegt und durch ein "das bin ich" gänzlich bestimmt. Das Ich wird imaginiert und als funktionelles, substanziell verfestigtes "moi" in den Theorien (des Spracherwerbs) abgelegt: das Ich eignet sich in dem Ringen um Identität Sprache an und läßt sich nicht in einer dichotomischen Struktur durch Sprache zum Subjekt bilden.

Einer kurzen Erläuterung bedarf noch die von Spitz postulierte Autonomie des Kindes durch eine symbolische Nein-Geste: Die Annahme, das Äußern von "nein" (in der Geste oder im Wort) sei das erste Auftreten von kindlicher Subjektivität und von eigenem Willen muß hier (mit dem vorher Gesagten) in Zweifel gezogen werden. Es erscheint vielmehr so, daß es sich beim kindlichen Nein-Sagen um ein Spiel mit einem besonderen Signifikanten handelt und einem Genießen der dabei entstehenden Lust. Es ist hier die Entdeckung der Shifter-Funktion eines Wortes im Spiel, daß nämlich das Wort "nein" (so wie beim Ich einer Aussage) nicht bloß ein ausgesagtes ist, sondern in besonderer Weise auf den Aussagenden rückwirkt, indem ein symbolisches Zeichen sich auf das Subjekt des Sprechers selbst bezieht. Die semantische Funktion von "nein" tritt hier nicht hinter die ich-bildende Funktion zurück, wie Spitz es postuliert, sondern läßt die besondere Stellung des Subjekts gegenüber den Signifikanten emporkommen, die in der Struktur des Verhältnisses Subjekt - Signifikant schon enthalten zu sein scheint.

Daß sich mit dem Erwerb eines Wortes und dessen Anwendung ein autonomes Ich bilden läßt, scheint zudem nicht glaubwürdig: Zum einen ist das bildungsfähige Ich (das "wahre" Subjekt) in seiner Identität nicht festzulegen (siehe oben), zum anderen ergibt sich in der Auseinandersetzung mit einer symbolischen Welt und der damit verbundenen Distanzierung von den Dingen immer schon Subjektivität - und nicht erst mit der Beherrschung eines besonderen Wortes.

Erziehungswissenschaft

Die Pädagogik als Erziehungswissenschaft, die laut Pazzini stets auf Zulieferungen aus anderen Wissenschaften verwiesen ist (und war)³⁴⁹, hat dem Problem und der Frage nach dem Subjekt beim Spracherwerb nicht mehr viel hinzuzufügen.

Teilweise geht es nicht mehr so sehr um die Bildung des Subjekts durch Sprache, sondern um die "Verwirklichung der Chancengleichheit" (*Oevermann, Theorie der kompensatorischen Spracherziehung*) in Hinblick auf die zu erwerbende Funktion und auf die daraus entstehenden Möglichkeiten im gesellschaftlichen Handlungskontext. Durch einen <elaborierten Code>³⁵⁰ soll im Austausch mit anderen Individuen ein rationaler Diskurs zustande kommen, der Voraussetzung ist für den Aufbau der Ich-Identität eines autonomen Individuums. Der Sprecher eines <restringierten Codes> bleibe hingegen unmittelbar im Handlungskontext verhaftet und sei von einer autonomen Verbalisierung ausgeschlossen.

Hier erscheint wiederum das Problem, das Subjekt positiv mit der Bildung von Ich-Identität durch einen rationalen Diskurs setzen zu wollen. Wer an gewissen sprachlich-gesellschaftlichen Prozessen nicht teilhaben kann, der ist auch von der Identitätsbildung ausgeschlossen. Das diesem Denken zugrunde liegende positive, imaginierte Ich ist (wie in den meisten Spracherwerbstheorien der Psychoanalyse) einseitig dem cartesianischen Cogito verhaftet, denn das implizierte "Ich bin, weil ich (diese oder jene Sprache) spreche" bedarf einer bewußten Setzung durch ein sprechendes Individuum, weil in Hinblick auf den Wert und die Rationalität der gesprochenen Sprache ein Urteil gefällt werden muß.

Die in dem Ansatz enthaltene These, daß nämlich Sprache selbst das Subjekt bildet, erscheint mit dem eingeführten Wert und der postulierten Rationalität von Sprache nicht mehr möglich, da das Subjekt, wenn es spricht, darauf bedacht sein muß, daß es "richtig" spricht³⁵¹, um zu Autonomie und Identität gelangen zu können. Somit widerspricht die Behauptung "Identität und Autonomie durch elaborierte Sprache" sich selbst, indem einerseits eine Normierung auf das Sprechen und die Sprache gelegt wird und andererseits in cartesianischer Manier postuliert wird, daß eine Sprachidentität bewußt von einem Subjekt gesetzt werden kann.

³⁴⁹vergl.: Pazzini 1992(a), 47

³⁵⁰hier der Bezug zur Soziologie

³⁵¹oder jemand anderer - etwa ein Pädagoge - ist darauf bedacht

Die imaginäre Setzung des autonomen Ichs erreicht ihren Höhepunkt in der Ausformulierung von Prinzipien, denen Sprache genügen muß, um als "emanzipativ" (*Loch*) oder als "unverzerrte Symbolisierung" (*Göppner*) der Autonomisierung des Individuums dienlich zu sein. Das Subjekt - so die Annahme - lasse sich also durch die richtige Form des Sprechens (im Umgang mit anderen oder in der Gesellschaft) machen, und Spracherwerb ist das Erlernen des jeweiligen Umgangs: ist er <elaboriert> und genügt er besagten Prinzipien, so ist die Subjektbildung beim Kind gewährleistet, ist er <restringiert>, ist das Subjekt durch seine Symbolbildungen verzerrt und auch in der Realisierung seiner gesellschaftlichen Chancen behindert.

In dieser impliziten Wertung von <elaboriert> und <restringiert> in Bezug auf die Sprache und die Bildung des Subjekts schießen die sprachkompensatorischen Pädagogen weit über das von Bernstein aufgestellte Ziel der wissenschaftlichen Differenzierung eines soziolinguistischen Phänomens hinaus. Bernstein hat sich in seinem Spätwerk immer wieder gegen eine solche Wertung von <elaboriert> und <restringiert> ausgesprochen und beließ seine Termini innerhalb einer soziologischen-beschreibenden Begrifflichkeit. Desto unangebrachter erscheint das Bemühen der (deutschen) Pädagogen, direkt und naiv theoretisierend in der Praxis in die Sprachbildung des Subjekts einzugreifen. Die Pädagogik wurde hier zur blinden Vollstreckerin der gefeierten Verwissenschaftlichung des Phänomens Spracherwerb.

Diesem Vollstreckerdienst der "großen deutschen sprachpädagogischen Tradition"³⁵² möchte sich *Bittner* mit seiner Kritik an der kompensatorischen Spracherziehung entziehen, übersieht aber dabei, daß er in seiner Setzung des kindlichen Spracherwerbs als basale Sozialisation und als eine der affektiven Entwicklung folgende letztlich wieder der Vollstrecker eines anderen Denkens wird: jenes der Psychoanalyse. Insbesondere das Problem des Ichs in Hinblick auf das zu bildende Subjekt im Sprechen tritt wieder in Erscheinung. *Bittner* setzt zwar dem auf dem Sekundärprozeß basierenden Ich-Begriff der Ich-Psychologen und der Objektbeziehungstheoretiker einen "unbewußten" Ich-Begriff gegenüber, der immer dann zu Tage tritt, wenn das Sprechen des Kindes primärprozeßhaften Charakter aufweist (Lallen, Melodisierung, rhythmische Spiele), wenn Sprache Ausdruck von Affektivität und nicht von Rationalität wird. Dieses "unbewußte" Ich umfasse die Gefühlskraft und eine besondere Art von primitivem Denken und Wollen, sei aber in Hinblick auf das Sprechen des Kindes immer im Zusammenhang mit dem "bewußten", sekundärprozeßhaften Ich zu denken.

³⁵²Bittner 1969, 42

Bittner mag hier zwar die Problematik des cartesischen Cogito beim Spracherwerb anklingen lassen, aber die Hinzufügung eines unbewußten Ich scheint keine Lösung des eigentlichen Problems zu sein. Es geht nicht um die Festmachung des Ichs in unbewußten Anteilen, sondern um das radikale Auseinanderklaffen, welches das Ich beim Sprechen erfährt. Der schon erwähnte Bewußtseinsverlust beim Sprechen des Subjekts ist nicht nur damit zu erklären, daß man dem Ich noch einen unbewußten Anteil hinzufügt, welcher in Bezug auf die jeweiligen Affekte (unmittelbare) Sprache produziert, sondern die Tatsache, daß nicht immer alle kindlichen Laute von einem rationalen, vom Kind bewußt gesetzten Diskurs stammen, müßte in eine Gesamtheorie von Sprache und einem wie auch immer beschaffenen Subjekt münden. Die Schere zwischen bewußten und unbewußten sprachlichen Anteilen, die Bittner einführt, resultiert letztlich wiederum aus einem funktionellen Ich-Begriff, der darauf stößt, mit dem Sprachphänomen an seine eigenen Grenzen gekommen zu sein. Ein positives Ich scheint mit Sprache nicht etablierbar zu sein, und Lacans "es spricht" hängt bereits in der Luft.

Auch ist hier zu bezweifeln, ob die von Bittner als Motor des Sprechens eingeführte Affektivität einen Zusammenhang zwischen Sprache und Subjekt stiften kann. Denn Bittner setzt die Affektivität immer schon als "autonome" innere Substanz des Menschen, und es ist zu fragen, ob nicht Affektivität (das rüde, primäre innere Erleben, das mit Hilfe der Zeichen direkt oder indirekt zum Ausdruck kommen kann) immer nur in Wechselwirkung zu diesen Zeichen zu begreifen ist.

Denn Affekt setzt immer schon die "interne leibliche Verfassung in Beziehung zur externen Situation"³⁵³. So gesehen existiert ein innerer Affekt, der unabhängig vom Außen bleibt und einer eigenen Dynamik folgt, nicht. "Affektiertwerden und Reagieren greifen derart ineinander, daß beide wechselseitig voneinander abhängig sind."³⁵⁴ Beispielsweise sind Schmerzen als Affekt imaginär und als solche nicht mitteilbar. Sie können höchstens in symbolischen Ausdrucksmitteln (Mimik, Gestik) nach außen gelangen oder in ein symbolisches System (Sprache) verpackt "mitgeteilt"³⁵⁵ werden. Man spricht über seine Schmerzen, indem man Schmerzen spricht.

³⁵³Schöpf 1989, 56

³⁵⁴ebd., 56

³⁵⁵man beachte hier die wunderbar in Sprache eingepackte Theorie: Schmerzen, wenn sie mitgeteilt werden (an jemanden), werden dadurch mit-geteilt. Es ist hier sowohl der therapeutische Aspekt als auch der signifikante Transport (und die Bestimmung) von imaginärem Material angesprochen!

Andererseits sind Affekte (z.B. Schmerzen) vom Ausmaß der Befriedigung oder der Versagung abhängig, welche die jeweilige Situation ermöglicht.³⁵⁶ Ein Affekt bildet sich nicht von selbst, sondern entsteht aus dem Mangel, den das Subjekt aus der Umgebung (die auch eine innere sein kann) erfährt. Da aber diese Umgebung nicht direkt wahrgenommen werden kann, sondern diese dem Menschen nur als symbolisch strukturierte zugänglich ist, liegt der Affekt direkt in der Unzulänglichkeit des Symbolischen und nicht in der autonomen Befindlichkeit des Innersten. Folgt man dieser Argumentation, so ist der Affekt nicht dem Subjekt vorgeschoben, ist keine Faktizität, mit der sich das Subjekt abfinden muß, sondern das Subjekt ist mit seinem Affekt direkt verwoben.

So ist auch eine Auffassung, die eine unabhängige affektive Entwicklung propagiert, anzuzweifeln. Bittners Auffassung, daß sich Spracherwerb an der affektiven Entwicklung des Kindes zu orientieren habe, ist darauf hin zu kritisieren. Die Entwicklung des Affekts wäre vielmehr direkt in die Entwicklung des Symbolischen (der Sprache) einzubinden, und Spracherwerb wäre ebenso Affektbildung. Oder: das Subjekt entwickelt sein Sprechen nicht, indem es authentisch dem affektiven Plan folgt, sondern bildet sich und seine Sprache sozusagen "im und mit Affekt".³⁵⁷

³⁵⁶vergl.: ebd, 57

³⁵⁷Damit korrespondieren auch Beobachtungen von R. Spitz über das klinische Syndrom der anaklitischen Depression (vergl.: Spitz 1985, 123ff): Hospitalisierte Kleinkinder (also solche, die längere Zeit von der Mutter getrennt sind und nicht in einen primären symbolischen Zusammenhang eingebettet sind) sind selbst in ihren Symbolisierungen (Schreien, Mimik, Blickverhalten,...) reduziert. Insbesondere beschreibt Spitz eine stille Weinerlichkeit und ein tonloses Schreien bei diesen Kindern. Dies bedeutet in diesem Zusammenhang, daß hospitalisierte Kinder nicht nur nicht mehr ihre affektiven Bedürfnisse kundtun, sondern offensichtlich auch keine mehr haben! Sie reagieren nicht oder kaum mehr auf Kontaktangebote, das symbolischen Spiel zwischen Mutter und Kind und das in den Signifikanten aufbrechende Begehren fehlt. Von beiden Seiten nämlich: Die Mutter begehrt nicht das Kind und das Kind nicht die Mutter (den Anderen), und es gibt kein Signifikantenspiel als Manifestation (und Ursprung!) dieses wechselseitigen Begehrens. Mit Lacan: "Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen" (Lacan S II, 190), wobei der Genitiv als "genitivus subjectivus" zu lesen ist. Die anaklitischen Depression mündet in den Zustand der absoluten Begehrenslosigkeit, und es tritt (statistisch gesehen) häufig der Tod ein. (vergl.: Spitz 1985, 89 ff)

Weiters wäre hier auch der von Bittner beschriebene Fall von Sprachanbahnung zu erwähnen (Bittner 1975, 13): Ein 3-jähriges Mädchen hat noch kein einziges Wort gesprochen, weil es bisher "frustrationsfrei" erzogen wurde (d.h.: es war ständig bei den Eltern, die ihm jeden Wunsch von den Augen ablesen). Bittner führt an, daß man es zum Sprechen brachte, indem man bei ihm Begehren weckte (indem man ihm dieses oder jenes anbot, ohne es ihm zu geben). Die kindlichen Signifizierungen gingen mit dem Affekt einher, den es durch die bedeutungsvollen Symbolisierungen der Außenwelt erfuhr.

3. Die Sprache

Der Begriff der Sprache, wie er in den Spracherwerbtheorien vorkommt, ist zwar nicht unmittelbar pädagogisch relevant, ist aber dennoch substanziell, da es um die Frage geht, was eigentlich vom Subjekt erworben wird. Und die Auffassung, was Sprache sei, ist in den verschiedenen Signifizierungssystemen der Wissenschaft durchaus unterschiedlich, sodaß ernstlich die Frage gestellt werden muß, ob Spracherwerbtheorien überhaupt miteinander vergleichbar sind, wenn sie von derart Unterschiedlichem sprechen.

Bevor ich mit Kritik an den Spracherwerbtheorien ansetze, stelle ich einige phänomenologische Betrachtungen zur Annäherung an einen Sprachbegriff an, wie ich ihn in den Diskurs bereits miteinbringe. Es ist dies der strukturelle Sprachbegriff, denn er erscheint mir unter allen Begriffen der elaborierteste, weil er in seiner Repräsentationsauffassung Sprache als Form setzt, die in besonderer Weise einem Subjekt (der Sprache), aber auch einem Anderen, Platz bietet.

Sprache ist ein alltäglicher Begriff, der schon ins Wanken gerät, wenn man (mit Sprache!) aufzeigen und erklären will, was und wo Sprache ist. Sprache ist überall und doch nirgends, sie ist nur kurz lautlich hörbar, ist im Sprechakt zeitlich schnell vergänglich, ist nicht zu begreifen (obwohl sie Wirkung tut) und nicht aufzeichnenbar (denn dann ist sie Schrift(-sprache) oder Tondokument). Sprache, so läßt sich festhalten, ist also immer "dazwischen": zwischen den Menschen, zwischen den Zeiten (denn ein Sprachwort ist erst, wenn es gesprochen worden ist, aber dann ist es schon gewesen), zwischen den Worten und Lauten (denn Sprache ergänzt sich erst mit dem Nichtgesprochenen zu einem Ganzen), zwischen dem Schweigen.

So läßt sich auch mit Saussure sagen, daß es sich bei der Sprache um keine Substanz, sondern um eine Form handelt.³⁵⁸ Und diese Form hält eine besondere Relation zu den Substanzen aufrecht, die sie miteinander verbindet (Signifikanten, Denken, Subjekt, Gemeinschaft). Sie umgibt sie, durchdringt sie, hüllt sie ein, bildet sie:

³⁵⁸"Die Sprachwissenschaft arbeitet also auf dem Grenzgebiet, wo Elemente von zweierlei Natur (z.B.: Signifikanten und Signifikate...Anmerkung K.D.) sich verbinden; diese Verbindung schafft eine Form, keine Substanz." (Saussure 1967, 134)

Zum einen das Subjekt (in Form des sprechenden Menschen), von dem im vorigen Kapitel schon die Rede war, das sich - so vorläufig die Annahme - erst durch die Form der Sprache (des symbolischen Ausdrucks) im Sprechen bestimmen kann. Zum anderen das Objekt, die Sache, die mit Sprache bestimmt, bezeichnet wird.

Die Sprache als Wort oder Satz steht nun in bestimmter Relation zu den Objekten, von denen sie spricht. Die Plausibilitätsauffassung der Totalabbildung von Wort und Ding, von Satz und Verhältnis ist unhaltbar, einerseits, weil eine Substanz nicht auf eine Form abbildbar ist und andererseits, weil in der (Saussureschen) Definition des (Sprach-) Zeichens die Verbindung zwischen Signifikant und Signifikat arbiträr (beliebig) ist. Die Zuordnung erfolgt jeweils nur im Zusammenwirken mit dem Anderen der selben Sprachgemeinschaft, aber auch individuell, da der konkrete, dem Sprachsystem entnommene Signifikant im Zeichen nicht mit dem Ding an sich in Verbindung steht, sondern mit der (vom Individuum gemachten) Vorstellung vom Ding. Erst das gesamte Zeichen als Verbindung von Signifikant und Signifikat - eine Verbindung, bei welcher die Elemente aber unüberwindlich getrennt bleiben³⁵⁹ - verweist auf das Ding an sich, auf die Substanz oder (wie es bei Lacan heißt) auf das Reale. Das Subjekt ist hier kein Erzeuger von Sprache, sondern ist in das System der Sprache (langue) als "Vorstellungselement" des Dings mit seinem Bewußtsein fest eingebunden. Und Sprache kommt durch das Subjekt in seinem Sprechen (parole) als partielles Aufgreifen von Signifikanten zum Ausdruck, was im strukturalen Denken in umgekehrter Weise wieder zum Schöpfungsakt des Subjekts selbst wird³⁶⁰.

Aufgrund dieser fundamentalen Struktur von Sprache wird auch begreiflich, daß die Sprache nicht in Identitäten Bestand hat, sondern in Differenzen, und die einzelnen Elemente der positiven Sprache (Worte, Sätze) sind nicht Zeichen (im Sinne von repräsentativen Weltausschnitten), sondern Bedeutungsknoten innerhalb der unendlichen Möglichkeit der Bedeutungen.³⁶¹ Nicht das Wort oder das Zeichen ist Träger der sprachlichen Form, sondern der Raum (die Differenz), den zwei Worte aufreißen. Die selbe Struktur zeigt sich beim Sprechen des Subjekts: nicht die eigentliche Aussage (die konkrete parole) ist Träger des Gesagten, sondern die Differenz, die mit den Aussagen aufgerissen wird. Die fundamentalste Differenz ist

³⁵⁹Im strukturalen Formalismus schiebt man S/s, wobei das "S" (Signifikant) und das "s" (Signifikat) beliebig austauschbar sind. Nur "/" (die "barre") bleibt fix und unüberwindlich.

³⁶⁰"Ein Signifikant ist, was für einen anderen Signifikanten das Subjekt vorstellt." - Lacan S II, 195 oder "Ein Signifikant ist das, was das Subjekt für einen anderen Signifikanten repräsentiert." - Feuling 1989, 18

³⁶¹"Das Wort ist nicht Zeichen, sondern Bedeutungsknoten." Lacan S III, 144

dabei die zwischen dem Sprechen und dem Nicht-Sprechen, zwischen dem Buchstaben und dem Null-Element, zwischen Reden und Schweigen.

(So ist auch der Weg zur Situierung des Freudschen Unbewußten in der Sprache geebnet: "Das Unbewußte ist wie eine Sprache strukturiert"³⁶² und "Das Unbewußte ist der Diskurs des Anderen"³⁶³ lauten die beiden Formeln zur Sprachlichkeit des Unbewußten, die nur in dem oben aufgestellten formalen Sprachkonzept zu begreifen sind, auch wenn sie beispielsweise in der psychoanalytischen Praxis (Fehlleistungen, Versprecher, Traumsprache, Struktur des neurotischen Symptoms) schon immer ihre Anwendung gefunden haben. Das Unbewußte ist nicht das Tierische, Triebhafte, Archaische im Sinne Jungs, sondern jenes Material, das bei der Subjektbildung durch Sprache abfällt, das ausgeblendet wird durch das besondere Verhältnis von Bewußtsein und Sprache. Oder: Das Unbewußte ist im Verhältnis von Subjekt und Sprache schon inhärent, die Signifikanten des Unbewußten sind immer nur im Sprechen angesprochen und liegen sprachlich außen, "an einem anderen Ort", wie Freud formuliert.)

Aber um soweit zu kommen sind vorerst die wissenschaftlichen Spracherwerbtheorien kritisch auf ihren Sprachbegriff hin zu untersuchen:

Diese Theorien setzen sich mit dem Phänomen auseinander, wie das Kind im Laufe der Zeit Sprache ausbildet: einerseits passiv durch das Mitleben im sprachlichen Raum, andererseits aktiv in seinem Sprechen. Sprache als Begriff ist dasjenige, was das jeweilige Paradigma der Wissenschaft, welche Kindersprache untersucht, aus dem Phänomen herausfiltert. Oder: Sprache ist im Begehren der jeweiligen Wissenschaft verankert als dasjenige, was sich bei der Betrachtung als signifikant ausscheiden läßt und was seinerseits wieder das Begehren der Wissenschaft strukturiert. Der Begriff der Sprache ist das, was das jeweilige Subjekt der Wissenschaft bei der Formulierung der Sprachtheorien gebildet³⁶⁴ hat. Unabhängig davon gibt es noch Sprache als dasjenige Phänomen, wie es für das Kind ist - jenseits aller wissenschaftlichen oder sonstigen Betrachtungen von außen.

³⁶²Lacan Sem XI, 26

³⁶³Lacan S II, 81. Der Andere ist dabei ein komplexer Begriff und meint die Gesamtheit der anderen Subjekte und somit auch (abstrakt) die symbolische Ordnung, die Signifikantenwelt, die Sprache. Vergleiche hierzu auch Lang 1973, 123: "Das Unbewußte ist gewissermaßen selbst dieser, oder besser *das Andere*, woher das Subjekt seine eigene "vergessene Botschaft" in entstellter, "inverser" Form erhält."

³⁶⁴"bilden" bezieht sich hier zugleich auf "Sprache" und auf "Subjekt der Wissenschaft"

Linguistische Theorien

Das Begehren der Linguistik ist die Sprache. Gegenstand der Linguistik ist die langue - das abstrakte System der Sprache, wie es unabhängig von Sprechen Bestand hat.³⁶⁵ Durch diese Festlegung ist aber Sprache linguistisch nicht mehr gänzlich faßbar, es wird aufgespalten in eine Bestimmung und in einen Rest. Die Bestimmung orientiert sich wieder weiter an Teilbereichen (Phonologie, Syntax, Semantik), der Rest ist Schweigen, Schreien, Äußerungen ohne (linguistischen) Sinn,...

Obwohl die Linguistik jene Wissenschaft ist, die sich differenziert mit dem Sprachbegriff auseinandersetzt - scheint sie in den Spracherwerbtheorien wieder mit einem reduzierten Begriff von Sprache zu operieren. Jakobson, ein Klassiker der jüngeren Sprachwissenschaft, begreift Spracherwerb als einen fortschreitenden Differenzierungsprozeß von positiven Lauten, der nach gewissen universalen Regeln abläuft, welche in allen Sprachen der Erde, aber auch im pathologischen Sprachabbau zu finden sind (z.B.: Regel des maximalen Kontrasts von primitiven phonologischen Elementen). Der nach diesen Regeln vor sich gehende Lauterwerbsprozeß bildet ein Signifikantensystem, auf dem sich in weiterer Folge (im Semantikerwerb) Signifikate abbilden lassen. Sprache ist das positive Gerüst, das sich aus der kindlichen Lautgabe langsam strukturiert und das in pathologischen Abbauprozessen wieder auseinanderfallen kann.

Der Sprachbegriff von Jakobson 1982 bleibt somit innerhalb der Positivität von Sprache und nimmt nicht auf die ganze Tragweite der Differenzaspekte Bedacht, obwohl Jakobson durchaus der Denktradition der strukturalen Linguistik zuzurechnen ist. Der formale Charakter von Sprache bleibt in seinem Hauptwerk ("Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze") ausgeblendet, weil er nur die Sprache als feststellbare, ausgesprochene im Blick hat. Er widmet sich in seiner Theorie zum Phonologieerwerb nur den positiven Differenzierungen und bedenkt nicht den "Raum", der durch Differenzierungen aufbricht. Aber auch die einfache Tatsache, daß sich Sprache immer von einem Schweigen abhebt³⁶⁶, daß sich im kindlichen Schrei Lautliches in einer Urdifferenz von Laut und Nicht-Laut ausbildet, findet bei Jakobson keine Aufnahme. Er begreift Sprache als Substanz, und es fehlt in seinem Begriff von Sprache ein Nullelement, das für eine Differenzstruktur notwendig wäre.

³⁶⁵vergl.: Saussure 1967, 23: "Streng genommen kann man auch von einer Sprachwissenschaft des Sprechens reden. Aber man darf diese nicht mit der Sprachwissenschaft schlechthin zusammenwerfen, derjenigen, deren einziges Objekt die Sprache ist."

³⁶⁶Meyer-Drawe 1990, 153

In den dargelegten Theorien zum Semantikerwerb stellt die Linguistik wohl am deutlichsten dar, was Sprache für sie bedeutet: Sprache ist dann, wenn eine beständige Verbindung zwischen einer Situation (od. einem Ding) und einem phonetischen Pattern besteht, wenn sich im klassisch linguistischen Sinn eine Verbindung zwischen Signifikant und Signifikat ausgebildet hat. Alles andere ist vorsprachlich und hat mit Sprache im eigentlichen Sinn nichts zu tun (sondern ist Teil der allgemeinen menschlichen Entwicklung, Signal, usw.).

Diese strenge Sprachkonzeption soll hier in mehrfacher Hinsicht kritisiert werden:

Einerseits betont sie wiederum, wie die Phonologie, den substanziellen Aspekt von Sprache. Semantische Relationen bilden sich zwar immer aus Ganzheiten durch Differenzierungen (vergl.: Francescato 1973, 77), einzelne, frühe "Wörter" der Kindersprache bekommen so einen unklaren Bedeutungshorizont. Jedoch sind damit die eigentlichen Differenzierungen (die Einschnitte, welche die bestimmenden Zuordnungen von Signifikant und Signifikat setzen) nicht Gegenstand der Betrachtung. Entsteht im Semantikerwerb eine Verbindung zwischen Laut und Sache, so werden immer schon Differenzen gesetzt, nämlich:

1. zwischen Laut und Sache
2. zwischen einem Laut und einem anderen Laut

Sprache ist nun in der Theorie des Semantikerwerbs jene beständige Substanz, die sich innerhalb dieser beiden Ebenen ausdifferenziert. Aber es wird übersehen, daß Sprache auch das ist, was in den Differenzen "enthalten" ist: nämlich der Raum, den die einzelnen in Verbindung stehenden positiven Sprach- und Lautelemente aufspannen.

Andererseits stellt die linguistisch-semantische Betrachtung des Spracherwerbs die Frage nach dem Anfang der Sprache, und diese wird oft (etwa bei Lewis 1954) nur all zu deutlich beantwortet: Das erste sprachliche Wort sei vom Kind dann gesprochen, wenn in einer spezifischen Situation beständig ein phonetischer Pattern geäußert wird, der entweder von der Erwachsenensprache kommt oder von deren Formen beeinflusst ist.³⁶⁷

³⁶⁷vergl: Lewis 1954 im Abschnitt "Erwerb der Semantik"

Wie ich in meiner Kritik zum Subjekt bereits zu zeigen versucht habe, sind Äußerungen beim Menschen in einem menschlichen Kontext nur als symbolische möglich. Zwar mag der kindliche Schrei wie ein Signal erscheinen, das durch eine körperlich affektive Regung (Hunger) ausgelöst wird, jedoch ergibt der Schrei in Verbindung mit der erfolgten (nicht-mechanistischen!) Reaktion der Mutter im Gesamten und zeitlich im Nachhinein betrachtet wieder ein symbolisches Zeichen. Es besteht aus einem beliebigen Signifikant (dem Lautmuster des Schreis) und einem beliebigen Signifikat (der jeweiligen Reaktion der Mutter), nur daß hier das Signifikat noch "außen" liegt - oder in einem besonderen Verhältnis zur Vorstellungswelt des in Symbiose mit der Mutter lebenden Säuglings steht. (So ist der Schrei des Säuglings genauso strukturiert durch das Symbolische wie ein neurotisches Symptom, das in einem Handlungs- und Lebenskontext "auftaucht".)

Motor dieses Zeichen- und Bezeichnungsprozesses ist die nicht-mechanistische (interpretatorische) Reaktion der Mutter auf das (lautliche) Begehren des Säuglings, also eine Beliebigkeit der Signifikant/Signifikat - Verbindung. Und genau daraufhin ist der Sprachbegriff in der Theorie des Semantikerwerbs zu kritisieren: er fordert nämlich in der (Lewischen) Definition des (ersten) Worts eine feste Verbindung zwischen Situation und phonetischen Pattern.

Andere Autoren (z.B. Lang 1973) erwähnen in diesem Zusammenhang, daß die formale Exaktheit des Wortes (wie es im linguistischen Semantikerwerb gefordert wird) eher der Lüge nahekommt als der Sprache: "Es will scheinen, als entstehe gerade im Verkennen der fundamentalen Mehrdeutigkeit des Wortes, in seinem Erstarren zur partikulären Bedeutungsanzeige, die Lüge."³⁶⁸

Lacan spricht davon, daß eine rigide Zeichenstruktur, wie sie Lewis impliziert, eher der Struktur der Psychose entspricht als dem normalen Erleben. Verbale Kommunikation beim gesunden Menschen entfaltet sich als dialektisches Sinnverstehen, und "mithin setzt es ein Subjekt voraus, das sich als solches der Intention des Anderen offenbart....Allein ein Subjekt kann einen Sinn verstehen und umgekehrt impliziert jedes Sinnphänomen ein Subjekt."³⁶⁹

Meyer-Drawe zieht daraus die Konsequenz, daß es beim Erlernen der Sprache durch Kinder keinen absoluten Anfang des Miteinander-Sprechens gibt³⁷⁰, und Waldenfels erweitert die Kritik von der Zeichenebene auch auf die Kontextebene, wenn

³⁶⁸Lang 1973, 70

³⁶⁹Lacan 1948, "L'agressivité en psychanalyse", zitiert und übersetzt von Lang 1973, 70

³⁷⁰vergl.: Meyer-Drawe 1990, 81

er meint: "Es gibt kein erstes Wort, da jedes Reden anknüpft, einen Kontext aufgreift und fortbildet."³⁷¹

Sprache ist in den Theorien zum Semantikerwerb implizit an einen exakten, mechanistischen Sprachbegriff angelehnt, und dieser Sprachbegriff erinnert mehr an eine Maschinensprache als an eine menschliche Sprache.

Theorie der Universalgrammatik

Der Sprachbegriff der Universalgrammatiker ist dem gegenüber noch reduzierter. Es geht hier nicht so sehr darum, Sprache als Gesamtphänomen zu fassen, sondern die universellen Strukturen, die zur sprachlichen Grammatik führen, zu extrahieren. Die Methode der Universalgrammatik ist bestimmend für ihre Theoriesetzung und den daraus resultierenden Sprachbegriff, es ist die logische Induktion, die zur allgemeinen Annahme einer Universalgrammatik führt. Teilaspekte des Phänomens Spracherlernen werden aufgegriffen und einer Beweisführung zugeführt. Die Universalgrammatik selbst ist ein Konstrukt, das lediglich die vorgefaßten Annahmen über Sprache und die darauf aufbauenden logischen Beweisschritte aufrecht erhält.

Ob Sprache oder die syntaktische Struktur von Sprache tatsächlich auf einem universalen Programm basiert, das genetisch dispositioniert ist, kann hier nicht beurteilt werden. Unter den damit verbundenen Prämissen (menschliche Sprache ist nach dem Syntax-Begriff der Mathematik gebaut, Lernen ist das, was zwischen Input und Output passiert,...) erscheint die Theorie der Universalgrammatik jedenfalls plausibel und logisch nachvollziehbar.

Setzt man allerdings an den Prämissen an und versucht, die Theorie innerhalb einer umfassenden menschlichen Situation zu begreifen, melden sich Zweifel. Insbesondere ist der Sprachbegriff in der Theorie der Universalgrammatik sehr eng gefaßt, er ist eigentlich nur innerhalb der eigenen Theorie bestimmt.

Sprache ist die programmatische und syntaxgesteuerte Aufeinanderfolge von Worten. Das wesentliche Element ist die Syntax; die Semantik und die Phonologie (das Aussprechen von Sprache) sind nachrangig. Wo dieser Sprachbegriff und der damit verbundene Lernmechanismus auf die Lebensrealität trifft, ergeben sich skurrile

³⁷¹Waldenfels 1980, 182

Probleme: etwa wenn Fanselow/Felix an einem Beispiel zeigen wollen, welchen "sprachlichen Ungewißheiten" ein Kind in einer Alltagssituation ausgesetzt ist.³⁷²

Daß die Theorie der Universalgrammatik von einer positiven Struktur des Daten-inputs (also der Sprache) ausgeht, die unter Zuhilfenahme einer anderen Struktur (der Universalgrammatik) im Lernprozeß korrekte Sprache schafft, sei hier nur am Rande erwähnt. Sprache wird hier als strukturelle Substanz begriffen und nicht als differentielle Form. Dabei beinhaltet aber Grammatik selbst den Differenzaspekt in vollster Form, denn es geht der Grammatik um das Dazwischen zwischen den Wörtern und nicht um die Wörter selbst.

Weiters impliziert die Annahme, daß nur eine universell gültige Struktur, die Universalgrammatik, mit Hilfe der kulturell und gesellschaftlich bestimmten Sprache eine "korrekte" Sprache ausbilden könnte, einen Sprachbegriff, der für eine Mehrdeutigkeit von Sprache und einen möglichen Interpretationsspielraum keinen Platz mehr läßt. Kindersprache, Sprache als Spiel, Sprache als künstlerisches Ausdrucksmittel können so nur in Hinblick auf ein absolutes Programm (die grammatisch richtige Sprache) gesehen werden. "Sprachen" innerhalb von Sprachen verlieren ihren Eigenwert, und Spracherwerb ist nur der Erwerb der Sprache, der Aufbau von logischen (der Grammatik entsprechenden) Elementen im Sprechen und Verstehen des Kindes. Anderes (was nicht den Gesetzen der Universalgrammatik entspricht) ist bloß ein Störfaktor für die Ausbildung von Sprache. Sprache bleibt so auf Maschinenlogik und funktionellen Strukturserwerb reduziert.

³⁷²Ein Kind sagt zu einer Besucherin des Elternhauses: DU BIST ABER EINE DICKE, HÄSSLICHE TANTE, und die Eltern wenden ein: SO ETWAS KANN MAN DOCH NICHT SAGEN. Felix erklärt, daß das Kind nun zunächst nicht wisse, ob der Inhalt oder die ganze grammatische Formulierung seiner Äußerung Anlaß zur Beanstandung gibt....Fanselow/Felix 1987, 109

Empirische Spracherwerbsforschung (Papoušek)

Die empirische Forschung pflegt einen recht genauen Begriff von Sprache, der aber wegen dieser Genauigkeit nur einen reduzierten Bedeutungszusammenhang zuläßt: Bei Papoušek wird bei der Erforschung der Kindersprache Sprache zur Lautexploration, die innerhalb eines "reifen linguistischen Systems" qualitativ bewertet wird, und quantitativ abgezählt ergeben sich bewertete Ausschnitte der jeweiligen Sprache des Kindes. Aus Sprache werden: melodisch modulierte Laute, emotionale Laute, Grundlaute, Vokale tief hinten, Vokale zentral-mitte vorn usw.

So erhellend und überzeugend diese Wissensausschnitte wirken und so aussagekräftig die anschließenden Analysen (insbesondere die Interaktionsanalysen im Sprachverhalten zwischen Mutter und Kind) erscheinen mögen, so reduziert bleibt jedoch der Sprachbegriff, der dem Phänomen der Sprache kaum gerecht wird. Hier mag die Heisenbergsche Unschärferelation eine Plausibilisierung ermöglichen, daß nämlich (in der Naturwissenschaft) ein Gegenstand umso unschärfer abgebildet wird, je genauer man ihn betrachtet. Genauigkeit und Prägnanz einerseits ergeben Ungenauigkeit und Belanglosigkeit andererseits.

Sprache wird bei Papoušek in quantitative Einzelelemente zerlegt, die innerhalb der Methode der Beobachtung greifbar werden. So ist das kindliche Sprechen klar ausgelegt und dargestellt. Der Preis dafür ist allerdings hoch: Das Phänomen geht durch die Maßnahmen eines besonderen wissenschaftlichen Signifizierungsmodus verloren, und jeder weitere Diskurs, der auf einen derart entstandenen Begriff von Sprache aufbaut, ist vorgefaßt und abgesteckt.

Dies bezieht sich insbesondere auf die Zusammenfassungen und Schlüsse, die Papoušek aus ihren Untersuchungen zieht. Die "Abzählungen", die auf einem operationalisierten Sprachbegriff aufbauen, erscheinen zwar innerhalb des empirischen Forschungsparadigmas gerechtfertigt, aber den reduzierten Sprachbegriff im Anschluß an das Forschen wieder zurück in einen Diskurs über das Phänomen Spracherwerb zu transformieren erscheint im höchsten Maß bedenklich. Aussagen wie: "Die Formen der didaktischen elterlichen Sprachanbahnung in der vorsprachlichen Kommunikation gehören zu einer Kategorie nicht bewußter, intuitiver Verhaltensanpassung."³⁷³ oder: "Die intuitive frühe Sprachförderung bietet ein Modell für frühpädagogische oder frühtherapeutische Interventionen."³⁷⁴ sind wissenschaftlichen Signifizierungen, die durch die Mühlen der Operationalisierung (der Begriffsbeschränkung) eine

³⁷³Papoušek 1994, 179

³⁷⁴Papoušek 1994, 180

Instrumentalisierung erfahren haben und so den Anspruch auf umfassende Allgemeingültigkeit nur vortäuschen.

Dies mag auch für die "bemerkenswerte" Entdeckung der Kulturunabhängigkeit von melodischen Gesten gelten, mit denen Mütter zu ihren Kindern sprechen: Es handelt sich hier nicht um den gemeinsamen Ursprung von allem Sprechen und von Sprache³⁷⁵, sondern lediglich um eine phonetische Gleichheit bei der Sprachevozierung. Dies hat mit dem Sprachphänomen an sich wenig zu tun. Der Spracherwerb als Bildungsprozeß ist damit nicht näher bestimmt und auch nicht die Sprache als (differentielles) Zeichensystem. Die melodische Geste bleibt im symbolischen Spiel zwischen Mutter und Kind ein (vielleicht kulturunabhängiges) Zeichen unter anderen möglichen Signifikanten, aber dies rechtfertigt noch nicht die Annahme, Sprache als solche entstehe aufbauend auf einer universellen Melodieführung innerhalb des Mutter-Kind Dialoges.

Der phänomenologische Ansatz (Church)

Sprache als ganzheitliches Phänomen im Bezug zum Menschen, wie es *Church* begreift, geht dem Problem der naturwissenschaftlichen Unschärfbildungen aus dem Weg. Im verbalen Organismus, wie ihn Church postuliert, wird Sprache in Verbindung mit dem menschlichen Bewußtsein und dessen Orientierung zur Welt begriffen. Sprache ist die sich ausbauende (positive) Verbindung zwischen Welt und Subjekt innerhalb des Bewußtseins, der Mensch erhält im verbalen Organismus durch Sprache ein Mehr an formaler Substanz.

Jedoch bleibt wieder das Verhältnis Bewußtsein - Sprache (das sich in der Kritik des cartesischen Cogito als ein sehr komplexes herausstellt) unreflektiert, und der Verlust an Welt, der in der Konstruktion des Subjekts durch Sprache anfällt, hat bei Church keinen Platz. Es bleibt zu fragen, ob nicht gerade Sprache den entscheidenden Einschnitt in die Substantivierung des Menschen mit sich bringt, ihn in fundamentaler Weise im Signifikanten entfremdet und ihn so zum Leben bringt.

Denn Sprache kommt schließlich immer von außen und existiert als System schon vor dem Subjekt. Das Subjekt wird, bevor es sich im Symbolischen zurecht findet

³⁷⁵Die Hypothese könnte folgendermaßen lauten: Der Ursprung der Sprache und des Sprechens zwischen Mutter und Kind liegt in der Melodie.

(auch schon vor seiner materiellen und ideellen Geburt), von anderen besprochen - man redet über ein Kind. Folglich muß sich ein Kind mit Sprache als "Fremdsprache" auseinandersetzen, denn Sprache ist das, was die anderen sprechen.

Church sieht hingegen nur den positiven Werkzeugaspekt von Sprache im Umgang mit Welt und in der Bildung von Weltbezug und Identität. Bevor allerdings ein Individuum zu einem verbalen Organismus werden kann - das sei hier Church entgegengehalten -, ist ihm mit Sprache schon eine Menge widerfahren. Und Sprache ist nicht erst jenes Medium, das neue Kanäle für ein Kind im Umgang mit der Welt schafft. (Ordnung der Wirklichkeit, distanzierter Umgang mit den Dingen, zeitliche und örtliche Transformierung von Situationen,...).

Kognitive Psychologie

Die Fundierung der Sprache im Kognitiven, wie dies bestimmte Psychologen (z.B.: Piaget, Luria und deren Schüler) in ihren Forschungen vorantreiben, bedarf einer differenzierten Auseinandersetzung, die sich hier im wesentlichen darauf gründet, daß mit dem Vergleichen von Sprache und Denken eine Verschmelzung von verschiedenen Phänomenen angestrebt wird: Piaget postuliert, daß Sprache nicht isoliert gesehen werden kann, sondern in Auseinandersetzung mit dem Weltbild des Kindes gesehen werden muß. Sprache bilde als System der Gesellschaft die formale Struktur für die Abbildung der logisch-operationalen Prozesse des Denkens, beinhalte aber auch viele Instrumente für das Denken selbst.

Dies mag in dieser Verbindung durchaus auch seine Richtigkeit haben, wenn man Experimente mit Kindern betrachtet, in denen ein Zusammenhang der jeweiligen kognitiven Entwicklung mit der Sprachbeherrschung aufgezeigt wird. Aber es ist dem doch grundsätzlich entgegenzuhalten, daß Sprache als Phänomen doch Sprache bleibt und Denken eben Denken, und jede "Zusammenfassung" eine Reduzierung des Phänomens mit sich bringt zugunsten eines umfassenderen Erklärungszusammenhangs. Sprache, begriffen mit Denken, wird dem Phänomen Sprache als solches nicht gerecht.

Piaget verwendet in seinen Theorien zum Spracherwerb auch einen besonderen Zeichenbegriff: Er und seine Schüler behaupten, daß Sprache eigentlich erst dann möglich ist, wenn sich in der kognitiven Entwicklung in der Objekt Konstanz die

Fähigkeit der Repräsentation gebildet hat, daß also Wörter Dinge erst dann ersetzen können, wenn die Dinge ihren festen Platz in der Welt des Kindes haben.

Jedoch basiert dieses Piagetsche Repräsentationsdenken auf einem sehr einfachen Zeichenbegriff, der auf Sprache übertragen wird: Die menschliche Symbolfunktion (zu der die Sprache zählt) wird hier definiert als jene Fähigkeit, "Wirklichkeit durch die Vermittlung von Zeichen, die von dem, was sie bezeichnen, *unterschieden* sind, darzustellen"³⁷⁶. Das Wort (Zeichen) ist Signifikant, die Wirklichkeit das Signifikat.³⁷⁷

Dieser Zeichenbegriff korreliert beispielsweise nicht dem strukturalen Zeichenbegriff, wie ich ihn vorgestellt habe: Das Signifikat ist nicht mehr die vom Subjekt imaginierte *Vorstellung einer Sache*, sondern gleich die (wie auch immer erkannte) Sache selbst. Auf diese Weise kann in der Piagetschen Theorie das Denken als Imagination der Welt durch das Subjekt vom Zeichen getrennt werden, als eigenständige (operante) (Erkenntnis-)Funktion des Menschen unterschieden werden und im Verhältnis zu den Signifikanten (den Zeichen) gesehen werden. Das Denken bilde letztlich aus sich heraus die Fähigkeit, die abstrakte (materielle) Zeichenwelt aufzugreifen, sich in den Zeichen abzubilden, zur Sprache zu werden.

Dazu sind drei Punkte kritisch anzumerken:

1. Piaget und seine Schüler entsubjektivieren Sprache. Das sprechende Subjekt ist aus dem Zeichenbegriff herausgelöst und in seinem Denken einem Entwicklungsschema untergeordnet. Die besondere Schematabildung in der sensomotorischen Phase wird zur Basis von Sprache, die bloße Beschäftigung mit Welt bildet Strukturen³⁷⁸ (und später Sprache).
2. Der inneren (Eigen-)Struktur der Zeichenwelt wird bei Piaget kaum Beachtung geschenkt. Das Symbolsystem der Sprache enthält lediglich kognitive Instrumente (Klassen, Relationen), die das Denksystem strukturieren können. Für eine Betrachtung, die bedenkt, daß die Signifikantenwelt selbst eine differentielle Ordnung aufweisen könnte und in fundamentaler Differenz zu einem Nullelement stehen könnte, ist bei Piaget kein Platz. Differenzstrukturen wären fundamental anders als logisch-operante Strukturen und könnten nicht in solch positiver Weise, wie Piaget dies tut, mit Denken korreliert werden. Denn gerade dort ist (bewußtes)

³⁷⁶Sinclair 1975, 115

³⁷⁷Die Begriffe, die Sinclair hier verwendet, heißen Zeichen (signifiers) und Bezeichnetes (signified). Vergl.: Sinclair 1975, 116

³⁷⁸Bei Piaget bleiben diese Strukturen abstrakt, bei Luria sind sie konkret im Körperlichen, in den neuronalen Vernetzungen.

Denken nicht möglich, wo Differenzen sprechen: zwischen den Signifikanten oder zwischen den Signifikanten und dem Nullelement.

3. Daß der Mensch erst dann den Symbolen zugänglich wird, wenn er die dafür notwendigen kognitiven Strukturen ausgebildet hat, ist Produkt einer Funktionspsychologie und muß von einer pädagogischen Betrachtung der Kritik unterzogen werden. Vielmehr befindet sich der Mensch von jeher in einer symbolischen Welt, die sich zwar beim Säugling noch außen befinden mag, von der er aber selbst Teil ist (im symbolisch strukturierten Begehren der Mutter). Daß Wörter in den frühen Phasen des Spracherwerbs noch Signale sind (wie Piaget-Schüler dies immer wieder betonen) mag seine Richtigkeit haben, betrachtet man nur das Kind. Im Gesamtkontext aber sind Wörter wie "nimm!" oder "heiß!" - da sie Wörter sind und vom anderen auch als Signifizierungen auch gebraucht werden - signifikante Zeichen, die sich beim Kind vorerst nur in besonders markanter Weise eingeschrieben haben: sie lösen Reaktionen aus. Im späteren Sprechen trennen sich diese "Signale" ohnedies wieder von der Körperlichkeit (der reflexartigen Reaktion) des Kindes und fungieren als Signifikanten im Sprachsystem. Eine Einführung einer Signalfunktion von einzelnen Sprachelementen, wie dies Piaget tut, erscheint aber übereilt und unangebracht.

So muß abschließend festgehalten werden, daß der Sprachbegriff bei Piaget zu wenig differenziert angelegt ist und ungenügend ausgearbeitet bleibt. Er ist all zu sehr aus dem Begehren einer empirisch-logisch-kognitiv-operanten Theorie erwachsen, und das Subjekt beim Spracherwerb wird aus dem Begriff von Sprache ausgeblendet zugunsten der Konstituierung eines "Subjekts der Wissenschaft".

Psychoanalyse

Die Psychoanalyse bietet einen ursprünglich nicht aus dem wissenschaftlichen Diskurs stammenden Zugang zum Sprachbegriff. Sprache war bei der Entstehung der Psychoanalyse ein unerwähnt gebliebener, aber nicht unwesentlicher Faktor der Theoriebildung. Man denke an Freuds "Beweisführung" zur Existenz des Unbewußten über Fehlleistungen (Versprecher), Verwörtlichungen, über die Sprachspiele beim Witz, bei der Traumsprache usw. Zudem war Sprache von Anfang an zentrales Moment in der psychoanalytischen Kur (Hypnosebehandlung, Katharsis) bis hin zur Technik der freien Assoziation und der gleichschwebenden Aufmerksamkeit, in welcher sich der Analytiker im Couch-Setting von der physischen Präsenz des Analysanden abwendet, seine Worte und sein Sprechen auf sich wirken läßt und im richtigen Moment selbst (in den Deutungen) spricht. Erst allmählich wurde auch Sprache und Sprechen selbst in die psychoanalytische Theorie aufgenommen und wurde schließlich beim Dissidenten Lacan in der Formel: "Das Unbewußte ist strukturiert wie eine Sprache" zum zentralen Moment.

Die Psychoanalyse entwickelte innerhalb ihrer 100-jährigen Geschichte eine elaborierte Theorie über Symbole, über ihre individuelle Bedeutung und Genese (z.B. bei der Neurose), über ihre gesellschaftliche Relevanz oder über ihre kollektive, archetypische Bedeutung (bei C.G. Jung). Diese Symboltheorien werden aber kaum semiotischen Analysen unterzogen, es zählt in der Psychoanalyse der Erklärungswert für die Theorie und die Verwertbarkeit für die Kur. So hatte die Psychoanalyse ihr Instrumentarium nie direkt zum Gegenstand, was andererseits die Sprache und den davon gebildeten Begriff schützte, von einem Subjekt der Wissenschaft einvernommen und versubstantiviert zu werden. Sprache war so indirekt als Form begriffen.

Überblickt man die Spracherwerbtheorien der Psychoanalyse, so erkennt man das Problem, daß in der Psychoanalyse Sprache allzuleicht als besonderer Teil der individuellen Symbolbildung gesehen wird und daß der allgemeine, überindividuelle Bestand von Sprache in der symbolischen Ordnung der Signifikanten kaum Eingang findet.³⁷⁹ Das Kind erwirbt Sprache als Teil der Symboltätigkeit innerhalb des psychischen Apparates und hat die Möglichkeit, seine existentiellen Ängste und Konflikte innerhalb der Beziehung zu seinen primären Objekten zu bewältigen. Sprache

³⁷⁹Es trifft hier bei der Betrachtung der Sprache der Freudsche Symbolbegriff auf den strukturalen Symbolbegriff: Freud nimmt einen (wie auch immer beschaffenen) Zusammenhang zwischen Signifikant und Signifikat an, wohingegen beim strukturalen Zeichenbegriff Signifikant und Signifikat durch die undurchlässige "barre" getrennt sind. (vergl.: Laplanche 1972, 487)

ist Sublimierung und zudem ein Kontaktinstrument zur Umwelt - es schafft Distanz und Nähe zugleich. (M. Klein)

Dem ist aber (in Hinblick auf eine strukturelle Betrachtung) entgegenzuhalten, daß Sprache sich nicht nur aus der Auseinandersetzung des Kindes mit sich und der Umwelt bildet, sondern von jeher dem Kind entgegengebracht wird. "Die Sprache konfrontiert mit etwas Fremdem, das wir nicht gemacht haben. Jede Sprache ist auf diese Weise Fremdsprache."³⁸⁰ Eine überindividuelle symbolische Ordnung kann auch für sich gedacht werden, nämlich als System, welches andere als Sprache verwenden. Und als besprochenes kann ein Akteur in diesem System (ein Kind) selbst (mit seinem Körper, mit seiner Existenz) als Zeichen innerhalb der symbolischen Ordnung begriffen werden. So bietet - wie beispielsweise bei M. Klein - Sprache für das Kind nicht nur eine Möglichkeit, seinen existentiellen Differenzen (libidinöse Strebungen versus sadistische Destruktion) beizukommen, sondern es ist auch zu bedenken, daß ein Kind immer schon in eine sprachlich-symbolische Welt eingebunden ist und Symbole nicht erst in seiner "Existenzbewältigung" erwirbt.

Klein mag diesen Aspekt in ihrer praktisch-therapeutischen Arbeit zwar anklingen lassen, indem sie dem symbolischen Spiel des Kindes in harten, klaren Deutungen in den Symbolisierungen der Erwachsenensprache antwortet.³⁸¹ Das bedeutet, sie sieht das kindliche Subjekt - auch wenn es der Wortsprache noch nicht mächtig ist - immer schon in eine sprachlich-symbolische Struktur eingebunden. Diese (intuitive) Erkenntnis, daß Sprache überindividuell immer schon in einem menschlichen Kontext vorhanden ist, mag Klein allerdings nicht in ihre Sprach(erwerbs)theorie einfließen lassen.

Ebenso finden sich im Frühwerk Freuds Andeutungen, daß Sprache über eine individuelle Symbolisierung hinausgeht, auch wenn Freud die Zusammenhänge nur in "unabweisbaren Vermutungen" skizziert: "...daß wir die Sprache des Traumes besser verstehen und leichter übersetzen würden, wenn wir von der Entwicklung der Sprache mehr wüßten"³⁸² und "Kindersprache, Traumsprache, Neurosen, Psychosensprache und die Sprache der ältesten bekannten Kulturen scheinen auf ein tiefergreifendes Moment zurückzuführen zu sein"³⁸³.

³⁸⁰Pazzini 1992(b), 41

³⁸¹vergleiche Analyse von "Dick" in: Klein 1962, 32ff

³⁸²Freud 1970, 234

³⁸³Freud 1961, 309

Das "wahre Sprechen" bricht zudem bei Freud genau dort auf, wo Sprache abbricht - im Versprecher und in der (sinnlosen) Assoziation. Sprachliches Material liegt somit auch jenseits der vollständigen bewußten oder unbewußten Symbolisierung, Sprachliches ist schon immer da, könnte man weiter schließen, und braucht nicht erst (im Spracherwerb oder in der Ausbildung der individuellen Symbolisierungen) erworben werden.

Freud, so könnte man resümieren, spricht in seinen Vermutungen und Andeutungen einen sehr umfassenden Sprachbegriff an, der von den Folgeautoren, die sich psychoanalytisch mit dem Erwerb von Sprache beschäftigt haben (Spitz, Klein, Fraiberg), nur sehr einseitig - auf eine individuelle Symbolbildung hin - ausgearbeitet worden ist.

Wenn ausgeführt wird, daß Sprache in ihrer Magie beim Kind mehr auf die Bereiche des Imaginären verweist (Fraiberg) oder daß Sprache in ihrer Lautlichkeit anfangs nur Appellfunktion aufweise (Spitz), so begibt sich Psychoanalyse zu einer Auffassung, daß Sprache als solche erst mit eindeutiger semantischer Funktion eine Berechtigung habe. Und damit entsprechen diese Autoren nicht mehr der Freudschen Absicht, Sprache als unbestimmte auch jenseits eines rationalen Sprachsystems zu hören.

So ist der Sprachbegriff der Psychoanalyse auf einen inneren Widerspruch hin zu kritisieren: Denn ein kindliches Sprechen, das erst dann seine Berechtigung hat, wenn es einer "Fremd-Sprache" mit eindeutiger Semantik entspricht (die andere sprechen und verstehen), ist nicht vereinbar mit einem Sprechen, das dem Subjekt selbst zur Symbolisierung seiner inneren Konflikte dient. Sprache als äußeres System steht gegen Sprache als individuelle Symbolbildung.

Ein Zwiespalt, in dem Psychoanalyse seit jeher (seit Freud) stand: Sprache als direktes Derivat aus dem Unbewußten / Sprache als gesellschaftlich determinierte Wortvorstellung, in welcher individuelle Sachvorstellungen abgebildet werden können, sind die beiden Pole im psychoanalytischen Sprachbegriff, die unvereinbar erscheinen.³⁸⁴

³⁸⁴Eine Lösung ergibt sich meiner Meinung erst in der Lacanschen Theorie: Dort wird das Subjekt des Sprechers erst durch die (äußere) Sprache der anderen gebildet - nicht durch individuelle Symbolproduktion.

Erziehungswissenschaft

Ist der Begriff der Sprache in den linguistischen und psychologischen Spracherwerbtheorien doch einigermaßen problematisiert, so ist dies bei den pädagogischen Theorien kaum der Fall. Sprache ist in der Regel das, was der Alltagsbegriff Sprache impliziert, was im Sprechen seinen Ausdruck findet. Den verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen des pädagogischen Denkens entsprechend wird der Sprachbegriff modifiziert:

In den *soziologischen Theorien* der Sprachbarrieren wird Sprache eng an Sozialstruktur angebunden. Sprache ist Code, der jeweils die gesellschaftliche Umgebung des Individuums, des Spracherwerbers, repräsentiert. Die gesellschaftlichen Strukturen und Wertorientierungen sind als Code verfestigt und bekommen Eigenleben. Im Spracherlernen strukturiert nun umgekehrt der Code das Denken des Kindes und reproduziert so die Gesellschaft im Individuum. Sprache ist unmittelbarer, formaler Träger der Gesellschaftsstruktur.

Der Begriff der Sprache scheint hier sehr weit gefaßt, wohl um Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Individuum, Erziehung, Sozialisation und Emanzipation herstellen zu können. Aber es fehlt dem Sprachbegriff an Genauigkeit, und die besonderen Verhältnisse der Sprache, die semiotische Ebene, die Frage, was Sprache für sich ist, bleiben unreflektiert. Denn unabhängig von den Gesellschaftsstrukturen kann Sprache auch als symbolisches System für sich selbst bestehend gedacht werden. Dieses System kann natürlich in Relation zu gesellschaftlichen Phänomenen gesetzt werden, jedoch ist zu kritisieren, daß im soziolinguistischen Code-Begriff der soziologische Aspekt den Sprachaspekt bestimmt. Nur wird aber im Spracherwerb Sprache erworben und nicht Sozialstruktur! Sprache als sozialer Code trifft also nicht das eigentliche Problem des Spracherwerbs.

Folglich scheint der Ansatz, über Sprache direkt (pädagogischen) Einfluß auf das Individuum oder auf die Gesellschaft nehmen zu wollen, zu direkt und zu einfach. Der Versuch von Loch, Sprache als das Emanzipationsinstrument zu begreifen, bleibt somit substanzlos: In der Anleitung zum "richtigen" Sprechen ist der Sprachbegriff entsubjektiviert, Subjekt und Zeichen stehen nicht mehr miteinander in Beziehung, sondern der Bezug ist der Forderung nach einem "emanzipativen Sprechen" untergeordnet, um die Ideale der Aufklärung (Loch erwähnt die Selbstbestimmung) innerhalb eines sozialen Gefüges erfüllen zu können.

Dieser simplifizierende und auf das wissenschaftliche Begehren zugeschnittene Sprachbegriff findet eine Verfestigung in Göppners "Sozialisation durch Sprache". Die grundsätzliche Zeichenfunktion der Sprache als Spielstätte und Konstitutionsfeld für das Subjekt wird mißachtet zugunsten einer Sozialisationstheorie, die Spracherwerb zum passiven Produkt einer gesellschaftlichen Struktur festschreibt. Wenn, dann ist Sprache bloß Lernhilfe, um die Symbolisierungsfähigkeit und die Reflexions- und Handlungsflexibilität zu erweitern.³⁸⁵ In Sprache selbst, so Göppners Annahme, ist eine unverzerrte Symbolbildung möglich, und der Mensch soll in seinem Sprechen (das ist die pädagogische Aufgabe und das Ziel) dieser unverzerrten Symbolisierung Genüge tun.

Diese Auffassung impliziert, daß mit Sprache prinzipiell alles "restlos" sagbar ist, daß bei richtiger (unverzerrter) Verwendung von Sprache eine authentische Übermittlung von Wirklichkeit möglich ist. Dies ist allerdings anzuzweifeln, bedenkt man die Zeichenstruktur von Sprache und die prinzipielle Beliebigkeit des sprachlichen Zeichens. Diese Arbitrarität bewahrt Sprache auch vor Totalitatisierung und Maschinenhaftigkeit. Sprache, die als bloßes Denk- und Kommunikationsmittel für den Sprechenden begriffen wird, als eine "Organisationsfunktion beim Aufbau der kognitiven Landkarte"³⁸⁶ oder als Sozialisationsinstrument, damit sich das Individuum in seiner Lebensumgebung zurechtfindet, kennt keinen Begriff von Kreativität im Umgang mit ihr. Und es gibt auch kein Agens, kein Subjekt, das mit Sprache umgeht.

Bittner versucht als Pädagoge den Begriff der Sprache nicht nur als kognitiven oder sozialwissenschaftlichen zu fassen, sondern versucht, ihn in Zusammenhang mit der Person des Kindes zu sehen. Dabei gibt er zu verstehen, daß das Sprachsystem des Kindes noch wenig mit der Sprache an sich (*langue*) zu tun hat, sondern mehr ein Ausdruck des kindlichen Affekts ist und zu Beginn dem Primärprozeßhaften zugeordnet sei. Erst allmählich bilde sich im semantischen Gebrauch der Sprache eine Annäherung an das Sprachsystem der Erwachsenen. Die Ausdrucksfunktion (die Affektabfuhr) bleibe jedoch bei jedem menschlichen Sprachgebrauch erhalten, und es ändere sich vielmehr das Bewußtsein in Hinblick auf diese beiden Sprachfunktionen, es wird in einer Art "Urverdrängung" in bewußte und unbewußte Anteile aufgespalten: Die

³⁸⁵vergl.: Göppner 1978, 173

³⁸⁶vergl.: ebd., 118

bewußten Anteile der Sprache werden mit der "langue" in Verbindung gebracht, die primärprozeßhafte Ausdrucksfunktion bleibt unbewußt.

Abgesehen von der Problematik des Bewußtseins und von der Affizierbarkeit von Sprache (siehe "Frage nach dem Subjekt") ist der Begriff der "langue" bei Bittner zu wenig differenziert und hat als Grundlage jenes starre System von Sprache, das er zu vermeiden versucht. Denn was Bittner in den Sprachspielen der Kinder findet (Verdichtung, Verschiebung, Verkehrung ins Gegenteil) sind nicht nur Prozesse aus einem affektgeprägten Unbewußten, sondern diese Prozesse können grundsätzlich schon im Sprachsystem selbst aufgefunden werden. Das Zeichensystem bildet oft neue Zeichen durch Verschmelzung mit anderen (Verdichtung), gewissen Zeichen können durch andere ersetzt werden (Verschiebung), und der Bezeichnungsprozeß selbst ist als Verbindung von Signifikant und Signifikat in seiner Struktur bereits eine Verdichtung.

Bittner argumentiert auch mit einem starren Sprachbegriff, wenn er von der Sprache als einer "gespaltenen" spricht, die einerseits die subjektiv-affektiven Momente beinhaltet, andererseits aber auch die rationell-sachlichen. Denn er kann in seinem Sprachbegriff beide Positionen nicht vereinen, und so gibt die eine Position (die der Erwachsenensprache) in dialektischer Weise die Bestimmungsmerkmale für die andere ab.

Bittner illustriert zwar, daß in der versachlichten Erwachsenensprache auch affektgeprägte (kindliche) Sprachspiele enthalten sind, aber zu einem Schluß, daß Sprache selbst als Spiel (im Sinne der Beliebigkeit, der Mehrdeutigkeit) begriffen werden könnte, kommt er nicht.

4. Der Andere³⁸⁷

Mehr als in anderen Wissenschaften bricht bei einer Betrachtung, die auf einer pädagogischen Fragestellung aufbaut, die Frage nach dem Anderen auf. Denn ein Begriff von Bildung impliziert eine Instanz, die einer gegebenen Befindlichkeit eine andere entgegensetzt, die entweder erreicht werden soll oder die sich im Zuge eines Bildungsprozesses bereits eingestellt hat. Diese Struktur bedingt, daß Bildung eine "Abstandnahme" erfordert:

1. zwischen dem sich Bildenden und dem Gegenstand seiner Bildung
2. zwischen den sich Bildenden innerhalb eines sozialen Kontextes (als Motivation für Bildung)

Individuen, die sich nicht fremd sind, die kein Anderes oder keinen Anderen kennen, die keinen Differenzaspekt vorfinden, bleiben gleich, können sich nicht bilden, können sich höchstens entwickeln. Ein Anderer als Person oder zumindest als Instanz ist somit für eine Betrachtung, die Spracherwerb unter den Bildungsaspekt stellt, notwendig.

Betrachtet man auf diese Art den kindlichen Spracherwerb, so bedeutet dies: Ein Kind kann sich nicht selbst - z. B. durch Abspulen eines inneren Programms - Sprache beibringen, es bedarf eines Anderen. Selbst dann, wenn dieser Andere zu fehlen scheint (wie etwa bei den "Wolfskindern"³⁸⁸), gibt es doch immer eine Instanz, auf die sich die erworbene Sprache bezieht: In der Natur aufgewachsene Kinder geben Laute von Bäumen, Tieren oder vom Wind von sich, mächtigen Instanzen, die den Platz des personellen Anderen in Hinblick auf den "Sprach"-erwerb eingenommen haben. Nimmt man einem Kind schließlich den Anderen vollständig weg, so verstummt es und stirbt - die grausamen Experimente von Friedrich II od. vom ägyptischen König Psammetich zeigen dies.³⁸⁹

Einige Kommunikationstheorien versuchen, die Tatsache des notwendigen Anderen in ihr Denken aufzunehmen. Erwähnt sei jene Theorie, die den "Dialog" als

³⁸⁷In diesem Kapitel beziehe ich die Schreibung des Wortes "Anderen" auf die deutsche Orthographie (d.h. der personifizierte Andere ist mit großem A zu schreiben). Es sei darauf verwiesen, daß in der Theorie Lacans zwischen einem "anderen" (als spiegelbildliche Verhaftung) und einem "Anderen" (als Instanz der Sprache) unterschieden wird, deren (Recht-)Schreibung nicht mehr vom Duden abzuleiten ist.

³⁸⁸Kinder, die in freier Natur ohne einen anderen Menschen aufgewachsen sind.

³⁸⁹vergl.: Zimmer 1995, 7

einen dreigliedrigen ausweist: "Ich spreche mit anderen über etwas"³⁹⁰. Diese Konzeption erweist jeder anderen Struktur eine Absage, etwa dem Personalismus (ein Direktkontakt zwischen Ich und Du ist möglich) oder dem Solipsismus (das Ich bleibt allein und konstruiert für sich in seinen Abbildungen nur jeweils seine eigene Welt). Jedoch bleiben in dieser formalen Aussage über die Dreigliedrigkeit die Plätze unreflektiert: Meist wird in idealistischer Weise angenommen, daß für ein selbstbewußtes Ich Sprache ein Medium sei, mit anderen Personen über einen Gegenstand in Kontakt zu treten, oder: daß ein Gegenstand nur über den sprachlichen Austausch mit einem Anderen als Person bestimmbar ist, oder: daß das Ich sich nur als eines mit einem Anderen über etwas bilden kann usw. Völlig übersehen wird in der Dreigliedrigkeit allerdings, daß das System Sprache (in der Form eines bestehenden medialen Zeichensystems) schon vorausgesetzt wird, und die Position des Anderen in Hinblick auf das Sprachsystem nicht in Bezug gesetzt wird.

Von diesen systematischen Betrachtungen zurück zur Immanenz der wissenschaftlichen Textualität. Der Andere wird, kurz gesagt, in den wissenschaftlichen Theorien zum Spracherwerb besprochen, meist implizit, aber doch als notwendiger Faktor:

Linguistische Theorien

Für die reine Linguistik ist der Andere ein Faktor, den ihr Gegenstand wenig tangiert. Denn schließlich befaßt sich die Linguistik nur mit der Sprache, höchstens noch mit dem Sprecher und seiner Befindlichkeit. Meist verkommt der Andere zum sprachlichen Input, zur Stimulationsquelle, zum Auslöser. Spracherwerb kann nur insofern statthaben, als ein anderer dem Kind durch sein Sprechen Sprache anbietet, und die angebotene Sprache ist in besonderer Weise auf das Kind (und seine Sprachsituation) abgestimmt (vergl.: das Melodiespiel der sogenannten "Ammensprache"). Sprache wird also wieder durch entsprechende Sprache, die von einem anderen kommt, erzeugt - dies ist grob gesprochen die Theorie des Anderen in den linguistischen Spracherwerbtheorien³⁹¹.

Bei der Überführung von vorsprachlicher Lautbildung in sprachliches Material hat laut Linguistik der Andere die Aufgabe, durch sein (direktes od. indirektes) Urteil

³⁹⁰zitiert nach Waldenfels 1980, 192. Waldenfels verweist weiter auf K. Bühler: Die Axiomatik der Sprachwissenschaften, Frankfurt 1969, 94ff

³⁹¹vergleichen die im Kapitel Spracherwerbtheorie erwähnten Theorien von Francescato, Lenneberg, Jakobson

den semantischen Wert von kindlichen Äußerungen zu bestimmen. Dies geschieht auf Basis der "langue", dem System von Sprache, das den Anderen und dessen Gesellschaftsgefüge durchzieht.

Dem sei hier entgegengehalten (und das wissen Mütter³⁹²), daß man einen "Infans"³⁹³ immer schon versteht, kindlichen Regungen und Äußerungen wird vom Anderen a priori eine Bedeutung zugeschrieben jenseits der Sprachfähigkeit des Kindes und des dialogischen Kontexts - weil es sich eben um spezifisch menschliche Regungen und Äußerungen handelt. Es ist also zu vermuten, daß der Andere im Spracherlernen einen weitaus höheren Wert hat als den des Darbieters oder des Lehrers, und dies macht wohl die Betrachtung des Spracherwerbs innerhalb eines wissenschaftlichen Rahmens schwierig: Die Linguistik kann in ihren Spracherwerbstheorien den Anderen nicht einbeziehen, und wenn sie ihn einbezieht, dann höchstens als sprachspendende Instanz, als ein Faktum, das notwendig ist, um Sprache bei einem anderen Individuum (bei einem Kind) entstehen zu lassen. Nur was ist dieser Andere? Eine Sprechmaschine? Eine unentbehrliche Instanz zur Sprachübermittlung, zur Transformation eines Systems von einem Individuum auf ein anderes? Eine radikale Antwort auf diese Fragen geben die Theorien der Linguistik nicht.

Theorie der Universalgrammatik

Der Andere nicht mehr nur der, über den Spracherwerb stattfindet, sondern der Andere wird gleichsam zu einem Störfaktor, der es möglich macht, daß sich syntaktische Strukturen überhaupt entfalten können. Nicht mehr der Andere, der Erwachsene, der im Besitz des Systems der "langue" ist, ist Träger der syntaktisch korrekten Struktur, sondern eine genetisch dispositionierte Universalgrammatik, die jeweils in den Einzelgrammatiken ihren Ausdruck findet und die dem Kind beim Spracherwerb hilft, seine individuellen sprachlichen Strukturen zu entwickeln. Der Andere, der mit seinem sprachlichen Input, mit seiner "parole" zum Großteil nichts anderes liefert als fehlerhaftes Material, ist entbehrlich und unentbehrlich zugleich: Entbehrlich, weil er eben dem Kind sprachliche Fehler liefert, welche das Kind wieder mühselig in seinem Lernprozeß unter Einbeziehung der Universalgrammatik zu einer Struktur elaborieren muß, unentbehrlich, weil der (fehlerhaft) menschliche Andere doch derjenige ist, der

³⁹²...und auch Väter - Es ist nicht die geschlechtsspezifische Rolle angesprochen, sondern die strukturelle Funktion: Derjenige, der in direktem, unmittelbarem, (scheinbar vorsymbolischem) Kontakt mit dem Säugling steht.

³⁹³ "infans" - lat.: Kind (wörtl.: nicht-sprechend)

mit einem Spracherwerber (dem Kind) in Verbindung steht und so doch den besten Inputgeber hergibt.

Der "wahre Andere" ist in der Theorie der Universalgrammatik - so scheint es - die Universalgrammatik selbst, nur daß dieser schon unmittelbar in der Leiblichkeit des Spracherwerbers eingeschrieben ist. Zu Ende gedacht führt die Theorie der Universalgrammatik wieder zu ihrem Ausgangspunkt zurück: zur Maschinenhaftigkeit des Einen und zur Positivität der Zeichensprache als Informationsaustausch mit dem Anderen.

Empirische Spracherwerbsforschung (Papoušek)

Papoušek versucht in ihren empirischen Untersuchungen den Anderen in besonderer Weise in die Betrachtung des Spracherwerbs miteinzubeziehen. Sie macht nicht nur das Kind und seine Sprache zum Gegenstand ihrer Forschungen, sondern Spracherwerb sei nur zu begreifen aus einem dyadischen Interaktionsprozeß zwischen dem Kind und seinen Eltern, und dieser Prozeß habe grundsätzlich keinen Anfang. Sprache ist fundamentales Produkt des kommunikativen Zusammenseins zwischen dem Kind und dem Anderen, ist eine Sonderform dieser Beziehung.

Der Prozeß des Spracherwerbs gehe derart vonstatten, daß die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit komplementär durch die intuitive elterliche Anpassung ergänzt wird.³⁹⁴ Ferner findet sich in der Darlegung der Kulturunabhängigkeit von melodischen Gesten seitens der Erwachsenen ein Hinweis auf die Universalität der Funktion des Anderen im Spracherwerb. Der Andere sei in Verbindung mit dem Einen immer derselbe, er ist, so die Vermutung, genetisch dispositioniert.

Grundsätzlich ist hier festzuhalten, daß bei Papoušek der Andere als gleicher Partner in der Beziehung des Subjekts angesehen wird, er ist eine Person, mit der das Kind verwoben ist und die sich dem Kind derart anpaßt, daß dieses Sprache lernt oder in seinem Sprechen weitergebracht wird. Allerdings darf in diesem Konstrukt nicht übersehen werden, daß der Andere nicht nur einer ist, der mit seiner Person und seiner Intuition sprachliche Geburtshilfe leistet, sondern daß dieser Andere immer schon im Besitz eines gesellschaftlich abgesicherten Symbolisierungssystems ist. So gesehen verweist der Andere als Person und Kommunikationspartner auch auf einen "anderen Anderen", auf eine abstrakte Instanz. Die Eltern als Sprachlehrer beziehen sich auf

³⁹⁴vergl.: Papoušek 1994, 32

diesen Anderen, denn sonst müßten sie in ihren Lerndialogen mit dem Kind nicht die Wortsprache fördern, sondern vielmehr die individuellen Symbolisierungen des Kindes. Eine Privatsprache wäre das Ergebnis. So gesehen ist dem dyadischen Ansatz von Papoušek kritisch entgegenzuhalten, daß er das abstrakte System hinter dem elterlich Anderen nicht beachtet. Das Kind tauscht nicht nur im Sprechen Symbolisches mit der Mutter aus, sondern beide beziehen sich auf ein Drittes, auf eine strukturierende Instanz, auf die Sprache selbst.³⁹⁵ Die Forschungen Papoušeks bewegen sich hingegen rein auf der Beobachtung des Kindes und des personellen Anderen, der Mutter.

Der phänomenologische Ansatz (Church)

Church erwähnt in seiner Phänomenologie, daß es dem Kind von Anfang an sehr wichtig ist, zu wem es spricht, selbst beim monologisierenden Lallen oder beim Schreien. Ein Anderer ist also seit jeher beim kindlichen Sprechen präsent, er bietet neben der Möglichkeit der Imitation auch Ansprache und sprachlichen Umgang. Der von Church postulierte verbale Organismus erhält im Anderen erst seinen Sinn und seine Vervollkommnung, auch wenn Church davon spricht, daß Sprache dem Kind nicht von jemandem "beigebracht" werden muß, sondern daß es genügt, wenn das Kind ständig von Sprache und Sprechen begleitet wird. Das Sprechen des Kindes ist dann plötzlich da und ändert die Erfahrung des Kindes von Welt ab.

Church versucht so, die Dominanz einer dritten Instanz, die der Sprache, der personellen Instanz des Anderen gegenüberzustellen. Nicht mehr der Andere als Person bricht beim Spracherwerb in die Welt des Kindes als Sprachanbieter ein, sondern er erweist sich als Sinnstifter innerhalb einer Sprachwelt. Nur sollte Church aus dem so entstehenden Konzept des verbalen Organismus die Konsequenzen ziehen, denn diese Konzeption problematisiert die Instanz des Anderen: Wenn Sprache als Sprachkontinuum immer schon da ist, dann betrifft sie ebenso den personellen Anderen wie das Sprache lernende Kind. Beide leben nicht nur in Hinblick auf einen möglichen "verbalen Organismus", sondern sie leben seit jeher schon in "Verbalität". Vereint man die Konzepte von "verbalem Organismus" und "Sprachkontinuum", so müßte man konsequenterweise sagen, daß nicht mehr der personelle Andere dem Kind Sprache beibringt, sondern *daß die Sprache dem Kind den personellen Anderen erst ermöglicht,*

³⁹⁵Lacan wird diese Instanz der Sprache, welche die Dyade Mutter-Kind aufbricht, als den (großen) Anderen «l' Autre» bezeichnen.

daß mit Sprache das Verhältnis zum Anderen erst bestimmt wird und nicht umgekehrt. (Wie etwa bei Papoušek: daß aus einer personellen Beziehung zwischen Mutter und Kind Sprache in einem Lernprozeß der imitativen Verhaltensanpassung entsteht.)

Wenn Church erwähnt, daß der Andere einen Ausgangspunkt für die Imitation und Schematisierung von Klängen bietet, so scheint es, daß er dem radikalen Konzept des "Verbalen Organismus" nicht gerecht wird und er wieder zur Annahme eines "gewöhnlichen" Lernprozesses neigt. Um diesen Lernprozeß dann näher ausführen zu können (etwa den Erwerb der Syntax-Regeln oder um die Alogizität von Kindersprache erklären zu können), greift Church einfach auf andere wissenschaftlichen Theorien und Theorieansätze zurück (z.B. Piaget), ohne deren Grundlagen näher zu befragen.

Kognitive Psychologie

In den kognitiven Spracherwerbtheorien (Piaget, Luria) scheint der Andere fast aus dem Feld der Betrachtung verschwunden. Spracherwerb ist hier kein interpersoneller Prozeß, sondern findet innerhalb der intellektuellen Entwicklung des Kindes seine Ausprägung. Wichtig ist hier der direkte sinnliche Kontakt des Kindes mit der Welt, damit in Akkommodation und Adaption die für Sprache relevanten Kognitionsstrukturen (z. B.: Objekt Konstanz, allgemeine Symbolfunktion) sich ausbilden können. Der Andere ist ein Anbieter dieser Umwelt und ist mit seiner Existenz lediglich ein Teil dieser Umwelt.

Demzufolge ist das frühe Sprechen beim Kind ein egozentrisches Sprechen, das Sprache - das vorgegebene gesellschaftlich System - lediglich verwendet oder sich daran anlehnt. In umgekehrter Weise wirkt Sprache mit seinen Kategorisierungen und logischen Folgerungen auf das Denken selbst zurück. Daß das Kind zum Anderen (oder mit dem Anderen) spricht erfolgt spät, nämlich dann, wenn das sprachliche Symbol des Kindes derart gefestigt ist, daß es auch in Kontakt mit dem Anderen eine Sache ersetzen kann.

Diese egozentrische Isolierung der Sprache auf das kindliche Denken mag hier problematisch erscheinen. Denn schließlich ist der Andere (als Person) dem Kind schon immer zugegen, und die archaischen Formen von Sprache (Schreie, Laute,...) beziehen sich unverkennbar auf diesen (mütterlichen) Anderen, auch wenn diese Äußerungen im (Wort-)System der Sprache noch keinen Platz gefunden haben. Die Symbolfunktion, welche Sprache als eine Repräsentation von Wirklichkeit sieht, mag ja durchaus im Zusammenhang mit einer kognitiven Entwicklung stehen, aber Piaget klammert in

seinen Ausführungen aus, daß Sprache auch in Zusammenhang mit einer Begehrensstruktur gesehen werden kann - ein Begehren, das sich auf jemanden (oder auf etwas) bezieht und das mit Sprache eben kein (logisches oder prälogisches) Abbild von Wirklichkeit erzeugt, sondern reinen Ausdruck.

Wenn Piaget (und seine Schüler) immer wieder darauf hinweisen, daß Kindersprache ursprünglich egozentrisch sei und noch ähnlich wie Signale funktioniert, so scheint es, daß ein (personeller) Anderer im frühsprachlichen Kommunikationsprozeß nicht unbedingt notwendig sei, sondern höchstens ein Signalempfänger für "Kindersprache" ist, oder ein Individuum abgibt, das bereits der Symbolfunktion mächtig ist.

Es sei darauf aufmerksam gemacht, daß die (implizite) Piagetsche Konzeption des Anderen unmittelbar aus einem (reduzierten) Zeichenbegriff³⁹⁶, als einer Setzung von Sprache als operante Funktion und aus einer klaren Unterscheidung von Sprachlichem und Vorsprachlichem resultiert. Ein (personeller) Anderer hat in dem entwicklungs-orientierten Konzept von Piaget keinen Platz (als Sprachanbieter, als Ziel des kindlichen Sprechens, als Ursache des Sprechens,...), er ist bloß Teil der Umwelt, die förderlich für die Entwicklung der Sprachfähigkeit sein kann - etwa durch Geben von Anreizen zur (Eigen-) Aktivität. Der Andere kann in der Piagetschen Konzeption von Spracherwerb höchstens die Rahmenbedingungen für die Prozesse von Assimilation und Akkommodation herstellen.

Psychoanalyse

Die Psychoanalyse hat als Wissenschaft und als Praxis immer wieder gegen den Vorwurf des Subjektivismus anzukämpfen. Ist es gegenüber der Wissenschaft die mangelnde Objektivität ihrer (konstruktiven) Begriffe, die Anstoß erregt, so entzieht sich die in der Intimität eines analytischen Settings stattfindende Behandlungsmethode (außerhalb der eigenen Erklärungsmodelle) der genauen Kenntnis ihrer Wirkungsweise. Ein (wissenschaftlicher) Anderer, so scheint es, wird in der Psychoanalyse wenig geschätzt, er hat keinen Platz für sich.

In den meisten Persönlichkeitstheorien ist der Andere als Objekt eines Ichs gesetzt, etwa in der Ich-Psychologie oder in der Objektbeziehungstheorie. Die Ich-Psychologie untersucht die (abwehrhaften) Mechanismen des Ichs gegenüber seiner

³⁹⁶siehe Kritik des Sprachbegriff bei Piaget

Umwelt, die Objektbeziehungstheorie hat die Beziehung des Ich zu seinen "Objekten" zum Gegenstand. Entweder steht das Ich direkt im Zentrum der Betrachtung oder es sind die Anderen als Objekte, die sich im intrapsychischen Apparat des Individuums abbilden (können) und so einen funktionellen Beitrag für die Ich-Organisation leisten.

In diesen Zusammenhängen muß auch der Andere in den psychoanalytischen Spracherwerbtheorien gesehen werden. Freud muß den Anderen einführen, wenn er seinen Sprachbegriff dahingehend abändert, daß Sprache nicht mehr bloß direkt aus dem (individuellen) Unbewußten stammt, sondern unbewußte Impulse in adäquater Weise an die Außenwelt bringt. Der Andere ist Instanz, welche die triebhaften Impulse mit Sprache auf sich hin kanalisiert und kultiviert.

Aber auch umgekehrt wird es durch die Instanz des Anderen möglich, bestimmte Wahrnehmungsqualitäten in Hinblick auf psychische Vorgänge oder unbewußtes Material zu entwickeln. Der Andere ist hier als der Spender von Worten, aber auch als Ansprechpartner dafür zuständig, daß sich das Ich besser sieht.³⁹⁷ Es ergibt sich eine Dichotomie:

1. Der Andere ist in der Sprache selbst präsent. Das Kind spricht in seinem individuellen Sprechen den Anderen aus. Die Sprache ist der Andere.³⁹⁸
2. Der Andere wird als Objekt für das Ich erst durch Sprache zugänglich. Im Sprechen (im symbolischen Umgang) bildet sich der Andere erst als Objekt des Ichs.

ad 1

Diese Auffassung findet sich etwa in den Ausführungen Fraibergs zum Spracherwerb. "Mama" ersetzt in autosuggestiven Einschlafmonologen von Kindern die Mutter selbst und wirkt als Wort wie ein "Übergangsobjekt": es ist weder ganz die Mutter noch der pure Laut. Im Sprechen des Wortes reduziert sich die Trennungsangst zum realen Objekt.

Ebenso verhält es sich mit der sogenannten "Gewissensstimme" als verinnerlichter Sprache. Sie ist der Andere selbst, der sich in Form von Sprache im Kind internalisiert hat und Handlungen durchführt oder durch Verbote steuert.

³⁹⁷Zum Beispiel: Ein Kind erzählt seinem Vater einen Traum mit Worten aus der Erwachsenensprache (der Anderen). Der Trauminhalt bekommt durch die wörtliche Symbolisierung für das Kind eine andere Qualität, aber auch der Vater (ein Anderer) wird als Person in den Traum eingeweiht.

³⁹⁸(In Anlehnung an einen Begriff von Winnicott): Die Sprache fungiert als (Übergangs-)objekt.

ad 2

Diese Auffassungen vertreten die Spracherwerbstheorien von Melanie Klein und René Spitz.

Klein setzt den Anderen als Basis für die Auseinandersetzung des Kindes mit seinen Objekten. Diese ist nämlich nicht direkt, sondern nur über etwas Drittes (über Symbolisierung, über Sprache) möglich, da sonst das reale Objekt (der Andere) in Gefahr wäre, zerstört zu werden.

Spitz setzt den Anderen als Dialogpartner für das Kind. Mit Sprache (mit Symbolischem) gelangt das Kind von der Symbiose mit dem Anderen zu einer Objektbeziehung. Der semantische Wert von Sprache ist der separierenden Funktion nachgestellt. Sprache bildet im Affektaustausch erst das Ich und den Anderen und bringt in die Beziehung Mutter-Kind eine neue Qualität.

Zu kritisieren ist an diesen beiden Auffassungen die unterschiedliche Konzeption des Anderen (als Sprachinstanz - als Dialogpartner) innerhalb eines theoretischen Ansatzes. Womit hat man es beim Anderen nun wirklich zu tun? Mit einer sprachlichen Form, die gesprochen wird, oder einer personellen Substanz, die kommunikativen Austausch benötigt und ermöglicht? Oder ist das Verhältnis von Sprache und Anderer ein ganz besonderes, das in ihrer dichotomen Abhandlung innerhalb der psychoanalytischen Theorie darauf verweist, daß diese in Bezug auf den Anderen nicht ausgearbeitet ist?

Das Problem mit dem Anderen mag vielleicht wieder daher rühren, daß die Psychoanalyse von einem (mehr oder weniger selbstbewußten) Ich spricht und nicht von einem (bestimmten) Subjekt. Dieses funktionale Ich benötigt Objekte zur eigenen Konstituierung und keine anderen Subjekte, denen das selbe widerfährt wie dem sprechenden Subjekt. Für die Theorie des Ichs genügen Objekte (die internalisierbar sind, und mit denen man sich symbolisch austauschen kann), wohingegen eine Theorie des Subjekts einem Anderen einen Platz bieten würde, nämlich den des anderen Subjekts, das sich nicht abbilden läßt und so nur in einem Verhältnis zu einem Subjekt stehen kann.

Dieser Andere ist dann weder internalisierbar noch durch Sprache erreichbar, er bestimmt vielmehr das Subjekt jenseits der cartesianischen Bewußtseinslage. Diese

Konzeption mag zwar der ersten Auffassung der Psychoanalyse gegenüber dem Anderen nahekommen (Sprache ist der Andere), ginge aber noch darüber hinaus, indem der Anderen a priori als autonom³⁹⁹ gesetzt wird. Es ist derjenige, der jenseits seinem Sein das Subjekt beschneidet, es entfremdet und nicht ein Ich konstruiert.

Das Problem des Anderen in den psychoanalytischen Spracherwerbtheorien scheint also wiederum direkt aus den Grundannahmen der Psychoanalyse zu entspringen. Innerhalb der Begrifflichkeit der jeweiligen Strömung läßt sich der Andere einbinden (etwa als "Objekt") und klären. Problematisiert man allerdings die Grundannahmen (z.B. die des Ichs), so gerät auch die Konzeption des Anderen ins Schwanken.

Erziehungswissenschaft

Die auf die Soziolinguistik aufbauende *Pädagogik* (Oevermann, Loch, Göppner) bezieht sich in ihren Spracherwerbtheorien kaum auf die Frage des Anderen. Der Andere existiert einerseits amorph im Begriff der Gesellschaft, einer Instanz, mit der man sich sprachlich auseinandersetzen können soll, um als Individuum seine adäquaten Chancen zu wahren. Dazu eignet sich ein bestimmtes Sprechen, das elaborierte: Es beinhaltet Klarheit, Wahrheit und Vernunft - Attribute, die dem kollektiven Anderen zusagen und zudem das Individuum in seiner "kognitiven Landkarte" richtig bilden.

Weiters erhält der personell Andere, von dem das Kind die Sprache erlernt (die Mutter) das Attribut des Unzureichenden. Mütter aus Unterschichtfamilien können eben dem Kind keine derartig günstigen Sozialisationsbedingungen bieten, die zur Ausbildung einer gesellschaftliche adäquaten Sprache führen würden. Der individuell Andere ist gegenüber dem gesellschaftlich Anderen potentiell unzulänglich, und deshalb müsse die Pädagogik mit ihren Programmen hilfreich eingreifen.

Göppner sieht in seiner sozialisationsorientierten Theorie des Spracherwerbs Sprache als Mittel, mit anderen in einer unverzerrten Weise umzugehen. Sprache ist dabei Kommunikationsmittel zum Anderen und Sozialisationsinstrument für das Ich. Der Andere hat somit auch die (pädagogische) Aufgabe, dem zu Bildenden / zu Sozialisierenden eine unverzerrte Symbolisierung anzubieten, das Individuum (und seine Sprache) bildet sich direkt aus der Qualität eines Sprechens seines Erziehers. Zudem ist der Andere eine Stelle, an der das Kind eigene Sprachsymbolisierungen einer Kontrolle unterziehen kann (im Sinne eines Try and error - Lernens).

³⁹⁹"auto-nom": hier nicht nur als (griech.) "eigengesetzlich" zu lesen, sondern (auch) als (lat.) "das, was immer schon selbst einen Namen hat"

Göppner (und mit ihm die an Bernstein orientierte Pädagogik) begibt sich damit auf einen gefährlichen Weg, indem er Sprachbildung derart auffaßt, daß der Andere dazu dem Individuum nur die "richtige" Sprache zusprechen müsse. Aussagen darüber, was eine "Unverzerrtheit" von Symbolen semiotisch bedeutet, werden nicht gemacht, und logisch-folgerichtigen Symbolisierungen (die laut diesen Theorien emanzipatorische Sprachbildung ermöglichen) könnten ebensogut einer totalitären Formalisierung entspringen. Der Andere, der solche eindeutige Symbolisierungen verlangt oder verlangen soll, ist hier ein ideologischer und kein personeller oder sprachliche bestimmter.

Zudem ist das Bild des Anderen als Kommunikationsanbieter anzuzweifeln: Der Andere erscheint hier im primären Spracherwerb als ein "Lehrer" (von richtiger Sprache) und hat keinen Bezug zu seiner eigenen Sprachlichkeit, zu seinem eigenen Sprachsein. Die soziolinguistischen Theorien zum Spracherwerb mißachten diese Verhaftetheit des Anderen in seiner eigenen Sprache - der Andere wird ins Visier genommen, um über ihn eine gesellschaftliche Forderung dialektisch aufbereitet einem Individuum (einem Kind) zukommen zu lassen. Ein (wahrer) gesellschaftlicher Anderer bestimmt, was innerhalb einer fröhpädagogischen Beziehung Andersartigkeit zu sein hat, nämlich mit Sprache einer gesellschaftlichen Norm zu entsprechen. Zum Wohl des Kindes wohlgerne, damit dieses später mit seiner (Sprach-)fähigkeiten innerhalb von Gesellschaft seine Chancen wahren kann...

Die normative Überbewertung des gesellschaftlich Anderen durch die kompensatorische Sprachpädagogik versucht *Bittner* in seinen Schriften zum Spracherwerb wieder zu relativieren. Es sei eine Entfremdung und eine Entpersonalisation, wenn sich das Sprechen, das erworben werden soll, nur an der gesellschaftlichen Norm einer exakten und präzisen Sprache orientiert. Der mit dem Spracherwerb verbunden Prozeß beim Kind sei vielmehr eine Personalisation und keine Sozialisation, und diese könne sich nur an einem personellen Anderen vollziehen.

Zur Erklärung, wie Spracherwerb in Zusammenhang mit der Personalisation beim Anderen vor sich geht, verwendet *Bittner* psychoanalytische Erklärungsmuster (Freud, Spitz).

Die kritischen Einwände, die gegenüber den psychoanalytischen Spracherwerbstheorien gemacht wurden, sind somit auch auf die *Bittnerschen* Entwicklungslinien zum

Spracherwerb übertragbar (das Problem des cartesianischen Ichs, Sprache als Repräsentationsmedium des Anderen versus Sprache als Medium zum Anderen)

So etwa klingt die Dichotomie zwischen dem Anderen als Instanz der Sprache und dem Anderen als Person für Sprache in Bittners Theorie folgendermaßen an: Einerseits verwendet er das Spitzsche Dialogmodell zur Erklärung von semantischer Abstraktion in der Mutter-Kind Kommunikation, andererseits weist er auf die große Bedeutung hin, die der vom Anderen gesetzte Affekt Frustration⁴⁰⁰ beim Spracherwerb hat: Dialog und Verweigerung des Dialogs führen gleichermaßen zur Sprache beim Kind - ein Indiz für eine nicht ausgearbeitete Theorie.

Die Problematik des Anderen läßt sich auch nicht - wie es Bittner macht - durch die Einführung des Affektbegriffs (der Andere erzeugt Affekt, welcher Anlaß zur Sprache gibt) lösen. Vielmehr wäre die psychoanalytische Konzeption des Anderen auf ihre Grundlagen hin neu zu überdenken und das Verhältnis von Anderem, Subjekt und Sprache neu zu klären mit dem Ziel, eine Fassung des Anderen zu konzipieren, welche die kontrastierenden Auffassungen vereint: ⁴⁰¹

- der Andere als Dialogpartner, als abbildendes Element von Sprache
- der Andere ist in Sprache enthalten, ist in Sprache abgebildet

⁴⁰⁰Die Einführung des Realitätsprinzips ist notwendigerweise mit Frustration verbunden. Die aus den Lallmonologen folgende Einschränkung der (gesellschaftlich) möglichen Laute ist jedoch gleichermaßen beschränkend und erweiternd: zum einen ein Einschnitt bezüglich der kindlichen Sprachkreativität, zum anderen ein Fortschritt in der Bedürfnisäußerung.

⁴⁰¹Lacan, darauf sei verwiesen, wird in seiner sprachlichen Grundlegung der Psychoanalyse diesen Schritt tun - auch wenn sein Zugang zu diesem Problem ein anderer ist

Herausstreichungen

- Eine umfassende systematische Inbezugsetzung von Subjekt, Lernen, Sprache und Anderer findet sich in keiner der Spracherwerbtheorien.
- Der Begriff von Sprache ist in den verschiedenen Spracherwerbtheorien sehr unterschiedlich gefaßt: Er reicht von einem alltagssprachlichen Verständnis (empirische Forschungen über Lauterwerb, Theorien über das "erste Wort") bis zur Abbildfunktion von gesellschaftlichen Strukturen (soziolinguistische Code-Theorien), von einer Sprachkonzeption in Anlehnung an die Informatik bis zur Sprache als "organischem Weltbezug", vom individuellen Konfliktlösungsinstrument bis hin zur Sprache als Kontaktmöglichkeit zum Anderen.
- Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Zeichencharakter von Sprache fehlt weitgehend. Die Zeichenstruktur von Sprache wird kaum im Gesamtbezug zu einem sprechenden Subjekt und zu einer bezeichneten Sache gesehen. Dies führt zu Vereinfachungen (etwa: in der Trennung von sprachlichem und vorsprachlichem Material, oder: in Piagets Zeichen als Objektersatz).
- Einerseits wird Sprache begriffen als fremdbestimmte (gesellschaftliche) Symbolisierung, andererseits als individuelle Symbolbildung. Eine systematische Einbeziehung dieser Dichotomie findet sich in keiner Spracherwerbtheorie.
- Die "unbewußten" Momente im Spracherwerbs- oder Sprachlernprozeß sind "umschrieben" oder in dem jeweiligen Forschungsparadigma interpretiert: Spracherwerb ist von Reifung gesteuert, ist intuitive Verhaltensanpassung, ist erweiterter Weltbezug, ist Try and Error - Lernen, ist eine Nachaußenkehrung von Affektivität oder von kognitiven Strukturen, ist eine Identifikation mit neutralen Drittobjekten, ist Sozialisation durch Sprache, ist eine Funktionserweiterung des psychischen Apparats,...
- Ein "Subjekt des Sprechens" ist in den meisten Spracherwerbtheorien nicht eingeführt. Entweder Spracherwerb ist als Phänomen empirisch objektiviert (wodurch das Subjekt aus dem Begehren der Forschung ausfällt), oder das

sprechende Subjekt wird zum funktionalen Ich degradiert, das mit Sprache seine Identität konstituiert und Kontakt und Abgrenzung zum Anderen erhält.

- Der Begriff des Anderen ist in den Spracherwerbtheorien sehr weit gefaßt. Er erstreckt sich von einem Teil der kindlichen Umwelt, über einen notwendigen Sprach- und Kommunikationsanbieter, einem Darbieter von gesellschaftlichen Strukturen bis hin zur Setzung des Anderen in der Sprache selbst.
- Ein Bildungsaspekt ist in kaum einer Spracherwerbtheorie angesprochen. Eher findet sich implizit die Annahme, daß Sprachlernen eine "basale Sozialisation und Personalisation" (Bittner) darstellt oder nur eine psychische Funktionserweiterung mit sich bringt. Was Sprache umgestaltet, wie sie den Mensch bildet, was mit ihr eventuell verloren geht, das bleibt in den wissenschaftlichen Theorien ausgespart.
- Schließlich fehlt im wissenschaftlichen Diskurs zum Spracherwerb weitgehend die Erkenntnis, daß die aufgestellten Theoretisierungen nicht nur den Gegenstand bestimmen, sondern auch jeweils ein Subjekt der Wissenschaft setzen. Das wissenschaftliche Bemühen und Begehren nimmt sich selbst so ernst, daß es sich nicht mehr wahr-nimmt.

Die Beleuchtung durch Lacan

Exposition durch Freud

"Ich habe, ohne das Ganze der Erscheinungen umfassen zu wollen, eine Gelegenheit ausgenutzt, die sich mir bot, um das erste selbstgeschaffene Spiel eines Knaben im Alter von 1½ Jahren aufzuklären. Es war mehr als eine flüchtige Beobachtung, denn ich lebte durch einige Wochen mit dem Kinde und dessen Eltern unter einem Dach, und es dauerte ziemlich lange, bis das rätselhaft und andauernd wiederholte Tun mir seinen Sinn verriet.

Das Kind war ein seiner intellektuellen Entwicklung keineswegs voreilig, es sprach mit 1½ Jahren erst wenige verständliche Worte und verfügte außerdem über mehrere bedeutungsvolle Laute, die von der Umgebung verstanden wurden. Aber es war in gutem Rapport mit den Eltern und dem einzigen Dienstmädchen und wurde wegen seines "anständigen" Charakters gelobt. Es störte die Eltern nicht zur Nachtzeit, befolgte gewissenhaft die Verbote, manche Gegenstände zu berühren und in gewisse Räume zu gehen, und vor allem anderen, es weinte nie, wenn die Mutter es für Stunden verließ, obwohl es dieser Mutter zärtlich anhing, die das Kind nicht nur selbst genährt, sondern auch ohne jede fremde Beihilfe gepflegt und betreut hatte. Dieses brave Kind zeigte nun die gelegentlich störende Gewohnheit, alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern, so daß das Zusammensuchen seines Spielzeugs oft keine leichte Arbeit war. Dabei brachte es mit dem Ausdruck von Interesse und Befriedigung ein lautes, langgezogenes o—o—o—o hervor, das nach dem übereinstimmenden Urteil der Mutter und des Beobachters keine Interjektion war, sondern "Fort" bedeutete. Ich merkte endlich, daß das ein Spiel sei, und daß das Kind alle seine Spielsachen nur dazu benützte, mit ihnen "fortsein" zu spielen. Eines Tages machte ich dann die Beobachtung, die meine Auffassung bestätigte. Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie zum Beispiel am Boden hinter sich herzuziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so daß sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles o—o—o—o und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt

mit einem freudigen "Da". Das war also das komplette Spiel, Verschwinden und Wiederkommen, und wovon man zumeist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die größere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing.

Diese Deutung wurde dann durch eine weitere Beobachtung völlig gesichert. Als eines Tages die Mutter über viele Stunden abwesend war, wurde sie beim Wiederkommen mit der Mitteilung begrüßt: *Bebi o—o—o—o!*, die zunächst unverständlich blieb. Es ergab sich aber bald, daß das Kind während dieses langen Alleinseins ein Mittel gefunden hatte, sich selbst verschwinden zu lassen. Es hatte sein Bild in dem fast bis zum Boden reichenden Standspiegel entdeckt und sich dann niedergekauert, so daß das Spiegelbild "fort" war.⁴⁰²

Die symbolische Ordnung

"Jede Diskussion über den Ursprung der Sprache ist von einer heillosen Albernheit, und sogar von einem gewissen Schwachsinn befleckt. Jedesmal versucht man, die Sprache aus ich weiß nicht welchem Fortschreiten des Denkens herauspringen zu lassen. Das ist offenbar ein Zirkel. Das Denken soll sich daran machen, in einer bestimmten Situation das Detail zu isolieren, die Besonderheit herauszuschälen, das kombinatorische Element. Das Denken soll von selbst das Stadium des Umwegs, das die tierische Intelligenz prägt, überschreiten, um zu dem des Symbols überzugehen. Aber wie, wenn es nicht zuerst das Symbol gibt, das die dem menschlichen Denken eigene Struktur ist.

Denken, das ist den Elefanten das Wort *Elephant* substituieren, und der Sonne einen Kreis. Sie werden wohl zugeben, daß zwischen jener Sache, die phänomenologisch die Sonne ist - Zentrum dessen, was die Welt der Erscheinungen durchläuft, Einheit des Lichts - und einem Kreis ein Abgrund ist. Und selbst wenn man ihn überschritte, welcher Fortschritt der in der tierischen Intelligenz? Keiner. Denn die Sonne, als das was durch einen Kreis bezeichnet ist, gilt nichts. Sie gilt erst insofern etwas, als dieser Kreis zu anderen Formalisierungen in Beziehung gesetzt wird, die mit

⁴⁰²Freud 1947 (Jenseits des Lustprinzips), 11-13. Den kleingedruckten Text setzt Freud im Anschluß an den großgedruckten in Fußnote.

ihm jenes symbolische Ganze konstituieren, in dem sie ihren Platz einnimmt, im Zentrum der Welt zum Beispiel, oder an der Peripherie, das ist gleichgültig. Das Symbol gilt nur, wenn es sich in einer Welt von Symbolen organisiert."⁴⁰³

Dieses Zitat mag kurz und anschaulich die Problematik illustrieren, die Lacan ins Zentrum seiner Betrachtungen über Sprache rückt, wenn Sprache nicht mehr als intelligente Leistung einer menschlichen Spezies angesehen wird, distinkte Phänomene zu kombinieren, sondern zu einer abstrakten Struktur wird, die für sich selbst Bestand hat. Sprachlich ist nicht mehr das, was durch eine kulturelle Umformung von Welt geleistet wird, die der Mensch als intelligentes Tier vollbringt, sondern Sprache ist die Form, die allem vorausgeht: sowohl den Dingen, von denen sie spricht, als auch den Subjekten, die sie sprechen. Mehr noch: es ist nicht nur die Sprache, die einen derart "autonomen" Bestand zugesprochen bekommt, sondern alles, was Zeichencharakter aufweist: Mode, Kleidung, Architektur, Filmgestaltung, Essensregeln, Automobile,...⁴⁰⁴ Immer zeigt sich eine Struktur, welche jener der Sprache ähnlich ist. Die Gesamtheit dieser Strukturen heißt *symbolische Ordnung*. Aber einige Schritte zurück:

Ausgangspunkt dieses strukturalen Denkens um die Autonomie der Zeichen (die Lacan radikalisiert) ist zum einen die Zeichentheorie von Ferdinand de Saussure⁴⁰⁵, zum anderen die strukturelle Forschungsmethode, die hier am Beispiel des Ethnologen Claude Lévi-Strauss demonstriert werden soll.

Gemeinsam ist beiden Denkansätzen, daß sie von einer historisierenden Betrachtung Abstand nehmen und sich darauf beschränken, Phänomene in ihrem aktuellen inneren Kontext zu begreifen. Es geht um die Relation der einzelnen Elemente eines Phänomens zueinander. Die Gesamtheit dieser Relationen heißt Struktur.

Saussure war als Linguist der erste, der (abgesehen von der "technischen" Vorgangsweise der Grammatiker) Sprache auf der synchronen Ebene untersuchte, also die geschichtlichen Implikationen einer humanistisch geprägten Sprachwissenschaft (diachrone Ebene) beiseite ließ. Saussure betrachtete in seinen Untersuchungen Sprache als System (*langue*), das als gesprochenes (in der *parole*) innerhalb der allgemeinen menschlichen Sprachfähigkeit (*langage*) Bestand hat.

⁴⁰³Lacan Sem. 1, 284f

⁴⁰⁴ Ich verweise auf semiotische Analysen von Roland Barthes, Umberto Eco, Nicolaj S. Trubetzkoy usw..

⁴⁰⁵Ferdinand de Saussure (1857 - 1913), Linguist in Genf, Hauptwerk: "Cour de linguistique générale"

Lévi-Stauss untersuchte als Ethnologe soziale Systeme, unter anderem solche von sogenannte primitiven Kulturen. Bestimmendes Element eines Gesellschaftssystems ist bei Lévi-Stauss die Beziehung von einzelnen Verwandtschaftsgraden zueinander. Diese Beziehungen werden jeweils in einer binär-oppositionellen Ausprägung klassifiziert. So erhält beispielsweise innerhalb einer gewissen Sozietät ein vertrauliches Beziehungsverhältnis zwischen Mann und Frau ein (+), während ein distanzierteres, von Strenge geregeltes Verhältnis von Bruder (der Frau) und Schwester ein (-) erhält. Es zeigt sich nun in den strukturalen Untersuchungen von Lévi-Stauss, daß in anderen Sozietäten genau das umgekehrte Verhältnis in der Qualität der Mann-Frau / Bruder-Schwester - Beziehungen herrscht, aber das binäre Oppositionsverhältnis dieser Beziehungen ist in allen Gesellschaftssystemen vorhanden.⁴⁰⁶

Auf diese Art und Weise lassen sich auch andere Verwandtschaftsverhältnisse, Beziehungs-, Heirats-, Tausch- und Kommunikationsregeln untersuchen, und es zeigt sich, daß die Strukturen in jeder Gesellschaft immer die selben sind, d.h. sobald es sich um eine Sozietät handelt, sind die extrahierten strukturellen Elemente in ihrer Relation gleich. So wird das, was einer Sozietät strukturell zugrunde liegt, zu einer symbolischen, nicht weiter ableitbaren Urgegebenheit, zu einer symbolischen Ordnung: "On ne peut pas expliquer le phénomène social, l'existence de l'état de culture lui-même est inintelligible, si le symbolisme n'est pas traité par la pensée sociologique comme une condition *a priori*."⁴⁰⁷ Und eine derartige symbolische Ordnung sei auch jeder Sprache zugrunde gelegt, auch wenn der Zusammenhang zwischen der symbolischen Ordnung einer Sozietät und der symbolischen Ordnung einer Sprache unklar bleibt.⁴⁰⁸

Lacan greift nun die strukturelle Denkweise von Lévi-Stauss auf und verbindet sie mit der Zeichentheorie von Saussure zu einer besonderen Theorie der symbolischen Ordnung, mit der sich Sprache als Signifikantenkette begreifen läßt und mit welcher der psychoanalytisch gefaßte Begriff "Unbewußtes" als "strukturiert wie eine Sprache" faßbar wird.

⁴⁰⁶vergl.: Lang 1973, 173 und Lévi-Stauss 1967, 86

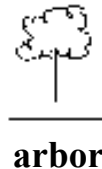
⁴⁰⁷Lévi-Stauss, La Soziologie française, in: La Sociologie au XX^e siècle, Band 2, Paris 1947, S. 526 (hier zitiert nach Lang 1973, 175): ("Man kann das Phänomen Gesellschaft nicht erklären und die Existenz der Kultur selbst bleibt unverständlich, wenn von soziologischen Denken der Symbolismus nicht als eine Bedingung *a priori* behandelt wird.")

⁴⁰⁸vergl.: Lévi-Stauss 1967, 80ff

Saussure führt im "Cours de linguistique générale"⁴⁰⁹ für ein Zeichen erstmals jenen berühmten Formalismus ein:

$$\frac{s}{S}$$

"Signifikat über Signifikant". Ein Zeichen besteht aus einer Verbindung von Signifikat (*s*) und Signifikant (S), wobei das Signifikat die Vorstellung von einer Sache ist, der Signifikant ein beliebiges Lautbild. Saussure illustriert anschaulich:⁴¹⁰



Erst die Verbindung von beidem ergibt ein Zeichen! Damit unterscheidet sich Saussures Zeichentheorie in elaborierter Weise von jenen, die ein Zeichen (Wort, Buchstabe,...) als Abstrahierung einer realen Sache ansehen (wie etwa Piaget dies tut).

Lacan übernimmt nun den Saussureschen Algorithmus und setzt in besonderer Weise andere Akzente:

$$\frac{S}{s}$$

"Signifikant über Signifikat", was darauf verweist, daß bei Lacan die Signifikanten eine entscheidende Aufwertung gegenüber den Signifikaten erfahren. Zudem wird die "barre" (der Strich zwischen S und *s*) unüberwindlich und verweist die Signifikanten und die Signifikate in eigene Welten, die als Phänomene nichts mehr miteinander zutun haben. (vergl. das obige Zitat: zwischen der Sonne und einem Kreis tut sich ein Abgrund auf...)

⁴⁰⁹Eine Sammlung von Vorlesungen, posthum herausgegeben von seinen Schülern

⁴¹⁰Saussure 1967, 78

Das besondere am Lacanschen Begriff von der symbolischen Ordnung ist also die Autonomisierung der Signifikantenwelt. Ist die systematische Unterscheidung und die relative Unabhängigkeit der Signifikate (den von einer Sache gemachten Vorstellungen) noch gut nachvollziehbar - die Welt ist die Summe der verschiedenen Imaginationen, die sich jemand von ihr macht -, so wirkt die Auffassung befremdlich, den Signifikanten (Laute, Worte,...) einen abgeschlossenen Eigenwert für sich zu geben. Worte, Buchstaben, Phoneme,... bilden innerhalb eines symbolischen Systems (z.B. einer Sprache) eine aufeinanderbezogene Welt für sich, die nichts damit zu tun hat, was sie darstellen! (Dieser Eigensinn der Buchstaben liegt auch jenseits der Erklärung, die auf die phonematische Distinktionsmöglichkeit des menschlichen Hör- und Stimmapparats verweist.)

Ein Zeichen wird somit zu einer rein willkürlichen Verbindung von zwei Welten, der Welt der Signifikanten und der Welt der Signifikate, wobei dem konkreten System der Buchstaben⁴¹¹, das sich mit Gesetzen organisiert, gegenüber dem diffusen System der Vorstellungen, welche von einem Individuum stammen, der Vorzug gegeben wird. Lacan kann somit davon sprechen, "daß das Signifizierte unaufhörlich unter dem Signifikanten gleitet"⁴¹², daß ein Signifikant jeweils verschiedene Vorstellungen von Dingen untergeschoben bekommen hat.

Dieses Gleiten der Signifikate unter die Signifikanten hat nun eine Vielstimmigkeit der Signifikate zur Folge. Feste Bezüge "herrschen" nur mehr innerhalb dem System der Signifikanten (man spricht auch von der "Kette der Signifikanten"), und jede Signifikantenkette (jeder Satz, jedes Wort,...) erhält somit eine vielfache Bedeutung, indem bei deren Anstimmen alle möglichen Signifikate "mitschwingen". Lacan erwähnt als Paradebeispiel für die prinzipielle Mehrstimmigkeit von Sprache die Poesie, ein Genre, das danach trachtet, die Vielstimmigkeit von Signifikantenketten künstlerisch einzusetzen.⁴¹³

⁴¹¹"Wir bezeichnen mit **Buchstaben** jenes materielle Substrat, das der konkrete Diskurs aus der Sprache bezieht." Lacan S II, 19

⁴¹²Lacan S II, 27

⁴¹³Lacan S II, 28. Als Pendant wäre die auf Eindeutigkeit abzielende Sprache der Wissenschaft zu erwähnen. Sie bleibt aber trotz allem Sprache und ist deren Gesetzen unterworfen - sofern sie nicht in sich einen mathematischer Formalismus bildet.

Die Struktur der Signifikantenkette

Das zuvor Gesagte läßt erkennen, wie Lacan Saussure mit Lévi-Strauss verbindet: Er untersucht die Zeichentheorie des einen und wendet das strukturelle Denken des anderen auf das in der Zeichentheorie befindliche System der Signifikanten an. Dieses System wird aufgewertet, wird autonom und wird als Signifikantenkette zum Ausgangspunkt eines neuen (vorläufig entsubjektivierten) Sprachdenkens. Innerhalb der Signifikantenkette herrschen nach Lacan folgende Ordnungen:

1. Kette

Die einzelnen Signifikanten haben keinen Wert für sich (und bestimmen sich schon gar nicht durch das, was sie bezeichnen / untergeschoben bekommen haben), sondern sie erhalten ihren jeweiligen Wert durch ein differentielles Verhältnis zu anderen Signifikanten. (Beispiele: ein Buchstabe hat nur Sinn innerhalb eines Alphabets - einem System anderer Buchstaben, ein Laut nur als phonematische Opposition zu anderen Lauten, "Papa" besteht in konstitutiver Differenz zu Mama" usw.)

Nicht so sehr in den Signifikanten liegt ein Wert, sondern in den Differenzen, die sie aufspannen. Es kann also im Grunde nur von der "Signifikantenkette" gesprochen werden:

$$\dots - S_1 - S_2 - S_3 - S_4 - S_5 - S_6 - \dots$$

2. Metonymie

Ein aus den (antiken) Stilfiguren⁴¹⁴ entlehnter Begriff, der hier eine Operation innerhalb der Signifikantenkette darstellen soll: Ein Signifikant erhält seine

⁴¹⁴Klassisches Beispiel für eine Metonymie (wie sie in der Rhetorik verstanden wird) wäre: "Dreißig Segel" (waren am Wasser). Hier meint der Autor nicht die Tücher, sondern die Schiffe, die diese tragen, und in der Spannung zwischen den Signifikanten "Segel" und "Schiff", die der selben Signifikantenkette angehören (... - Schiff - Ruder - Mast - Steuer - Segel - ...), in dieser Spannung steht (ungeschrieben) genau das, was der Autor sagen will.

Bedeutung durch einen Signifikanten der selben Kette im weiteren Fortschreiten der Kette. Oder "*Wort für Wort*" wie Lacan kurz formuliert.⁴¹⁵

Die Signifikantenkette ist für sich schon metonymisch aufgebaut. Aber unter Einbeziehung der Zeitlichkeit ergeben sich besondere Operationen. Eine dieser metonymischen Operationen heißt "Satz":

AM ANFANG WAR DAS WORT AM

Jeder Signifikant erhält (beim sequentiellen Lesen) durch den nächst folgenden einen besonderen Sinn und Wert. Ein Satz als Summe der Differenzen innerhalb der strukturellen Kette von Signifikanten entsteht. Die biblische Referenz der obigen Kette wird so jäh durch das letzte kleine Wort in Grund und Boden zerstört.⁴¹⁶ Eine metonymische Kettenstruktur könnte beispielsweise lauten:

... - S₁ - S₄ - S₅ - S₉ - S₁ - S₂₁ - ...

3. Metapher

"Der schöpferische Funke der Metapher entspringt nicht der Vergegenwärtigung zweier Bilder, das heißt zweier gleichermaßen aktualisierter Signifikanten (Anm. K.D.: wie dies bei der Metonymie der Fall ist). Er entspringt zwischen zwei Signifikanten, deren einer sich dem andern substituiert hat, indem er dessen Stelle in der signifikanten Kette einnahm, wobei der verdeckte Signifikant gegenwärtig bleibt durch seine (metonymische) Verknüpfung mit dem Rest der Kette."⁴¹⁷ *Ein Wort für ein anderes* ist die Formel. Zum Beispiel:

⁴¹⁵Lacan S II, 30

⁴¹⁶Genauer gesagt wird durch das letzte Wort der vorhergehenden Signifikantenkette (mindestens) eine neue Sinngebung hinzugefügt

⁴¹⁷Lacan S II, 32

4. Der Phallus

Die symbolische Ordnung mit ihren einzelnen Elementen (Signifikanten) und ihre innenwohnenden Ordnung kann formal gesehen auch als Menge⁴¹⁹ aufgefaßt werden.

Der Mengenlehre folgend ergibt sich nun, daß jede Menge auch die *leere Menge* als Element beinhaltet. Die bedeutet für das System der Signifikanten, daß ein Nullelement, (ein Nullsignifikant) existiert. Lacan nennt diesen besonderen Signifikanten *den Phallus*.

Er ist formal gesehen ein Signifikant, der in radikaler Weise kein Signifikat hat, sondern nur innerhalb der Signifikanten eine (differentielle) Ordnung stiftet. Er ist der Signifikant der Signifikanten ohne dadurch metaphorische Wirkung zu haben. Obwohl er nur die Kopula zwischen den Signifikanten darstellt, hat er eine große Rolle für das ganze System: ohne ihn (den "Zeichenmacher") gäbe es keine differentielle Struktur.⁴²⁰

Zu erwähnen ist noch, daß Lacan für das Nullelement deshalb das Wort "Phallus" gebraucht, weil hier seine strukturelle Theorie über das Geschlechterverhältnis in der Zeichentheorie anknüpfbar wird. Zudem spielt der Phallus in Lacans Psychosentherapie eine wichtige Rolle, er wird dort meist synonym mit "Name des Vaters" verwendet.

5. Der Steppunkt ("point de capiton")

In der Lacanschen Zeichentheorie herrscht - wie oben erwähnt - ein ständiges Gleiten der Signifikate unter das System der Signifikanten. Beide Ebenen gehören einer getrennten Welt an, sind aber doch im Zeichen aufeinander bezogen. Die prinzipielle Struktureigenschaft des ständigen Gleitens würde nun aber noch keine Sprache ergeben, da Anknüpfungspunkte zwischen Signifikanten und Signifikate fehlen und Beliebigkeit in der Zeichenbedeutung entstehen würde. Sinn wäre nicht möglich.

Die Signifikantenketten selbst werden durch metonymische und metaphorische Operationen strukturiert, die keine Beziehung zu den Signifikaten haben. Um trotzdem

⁴¹⁹Georg Cantor, deutscher Mathematiker (1845 - 1918), Begründer der Mengenlehre, definiert Menge wie folgt: "Eine Menge ist eine Zusammenfassung bestimmter, wohlunterschiedener Objekte unserer Anschauung oder unseres Denkens zu einem Ganzen. Diese Objekte heißen die Elemente der Menge" (zitiert nach: Großes Handbuch der Mathematik, Zürich 1967)

⁴²⁰vergl. dazu: Widmer 1990, 70f

eine derartige Verbindung im Zeichen eingehen zu können, muß notwendigerweise der Prozeß der signifikanten Operationen angehalten werden. Die metonymische Kettenbildung muß an einem signifikanten Punkt abgebrochen und der metaphorischen Substitution muß Einhalt geboten werden, sodaß die erhaltene Kette mit einem Signifikat (einer Vorstellung von einer Sache) verbunden werden kann. Dieser Punkt der signifikanten Kette, an dem gestoppt wird, heißt *Steppunkt*. Hier fällt auch - das wird später noch genauer auszuführen sein - jenes Element aus, das in einer Sinnstiftung die Signifikant/Signifikat - Verbindung leistet: das Subjekt.

Kurz sei noch darauf verwiesen, daß dieser Prozeß der Abstopfung nie aktuell statthaben kann, sondern *nachträglich* konstruiert werden muß. Die Sinngebung eines Zeichens (die Verbindung von Signifikant und Signifikat) kann prinzipiell nur im Nachhinein erfolgen (da jede nachfolgende Operation im Signifikaten den aktuellen Sinn mitbestimmt), bzw. jedes aktuelle Zeichen wird erst später einen Sinn gehabt haben können.⁴²¹ Der Sinn ist so niemals abschließbar. Mit Lacan: "Man kann also sagen, daß der Sinn in der Signifikantenkette *insistiert*, daß aber nicht ein Element der Kette seine *Konsistenz* hat in der Bedeutung, deren es im Augenblick gerade fähig ist."⁴²²

⁴²¹Dieser besonderen Struktur entspricht grammatikalisch das Futur II

⁴²²Lacan S II, 27

Die Sprache und das Unbewußte⁴²³

Die topologische Setzung einer für sich beständigen Ordnung der Signifikanten und der Herausarbeitung der in ihr herrschenden Operationen hat nicht nur Rückwirkungen auf die Sprache und ihre immanente Zeichenstruktur. Lacan überträgt - gewappnet mit einer strukturalen Denkweise - den Begriff der signifikanten Ordnung auf die Psychoanalyse und deren Begriff des Unbewußten. Dies führt schließlich zu einer (formalen) Neukonzeption des Freudschen Terminus: das Unbewußte sei strukturiert wie eine Sprache.

Topisch gesehen bezeichnet Freud im Rahmen seiner ersten Theorie des psychischen Apparates das Unbewußte als jenes System, das von verdrängten Inhalten gebildet wird, welchen der Zugang zum Bewußtsein verwehrt ist. Die wesentlichen Merkmale eines solchen Systems sind:⁴²⁴

- Die Inhalte sind Triebrepräsentanzen
- Die Inhalte werden durch spezielle Mechanismen beherrscht (vor allem Verdichtung und Verschiebung)
- Die Inhalte versuchen - mit starker Triebenergie besetzt - wieder ins Bewußtsein oder in Aktion zu gelangen
- Vor allem Kindheitswünsche haben im Unbewußten eine Fixierung erfahren

(Ab 1920 bezeichnet Freud innerhalb einer zweiten Topik mit "unbewußt" auch Prozesse innerhalb anderer Persönlichkeitsinstanzen (Es, Ich, Über-Ich).)

Lacan bemerkt innerhalb der Operationen des Freudschen Unbewußten eine Struktur, welche jener der Operationen innerhalb des Systems der Signifikanten äquivalent ist. Insbesondere anzusprechen sind hier die Mechanismen der *Verschiebung* und der *Verdichtung*.

Beides sind Prozesse innerhalb des sogenannten Primärprozesses, in denen die noch ungebundene psychische Energie frei von einer Vorstellung zur anderen fließen kann (Verschiebung) und sich jede Vorstellung am Kreuzungspunkt von mehreren Assoziationsketten befindet (Verdichtung).⁴²⁵

⁴²³Ein Exkurs. Die Einführung des Unbewußten wäre für den Duktus der Arbeit nicht unbedingt notwendig, ist aber in der (Sprach-)Theorie Lacans zentral.

⁴²⁴Ich beziehe mich hier auf: Laplanche/Pontalis 1972, 562

⁴²⁵Dagegen ist im sogenannten Sekundärprozeß die Energie fest gebunden, die Inhalte sind damit "besetzt", und die Abfuhr ist nur in Hinblick auf eine Realität (welche die Vorstellung bildet) möglich.

Lacan entdeckt nun im Unbewußten - dem sooft angesprochenen "Chaos der Bedürfnisse, Triebe, Affekte und Leidenschaften"⁴²⁶ - eine "sprachliche Ordnung", indem er die unbewußten Operationen Verschiebung und Verdichtung mit den signifikanten Operationen Metonymie und Metapher in Äquivalenz setzt:

Verschiebung sei nicht anderes als die Bedeutungsverlagerung von einem Element auf das andere, mit dem Ziel, die Zensur zu umgehen. Der Sinn liegt nicht in der neuen Repräsentanz (in dem letzten Element der Signifikanten/des Inhalts), sondern - wie bei der *Metonymie* - in der Gesamtheit des Raumes zwischen den Elementen. (Nach dem letzten Element tut sich strukturell noch ein unendlicher Raum auf, der eine endlose Bedeutungsstiftung ermöglicht.)

Verdichtung entspricht dagegen der *Metapher*, dem Ersatz von einem Signifikanten durch einen anderen. Sie ist die Verschmelzung von mehreren Elementen, und beim Erscheinen des einen Signifikanten/Inhalts werden (wie bei einer guten "Dichtung") alle übrigen verdeckten und eingeflochtenen Signifikanten/Inhalte mitangestimmt.

So repräsentieren Verschiebung und Verdichtung / Metonymie und Metapher zwei Achsen innerhalb der Struktur der Signifikantenketten / des Unbewußten:

Verschiebung/Metonymie ist nur innerhalb von Zeitlichkeit möglich
Verdichtung/Metapher sind Operationen am Nullpunkt der Zeitlichkeit

Resümierend ergibt sich also die Formel:

*"Das Unbewußte ist wie eine Sprache strukturiert."*⁴²⁷

⁴²⁶Lang 1973, 239 zitiert hier L. Binswanger

⁴²⁷etwa: Lacan Sem. XI, 26

Die Zeichenbildung selbst ist also ein metaphorischer Vorgang, und dieser Vorgang ist innerhalb der Signifikanten nicht abschließbar, da der aktuelle Signifikant (im obigen Beispiel R₅) wieder durch einen anderen (oder Teile einer anderen Kette) ersetzt werden könnte. Die Zeichenbildung ist also eine immanente Struktur innerhalb der signifikanten Ordnung.

Übertragen auf das Unbewußte läßt sich mit der metaphorischen Zeichenstruktur der signifikanten Ordnung die Verdrängung neu bestimmen: Denn bei der Verdrängung "findet sich das der bewußten Rede Entzogene auf einer anderen Ebene, in einem anderen, unbewußten Text bewahrt. Damit wird die Metapher zum ausgezeichneten Modus der Beziehung zwischen bewußter und unbewußter Rede"⁴²⁸. Verdrängung ist in diese Lacanschen Sichtweise kein Zurückstoßen von gewissen Vorstellungen in das Unbewußte, sondern sie ist in jedem (in Zeichen strukturierten) Text und Kontext immanent.

Was bei der Verdrängung am Anfangspunkt stand, heißt bei Freud *Urverdrängung*. Jede weitere Verdrängung ist eigentlich ein Nachdrängen, wobei das Urverdrängte eine Art Anziehung auf das ausübt, was verdrängt wird. Folglich herrscht eine Verbindung zwischen Urverdrängtem und Verdrängtem.⁴²⁹

Analogerweise muß es nun auch in der signifikanten Ordnung einen ursprünglichen Signifikanten geben, auf den sich in metaphorischer Weise ein Signifikant gründet. Dieser "Ursignifikant" soll am Ausgangspunkt aller metaphorischen Prozesse innerhalb der Welt der Signifikanten stehen.

Für diesen Platz kommt nun wieder nur *der Phallus* in Frage, der leere Signifikant ohne Signifikat. Nur er kann innerhalb der signifikanten Ordnung eine Stelle repräsentieren, die nicht existiert (da ja das metaphorische Spiel der Signifikanten unendlich lang fortgesetzt werden kann). Der Phallus ist somit als Leerstelle jenes Urverdrängte, auf dem sich die Signifikantenordnung gründet.

⁴²⁸Lang 1973, 244

⁴²⁹vergl.: Freud (Ges. W. X) 1945, 250

**Die Ebenen der menschlichen Wirklichkeit
(Reales / Symbolisches / Imaginäres)**

Die vorgestellte symbolische Ordnung und die darin aufgezeigten Operationen und Operatoren bleiben vorerst abstrakt, sind in der strukturalen Denkweise losgelöst von allem humanen Sein. Sie sind, wenn man so will, ein Konstrukt eines forschenden Subjekts, ähnlich wie Freud den Begriff des Unbewußten einführte, um dem psychoanalytischen Denken eine Basis zu geben. Die symbolische Ordnung ist von einer formalen Kategorie, und es mag nicht weiter wundern, daß einige Begriffe innerhalb dieses Systems aus der Mathematik entlehnt wurden oder an gewissen Bereiche der Mathematik angelehnt sind (Mengenlehre, Topologie).

Allerdings wurde wissenshistorisch dieser Formalismus doch aus der Zeichentheorie der menschlichen Sprache abgeleitet. Saussure extrahierte zuerst die Elemente des (Sprach-)Zeichens und Lacan elaborierte diese zu neuen, unabhängigen Kategorien. Aber auch er - Lacan - weist darauf hin, daß das offensichtlich kleinste Element der symbolischen Ordnung, der Buchstabe, aus der konkreten Sprache des Menschen stammt: "Wir bezeichnen mit Buchstaben jenes materielle Substrat, das der konkrete Diskurs aus der Sprache bezieht."⁴³⁰ Aber nicht ohne eine Warnung auszusprechen, "daß man Sprache nicht mit den verschiedenen somatischen und psychischen Funktionen verwechselt, von denen sie beim sprechenden Subjekt eher schlecht als recht begleitet wird."⁴³¹ Denn "Sprache existiert samt ihrer Struktur, bevor ein beliebiges Subjekt in einem bestimmten Moment seiner geistigen Entwicklung in sie eintritt"⁴³².

Damit ist fürs erste der Mensch (das Subjekt) aus der "menschlichen Sprache" herausgelöst, beziehungsweise das Verhältnis Mensch - Sprache problematisiert und in Beziehung gesetzt.

Oder aber (anders gesehen): es gibt topologische Grundvoraussetzungen für menschliches Sein, solche, die dem Menschen vorausgehen, aber erst im menschlichen Leben - und nur dort! - evident werden. Eine Transzendenz sozusagen, die erst in der Immanenz des menschlichen (Da-)Seins wird, die nur dort ihren Bestand hat, und

⁴³⁰Lacan S II, 19

⁴³¹ebd.

⁴³²ebd.

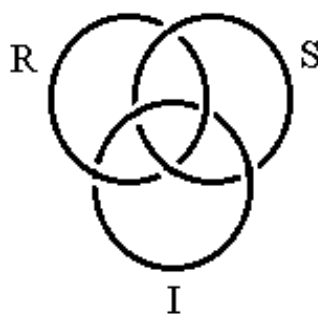
umgekehrt ist alle menschliche Wirklichkeitsauffassung nur in diesen topologischen Kategorien möglich. Eine Meta-Ebene gibt es nicht.

Die symbolische Ordnung, die Welt der Signifikanten, ist nun eine derartige Ebene der menschlichen Wirklichkeit, sie heißt bei Lacan *das Symbolische*. Sie ist Grundvoraussetzung, daß sich überhaupt etwas sagen läßt.

Eine weitere Grundvoraussetzung ist, daß es überhaupt etwas gibt. Diese Ebene heißt bei Lacan *das Reale*.

Und schließlich ist noch eine dritte Ebene notwendig, *das Imaginäre*, das dafür sorgt, daß zwischen den Ebenen der Existenz und der Signifikanten eine Verbindung, eine Konsistenz hergestellt werden kann. Denn es ist nicht von vornherein klar, daß zwischen der "wirklichen Welt" (dem Realen) und der Signifikantenwelt (dem Symbolischen) auch eine Abbildungsmöglichkeit besteht - diese muß erst (durch einen Menschen) imaginiert werden.

Lacan hat sich in seinem Spätwerk (ab dem Seminar XX, 1973 - 74) eingehend mit der Struktur dieser 3 Ebenen der menschlichen Wirklichkeit beschäftigt. Er kommt zu dem Schluß, daß keine dieser Ebenen unabhängig von den anderen beiden gesehen werden kann, daß sie zusammen die Topologie eines sogenannten Borromäischen Knotens bilden⁴³³: Drei Ringe, die nicht voneinander gelöst werden können - entfernt man einen, so liegen die beiden anderen offen und unverbunden da.



R: Reales

S: Symbolisches

I: Imaginäres

⁴³³Ich beziehe mich hier auf die Ausführungen von Widmer 1990, 145ff

Reales, Symbolisches, Imaginäres und die Borromäische Topologie finden sich auch in der Zeichenstruktur der menschlichen Sprache:

- Der Signifikant entspricht dem *Symbolischen*.
- Der Signifikat (die Vorstellung, die sich jemand von einer Sache macht) verweist auf das *Imaginäre*.
- Das Zeichen selbst, die Kombination von Signifikant und Signifikat, verweist auf etwas real Existierendes jenseits von Buchstabe und Vorstellung - entspricht also der Ebene des *Realen*. Das Zeichen verweist (platonisch) auf die Idee des Baumes (hinter "arbor" und Vorstellung), oder (kantisch): auf das Ding an sich.

Weiters findet sich die Borromäische Struktur von Realem, Symbolischem und Imaginärem auch in der christlichen Trinitätslehre⁴³⁴:

- Der Sohn entspricht dem *Symbolischen* (der Fleischliche, der in und mit sich den Vater symbolisiert hat)
- Der Vater entspricht dem *Realen* (der Unbegreifbare, der Jenseitige, das All)
- Der heilige Geist entspricht dem *Imaginären* (der Geistige, der mit Feuerzungen den menschlichen Glauben an Vater und Sohn stiftet)

Das Symbolische, dessen Struktur und Operationen zuvor schon genauer dargelegt wurden, ist im Zusammenhang mit dieser Arbeit von Wichtigkeit. Denn Spracherwerb des Menschen ist in Sinne Lacans ein Eintreten des Kindes in die Ordnung des Symbolischen, eine (wie auch immer geartete) Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt der Signifikanten, die in sich und unabhängig vom Sein des Kindes in der Sprache (der anderen) ihren Bestand hat.

Um die Ebene des Symbolischen noch einmal (differentiell) begreiflich zu machen, sei noch kurz auf jene Ebenen eingegangen, die das Symbolische gerade nicht sind: das Imaginäre und das Reale.

⁴³⁴vergl.: Widmer 1990, 147 und Lacan Sem. XX, 116ff

Das Imaginäre

Es deckt all jene Phänomene der menschlichen Wirklichkeit ab, die damit zusammenhängen, daß sich der Mensch von gewissen Dingen in seiner Vorstellung ein Bild, eine Imagination, machen kann. Diese Imaginationen sind weder sprachlich (da sie für ihre Existenz nicht das System der Signifikanten benötigen) noch sind sie im eigentlichen Sinne wirklich (denn sie sind nur Bestand innerhalb einer menschlichen Wirklichkeit). Denken, Phantasieren, Fühlen, Lieben, Hassen, Vorstellen, Glauben, Erinnern, Bewußtsein, usw. weisen eine imaginäre Dimension auf.

Ein Charakteristikum des Imaginären ist noch, daß man nichts darüber sagen kann, denn wer das Imaginäre (sprachlich) ausdrückt, befindet sich (per definitionem) nicht mehr darin, sondern ist bereits im Symbolischen und in dessen Ordnung. So erreichen Aufforderung wie: "sag', was du denkst", "erzähl' mir über deine Gefühle", "teil mir deine Phantasien mit" nie die Gedanken, Gefühle, Phantasien, sondern fordern dazu auf, die Gebilde des Imaginären zu verlassen und punktuelle sprachliche Einschnitte zu setzen.

Ein weiteres Charakteristikum des Imaginären ist, daß es komplette, in sich geschlossene Ganzheiten beinhaltet, die sich beliebig erweitern und transformieren lassen. Nur sobald sie (subjektiv) an- und ausgesprochen werden, zerfallen sie in separierte Einzelelemente. Diese so entstehenden signifikanten Bruchstücke lassen sich nun wiederum nur damit vervollständigen, daß man einen Sinn daraus imaginiert, daß man den "Text" mit Vorstellungen auffüllt. Der imaginäre Anteil, der bei jeder Symbolisierung verlorenggeht, der beim "Lesen" wieder zu den Signifikanten hinzugefügt (imaginiert) werden muß, heißt im Lacanschen Terminus *Objekt a*. So könnte man auch sagen, daß das "Objekt a" gerade bei der Signifikation durch ein Subjekt entsteht, nämlich als Verlust. Das Subjekt und das "Objekt a" zusammengenommen bezeichnet Lacan als *Phantasma*⁴³⁵.

Das Reale

Wichtig ist vorerst, daß der Lacansche Begriff des Realen nichts mit der Realität im herkömmlichen Sinne zutun hat. Denn das Reale ist gerade das, was nicht - wie die Realität - vom Menschen vernehmbar ist. Das Reale ist das, was an Welt jenseits einer sprachlichen Fassung und jenseits einer menschlich gemachten Vorstellung von Welt da

⁴³⁵Lacan formalisiert das Phantasma folgendermaßen: $\$ \diamond a$. Ich komme auf den Sinn noch zu sprechen.

ist. Es ist absolut ohne Riß⁴³⁶, es verkörpert die dem Menschen unmögliche Erfahrung des Seins in seiner primären Undifferenziertheit und Positivität. Hier fallen Außen und Innen, Phantasie und Realität, Ich und Anderer zusammen.⁴³⁷

Prinzipiell ist das Reale dem Menschen unerfahrbar. So ist es auch das Unmögliche, das Leere, das Nicht-Existierende, das Abwesende. Oder auch, was immer am selben Platz ist. Da es sich entzieht, ist das Reale Grund für die Entstehung von Phantasmen, aber auch für die Inaugurierung von Sprache und Realität. "Sprache bildet über den Abgründen des Realen das, was man Realität nennt⁴³⁸." Die Leerstelle zwischen den Signifikanten, der schon einmal erwähnte "Ursignifikant" (Phallus), aber auch der von Freud erwähnte "Nabel des Traumes" gehören in die Kategorie des Realen.

Einzig das Subjekt bezeichnet Lacan als eine "Diskontinuität im Realen"⁴³⁹. Aber nicht im Sinne einer Erfahrbarkeit und Angehörigkeit, sondern als abwesende Stelle, als ein Heraustreten, da das Subjekt eben nicht immer am selben Platz sein kann.

Das Subjekt muß sich aber vor einer Vereinnahmung durch das Reale schützen. Es klammert sich am väterlichen Gesetz (der Sprache) und am Phantasma (der Identität) fest, aber es widerfährt dem Subjekt doch hin und wieder in existentiellen Grenzsituationen ein "Anflug" von Realem: Trauma, Traum, Psychose, Halluzination, Tod, (sexuelle) Ekstase, Omnipotenz sind solche Extremsituationen. Einzig im Tod gehört das Subjekt gänzlich dem Realen an.

⁴³⁶Lacan S II, 128

⁴³⁷vergl.: Pagel 1989, 59

⁴³⁸Widmer 1990, 20

⁴³⁹Lacan S II, 175

Das Ich (moi) aus dem Spiegel

Wie schon erwähnt sind die Ausführungen über Sprachstruktur, über die Welt der Signifikanten und ihre Gesetze, deren strukturelle Analogie mit dem Freudschen Unbewußten und die Struktur der drei Lacanschen Ebenen (Reales / Symbolisches / Imaginäres) rein formaler Natur. Sie finden sich im Werk von Lacan in einem Zeitraum von 20 Jahren ausgearbeitet⁴⁴⁰, sie handeln weder von Sprache als Gegenstand einer bestimmten Wissenschaft (Linguistik) noch von einer besonderen Anthropologie. Es handelt sich vielmehr um ein sprachlich-theoretisches Konstrukt von voranthropologischen Strukturen, extrahiert aus dem Empirischen durch ein forschendes Subjekt - ähnlich wie vor 100 Jahren Freud den Begriff des Unbewußten in die (Signifikanten-) Welt setzte.

Dieser Formalismus ist nun weiter auf anthropologische Kategorien anzuwenden: das heißt, er ist mit Begriffen wie Subjekt, Ich, Leben, Anderer usw. zu konfrontieren. Was Lacan in seinen Texten permanent tut, hatte ich bisher (abgesehen von der Struktur der menschlichen Wirklichkeitskonstitution) aus methodisch-didaktischen Gründen unterlassen. Dies soll nun mit der Einführung der Begriffe Ich und Subjekt nachgeholt werden.

Da diese Begriffe zentral sind innerhalb der Lacanschen Theorie (aber auch innerhalb der gesamten Theorie der Postmoderne) und da sie auch für eine angestrebte pädagogische Fassung von Spracherwerb entscheidend sind, muß etwas weiter ausgeholt werden. Es ist wissenshistorisch eine neue Linie der Lacanschen Theoriebildung herauszuarbeiten, nämlich jene der Spiegelimagination. Sie ist quasi eine Theorie des Imaginären, die eine Theorie des Ichs beinhaltet. Verbunden mit der zuvor angeführten Theorie des Symbolischen mündet sie schließlich in einer Subjekttheorie, welche entscheidende Präferenzen in der Signifikantenwelt setzt als lebensstiftende Instanz für das menschlichen (Subjekt-)Sein.

⁴⁴⁰Der Zeitraum, auf den ich mich bezogen habe, reicht von Lacans Rede in Rom 1953 (textualisiert in Schriften 1: "Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse") bis hin zum Seminar XX (Encore) 1972-73. Die von mir gewählte Systematik ist willkürlich, wurde teilweise von Sekundärliteratur angeregt (insbesondere Lang 1973 und Widmer 1990) und reduziert bewußt Lacans "barocke" Umschweifungen auf das Wesentliche. Die entstehende Problematik, Lacan so zu lesen und umzuschreiben, ist mir bewußt - Lacan hätte eine derartige "Textverstümmelung" niemals geduldet oder gutgeheißen. Aber im Rahmen einer akademisch - wissenschaftlichen Arbeit sehe ich keine andere Möglichkeit, als so zu verfahren.

Lacan führte den Begriff des *Spiegelstadiums* erstmals 1936 bei einem Vortrag am Psychoanalytischen Kongreß in Marienbad ein.⁴⁴¹ Als Gesamtes konnte er seine Theorie der Spiegelsituation erstmals 1949 am Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich darlegen und ausführen.⁴⁴² Diese Theorielinie ist also um einiges älter als die vorangestellte Theorie des Symbolischen.

Ausgangspunkt ist für Lacan die empirische Beobachtung, "daß das Menschjunge auf einer Altersstufe von kurzer, aber durchaus merklicher Dauer⁴⁴³, während der es vom Schimpansenjungen an motorischer Intelligenz übertroffen wird, im Spiegel bereits sein eigenes Bild als solches erkennt".⁴⁴⁴ Begleitet wird diese Situation vor dem Spiegel meist von einer jubelnden Äußerung, die darauf schließen läßt, daß das Kind etwas Besonderes erkannt hat - nämlich sich selbst. Das Kind hat - noch vollends ohnmächtig und abhängig von mütterlicher Pflege und Obhut - sein eigenes Ich in Form eines Bildes von sich selbst gefunden und kann sich so als komplettes und ganzes in diesem Bild imaginieren: "Das bin ich." ("C'est moi."), so wäre der jubelnde Akt zu übersetzen, und "Nichts anderes bin ich, als dieses Bild, welches sich da zeigt" könnte man weiter präzisieren.

Mit Lacan ist nun diese Beobachtung nicht nur als eine entwicklungspsychologische Stufe der kindlichen Erkenntnisfähigkeit aufzufassen, sondern als fundamentaler Akt der menschlichen Selbstkonstitution überhaupt. Dieser ist strukturell betrachtet an kein Alter gebunden, sondern findet bei jeder menschlichen (Selbst-) Erkenntnis statt: Eine Identifizierung mit dem von sich selbst gemachten (imaginierten) Bild, welches schließlich in jenem statischen Konzept abgelegt wird, das gemeinhin mit Ich-Identität umschrieben wird. Die französische Sprache hat für diese statische, imaginäre Konzeption des Ichs das Wort "moi" parat.

Dieses fiktive "moi", das Lacan auch mit "Ideal-Ich" bezeichnet, bildet nun die Voraussetzung dafür, daß sich ein wahres Ich ("je"), ein Subjekt, bilden kann - mit Hilfe der Sprache, wie noch zu zeigen sein wird: Die jubelnde Aufnahme des Spiegelbildes, also eine sprachliche Äußerung des Kindes, "wird von nun an in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das *Ich* (je) in seiner ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor es sich objektiviert in der Dialektik der Identifikation mit dem andern und bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion

⁴⁴¹Aus Zeitgründen durfte Lacan damals seinen Vortrag nicht zu Ende führen - als Unbekannter erweckte er offenbar in der altherwürdigen Gesellschaft wenig Interesse und Aufmerksamkeit.

⁴⁴²"Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion" abgedruckt in S I, 61ff

⁴⁴³Bemerkung K.D.: entwicklungspsychologisch etwa zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat anzusetzen

⁴⁴⁴Lacan S I, 63

des Subjekts wiedergibt."⁴⁴⁵ Das imaginierte Ich (moi) bildet dabei ein Stadion, eine Bastion⁴⁴⁶, "welche das Individuum alleine nie mehr auslöschen kann, oder vielmehr: die nur asymptotisch das Werden des Subjekts erreichen wird, wie erfolgreich immer die dialektischen Synthesen verlaufen mögen, durch die es, als *Ich* (je), seine Nichtübereinstimmung mit der eigenen Realität überwinden muß."⁴⁴⁷

Diese spezielle, nicht-symbolische Erkenntnis des Menschen, die darauf aus ist, sich die Dinge zu imaginieren und im Geiste unzerstörbare Ganzheiten zu schaffen, diese Erkenntnisform kann sich nicht nur auf das Ich beziehen, sondern ist auf jede andere Erkenntnis zu übertragen, welche die Dinge der Außenwelt einer ganzheitlichen, absoluten Anschauung zuführen will, die eine Identität des Erkennenden mit der zu erkennenden Sache anstrebt. In der Imagination werden die Dinge der Zeitlichkeit entzogen, und in der Identität mit dem Erkannten verschmelzen beim Erkennenden Innenwelt und Außenwelt.⁴⁴⁸ Ein Drama für ein Individuum, das - wie sich zeigt - in den imaginären Verstrickungen mit sich und seiner Welt den Tod erleidet oder gar nicht zum Leben kommen kann.

Für Lacan ist die Spiegelimagination somit eine erste (und immer wiederkehrende) todbringende Entfremdung des Individuums, das aufgrund der (körperlichen, sozialen) Unzulänglichkeit des Menschen ausgebildet wird: "Das Spiegelstadium ist ein Drama, dessen innere Spannung von der Unzulänglichkeit auf die Antizipation überspringt und für das an der lockenden Täuschung der räumlichen Identifikation festhaltende Subjekt die Phantasmen ausheckt, die, ausgehend von einem zerstückelten Bild des Körpers, in einer Form enden, die wir in ihrer Ganzheit eine orthopädische nennen könnten, und in einem Panzer, der aufgenommen wird von einer wahnhaften Identität, deren starre Strukturen die ganze mentale Entwicklung des Subjekts bestimmen werden."⁴⁴⁹

⁴⁴⁵Lacan S I, 64

⁴⁴⁶In diesem Sinne muß auch das Wort "Spiegelstadium" ("stade du miroir") verstanden werden. Vorrangig ist nicht die entwicklungspsychologische Phase, sondern vielmehr das Ur-Bauwerk des Ichs. Das Wort "stade" bedeutet im Französischen sowohl "Stadium" als auch "Stadion" - ein zeitlich und räumlich Festes und Begrenztes.

⁴⁴⁷Lacan S I, 64

⁴⁴⁸Ein schönes Zitat als Beispiel für identifikatorische Verschmelzung von Innen- und Außenwelt findet sich in Lacans Aufsatz "L'agressivité en psychanalyse" (unübersetzt). Ich zitiere nach Lang 1973, 52: "Das Kind, das schlägt, sagt, es sei geschlagen worden; jenes, das das andere stürzen sieht, weint. Und ebenso lebt es in Identifikation mit dem anderen die ganze Skala von Reaktionen des Sichbrüstens und Sichzuschauens und macht dergestalt in seinem Gebaren eine strukturelle Ambivalenz evident: Knecht in Identifikation mit seinem despotischen Herrn, Schauspieler in Gleichsetzung mit dem Zuschauer, Identifikation des Verführten mit seinem Verführer."

⁴⁴⁹Lacan S I, 67

Das Drama der imaginierten Ganzheit von Ich und Welt ist in seiner "orthopädischen Funktion" gleichermaßen notwendig wie todbringend. Sie gibt als Befangenheit des Subjekts in der Situation auch "die allgemeinste Formel für den Wahnsinn ab, sowohl für den zwischen den Mauern der Asyle wie für den, der mit seinem Lärm und seiner Wut die Erde betäubt"⁴⁵⁰. Das Individuum muß, um ins Leben zu kommen, mit aller Kraft gegen die imaginären Verstrickungen ankämpfen, die es zur eigenen Existenz braucht. "Die Liebe muß jenen Knoten der imaginäre Knechtschaft immer neu lösen oder zerschneiden."⁴⁵¹

Ein Mittel dazu ist Gewalt. Sie evoziert einen selbstzerstörerischen Kampf mit sich und dem Einverlebten, was letztlich nur im Tod des Spiegelbildes, also gleichermaßen auch im eigenen Tod, eine Lösung finden kann. Die Kämpfe der Liebenden, der Suizid und so manches (selbst-)zerstörerische Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling mögen Zeugnis von dieser Form der "Emanzipation" vom eigenen imaginären Bildnis abgeben. In der antiken Literatur ist diese "Todeslösung" sehr schön in der Narkissosage illustriert:⁴⁵² Narziß, der selbstverliebte Jüngling, ertrinkt in seinem eigenen Spiegelbild, nachdem er zuvor die Täuschung der unmöglichen Liebe zu seinem Phantom erkannt hatte. Er peitscht sich die Arme, schlägt sich auf die Brust, bis das Wasser sich rot färbt und bis er schließlich darin versinkt. (Echo konnte ihn in ihrer Liebe nicht retten, da sie keine eigene Sprache hatte, sondern nur immer bruchstückhaft Narziß' Worte wiederholen konnte.)

Aber diese "sich selbst erzeugende, allerradikalste und intimste Aggressivität"⁴⁵³, die die primitive Spiegelentfremdung bei einem Subjekt aufsteigen läßt, entstehe nicht nur in der unreifen Abdeckung der Unzulänglichkeiten des Mängelwesens Mensch, sondern auch bei scheinbar "humanen", altruistischen Tätigkeiten: "...; wir setzen die Aggressivität ins Licht, welche unter den Aktionen des Philantropen, des Idealisten, des Pädagogen, sogar des Reformators liegt."⁴⁵⁴

Wie weit und allgemein Lacan die "passion imaginaire" faßt, mag sich darin zeigen, daß seiner Anschauung nach ganze philosophische Strömungen und psychoanalytische Denkrichtungen der Spiegelimagination verfallen sind: Lacan erwähnt beispielsweise die Existenzphilosophie Sartres, die "in den Grenzen bewußtseinsmäßiger *self-*

⁴⁵⁰Lacan S I, 70

⁴⁵¹Lacan S I, 70

⁴⁵²vergl. dazu: Schrübbers 1982, 124ff

⁴⁵³vergl.: Lacan Sem. I, 218 und S II, 182

⁴⁵⁴Lacan S I, 70

Genügsamkeit bleibt, die, ..., die Illusion von Autonomie - der sie sich überläßt - verkettet mit den konstitutiven Verkennungen des *Ich* (moi)."⁴⁵⁵

Im speziellen aber erwähnt Lacan immer wieder die selbstkonstitutive Setzung des Subjekts im carthesischen *cogito* und alle davon ableitbaren Philosophien, die dem Imaginären verfallen sind. Sie verkennen sich und das Subjekt, das sie in einer unleugbaren Existenz etablieren wollen in genau dem Doppelwesen, das sie in ihrem Denken mit dem Denken erzeugen: der Denkende denkt sich selbst und glaubt dadurch, seines Seins inne zu werden - ein Muster der imaginären Verkennung⁴⁵⁶, in welchem sich eine "res cogitans" als absolut, unteilbar und gewiß setzt⁴⁵⁷ - eine Erfahrung wie sie dem 1 1/2 - jährigen Kind durch ein Bild im Spiegel (sozusagen durch eine "res specularis") zuteil wird.

Im psychoanalytischen Denken erwähnt Lacan durch sein Werk hindurch die Ich-Psychologie als Etablierung einer imaginären Strukturierung des Ichs. Diese auf die Freudsche Wende 1920 aufbauende Theorielinie setzt das Ich ins Zentrum allen psychischen Geschehens und untersucht die abwehrhaften Reaktionen des Ichs zur Umwelt.⁴⁵⁸ Insbesondere Heinz Hartmann habe unter Einfluß des "American way of life" das Ich als autonome Instanz zu einem spiegel-imaginierten "moi" verfestigt, wohingegen Freud - nach Lacans Interpretation - mit seiner ich-psychologischen Wende um 1920 doch nur in dialektischer Weise sich dem Spiegel-Ich zuwandte, nachdem er die Jahrzehnte zuvor jenes unbewußte Ich-Konzept erforscht hatte, welches die idealistisch-aufgeklärte Welt so erschütterte. Und gerade dieses unbewußte Ich (je) des frühen Freud will Lacan in seinem Werk gegen das Moi aus dem Spiegel wieder ins Zentrum der Betrachtung rücken.

⁴⁵⁵Lacan S I, 69

⁴⁵⁶Im Französischen heißt "méconnaître" verkennen, ein Signifikantenspiel als Ausdruck der imaginären Aktion ("me connaître" = mich kennen)

⁴⁵⁷vergl. hierzu Descartes 1959, 59: "Und so erkenne ich, daß ich nichts leichter und augenscheinlicher erkennen kann - als meinen Geist." und ebd., 155: "Denn in der Tat, wenn ich dieses betrachte, d.h. mich selbst, insofern ich nur ein denkendes Wesen bin, so kann ich in mir keine Teile unterscheiden, sondern erkenne mich als ein durchaus einheitliches und ganzes Ding."

⁴⁵⁸Als klassisches Vorbild diente hier Anna Freuds Buch "Das Ich und die Abwehrmechanismen"

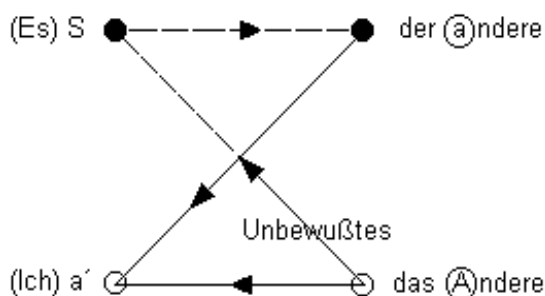
Das Ich (je) aus der Sprache

Neben der "Todeslösung" bei der Überwindung der imaginären Verstrickungen des Spiegelstadiums gibt es bei Lacan noch eine andere Möglichkeit des Umgangs mit seinesgleichen, welche schließlich in eine Theorie des Begehrens und der Subjektivität mündet.

Ist die "Todeslösung" eine paradoxe Möglichkeit, mit Hilfe von radikaler Gewalt und Tod eine "wahre" Ich-Bildung zu ermöglichen, indem die Totalitarität des Spiegel-Ichs sich selbst auslöscht (also der Tod des Ichs (moi) durch dessen Tod überwunden wird!), so gibt es auch die reale Möglichkeit, etwas Drittes (eine andere Instanz) ins Spiel zu bringen. Diese Instanz soll sich zwischen Subjekt und Spiegelbild schieben und durch eine besondere Art von Gesetz verhindern, daß Spiegelbild und Bespiegelter ineinander stürzen und zugrunde gehen. Lacan nennt diese dritte, trennende Instanz den (großen) Anderen (abgekürzt A). Er siedelt ihn nicht in einer weiteren Person an - denn so wäre wiederum nur eine identifikatorische Spielimagination möglich -, sondern der Andere hat seinen Sitz "außen" am Ort der Sprache, im Symbolischen, in der Welt der Signifikanten. Nur so, im Symbolischen, sei für das menschliche Subjekt eine lebensbringende Lösung des imaginären Dramas möglich, wohingegen die Todeslösung das Subjekt sozusagen im Jenseits des Lebens, im Realen, aufnimmt.

Am anschaulichsten läßt sich die Struktur der einzig möglichen Subjektkonstituierung am sogenannten "Schema L"⁴⁵⁹ darstellen:

⁴⁵⁹Das "Schema L" findet sich bei Lacan an folgenden Stellen: S I, 53ff / Sem. II, 310ff / S II, 81f



Trennt man die beiden in der Spiegelimagination vorkommenden Elemente (Betrachter / Spiegelbild od. bei Descartes: Denkender / Gedachter), so erhält man die Plätze S und a. S ist jene Stelle, von der beobachtet / gedacht wird, a (der kleine andere) das Spiegelbild, welches das S (das Subjekt) im Phantasma für sich verwendet, um ein ganzes, komplettes, vollständiges zu werden.⁴⁶⁰ Im Imaginieren des Spiegelbildes, dem vorstellen dessen, was man zu sein scheint, ergibt sich nun a', jenes verfestigte Ich (moi), das als todbringende Bastion das Endprodukt des Spiegelstadiums darstellt. Zwischen den Elementen a und a' bleibt eine imaginäre (vorgestellte) Beziehung aufrecht.

A tritt nun von außen zwischen die todbringende Spiegelimagination a - a', hält den Mangel des Subjekts, nicht komplett zu sein, aufrecht und bringt es in seiner Unvollständigkeit zum Sprechen. Nicht das Subjekt spricht, sondern es wird durch die von außen herangetragene Sprache zum Sprechen (örtlich!) gebracht. Dieses Sprechen im Anderen erfolgt unbewußt und folgt den Operationen innerhalb der signifikanten Ordnung (Metonymie, Metapher, Differenz,...). Es muß, um das Subjekt zu erreichen, immer wieder die imaginären Verstrickungen der Achse a - a' (die Spiegelmauer) durchbrechen, aber sie auch aufgespannt halten.

Das wahre Subjekt wird mit Lacan also nachträglich über eine Identifikation mit einem imaginären Objekt (dem anderen) durch den Anderen sprachlich bestimmt, es ist also von sich selbst getrennt und erhält erst im sprachlichen Sein des Anderen seinen Platz. Es ist in seinem Bildungsprozeß dezentriert und befindet sich strukturell gesehen "außen".

Um die Situation durch die Einführung der Sprache in das spiegelbildliche Imaginieren des Menschen zu präzisieren, gehe ich im folgenden auf die beiden wesentlichen Termini (S und A) nochmals genauer ein:

⁴⁶⁰Ich verweise auf den Lacanschen Formalismus $S \diamond a$. Das mangelbehaftete Subjekt und sein Phantasma gehören immer schon zusammen.

Der Andere

Die Einführung des Anderen ist die eigentliche Innovation Lacans für die Theorie der zwischenmenschlichen Beziehung. Diese Instanz ist notwendig, da nach Lacan der unmittelbare persönliche Kontakt zwischen Menschen (aber auch der zwischen einem Erkennenden und seinem Objekt) zur entsubjektivierenden Erstarrung, zum Tod in der Identität, führen würde.

Der Andere ist äquivalent mit dem aus der Zeichentheorie gewonnenen Begriff der "symbolischen Ordnung", die in der Sprache buchstäblich wird und die mit ihren selbstgenerierenden Gesetzen unabhängig vom Menschen einen autonomen Status erhält. Der Andere (die Sprache) liegt somit immer außerhalb des Individuums und läßt sich auch nicht (wie der andere) durch identifikatorische Prozesse (z.B.: "ich bin meine Sprache") einverleiben. Vielmehr bestimmt sie von einem anderen Ort aus das Subjekt. Das Subjekt ist das Ich-werden in der Sprache der Anderen, was besagt, daß Subjektivität nur innerhalb der außen liegenden Sozietät einer Sprachgemeinschaft möglich ist, nie aber solipsistisch durch das Gewahrwerden des Einzelnen. Die Sprache bestimmt also die in ihr sich konstituierenden Subjekte, und Sozietät entsteht dadurch, daß sich im Anderen (in einer Sprache) Individuen gemeinsam entfremden.

Mehr noch: Der Andere verkörpert in seiner Struktur (!) auch das von Freud eingeführte Unbewußte, denn durch die Äquivalenz der gemeinsamen Operationen ist - wie Lacan es definiert - das Unbewußte wie eine Sprache strukturiert. Es spricht also strukturell gesehen nicht nur nicht das Individuum, das sich durch Sprache mit anderen zu verständigen und auszutauschen scheint, sondern es spricht im Sprechen der Sprache das Unbewußte, dessen "Gesetze"⁴⁶¹ sich die Individuen, wenn sie sprechen, aussetzen. Das "Sprechen der Sprache" wird nicht mehr von einem Subjekt geleistet, sondern die Formulierung ist auch als "genetivus subjektivus" zu lesen: Die Sprache ist es, die von selbst spricht, oder - wie Lacan kurz formuliert: *Es spricht*.⁴⁶²

Vom Individuum aus gesehen ist also das Sprechen wesentlich unbewußt. Lacan formuliert: "*Das Unbewußte ist der Diskurs des Anderen*."⁴⁶³ Das Subjekt spricht, wenn es als Subjekt spricht, immer vom Ort des Anderen aus, um das zu bezeichnen, was es sich im Imaginären "vorstellt". Es wird im Sprechen mit Hilfe der Signifikanten das

⁴⁶¹"Gesetz" ist hier nicht normativ zu verstehen, sondern strukturell (d.h.: Gesetz ist, was die Struktur vorgibt)

⁴⁶²Deshalb steht im "Schema L" neben der Stelle des Subjekts ein eingeklammertes Es (anstelle eines Ichs)

⁴⁶³Lacan S II, 81 und S III, 179

genichtet, was das Subjekt, um die eigene Unvollkommenheit zu kitten, sich selbst in den Weg stellt. Das Wort ist der symbolische Mord an den (vorgestellten) Dingen.⁴⁶⁴

Dieser symbolische Mord an den Dingen hat nun aber eine besondere Rückwirkung auf die Erkenntnis selbst: Im Anderen / innerhalb der symbolischen Ordnung herrscht nämlich - wie im diesbezüglichen Kapitel ausgeführt wurde - keine Identität durch Repräsentanz. Ein Ding entspricht nicht jeweils einem Zeichen, sondern es besteht innerhalb des Systems der Signifikanten durch Differenz: Sinn, Bedeutung und Bestimmung ist nur durch Zusammenwirken von mehreren Signifikanten möglich, und dieser Vorgang ist prinzipiell nie abschließbar. Denn zum einen sind Metonymie und Metapher endlose Prozesse, zum anderen lassen sich den so generierten Signifikantenketten immer wieder neue Signifikate unterschieben.

Der symbolischen Erkenntnis durch das System des Anderen ist also eine prinzipielle Unbestimmtheit, ein *permanenter Mangel* (an Sinn, Identität) immanent (wohingegen die Erkenntnis durch Imagination immer Ganzheit für sich beansprucht). Der Andere beinhaltet zwar dezidiert punktuelle Signifikanten, diese sind aber für sich nichts und können auch in endlicher Verkettung nicht alles sagen oder sein. Diesen so im System des Anderen aufbrechenden Mangel nennt Lacan *den Phallus*, er ist wiederum äquivalent mit dem - im Vorhergehenden schon entwickelten - Nullelement innerhalb der Signifikantenmenge. Symbolische Erkenntnis bleibt also wesentlich inkomplett und unabschließbar, weil der Andere, von dem aus diese Erkenntnis stattfindet, mit einem Mangel behaftet ist. Um dies auszudrücken wird der Andere auch als Durchgestrichener geschrieben:



Behaftet mit diesem strukturellen Mangel trifft der Andere auf die "passion imaginaire" des Menschen, jenes Sehnen nach Vollständigkeit und Identität, das im Spiegelstadium seine Erfüllung zu finden scheint. Die Lösung der Spiegelimagination in der Anerkennung des Anderen (im Sprechen) bedingt also die Anerkennung eines Mangels, der dem Anderen bereits jeher innewohnt durch die Immanenz des Phallus. Sprache kann nie das sagen, was das Imaginäre darzustellen vorgibt.

Der mangelhafte Andere wirkt also strukturell als Gesetz gegen die Totalität des Imaginären, indem er seinen Mangel als Lösungsmöglichkeit für die Spiegelrelation a -

⁴⁶⁴vergl. Lacan S I, 166: "Das Symbol stellt sich [so] zunächst als Mord der Sache dar, und dieser Tod konstituiert im Subjekt die Verewigung seines Begehrens."

a' überträgt. Die Einführung des Anderen bringt eine sogenannte "*symbolische Kastration*" mit sich, die einerseits die imaginären Verstrickungen löst, andererseits in der strukturellen Einbringung von Mangel ein *Begehren* nach spiegelbildlicher Totalität aufrecht erhält.

Dieses Begehren ist durch den Phallus abstrakt in der Struktur des Anderen enthalten und hat vorerst nichts mit dem sinnlich, triebhaften Begehren des Menschen zu tun. Erst durch die "*passion imaginaire*" (eine menschliche Leidenschaft, welche von der phallischen Funktion aufrecht erhalten wird) wird das Begehren des Anderen zum Begehren des Menschen. So versteht sich Lacans Formel: "*Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen*"⁴⁶⁵. Der durch den Anderen bedingte symbolische Mord an der Sache konstituiert so im Subjekt die Verewigung seines Begehrens.⁴⁶⁶

Die Gleichsetzung des Anderen mit einem Gesetz, nämlich dem Gesetz der Sprache (der signifikanten Ordnung), das in die menschliche Leidenschaften eingreift, indem es jene aufrecht erhält, und die latent Begehren stiftende Funktion der Sprache ermöglicht schließlich noch einen Schluß mit großer Tragweite: "*Gesetz und (verdrängte) Begierde sind ein und dasselbe.*"⁴⁶⁷ Es besteht zwischen beiden Begriffen ein dialektisches Verhältnis.

Leben, was Lacan mit dem Vorhandensein von Begehren gleichsetzt, wird also erst durch ein (von außen kommendes) Gesetz ermöglicht, das notwendigerweise ein sprachliches sein muß. Dieses Gesetz tätigt mit seinen immanenten Leerstellen Einschnitte in vorgestellte Totalitaritäten, macht so wiederum Leerstellen, die nur durch weitere (leerstellenschaffende) Sprache auffüllbar sind, sollten sie nicht vorschnell durch Imaginäres zugekittet werden.

Jedes Gesetz kommt so von außen. Eine Eigengesetzlichkeit des Menschen (im Sinne von Kants "Moralität") stellt Lacan dagegen als Versuch hin, das subjektive Begehren durch eine in der Imagination geschaffene absolute und totalitäre Gesetzgebung abzutöten. Der kategorische Imperativ als Autonomisierung des Subjekts ist somit keine Möglichkeit für das allgemeine Heil durch den Einzelnen, sondern mit diesem Konstrukt wird versucht, die Instanz des Anderen zu umgehen und durch die Hintertür das Totalitäre wieder in die Mangel erzeugende Struktur des Gesetzes einzuführen.

⁴⁶⁵Lacan S II, 190. Der Satz kann als sowohl als "*genetivus subjektivus*" als auch "*genetivus objektivus*" gelesen werden. Das eine Mal (*objektivus*) will der Mensch den Phallus, der im Anderen als Begehren waltet, das andere Mal (*subjektivus*) will er, daß der Andere in die Spiegelbeziehung tritt.

⁴⁶⁶vergl.: Lacan S I, 166

⁴⁶⁷vergl.: Lacan S II, 154

Das allgemeine, absolute Gesetz, das Kant postuliert, ist ein transzendentes; es braucht a priori vernünftige Subjekte, die es (empirisch) mehr oder weniger gut erkennen und die, kraft ihrer Vernunft, urteilen und handeln können. Bei Lacan hingegen erzeugt das (immanente) Gesetz (der Sprache) erst das Subjekt, indem es ihm ein Begehren zuspricht. Ist bei Kant die Pflicht gegenüber dem (imaginierten und verinnerlichten) Gesetz das ethische Moment des Menschen, so ist bei Lacan gerade dies das Perverse schlechthin, weil Gesetzgeber und Subjekt zusammenfallen. Lacan findet in dieser Art des Umgangs mit dem Gesetz eine strukturelle Äquivalenz zwischen Kant und Sade⁴⁶⁸: Beide verabsolutieren und vereinnahmen das Gesetz, indem das Gesetz vom Subjekt für sich in Anspruch genommen wird: der eine will damit das wahrhaft Gute schaffen, der andere die höchste Lust. Bei Lacan hingegen ist für das Subjekt nur ein Begehren *gemäß* dem Gesetz möglich, nie aber kann das Gesetz selbst gewollt, gemacht oder begehrt werden.⁴⁶⁹

Was mit der Theorie des Anderen strukturell entwickelt wurde, läßt sich nun wieder auf die psychologisch, anthropologische Situation des Mensch (in der frühen Kindheit)⁴⁷⁰ übertragen:

Die frühe Situation des Kindes zu seiner Mutter (und der Mutter zu ihrem Kind) entspricht nämlich der einer gegenseitigen Spiegelsituation. Beide finden im anderen jeweils das, was dem eigenen Dasein fehlt:

Die Mutter glaubt, durch das Kind ihren phallischen Mangel zu überwinden. Ein Mangel, der einerseits im Geschlechterverhältnis bedingt liegt⁴⁷¹ (hier präsentiert der Phallus das Organ), andererseits stammt dieser Mangel aus der notwendigen ontologischen Situation, die durch die Einführung des Anderen auf sie übertragen wurde. Die Mutter glaubt nun, mit dem Kind eine Möglichkeit zu haben, das phallische Gesetz (der Sprache und der Geschlechterdifferenz) überwinden zu können, sie imaginiert sich mit dem Kind eine Ganzheit.

Das Kind wiederum, als Mängelwesen und als ontogenetische Frühgeburt zur Welt gekommen⁴⁷², ist, um zu überleben, auf dieses Begehren der Mutter angewiesen.

⁴⁶⁸Lacan: "Kant mit Sade" in: S II, 133ff

⁴⁶⁹vergl.: Bernet 1994, 27ff

⁴⁷⁰Die Klammern stehen deswegen, weil die folgenden Momente nicht genetisch aufzufassen sind, sondern strukturell: Nicht eine entwicklungspsychologische Phase folgt auf die andere, sondern eine allgemeine Struktur bestimmt wesentlich das Dasein des Menschen, und diese Struktur tritt lediglich in gewissen lebensgeschichtlichen Phänomenen deutlicher hervor.

⁴⁷¹Ich verweise auf die dementsprechenden Ausführungen Lacans zum Geschlechterverhältnis (z.B.: S II, 119ff: "Die Bedeutung des Phallus" oder S III, 221ff: "Leitsätze für einen Kongreß über weibliche Sexualität") - sie würden hier den Rahmen der Arbeit sprengen.

⁴⁷²Lacan verweist in seinem Aufsatz über das Spiegelstadium auf die "organische Unzulänglichkeit" des Menschenjungen. Er greift hier in seinem Denken offenbar zurück auf anthropologische Forschungen

Es hat keine andere Wahl, als der Phallus (der Mangel) der Mutter zu sein, es begehrt also in seinem Begehren die Liebe, das Begehren der Mutter.⁴⁷³

Mutter und Kind erfüllen sich so gegenseitig, und die Beziehung ist in ihrer vorgestellten dualen Kompletierung die einer Spiegelimagination. Um diese aufzubrechen bedarf es wiederum eines Anderen als drittes Element, eines Gesetzes, das zugleich trennt und das gegenseitige Begehren aufrecht erhält. Strukturell gesehen ist dies die Sprache, die als entfremdende Instanz in die Mutter - Kind Beziehung eingeführt wird, nämlich durch die Mutter selbst, die in ihrem Sprechen dem Kind Sprache entgegenbringt und die Lautgebung des Kindes (Schreien, Lallen,...) gemäß einer Sprache interpretiert. Sie ermöglicht es dem Kind, sich trotz eines Mangels von der Mutter zu lösen, und sie gibt der Mutter ihre eigene Mangelstruktur und ihr Begehren wieder zurück. Sprache bricht als Anderer die imaginierte Mutter - Kind Einheit auf, indem dem gegenseitigen Begehren Raum gelassen wird und nicht jeder Wunsch (unmittelbar) "von den Augen" abgelesen wird, sondern das von außen kommende Sprachzeichen durchqueren muß. Sprache durchschneidet so die imaginierte Spiegelbeziehung, und die Mutter selbst ist in ihrer Gabe von (Mutter-)Sprache der erste Repräsentant des Anderen.

Überträgt man diese Struktur wiederum auf die personelle Ebene und auf das Geschlechterverhältnis, so ist es der Vater, der die duale Mutter-Kind Relation aufbricht: Er ist jemand, auf den sich das Begehren der Mutter auch richtet, nämlich als sexuelles, weil der Vater Träger eines Organs ist, das den Phallus repräsentiert. Somit erhält das Kind einen Rivalen um das Begehren der Mutter, was zugleich eine Lösung der Spiegelimagination darstellt: Das Kind braucht nicht mehr der Phallus der Mutter zu sein, indem ein "Gesetzgeber" eine Art symbolisches Inzesttabu innerhalb der Mutter-Kind Beziehung etabliert, und die Mutter erhält ihren Mangel als Bedingung ihrer Subjektivität zurück.

Was Freud die "ödpale Situation" nennt, wird bei Lacan verallgemeinert zu einer Struktur innerhalb der Einführung des symbolischen Anderen. Auf der Basis der Geschlechterdifferenz tritt ein drittes Element (Signifikant, Vater) in eine duale Spiegelrelation zwischen Mutter und Kind. Die ödpale Situation reduziert sich weder auf eine entwicklungspsychologische Phase noch auf eine gegengeschlechtliche Liebe

von Adolf Portmann ("Mensch ist physiologische Frühgeburt." vergl.: Gehlen 1950, 47), Nietzsche ("Mensch ist das noch nicht fertiggestellte Tier." vergl.: Gehlen 1950, 10) und vielleicht auch Herder ("Der Mensch stehe an Stärke und Sicherheit des Instinkts dem Tiere weit nach." vergl. Herder 1978, 22f)

⁴⁷³Dies entspricht der zweiten Lesart der Formel: *Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen*. Hier begehrt (im Sinne eines genetivus objektivus) das Kind das mütterliche Begehren.

jenseits der Inzestschranke. Sie wird bei Lacan zur Struktur, die sich einstellt bei der Einführung des (großen) Anderen, und diese Struktur läßt sich einmal (abstrakt) als Sprache, einmal (personell) als Vater darstellen. Lacan verdichtet dies, indem er die phallische Funktion des Anderen innerhalb der Spiegelsituation als "*Name des Vaters*" bezeichnet und den Prozeß der Beschneidung durch den Anderen (der primär von der Mutter geleistet wird, da sie als erste an das Kind Sprache heranträgt!) als "*symbolische Kastration*".⁴⁷⁴

Das Subjekt

Ausgangspunkt und Endpunkt der im "Schema L" aufgezeigten Struktur ist die Stelle S, das (wie immer geartete) Subjekt. Anfänglich im Prozeß der Spiegelimagination als Stelle gesetzt, von der aus beobachtet / gedacht wird, wird das Subjekt durch das Aufbrechen der dualen Kompletierung zum Subjekt des Anderen, zum Subjekt aus der Sprache. Dieser zweite, indirekte Rückbezug hat für das Subjekt weitreichende Folgen, denn es existiert nicht mehr im cartesischen Sinn als substanzielles, im Bewußtsein sich selbst setzendes, sondern das Subjekt erscheint als leere Stelle: Einerseits, weil es a priori im Objekt a, im imaginierten Phantasma, seine Kompletierung sucht, weil es von Anbeginn an mit einem realen Mangel behaftet ist und nicht alles ist. Andererseits, weil es beim Überwinden der Spiegelsituation mit der symbolischen Kastration im Anderen (nachträglich) erst recht mit einem Mangel, dem phallischen, ausgestattet wird, einem Mangel, den es immer schon hatte. Das Subjekt ist somit nur als Durchgestrichenes zu schreiben:

§

⁴⁷⁴Es sei darauf verwiesen, daß sich die phallische Funktion als Überwinder und Etablierer der Spiegelsituation in ihrer Struktur auf viele anderen Phänomene des menschlichen Daseins übertragen läßt: es lassen sich darauf aufbauen Theorien über Narzißmus und Wahnsinn, Einblicke in die Dynamik von Liebesbeziehungen und pädagogischen Beziehungen, Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, politische Systeme usw.

So schließt sich der Kreis, und das Subjekt erscheint im Anderen endgültig nicht als komplettes, identitätsbehaftetes, sondern als *jene Stelle, die immer erst wird* durch die Unterwerfung (sub-jectum) unter die Signifikanten und deren Operationen.

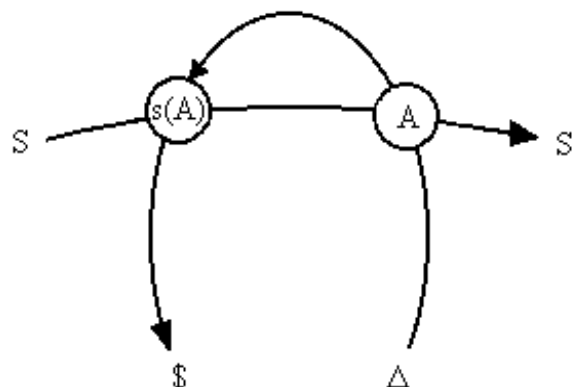
Nicht mehr das Subjekt spricht nun mit Signifikanten, wenn es einen Sinn ausdrücken / in die Welt setzen will, sondern es (das Subjekt) wird gesprochen, es ist quasi ein Abfallprodukt aus den Operationen der signifikanten Ketten, und Sinn entsteht erst nachträglich, wenn von der Subjektstelle aus unter die Signifikantenketten Signifikate imaginiert werden. So ist jene radikale Formel Lacans zu verstehen: "*Ein Signifikant repräsentiert das Subjekt für einen anderen Signifikanten.*"⁴⁷⁵

In dieser Formel sind die Signifikanten das Agens, sie stellen sich das Subjekt untereinander vor. Nicht das Subjekt gibt den Signifikanten in seinem fortgesetzten Sprechen einen Sinn, sondern die Signifikanten "besinnen" das Subjekt - ein dem abendländischen Humanismus ganz und gar abwegiger Gedanke!

Am besten läßt sich der Prozeß der Subjektstituierung im Anderen wieder an einem Modell (Graph 1) veranschaulichen:⁴⁷⁶

⁴⁷⁵Lacan S II, 195. Ich weise hier auf unterschiedliche Übersetzungen des Originaltextes hin: "Un signifiant, c'est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant." Lang 1973, 263, von dem ich auch das französische Zitat habe, übersetzt wörtlich, Haas und Creusot verweisen in ihrer Übersetzung in den Schriften II darauf, daß *sujet* im Französischen auf "Stoff, Vorwurf" bedeutet. Ihre Übersetzung lautet schließlich: "Ein Signifikant ist, was für einen anderen Signifikanten das Subjekt vorstellt."

⁴⁷⁶Ich verdichte hier zwei Graphen von Lacan (S II, 179 und S II, 183)



Graph 1

Das Modell besteht aus zwei Graphen: der eine (S - S') stellt eine Folge von metonymischen Operationen innerhalb der Signifikantenkette dar, der andere ist rückläufig und repräsentiert von Δ - $\$$ das zeitlich strukturelle Werden des Subjekts. Mit Lacan: Man sehe im Vektor Δ - $\$$... "nur den Fisch, den der Vektor S - S' an den Haken nimmt. Er eignet sich weniger dazu, darzustellen, was er in seinem lebhaften Dahinschwimmen dem Zugriff entzieht, als vielmehr die Intention, die ihn im Strom des vorgegebenen Textes ertränken möchte, das heißt die Realität, die im ethologischen Schema der Wiederkehr des Bedürfnisses darstellbar ist."⁴⁷⁷ $\$$ ist das durchgestrichene Subjekt, das letztlich aus der Signifikantenkette herausfällt, Δ die Stelle des Mangels, das menschliche Urverlangen nach Komplettierung, das Begehren, das schon jeher in ein Individuum eingeschnitten ist, weil jeder Schrei sofort innerhalb einer sprachlichen Matrix eingeordnet wird⁴⁷⁸. A ist der Andere als System der Signifikanten repräsentiert durch einen Signifikanten innerhalb der Kette, s(A) der sogenannte Steppunkt, ein weiterer Signifikant, an dem durch Abstopfung der metonymischen Kette ein Sinn gesetzt wird, der notwendigerweise (weil unabschließbar) mangelhaft bleiben muß.

Wenn der Andere in eine Spiegelrelation eingreift, vollzieht sich nach Lacan nun folgender Prozeß: Der Mangel, das Begehren, das in Δ auftritt, ließe sich nur schließen mit den Signifikanten, die ihn aufgebrochen haben, womit jedoch vice versa der Mangel nur noch größer wird: "Die Wunde schließt der Speer nur, der sie schlug.", um es mit

⁴⁷⁷Lacan S II, 180. Der erste Teil des Zitats ist von mir aus formalen Gründen leicht abgeändert worden.

⁴⁷⁸In biblischer Terminologie: Die Erbsünde, die da ist, weil der Mensch von Baum des Wissens (dies entspricht bei Lacan der Sprache!) gegessen hat.

einem Zitat aus Wagners Parzival auszudrücken. Eine Stillung einer Verletzung ist nur durch eine neuerliche Verletzung möglich.

Mit dem Aufgreifen eines Signifikanten im Anderen bringt das mangelhafte Individuum nun diesen Kreislauf in Gang: es spricht, es stillt sein Begehren, indem es neues Begehren erzeugt. Zwar wird nur ein einziger Signifikant gesprochen, aber aufgrund der metaphorischen Strukturierung des Anderen ist dieser zugleich der ganze Andere.

Der Mangel durchschneidet also (in seiner Not und enttäuscht vom "Objekt a" des Spiegels) die metonymische Signifikantenkette SS' an der Stelle A. Da aber die metonymische Struktur dieser Kette nach einem zweiten Element verlangt, wenn auch nur eines angesprochen ist⁴⁷⁹, stößt der Graph ΔS unweigerlich auf $s(A)$, einen weiteren Signifikanten der Kette SS' . Zeitlich versetzt durchsticht der Mangel die Signifikantenkette zweimal.

Am Punkt $s(A)$ entsteht nun punktuell (aus der Differenz zu A) ein Sinn, indem das Subjekt einen solchen imaginiert und ihn in einer Zeichenbildung als Signifikat der Signifikantenkette $s(A)A$ unterschiebt. Das S fällt dabei heraus: es wird vom Steppunkt $s(A)$ für einen anderen Signifikanten (A) repräsentiert, es ist punktuell eine Stelle in der Sprache und wird als durchgestrichenes von der Mangelstruktur der Sprache durchzogen. Das S unterscheidet sich vom Δ nur darin, daß der Speer A zeitlich versetzt seine Wunde in S, den " | ", neu eingepflanzt hat.

Die zeitliche Dimension innerhalb dieser Operationen demonstriert die *Struktur der Nachträglichkeit* bei der Sinnggebung und der Subjektkonstituierung: Im Sprechen des Signifikanten A (im System des Anderen) ist der Sinn des Sprechens nie bestimmbar, da er sich im metonymischen Fortschreiten erst nachträglich ergibt. Sinn ist so nur von einer zukünftigen Position antizipativ extrahierbar, beziehungsweise ergibt das aktuelle Sprechen von A *einen* Sinn des vorherigen Signifikanten $s(A)$. Sinn ist so in seinem eigenen Nachlaufen (im Einholen der eigenen Endgültigkeit) nie abschließbar. Ähnliches gilt für den "Abfall" der Sinnstiftung im Signifikanten, dem wahren, lebendigen Subjekt (der Signifikanten, des Unbewußten): Es wird nicht nur vom Anderen mit der eigenen Leerstelle durchzogen, sondern es ist zeitlich nie präsent in Identität und Anwesenheit. Es ist ständig nur im Werden und immer nur faßbar aktuell als Leerstelle, potentiell als Subjekt des Mensch im Futur II (d.h.: es wird gewesen sein). Lacans Formeln dafür: Zum einen "Es spricht", das Subjekt als

⁴⁷⁹Ein Signifikant folgt immer schon einem Signifikanten nach, jede Rede knüpft immer an eine vorherige Rede an. Zumindest aber hebt sich ein Signifikant vom Ursignifikanten, dem Phallus, der Leere ab. Oder: Ein Sprechen hebt sich zumindest immer von einem Schweigen ab!

abwesendes Agens im Sprechen, zum anderen "*Wo es war, muß ich ankommen*"⁴⁸⁰ als Verdichtung der nachträglichen Struktur bei der Bildung des "wahren" Subjekts (im Gegensatz zur starren, identitätsbezogenen Ich-Bildung im Es).

Des Weiteren vollzieht sich der Prozeß der Bildung des Subjekts im Signifikanten unbewußt. Lacan wendet sich damit wiederum entschieden gegen Descartes und dessen selbstgewisse Subjektkonstituierung im "*cogito ergo sum*", "...in der sich, auf dem historischen Gipfel einer Reflexion auf die Bedingungen von Wissenschaft, die Verbindung zur Transparenz des transzendentalen Subjekts von seiner existentiellen Bejahung her konstituiert"⁴⁸¹. Das Subjekt setzt sich selbst auf der Basis einer transzendentalen Idee, indem es sich als zweifelndes und denkendes Wesen (*res cogitans*) findet und so "*clare et distincte*" im Bewußtsein seine Existenz erkennt und setzt. Ein fester archimedischer Punkt im Dasein, im Erkennen und im Wissen entsteht, was aber weiter bedingt, daß eine Substanz, die das Unendliche (das nicht Erkennbare) einschließt, notwendig wird. Hieraus ergeben sich die beiden cartesischen Gottesbeweise.⁴⁸²

Zwar wurde laut Lacan dieses Modell der subjektiven Selbstkonstituierung im Laufe der Philosophiegeschichte dahingehend korrigiert, daß man sich in seinem Denken immer nur als Denkender konstituieren kann, daß a priori unterschieden werden muß zwischen einem *cogitans* (das denkt) und einem *cogitatum* (das gedacht wird), was schließlich die Formel «*cogito ergo sum*» *ubi cogito, ibi sum*⁴⁸³ ergibt, die über jeden Einwand erhaben sein soll.

Aber dieses Denken verhindert dennoch das nachzuvollziehen, was Freud mit seiner kopernikanischen Wende geleistet hat, nämlich das Subjekt, das prinzipiell alles inklusive sich (auf der Basis von a priori-Bedingungen) erkennt, partiell von sich auszuschließen, dort nämlich, wo es auf das Unbewußte trifft (mit Lacan: wo es spricht). "Hier trifft das philosophische *cogito* auf die Täuschung, die den modernen Menschen so sicher macht, er selbst zu sein in seiner Ungewißheit über sich selbst."⁴⁸⁴

Dieses Dilemma mit dem klassischen Subjekt und dessen Erkenntnisvermögen findet nun bei Lacan mit dem "Subjekt der Signifikanten" eine Klärung. Nicht die

⁴⁸⁰Lacan S II, 50. Lacan übersetzt hier Freuds "Wo Es war, soll ich werden" mit *Là où fut ça, il me faut advenir*, was mit (obiger) Bedeutungsabwandlung ins Deutsche rückübersetzt werden muß. Freud bezieht seinen Satz auf das Ziel des analytischen Prozesses als Bewußtwerdung von unbewußten Vorgängen, Lacan verallgemeinert und involviert strukturell die Bedingungen der Möglichkeiten von Subjektivität überhaupt.

⁴⁸¹Lacan S II, 41

⁴⁸²vergl.: Descartes 1959, Meditationen 3 und 5

⁴⁸³"Ich denke, also bin ich" <hat Geltung>, sobald ich denke, da zu sein.

⁴⁸⁴Lacan S II, 42

absolute Bestimmung des Subjekts, was es denn nun sei, steht im Zentrum der Betrachtung, sondern der substanzieller Mangel an Sein, der es durchzieht, und das daraus resultierende Begehren, eins zu werden. Setzt man die strukturelle Bestimmung des Subjekts aus den Signifikanten an, so ergibt sich nicht nur der Mangel aus der phallischen Strukturierung, sondern auch die Möglichkeit, sich damit über das Sprechen zu bestimmen als etwas, das zum Sein kommen will. Wenn ich mich nun genau darin verliere, also nicht über mich als ganzes denke, sondern im Sprechen meinen Seinsmangel ausdrücke und anerkenne, so ergibt sich, daß ich genau dann bin!

Im Sprechen setzt das Individuum sich diesem Seinsmangel aus, verliert sich in den Signifikanten, "spricht sich das Bewußtsein ab" und kann wahrhaft Subjekt, Leerstelle, sein. Diese paradox anmutende Struktur gibt Lacan (Descartes paraphrasierend) wie folgt wieder: *"Ich denke, wo ich nicht bin, also bin ich, wo ich nicht denke."*⁴⁸⁵

Mit Lacan erscheinen die Subjektkonstituierungen von Descartes und Freud⁴⁸⁶ als dialektischer Gegenpol ein und der selben Sache. Was der eine mit einer rationalen Wissenschaft in einem solipsistischen Kurzschluß zu Ende bringen will, zerstreut der andere mit der Entdeckung des Unbewußten am Ort des Anderen: das Subjekt. Im Seminar XI leistet Lacan die dialektische Verbindung der beiden subjektkonstituierenden Strukturen:

- Das (auf Freud aufbauende) Subjekt der Signifikanten, das unbewußt im Sprechen innerhalb der signifikanten Operationen artikuliert wird.
- Das selbstgewisse Subjekt Descartes, das ebenso im Ich-Begriff des späten Freud, in der darauf aufbauenden Ich-Psychologie und im mangellosen Ich des Spiegelstadiums zu finden ist.

Diese Dialektik des Subjekts ist sowohl in Lacans Formel über das Subjekt ($\$ \diamond a$) eingeschrieben, als auch läßt sie sich aus dem Graphen 1 herauslesen.

Die Formel $\$ \diamond a$ ⁴⁸⁷ erscheint insbesondere wegen des Operators " \diamond " seltsam, der die beiden Elemente $\$$ (das mangelbehaftete Subjekt der Signifikanten) und a (jenes

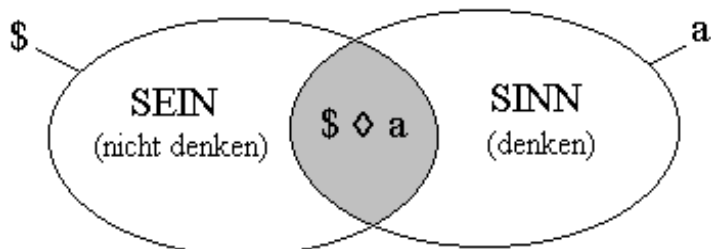
⁴⁸⁵Lacan S II, 43

⁴⁸⁶gemeint ist hier der frühe Freud

⁴⁸⁷gesprochen: $\$$ "Punze" a

Objekt, mit dem sich das \$ in seiner Imagination im Phantasma seinen Mangel auffüllt) gleichermaßen trennt und verbindet. " \diamond " setzt sich zusammen aus " \vee " (*oder*) und " \wedge " (*und*), Operatoren aus der Mengenlehre. In " \diamond " zusammengenommen bezeichnen sie die besondere Beziehung von \$ und a innerhalb des Sprechens der Signifikanten:

" \vee " (lat.: *vel*), das die Struktur der Vereinigung ins Spiel bringt, ist Zeichen für die Entfremdung, die das Subjekt in der Dialektik seiner beiden Konstitutionsmodi erfährt. "Das Subjekt ist dazu verdammt, ausschließlich in jener Teilung aufzutreten, ..., daß das Subjekt einerseits als durch den Signifikanten produzierter Sinn, andererseits als Aphanisis auftritt."⁴⁸⁸ Das Subjekt ist das, was von den Signifikanten artikuliert ist (\$) oder⁴⁸⁹ was in der imaginierten Sinngebung sich über das "Objekt a" zum Ich komplettiert. Die Entfremdung manifestiert sich im dauernden Schwanken zwischen Sinn (wo das Ich selbstbewußt sich und die Welt denkt) und Sein (wo das Ich nicht denkt, sondern als Subjekt spricht). Diese dialektischen Struktur läßt sich folgendermaßen veranschaulichen:



Das Subjekt kann in beiden Bereichen konstituiert werden, findet in seinem Schwanken aber nur im $\$ \diamond a$, im Durchschnitt, sein wahres Sein, was mit dem Operator " \wedge " zum Ausdruck kommt. Im *cogito ergo sum* von Descartes würden beide Kreise zusammenfallen, beziehungsweise würde das Sein das Denken einschließen, bei Lacan benötigt das (wahre) Subjekt beides: Die Entfremdung in der Spiegelimagination mit dem "Objekt a" und die Entfremdung im Anderen (der Sprache), wodurch ein Begehren

⁴⁸⁸Lacan Sem XI, 221. Das Wort *Aphanisis* lehnt sich Lacan vom Psychoanalytiker E. Jones aus, es bedeutet "Schwinden des Begehrens", was dann der Fall ist, wenn sich im Spiegelstadium das Subjekt mit dem "Objekt a" kurz als vollständiges Ich fassen kann. Lacan selbst spricht in diesem Zusammenhang gelegentlich vom *fading* des Subjekts.

⁴⁸⁹Das "Oder" ist hier ein nicht ausschließendes

(nach a) entsteht. Spiegelstadium und Sprachlösung sind hier nur die Pole der Synthese Subjekt.

Auch im Graphen 1 erscheint das ständige Schwanken des Subjekts zwischen Denken und Nicht-Denken (Sprechen), zwischen Sinn und Sein, zwischen Imaginieren und Symbolisieren - nämlich im beständigen Kreislauf zwischen den Punkten $s(A)$ und A . Die Jagd zwischen diesen beiden Punkten, deren eine Hälfte der Signifikantengraph und deren andere Hälfte der Subjektgraph bildet, ist das eigentliche Herz des Graphen 1, Δ und $\$$ sind nur Voraussetzung und Abfallprodukt. Bei A fällt durch die nachträgliche Sinnsetzung in $s(A)$ das Subjekt $\$$ aus, das so zu einem Sinn (zum "Objekt a") kommt, ein Sinn, der sich aber als mangelhaft erweist, weil A metonymisch so strukturiert ist, daß dieser Mangel (der Phallus) durch das ständige Gleiten der Signifikanten (das Weitersprechen) nicht aufhebbar ist, usw.

Das Subjekt ist entfremdet zwischen bewußt und unbewußt, zwischen Sprechen und Gesprochen-Werden, zwischen aktiv und passiv, zwischen Begehren und Genießen, zwischen Sein und Sinn, zwischen Leben und Tod. Das Bild dafür ist die Sisyphusarbeit, aus der es keinen anderen Ausweg gibt, als erneut das Gewicht (der Sprache) zu wälzen, will man nicht - das ist bei Lacan die andere Möglichkeit - verrückt (psychotisch) sein.

Intersubjektivität

Die Dialektik der Subjektivität durch die Einführung des Anderen ist nicht nur eine Theorie über das individuelle Subjektsein des Menschen, sondern sie beinhaltet in sich immer schon auch eine Theorie der Intersubjektivität. Lacan grenzt sich hier strikt von dem aus der Kommunikationstheorie stammenden Modell ab, daß Sprache als Code zwischen zwei Subjekten vermitteln könne, indem ein Subjekt einem anderen Subjekt etwas über Zeichen mitteilt, wodurch Intersubjektivität durch Sprache und Sprechen möglich wäre.

Dieses Modell würde sich - so Lacan - in keinster Weise vom gegenseitigen Umgang der Bienen unterscheiden, wenn sie einander durch "Zeichen" mitteilen, wo und wie weit entfernt vom Stock sich eine Futterquelle befindet.⁴⁹⁰ Die Bienen verwenden nämlich keine Sprache im eigentlichen Sinne, wie sie innerhalb des Anderen und des vorhin dargelegten Modells der Subjektkonstituierung begriffen wird, sondern ihr System unterscheidet sich "von einer Sprache gerade durch die starre Korrelation seiner Zeichen mit der Realität, die diese Zeichen bedeuten"⁴⁹¹. Signifikant und Signifikat sind strikt miteinander verbunden und erlauben keinerlei Verschiebungen und signifikante Operationen, da sonst die Bienen in die Irre geführt würden. Ein Biene braucht somit, wenn sie ein signifikantes "Zeichen" von einer Mitbiene übermittelt bekommt, keinen Sinn aus der Signifikantenkette imaginieren, weil sie mit dem übermittelten Signifikanten zugleich - einem inneren Programm folgend - das Signifikat eingepflanzt bekommt (etwa: 3 linksdrehende Viertelkreise = Futterquelle befindet sich 650m im Winkel von 90 Grad östlich zur Sonne). Es entfallen somit bei den Bienen alle Operationen innerhalb der Signifikantenkette, insbesondere jene, daß ein Signifikant das Subjekt (als Leerstelle) für einen anderen Signifikanten repräsentiert. Eine Biene, soviel sie auch "spricht", der Hund des Herrn Pawlow, soviel er auch aus Glockenzeichen zu "lesen" vermag, sie werden keine Subjekt, weil sie keinen Anderen (keine Sprache) kennen.

Lacan kann somit Sprach- und Kommunikationstheorien als "inhuman" zurückweisen, die Sprache als starren Code für die Dinge der Realität auffassen (Lerntheoretische Modelle, kognitionspsychologischen Ansatz von Piaget), die ein Zeichen nicht in der Saussureschen Struktur (Signifikat, Signifikat, Referent) fassen. Solche Modelle können aus sich heraus nicht jene Strukturen bieten, die ein Subjekt -

⁴⁹⁰Lacan nimmt hier Bezug auf die Forschungen des österreichischen Zoologen Karl von Frisch über die sogenannte Bienensprache.

⁴⁹¹Lacan S I, 141

jenseits einer solipsistischen Selbstkonstituierung - entstehen lassen können in der dialektischen Unbestimmtheit zwischen Sein und Sinn.

Eine Subjektkonstituierung mit Sprache hat nun Intersubjektivität immer schon als Voraussetzung, weil sich Subjektivität nur im Anderen (der gemeinsamen Sprache!) bilden kann. Oder wie es Lang ausdrückt: "Insofern sich Subjektivität im Wesen an Intersubjektivität gebunden findet, und sich diese Bindung auf der Ebene des Gesprächs vollzieht, ist gegenseitige Anerkennung schon mitgesetzt. Im universalen Medium der Sprache, wo ein jedes Wort auch Wort des Anderen ist, kann das Subjekt zu sich selbst nur dank des Prozesses der Anerkennung kommen und sich - dieses Paradox gilt es auszuhalten - auf dem Boden dieser Universalität mit dem Anderen zum glückenden Gespräch einer "parole particulière" einigen."⁴⁹² "...kein echtes Wort ist nur Wort des Subjekts, wirkt es doch nur, sofern es sich stets auf die Vermittlung eines anderen Subjekts gründen kann. So erst ist es jener endlosen Kette ... von Gesprächen eröffnet, die in der menschlichen Gemeinschaft die Dialektik der Anerkennung konkret realisieren."⁴⁹³ "Schließlich bemißt sich der Wert einer Sprache für das Sprechen an der Intersubjektivität eines 'Wir', das sie übernimmt."⁴⁹⁴

Sprache ist so nicht mehr Austauschmedium zwischen den Subjekten, sondern ist zirkuläres und reziprokes Konstitutionsmittel von Subjektivität und Sozietät. So ist schließlich jener Satz zu verstehen, in der Lacan (in gewohnter Manier) formelhaft verdichtet und ähnlich lautende Sätze aus der Kommunikationstheorie paraphrasiert: "*Die menschliche Sprache bildet eine Kommunikation, bei der der Sender vom Empfänger seine eigene Botschaft in umgekehrter Form wieder empfängt.*"⁴⁹⁵ Nicht nur daß sich bei einem "vollen Sprechen" (wie Lacan ein Sprechen nennt, das dieser Formel genügt) Sender und Empfänger in ihren Aussagen im Anderen entsprechen: Sprechen bezieht subjektiv immer schon eine Antwort mit ein, indem es im Anderen eine signifikante Operation evoziert⁴⁹⁶, und dieses steckt (als System des Unbewußten) schon jeher die Möglichkeit ab, die ein anderer - folgt er dem vollen Sprechen - als Antwort hat. "Es spricht - es antwortet" könnte man sagen. Lacan: "Was ich im

⁴⁹²Lang 1973, 97

⁴⁹³Lacan 1966, 353 - zitiert und übersetzt von Lang 1973, 97

⁴⁹⁴Das französische Originalzitat (Lacan 1966, 299) ist schwer zu übersetzen. Es lautet: "Finalement c'est à l'intersubjectivité du 'nous' qu'il assume, que se mesure en un langage sa valeur de parole." Lang 1973, 99 übersetzt folgendermaßen: "Letztlich ist es die Übernahme der Intersubjektivität des 'wir', die in einer Sprache zum Maß ihres Wertes als Wort wird."

Ich lehne mich mit meinem Zitat an die Schriften I, 142 an. Diese Übersetzung ist auch laut übereinstimmender Meinung einer von mir kontaktierten Romanistin und eines Franzosen die angemessenste.

⁴⁹⁵Lacan S I, 141

⁴⁹⁶genauer: indem aus der signifikanten Operation ein Subjekt artikuliert wird.

Sprechen suche, ist die Antwort des anderen. Was mich als Subjekt konstituiert, ist meine Frage. Um vom anderen erkannt zu werden, spreche ich das, was war, nur aus im Blick auf das, was sein wird. Um ihn zu finden, rufe ich ihn bei einem Namen, den er, um mir zu antworten, übernehmen oder ablehnen muß." ... "Die Funktion der Sprache besteht ja hier nicht darin zu informieren, sondern zu evozieren."⁴⁹⁷ Begriffe wie Redundanz (daß Sprache neben der eigentlichen Information noch viel Beiwerk enthält) oder Metasprache (daß man sagen kann, was die Sprache eigentlich sagt) verlieren so den Sinn, da immer nur - wenn es sich um ein volles Sprechen handelt - etwas ganz Bestimmtes gesagt werden kann.

Ein "leeres Sprechen" hingegen ist eines, das nicht den Anderen in die Intersubjektivität mit einbringt, etwa die vorhin erwähnte Sprache der Bienen oder eine Maschinensprache, welche die Operationen der Signifikantenkette nur nachahmen kann, welche mehr oder weniger starre Definitionen zwischen Signifikant und Signifikat benötigt und in welcher Sprache nicht die Funktion hat, imaginäre Verstrickungen aufzulösen. Auch das Sprechen der Psychotiker ordnet Lacan dem leeren Sprechen zu. Es fehlt der Andere, der Sprache in Intersubjektivität einbindet. Ein Psychotiker kennt kein Gesetz, keine phallische Funktion, keine symbolische Kastration - er ist wahrhaft frei.⁴⁹⁸

Ebenso leer ist ein Sprechen, daß sich lediglich auf das eigene Begehren richtet und nicht auf das Begehren des Anderen: Lang 1973, 103f erwähnt als Beispiel die Überredung und Überzeugung, das Niederargumentieren, das den Gegenüber *mundtot* macht. Es handelt sich hierbei um ein Sprechen, das sich nur nach der einseitigen Absicht richtet, mit der Wahrheit zu überzeugen und nicht im Begehren des anderen (des Anderen)⁴⁹⁹ aufgeht. Ist jemand (mit Wahrheit) überzeugt worden, so hat er keinen Bezug mehr zum Sprechen des Anderen. Subjektivität und Intersubjektivität sind nicht möglich: denn der Überzeuger wird mit seinem Argument im Überzeugten nur widergespiegelt, weil er keine (abweichende) Antwort erwartet, und der Überzeugte bleibt Objekt einer Bestimmung.

⁴⁹⁷Lacan S I, 141 - Reihenfolge der beiden Zitate von mir vertauscht.

⁴⁹⁸vergl.: Widmer 1990, 126f

⁴⁹⁹Beide Schreibweisen sind hier sinnvoll und richtig.

Spracherwerb als pädagogisches Problem

Damit (frühkindlicher) Spracherwerb in adäquater Weise als pädagogisches Problem faßbar wird, muß - wie ich dies im Einführungskapitel dargelegt habe - nun etwas weiter ausgeholt werden. Die Besonderheit des Bildungsguts Sprache, aber auch die Problematik mit den im Gegenstand Sprache immanenten Grundbegriffe (Stellung des Subjekts, Stellung des Anderen, Selbstbestimmung, Bewußtsein, Lernen, usw.) machen es notwendig, den Bildungsbegriff in Hinblick auf Spracherwerb neu zu überdenken oder derart abzuwandeln, daß dieser wieder frei von neuzeitlich-idealistischem Ballast wird und eine andere, erweiterte Sicht auf das Erlernen von Sprache erlaubt.

Insbesondere sprechen folgende Gründe gegen die Anwendung eines klassisch-neuzeitlichen Bildungsdenkens (wie ich es mit Humboldt dargelegt habe und wie ich es mit Scherr noch darlegen werde) beim (frühkindlichen) Spracherwerb:

- *Sprache kann nicht als substanzieller Gegenstand im Sinne der klassischen Bildungstheorien begriffen werden*

Sprache ist nicht Teil der Welt außerhalb des Menschen (wie etwa Humboldt einen Gegenstand begreift, an dem der Mensch sich bilden kann), sondern Sprache hat nur Bestand als etwas, das zwischen den Menschen ist: "Sprache, ehe sie noch etwas Bestimmtes bedeutet, bedeutet für den Anderen."⁵⁰⁰ Sprache ist nicht Stoff für sich und auch nicht Gegenstand für ein Ich, an dem es sich üben kann, sondern hat formalen Charakter.

So ist eine Verknüpfung von Ich und Sprache im Sinne Humboldts, daß das Ich sich Sprache im Bildungsprozeß aneigne, nicht angebracht. Zudem - das hat Lacan gezeigt - existiert Sprache, sofern es sich um menschliche Sprache handelt, nur in einer prinzipiellen Mehrstimmigkeit, die immer anklingt, auch wenn eine definitivische Eindeutigkeit gegeben zu sein scheint. Sprache hat so in sich keinen eindeutigen Bestand, mit welchem ein bildsames Subjekt in Wechselwirkung treten

⁵⁰⁰Lang 1973, 58

könnte. Sprache ist in der Verbindung von Signifikant und Signifikat nur als Form begreifbar.⁵⁰¹

- *Die (neuzeitlich-selbstbewußte) Zentralposition des Subjekts ist in Bezug auf Sprache und Sprechen nicht aufrecht zu erhalten.*

Aufgrund der formalen Setzung von Sprache kann das Ich nicht Sprache von sich aus begreifen oder Sprache dazu verwenden, sich mit ihr in einem Bildungsprozeß zu stärken. Insbesondere im Sprechen, im Prozeß der Äußerung des Ichs, fehlt jede bewußte Bezugnahme zu dem, was da an Sprache nach außen dringt. So kann als Produkt der Sprachbildung "das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme"⁵⁰² nicht mehr ins Ich zurückstrahlen - es bleibt vielmehr im Sprechen außer sich in Entfremdung. Das Sprechen als Endprodukt des Spracherwerbs schafft so kein (gebildetes) Ich, das sich im Zentrum eines "in jedem Punkt leicht übersehbaren Kreises"⁵⁰³ befindet, sondern das Ich setzt sich im Sprechen der Sprache der Welt (und dem Gesetz der Anderen) aus. Descartes hat schließlich auch - darauf sei ausdrücklich verwiesen - das neuzeitlich-selbstbewußte Subjekt nicht als sprechendes, sondern als denkendes (*res cogitans*) ins Zentrum der Welt gesetzt.

- *Sprache steht nicht im Gefälle von individueller Lebenspraxis und (gesellschaftlicher) Allgemeinheit.*⁵⁰⁴

Da Sprache in sich keinen substantiellen Bestand hat und die jeweiligen Elemente von Sprache nur als Verweis auf eine nicht einzugrenzende Mehrstimmigkeit fungieren, ist ein Gefälle von individueller Lebenspraxis und Allgemeinheit, das ein pädagogisches Einwirken in Hinblick auf Bildung legitimieren würde, bei der Sprachbeherrschung problematisch. Es scheint zwar offensichtlich, daß die Sprache eines Kindes weit von der Erwachsenensprache entfernt liegt, aber Kindersprache stimmt in sich und ermöglicht beim Erwachsenen - auch wenn er nicht Wort für Wort versteht - eine Interpretation, die sie verstehbar macht. Umgekehrt kann auch das Sprechen der Erwachsenen vom Kind, das einer Sprache noch nicht mächtig ist, diesseits einer Wort für Wort - Rezeption verstanden werden.

⁵⁰¹Damit beziehe ich mich auf Saussure: "Die Sprachwissenschaft arbeitet also auf dem Grenzgebiet, wo Elemente von zweierlei Natur (z.B.: Signifikanten und Signifikate...Anmerkung K.D.) sich verbinden; diese Verbindung schafft eine Form, keine Substanz." (Saussure 1967, 134)

⁵⁰²Humboldt 1903, 284

⁵⁰³Humboldt 1903, 285

⁵⁰⁴Dies fordert der im Folgenden angeführte bildungstheoretische Rahmen von Scherr 1992, 103 - den ich ebenfalls zu den "klassischen" Bildungstheorien zähle.

Ein Einwirken derart, daß man als Pädagoge dem Kind nun Sprache (innerhalb eines Bildungsprozesses) beibringt, scheint somit prinzipiell nicht gerechtfertigt, da ein Bezug von individuell-kindlicher Lebenspraxis und allgemeinen Sprachansprüchen schon im Verhältnis Kind - Erwachsener gegeben ist. Eine mögliche Sprachpädagogik kann also nicht unmittelbar auf die Vermittlung des Allgemeinen verweisen, sondern steht a priori im Dienste der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Sprache als strukturgebender Instanz.

Ein sehr differenziertes Verhältnis von Sprache, Subjekt und Anderer, das auch seine (philosophischen) Fundierungen reflektiert, geht aus der zuvor dargelegten sprachpsychoanalytischen Position Lacans hervor. Es erlaubt, das Phänomen Sprache jenseits einer informationstechnologischen Vermittlerfunktion zwischen Sender und Empfänger direkt an psychoanalytische Theorien vom Unbewußten, an Theorien über Subjekt, Intersubjektivität, Bewußtsein anzubinden. Da Lacan unmittelbar an den Grundbegriffen ansetzt (die verschiedene Wissenschaften - aber auch Bildungstheorien - üblicherweise ausblenden oder unreflektiert voraussetzen), ist es möglich - fernab von den unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsparadigmen - das Phänomen Sprache und Spracherwerb in einem grundlegenderen Sinne zu bestimmen, als dies wissenschaftliche Theorien leisten. Unter anderem aber liefert Lacan mit seiner "psychoanalytischen" Position auch das nötige Rüstzeug für die Neuformulierung eines Bildungsbegriffes, nach dem eine mögliche Sichtweise von Spracherwerb förmlich verlangt und welcher auch für eine weitere pädagogische Grundlagendiskussion (z.B.: Verhältnis moderne - postmoderne Pädagogik) Anregungen bieten kann.

Ein solcher (dem frühkindlichen Spracherwerb adäquater) Bildungsbegriff sei nun vorgestellt:

Bildungsbegriff

Ausgangspunkt soll hier ein von Scherr verwendeter, klassisch-programmatischer Rahmen für Bildungstheorien sein, den ich im Folgenden diskutieren werde:

*Bildungstheorien sind "begrifflich kohärente Aussagesysteme, die das Verhältnis von individueller Lebenspraxis und gesellschaftlicher Allgemeinheit im Interesse der pädagogischen Einwirkung auf die Entwicklung von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung der Individuen thematisieren."*⁵⁰⁵

Diese Definition enthält zum einen die Begriffe *Selbstbewußtsein* und *Selbstbestimmung*, um deren Entwicklung es in den Bildungstheorien gehen soll, Begriffe, die im heutigen durchgehend aufgeklärten Diskurs kaum mehr auffallen, weil sie für den modernen, emanzipierten Menschen zu seinem Selbstverständnis gehören. Systematisch gesehen thematisieren diese Ideale die Stellung der Subjektivität des Individuums in Bezug auf sich selbst, und diese steht seit einigen hundert Jahren so sehr im Zentrum der Betrachtung, daß sie kaum mehr gesehen werden kann. So wird innerhalb des Rahmens der neuzeitlichen Bildungstheorien die Zentrierung des Subjekts stillschweigend als eine zu entwickelnde gefaßt, ohne nur einen Gedanken darauf zu werfen, daß erst Descartes sie mit seiner Subjektsmetaphysik dorthin gesetzt hat.

Zum anderen postuliert die obige Absteckung von Bildungstheorien ein Verhältnis von gesellschaftlicher Allgemeinheit und individueller Lebenspraxis. Dieses Verhältnis soll von der individuellen Lebenspraxis aus durch die Entwicklung von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung auf das Allgemeine hin beleuchtet werden. Es sei Aufgabe eines Pädagogen, allgemeinbezügliche Prozesse beim Individuum zu entwickeln.

Dies bedeutet allerdings, daß bei der Bildung die Gesellschaft selbst durch jemanden, den sie Pädagogen nennt, auf das Individuum einwirkt, daß dieses ein selbstgewisses Subjekt werden könne. Subjektivität erscheint hier - trotz der formal gesetzten Autonomie des Individuums - eine gesellschaftlich vermittelte. Somit ist eine wie auch immer geartete Machtdisposition im Gefälle von Allgemeinem und Individuellem enthalten, welche obige Rahmensetzung nicht anspricht. Das Ideal der Selbstbestimmung des Subjekts scheint die latenten Machtfaktoren zu überstrahlen.

⁵⁰⁵Scherr 1992, 103

Scherr meint, daß hier allein der vorausgesetzte Begriff der *gesellschaftlichen Allgemeinheit* in sich schon problematisch sei, denn er bekommt a priori Momente von Vernünftigkeit zugesprochen, damit in der Entwicklung von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung ein Verhältnis zu etwas aufgebaut werden kann.⁵⁰⁶

Diese Vernünftigkeit zur Etablierung eines gesellschaftlichen Allgemeinen kann entweder (im Sinne von Habermas) eine diskursive sein, womit lediglich die Frage nach normativer Geltung innerhalb einer gewissen Dimension von Lebenswelt behandelt ist⁵⁰⁷. Diskursiv kann die geforderte Allgemeinheit nur innerhalb einer(!) (Konsens-)Norm bestimmt werden, und Bildung wäre somit das individuelle Verhältnis zu einer derart gesetzten Norm.

Aber die geforderte Vernünftigkeit kann auch eine objektive sein. Eine objektive Vernünftigkeit zur Bestimmung des gesellschaftlichen Allgemeinen ließe sich beispielsweise an der Frage bemessen, "welche Möglichkeiten von Individualisierung jeweilige Formen von Vergesellschaftung zulassen"⁵⁰⁸. Damit aber bleibt Vernünftigkeit an gesellschaftlichen Entwicklungslinien und Auseinandersetzungen orientiert, und die zu bestimmende Allgemeinheit (hier also die Bedingung der Möglichkeiten nach Individualisierung) ist weiterhin (vordiskursiv) an gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse gebunden.

Die Bestimmung des gesellschaftlich Allgemeinen ist somit in beiden Fällen (bei der Anwendung von diskursiver und "objektive" Vernunft) von Machtverhältnissen überschattet: bei der diskursiven Bestimmung ist es Norm, die "ge-macht" wird, bei der "objektiven" Bestimmung ist die vorgegebene Gesellschaft selbst die Macht, an der gemessen wird.

Bildung bleibt somit, wenn sie sich am gesellschaftlich Allgemeinen orientiert, von Machtverhältnissen geleitet, und die zu entwickelnde Selbstbestimmung ist eine an dem Machtgefälle relativierte. Oder anders formuliert: eine äußere Macht ist - innerhalb des oben vorgestellten Bildungsrahmens - für die Bildung des Individuums konstitutiv. Eine Tatsache, die aber der obige Bildungsrahmen nicht (explizit) faßt.

⁵⁰⁶vergl.: Scherr 1992, 114

⁵⁰⁷vergl.: Scherr 1992, 124

⁵⁰⁸Scherr 1992, 125

Dennoch soll dieser (klassisch-moderne) Bildungsrahmen - so problematisch er auch in sich erscheint - hier aus Ausgangspunkt dienen: Mit dem Rüstzeug der strukturalen Psychoanalyse und einer darin enthaltenen Wissenschafts- und Erkenntnistheorie⁵⁰⁹ möchte ich ihn abändern und umbauen. Der neue Rahmen (der wie gesagt auch als Ausgangspunkt für eine postmoderne⁵¹⁰, lacan-orientierte Bildungsdebatte angesehen werden kann und soll) könnte folgendermaßen lauten:

Bildungstheorien sind begriffliche Äußerungen eines Subjekts der Wissenschaft, die das Verhältnis von Individuum und Anderen im Interesse eines Pädagogen auf das Wechselspiel von Bewußtsein und Bestimmung beim Individuum zur Sprache bringen.

Die wesentlichen Differenzen zwischen der klassischen und der vorgeschlagenen (postmodernen) Bildungskonzeption sind:

"... begriffliche Äußerungen eines Subjekts der Wissenschaft ..."

Wird in der klassischen Definition von "begrifflich kohärenten Aussagesystemen" gesprochen, so wird Theorie versubstantiviert in ein eigenes, in sich geschlossenes, sprachliches System, das in Relation zu einer (möglichen) Bildungswirklichkeit besteht. Betont ist hier, daß Theorie in sich und für sich besteht und nicht, wie Theorie entsteht oder wie sie (von jemandem) rezipiert oder verwendet wird. Das Subjekt verschwindet hinter einer strengen wissenschaftlichen Signifizierung, die sich lediglich dem Objekt (Bildung) verpflichtet fühlt. Zudem postuliert "Kohärenz" eine begriffliche

⁵⁰⁹vergl. Kapitel "Lacan und die Wissenschaft"

⁵¹⁰Unter "Postmoderne" verstehe ich jene Geistesströmung, die die Ideale der Moderne und der Aufklärung als gescheitert ansieht und demgegenüber die Grundbegriffe neu zu fassen versucht: Das (cartesianische) Subjekt wird dezentriert; Kritik, Theorie und (instrumentalisiertes) Wissen stehen unter Ideologieverdacht und sind nicht mehr in Zusammenhang mit Wirklichkeit zu begreifen; diskursive Wahrheitsfindung wird zum (heterogenen) Sprachspiel; Wahrheit wird auf Sprache und Spiel hin relativiert; die Begriffe des Humanen und der Vernunft, von Identität und Authentizität werden zur Leerformel; Autonomie und (kantische) Moralität sind nicht mehr möglich. Vertreter der Postmoderne sind insbesondere neuere französische Philosophen wie: Lyotard, Deleuze, Derrida, Guattari, Baudrillard; aber auch Foucault und Lacan sind in ihren Erweiterungen des Strukturalismus teilweise unter die Postmoderne zu subsumieren.

Eindeutigkeit, damit Signifizierung mit anderen Signifizierungen innerhalb des Aussagesystems stimmig in Verbindung gebracht werden können.

Demgegenüber schließt "begriffliche Äußerungen eines Subjekts der Wissenschaft" immer schon das subjektkonstituierende Moment bei einer sprachlichen Signifizierung (die eine wissenschaftliche Bildungstheorie eben ist) mit ein.⁵¹¹ Nicht ein Wissenschaftler als Subjekt gibt mit Sprache Bildungstheorien unter einem gewissen Anspruch an Wahrheit von sich, sondern es - das Subjekt selbst - erfährt durch die jeweilige Bildungstheorie eine "Äußerung" - es konstituiert und findet sich im Spiel der wissenschaftlichen Signifikanten und Signifikationen wieder.

So gesehen trägt sich ein Subjekt der Wissenschaft mit der Signifizierung einer Bildungstheorie nach außen, indem - in Bezug auf eine Sache (hier: Bildung) - es sich dem Gesetz der Sprache (mit Lacan: dem Gesetz des Anderen) aussetzt. Diese im heutigen (vertechnokratisierten) Wissenschaftsbetrieb sicherlich ungewöhnliche Sichtweise bringt etwas zu Tage, was bisher unter dem Anspruch der Wahrheit nur all zu sehr ausgeblendet war: das Subjekt, das Interesse und das Begehren (nach Wissen).

Kohärenz hingegen kann (in dieser "postmodernen" Auffassung) lediglich ein Attribut von Theorie sein und kein qualitatives Kriterium⁵¹². Es geht hier um Evokation, nicht um Festschreibung (von Wahrheit und Wissen).

"... das Verhältnis von Individuum und Anderen ..."

Dies ist nun der Gegenstand, auf den sich bildungstheoretisch-wissenschaftliche Äußerungen beziehen. Nicht angesprochen sind in dieser Formulierung die Umstände (individuelle Lebenspraxis, gesellschaftliche Allgemeinheit), sondern die sich zueinander verhaltenden Strukturen (Individuum, Anderer). So gesehen vollzieht sich Bildung nicht in einem allgemeinen Anspruch der Gesellschaft auf eine besondere individuelle Praxis, sondern in einem notwendigen Verhältnis zwischen einem Innen und einem Außen beim Individuum. Damit sind weder systemtheoretische

⁵¹¹vergl. Kapitel: "Lacan und die Wissenschaft"

⁵¹²Abgesehen davon ist es zweifelhaft, ob mit sprachlichen Mitteln überhaupt ein bündiger und linearer Zusammenhang hergestellt werden kann, da mit Sprache nicht nur das angesprochen ist, was gesagt ist, sondern auch das, was gerade nicht gesagt ist (und natürlich auch die aufbrechenden Leerstellen und die Differenzen). Man müßte bei einem Aussagesystem eher von "Konglomerat" oder "Raum" sprechen als von "Kohärenz".

Austauschprozesse noch psychologische Grenzsetzungen gemeint, sondern der grundlegende Bezug von Individuum und Welt und deren Ineinandergreifen derart, daß das Individuelle schon immer im Anderen enthalten ist. Oder (um es in einer Lacanschen Möbius-Band-Struktur auszudrücken): Das Individuelle ist in seinem inneren Ausschluß im Anderen bereits eingeschlossen.

Der Begriff des Anderen ist hier also nur in Zusammenhang mit dem Individuellen zu sehen. Er ist die Kehrseite des Individuellen, wobei damit noch nicht gesagt ist, ob damit eine andere Personen oder (wie Lacan den Begriff verwendet) eine Struktur (resp. die Sprache) gemeint ist, die dem Individuum das Subjektsein erst ermöglicht. Jedenfalls aber ist das Andere nicht das Individuelle, auch wenn das Individuum sich das Andere nur all zu oft (etwa im Spiegelstadium) imaginiert. Das Andere ist nicht das Individuelle in dem Sinn, wie das Individuum nicht seine Sprache ist oder seine Sprache hat.

Auf beide Pole (Individuum, Anderer) bezieht sich nun Bildung. Bildung ist als Begriff geradezu das Aufspannen dieser beiden Pole, das Trennen von Individuellem und Anderen und nicht, wie dies in der klassischen Definition anklingt, ein Überfließen des Allgemeinen auf das Individuelle durch eine "pädagogische" Einwirkung unter dem Regulativ von (diskursiver oder objektiver) Vernunft.

Innerhalb einer "klassischen" Bildungstheorie kommt Hegels Dialektik von Subjektivität und äußerer Substanz diesem Konzept von Individuum und Anderen am nächsten.⁵¹³ Denn mit Hegel kann Bildung auch von der "Objektseite" her betrachtet werden, indem Bildung als <Gedanke der Welt> kommt, wenn die Wirklichkeit "ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat"⁵¹⁴.

Jedoch bleibt das Verhältnis von Individuum und Welt bei Hegel nicht aufgespannt, sondern Bildung mündet synthetisch und transzendental in eine "geistige unendliche subjektive Substantialität der Sittlichkeit"⁵¹⁵, an der das Subjekt, das sich bildet, zu arbeiten hat.

"... im Interesse eines Pädagogen ..."

Das Interesse bezüglich Bildung wird hier nicht als ein allgemeines, gesellschaftliches angesehen, das in der Pädagogik eine Repräsentation erfährt, sondern das Interesse tritt

⁵¹³vergl.: Hegel 1928, 267ff

⁵¹⁴Mittelstraß 1989, 44. Er zitiert hier Hegel 1928, 28

⁵¹⁵Hegel 1928, 268f

hier in Form eines praktisch tätigen Subjekts (des Pädagogen) auf, das in Bezug auf das Individuum, das sich bildet, dem System des Anderen angehört!

Das Begehren nach Bildung geht also (wie beim Subjekt der Wissenschaft, das wissen will) von einem Subjekt aus, das sich selbst mit einem Anderen konstituieren muß. Der Pädagoge ist (wie auch der Wissenschaftler) dazu aufgerufen, sich mit den Strukturen, die sie aufrufen, zu bilden. So ist also das primäre Interesse des Pädagogen, *sich* (als Subjekt) zu bilden und dem Lacanschen Axiom, daß das Begehren des Menschen das Begehren des Anderen ist, zu genügen.⁵¹⁶

Aber nun bildet sich der Pädagoge nicht dadurch, daß er sich (wie der Wissenschaftler) mit (wissenschaftlichen) Signifikanten äußert, sondern er bildet sich seiner Aufgabe gemäß dadurch, andere zur Bildung zu bringen! Das heißt im obigen Sinne, daß er das Verhältnis von Individuum und Anderen bei einem anderen Individuum aufgespannt hält.

So gesehen hat der Pädagoge andererseits auch die Position des Anderen inne, indem er nicht nur Subjekt, sondern auch Gesetz und Gesetzgeber ist, der das Begehren aufrecht erhält, indem er beim Individuum (durch Sprache) Eingriffe setzt.⁵¹⁷ Dies liegt in seinem eigenen Interesse (und nicht im Interesse einer abstrakten Gesellschaft), denn er setzt sich mit seinem Akt als Subjekt (der Pädagogik).

Hierin aber mag die oft (z.B. bei Freud) angesprochene Unmöglichkeit des Pädagogenstandes liegen: Denn dieser kann nicht zugleich Subjekt und das Gesetz sein, man kann sich in dem hier angewandten (nicht-Kantischen) Verständnis nicht als Subjekt (der Pädagogik) mit demjenigen Gesetz konstituieren, das man für andere Individuen, die man bilden soll, zu sein hat. Es ergibt sich somit für den Pädagogenstand jene Struktur, die Lacan bei der Kantischen Eigengesetzlichkeit und beim Sadeschen Genießen gleichermaßen als perverse ortet: Gesetzgeber und Subjekt fallen zusammen. Der Pädagoge verhält sich in seiner Tätigkeit nicht zu einem äußeren Gesetz, sondern ist (für einen andern) das Gesetz, nach dem dieser begehren und sich bilden kann.

In diesem komplexen und letztlich unmöglichen Spannungsfeld liegt das Bildungsmoment des Pädagogen: Entweder er konstituiert sich als Pädagoge, dann bildet er nicht (andere), oder er bildet (andere), dann fungiert er als Gesetz und gibt sich und seine Subjektivität auf. So lebt der Pädagoge ständig in Gefahr, als Gesetz in seinem Subjekt-Sein versteinert zu werden, das Begehren zu verlieren, indem er es verkörpert.

⁵¹⁶Vergleiche die diesbezüglichen Konzepte von Lacan

⁵¹⁷vergl.: Pazzini 1992(a), 53

Pazzini führt dazu aus, daß auch der Pädagoge notwendigerweise den Anderen, den zu Bildenden, braucht, damit dieser immer auf's neue in ihm jene Stelle aufrufen kann, an der er, der professionelle Pädagoge, sich gestört zeigt, sich ärgern muß.⁵¹⁸ So entstehe beim Pädagogen neues Begehren, und der Ärger werde so zum Ausgang von pädagogischer Tätigkeit, die so (mit Sprache) das Gesetz neu einführen könne. Der Pädagoge wird so erleichtert und hat gegenüber dem Gesetz eine Repräsentationsfunktion inne. Ein Scheitern seiner Aktion in dem Sinne, daß der Pädagoge eine Übertragung von dem bewirkt, was er will, und nicht eine punktgetreue Abbildung, bewirkt zusätzlich eine Distanzierung vom Gesetz - und natürlich auch neuen Ärger.

"... das Wechselspiel von Bewußtsein und Bestimmung beim Individuum ..."

Dies bezieht sich darauf, was der Pädagoge mit seinem Tun bei dem zu Bildenden bewirken soll. Es soll nicht - wie in der klassischen Definition gefordert - in einer "pädagogischen" Einwirkung die Entwicklung(!) von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung ermöglicht werden, sondern der Pädagoge soll beim Individuum ein Wechselspiel von Bewußtsein und Bestimmung, also ein Werden und Verschwinden des Subjekts in Gang bringen.

In der klassischen Definition klingt mit "Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung" deutlich idealistisches Gedankengut an: Das Individuum könne nur durch ein eigenständiges Heraustreten aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit (Kant) das werden, wozu es (metaphysisch) schon bestimmt ist: ein autonomes Subjekt. Dieses Heraustreten wird hier sogar als "Entwicklungsprozeß" gefaßt, und pädagogisches Tun gewinnt daraus sein Selbstverständnis: Es soll zu diesem Prozeß der Entwicklung von Selbstbestimmung, zur vernünftigen Auseinandersetzung mit Welt und sich, zur Eigengesetzlichkeit (Moralität) Hilfestellungen anbieten. Ein allgemeiner, äußerer (gesellschaftlicher) Anspruch wird unter dem Banner der Vernunft und unter Mithilfe der Pädagogik⁵¹⁹ in das Individuum hineingetragen, daß dieses für sich als Subjekt Gewißheit erlange und autonom handeln könne.

⁵¹⁸vergl.: Pazzini 1992(a), 52

⁵¹⁹Als Beispiel sei hier der Erziehungswissenschaftler Klafki 1991, 19 erwähnt, der unter der Überschrift *Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung* eine notwendige Problematisierung des Subjektbegriffs durch einen bildungspolitischen Zielkatalog ersetzt: "Das *erste* Moment von Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit.*"

Der Begriff des Subjekts ist in dieser klassischen, emanzipatorisch verankerten pädagogischen Theorie stets mit der Einheit und Transparenz des Individuums durch eine mögliche Autonomie und Mündigkeit gekennzeichnet. Dieses Ideal der reinen, ungeteilten Subjekthaftigkeit gilt es zu erreichen, als Aufgabe des bildsamen Individuums: Heraustreten aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.

Wie aber Maset 1995, 49ff (unter Einbeziehung eines Kommentars von Deleuze) aufzeigt, finden sich schon beim Autor dieses emanzipatorischen Programms (Kant) an anderem Ort Ausführungen, die in dem vorgestellten Subjektbegriff einen Riß aufzeigen, den Kant nicht konsequent genug in sein Bildungskonzept mit hineingetragen hat (bzw. daß Kant diesbezüglich von den Idealisten einseitig interpretiert wurde): In der *Kritik der reinen Vernunft* kritisiert Kant das Decartes'sche Cogito dahingehend, daß es Subjekt und Prädikat in eine Formel zusammenzieht, daß im "Ich denke" nicht unterschieden wird zwischen dem, was gedacht wird und wer (in einem Prozeß) denkt. Laut Kant könne der Begriff des Subjekts nur in dieser Gespaltenheit zwischen (objektiver) Bestimmung und dem Prozeß dieser Bestimmung innerhalb der Zeitlichkeit verstanden werden. Diese ergibt eine "innere Gespaltenheit des Selbst, die nicht mit Orientierungslosigkeit zu verwechseln ist, sondern als eine *Lage*, aus der heraus wir operieren müssen. Durch das Subjekt verläuft ein Riß, der es teilt, spaltet, der aber auch besondere Möglichkeiten eröffnet."⁵²⁰

Demgegenüber entzieht die hier vorgestellte (postmoderne, auf der strukturalen Psychoanalyse Lacans aufgebaute) Bildungstheorie der Debatte um Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung schon jeher in eleganter Weise die transzendente Voraussetzung: nämlich das Subjekt.

Grundannahme ist hier vielmehr die Sprache und eine Leerstelle, welche Subjektivität zulassen kann in der Auseinandersetzung des Individuums mit Welt, mit dem Anderen und dem Gesetz. Nach der Streichung des Subjektanteils bleiben die Begriffe Bewußtsein und Bestimmung als Pole zurück, zwischen denen das Individuum zu schwanken⁵²¹ hat und zur wahren Subjektivität und zum Leben kommen kann:

Im *Bewußtsein* denkt sich das Individuum als ganzes, komplettes Ich mit Wissen und Urteilskraft, indem es sich und der Welt Sinn und Zusammenhang imaginiert. Das Spiegelstadium ist das Paradigma dafür.

⁵²⁰Maset 1995, 51

⁵²¹Dies ist im Sinne der Lacanschen "Aphanisis" zu verstehen (siehe: Kapitel "Die Beleuchtung durch Lacan")

In der *Bestimmung* hingegen liefert sich das Individuum dem Gesetz des Anderen aus, es spricht, es handelt, es verliert sich im Signifikanten und wird somit ein Subjekt, das vom Gesetz der signifikanten Ordnung artikuliert wird.⁵²²

Im Wechselspiel von beiden Polen findet nun Bildung statt: Als Wissen und Bewußtsein von sich und Welt, welches aber (bei dessen Artikulation im Signifikanten) immer aufs neue transzendiert und ausgelöscht werden muß, damit ein Subjekt abfällt. Bildung ist somit als ständiger Prozeß gefaßt, der eines Anderen, eines äußeren Gesetzes bedarf, der Bewußtsein durch eine Bestimmung sprengt und so das Schwanken des Individuums innerhalb der permanenten Subjekt(de)konstruierung aufrecht erhält.⁵²³ Der Pädagoge repräsentiert in diesem Prozeß den Anderen, "er muß die Spielzeit eröffnen"⁵²⁴.

"... zur Sprache bringen."

Dies fordert, daß eine Bildungstheorie eine sprachliche, im Signifikanten verankerte sein muß, da nur so ein Subjekt der Wissenschaft seine Bestimmung erhält. Ein bloßes "thematisieren" (im Sinne von "einen Diskurs eröffnen") reicht indessen nicht aus, weil damit noch nichts gesagt ist - es ist damit höchstens ein imaginärer Raum eröffnet.

"Zur Sprache bringen" bedeutet aber nicht in Eindeutigkeit festschreiben, da hier Sprache (auch Wissenschaftssprache) ohnedies als arbiträre Form begriffen wird, die Leerräume, Mehrdeutigkeiten und zusätzliche sprachliche Äußerungen evoziert.

⁵²²vergl. Lacans Satz: *Ein Signifikant repräsentiert das Subjekt für einen anderen Signifikanten*. Dieser Pol entspricht Kants prozedural-zeitlichem Aspekt von Subjektivität.

⁵²³Lacan S II, 191 drückt diese notwendige Alterität des Selbstbewußtseins folgendermaßen aus: "Es ist gewiß erstaunlich, wieviel eigentlich dem Selbstbewußtsein zugänglich ist unter der Bedingung, daß man's von anderswo erfährt."

⁵²⁴Pazzini in: Schäfer 1992(a), 55

Exemplarische Phänomene aus dem Spracherwerbs-Spiel-Raum

Abschließend und auf den vorangestellten Bildungsbegriff aufbauend seien noch exemplarisch einige Punkte aus dem Spracherwerbs-Spiel-Raum näher ausgeführt. Es handelt sich dabei weder um Grundsätze, die besagen, was eine Pädagogik zum Spracherwerb beitragen kann und soll, noch soll hier eine didaktische Grundkonzeption von Spracherwerb entstehen, mit deren Hilfe sich jene Elemente aus dem sprachlichen Umgang begreifen und auswählen lassen, die in einer speziellen Situation für Sprachelernen förderlich sein könnten.

Vielmehr will ich Phänomene aus der Erziehungswirklichkeit herausnehmen und beschreiben, die in besonderer Weise Elemente enthalten, welche dem vorgestellten Begriff von Bildung, Sprache, Subjekt usw. genügen. Verknüpft mit dieser Betrachtung ist eine Einbindung der Phänomene in einen an die Theoriebildung Lacans orientierten Kontext. Ich stelle dabei eigene Bezüge her, knüpfe an Grundkonzepte aus dem Lacanschen Theoriewerk an und arbeite gegebenenfalls mit Abhandlungen aus der Sekundärliteratur.

Es geht mir nicht darum, eine neue, lacan-orientierte Spracherwerbstheorie aufzustellen und darzulegen, sondern ich will gewisse Phänomene in einem pädagogischen Kontext - also unter einem Begriff von Bildung - adäquat fassen und beschreiben, um zum einseitigen, paradigmengeleiteten Vorgehen der Wissenschaften Alternativen anzubieten.

Das Folgende ist eine Theorie insofern, als gewissen Begriffe - sprachliche Signifikanten um den Spracherwerb also - aufgegriffen werden und mit einer anderen Theorie, der Lacans, sprachliche Ausführungen erfahren. Alle möglichen Begriffe um den Spracherwerb und alle Ausführungen dazu zusammengenommen bilden den (theoretischen) Spracherwerbsraum, der in Beziehung zur Wirklichkeit gesetzt werden kann. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Ebenen (Theorie, Wirklichkeit) begreife ich im Sinne Pazzinis als Übertragung und nicht als (punktgetreue) Abbildung⁵²⁵ - das heißt, Wirklichkeit und Theorie haben im Grunde nichts gemeinsam; sie sind in Form und Konsistenz unterschiedliche Strukturen. Und schließlich sind die Signifikanten der entstehenden Theoriegebilde jene, die mich im Rahmen dieser Arbeit als Subjekt der Wissenschaft konstituieren.

⁵²⁵vergl. Pazzini 1992(a), 57

Keine Theorie ist das Folgende insofern, als auf eine durchgängige Stringenz innerhalb der einzelnen Begriffe und auf eine Vollständigkeit der Beschreibungen verzichtet wird. Dies ist eine Folge der genauen Verwendung des Instruments, mit dem ich operiere: der Sprache. Denn sie ist, wie ich in der Arbeit zu zeigen versuchte, prinzipiell nicht an der definitorischen Eindeutigkeit ihrer Elemente, der Zeichen, festzumachen, sondern ist eher ein Ausdruck der Differenzen, die sie aufspannen. Die einzelnen Begriffe um den Spracherwerb und die darauf aufbauenden Ausführungen sind demnach (innerhalb des vorgegeben Rahmens: lacan-orientiert, bildungsorientiert, phänomenorientiert,...) beliebig. Sie entstammen, wenn man so will, einem spielerischen Umgang mit Wirklichkeit und Sprachschatz und nicht einer an Wahrheit orientierten Notwendigkeit.⁵²⁶ In diesem Sinne ließen sich die Phänomenauswahl, Begriffssetzungen und die darauf aufbauenden Ausführungen beliebig fortsetzen.

Um dennoch einen Konnex zwischen entwickelter Theorie und Wirklichkeit herzustellen, nehme ich im Abschluß einer jeden Ausführung kurz Bezug auf den in dieser Arbeit schon an anderem Ort dahingestellten Fort/Da-Text von Freud. Dieser schildert zwar nicht in typischer Weise eine pädagogische Situation um den Spracherwerb, er liefert aber dennoch in seiner beobachtenden Beschreibung (und Interpretation!) einer frühkindlichen Sprachsituation Material für eine Übertragung.

⁵²⁶Um es auf den Punkt zu bringen: mein Vorgehen ist ein postmodernes.

1. Eigenname

Eines der bemerkenswertesten Phänomene aus der Erziehungswirklichkeit um den Spracherwerb ist der Eigenname und dessen Verwendung.⁵²⁷ Er ist eben so universell wie prägnant. Der Eigenname ist praktisch in jeder menschlichen Kultur zu finden und ist ein besonderer Signifikant, der dem Kind, dem Säugling ehestmöglich zugesprochen wird, üblicherweise in einem Alter, in welchem das Kind selbst höchstens Schreie und undifferenzierte Laute äußert und in welchem seine akustischen Organe noch nicht fähig sind, die sprachlichen Laute der Außenwelt differenziert wahrzunehmen.

Ungeachtet dessen wird einem Kind ein Name zugesprochen, klar, bestimmt, deutlich und ohne Bedachtnahme darauf, daß dieser im klassischen Sinne erst gelernt und kennengelernt werden muß und soll. Der Eigenname wird als Faktum gegenüber dem Kind gehandhabt.

Aber der Name ist (als Faktizität) gemacht. Der (Vor-)Name ist durch die Wahl eines Anderen - Mutter und/oder Vater oder eines entfernteren Familienmitgliedes - bestimmt, was bedeutet, daß er von einem Anderen gegeben wird, ohne daß der Empfänger in diesem Prozeß irgend etwas zu sagen hat.⁵²⁸ Übergeben wird der Name meist in einem feierlichen, rituellen Initiationsprozeß (beispielsweise in der christlichen Taufe) im Kreise der familiären Gemeinschaft, niedergeschrieben wird er in der abendländischen Kultur üblicherweise auf einem Stück Papier (Geburtsurkunde und/oder Taufschein). Hier bleibt der Name, der ohnedies bei den Anderen in aller Munde ist, ein Leben lang stehen. Nach dem Ableben wird er hierzulande auf Stein übertragen.

Der Name geht also dem Individuum voraus, er wird nicht erst speziell erfunden, sondern wird von Anderen im Individuum eingeschrieben. Der Name bleibt zeitlebens am Individuum haften, er wird ständig aufs Neue zugesprochen und überdauert die physische und psychische Existenz des Individuums (entweder in Stein gehauen oder durch eine Weitergabe).

⁵²⁷Zwar könnte man einwenden, daß der Eigenname nichts mit dem kindlichen Spracherwerb zu tun hat, da er ja nicht aus dem Feld des kindlichen Sprechens und des Sprache Lernens stammt, sondern aus der Sprache der Anderen (Eltern, usw.). Dieser Einwand basiert allerdings auf einem subjektzentrierten Konzept von Bildung (daß das Kind selbst in seinem Sprechen Sprache lernen muß). Innerhalb des hier vorgestellten Bildungskonzeptes (das auf einem dichotomen Verhältnis von Innen und Außen aufbaut) hat die obige Betrachtung allerdings schon seine Berechtigung, da der Eigenname als radikale Ansprache von außen ebenso zur Bildung von Sprache und Subjekt gehört wie etwa (von der anderen Seite gesehen) der subjektive Schrei des Kindes durch ein Außen, das ihn vernimmt, immer erst zur Geltung kommt.

⁵²⁸vergl.: Nobus 1997, 85

In unserem Kulturkreis ist der Name zweigeteilt: Der eine Teil betrifft als Vorname unmittelbar das Individuum und ist auch jener Signifikant, der dem Individuum durch den oder die Anderen verliehen oder zugesprochen wird. Der andere Teil bezieht sich als Familienname auf jene, die dem Individuum den Vornamen zusprechen und zu denen es von Geburt an gehört. Der Familienname wird dem Individuum durch die Geburt zuteil, und er bleibt als Signifikant (in persönlichen Beziehungen) meist unerwähnt. Er ist hier (im psychoanalytischen Sinne) verdrängt, aber er prägt dennoch als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe die Lebensstruktur des Individuum in einem nicht unerheblichen Maße.⁵²⁹

(Allerdings möchte ich mich hier in meinen Beleuchtungen nur auf den Vornamen beziehen, da dieser im frühkindlichen Sprechen derjenige ist, der unmittelbar Spruch und Gehör findet.)

Untersucht man die Struktur des Eigennamens innerhalb der Signifikanten der Sprache, so zeigen sich bemerkenswerte Besonderheiten:

Der Eigenname ist ein Signifikant, der in besonderer Weise nicht in das Netz der Signifikanten, in die signifikante Ordnung, einzugliedern ist. Zwar ist ein Eigenname (z.B.: "Hans") ein Wort und besteht, wie andere Wörter auch, aus Buchstaben und/oder Lauten, aber ein Eigenname kann nicht derart mit Sinn aufgeladen werden, wie unter einem gewöhnlichen Signifikanten der Sprache (z.B.: "Baum") verschiedene Signifikate gleiten können. Der Eigenname bezieht sich nämlich nicht (wie üblich) in seinem Signifikat auf die Vorstellung von einem Ding, sondern er bezieht sich radikal auf sich selbst. "Hans" als Buchstabenkombination weist nicht auf ein Individuum, sondern auf jenes Individuum, das "Hans" genannt ("geheißen") wird.⁵³⁰ Somit ist das Signifikat von "Hans" wieder "Hans", und das Zeichen (die Kombination Signifikant/Signifikat) bleibt ohne Sinn und Referenz. Eigennamen sind somit leer an Bedeutung⁵³¹, sie sind hohl und bilden innerhalb der signifikanten Ordnung, zu der sie doch auch gehören, "schleierhafte" Leerstellen.

⁵²⁹Um den phänomenologischen Unterschied zwischen Vor- und Familienname nochmals zu verdeutlichen, noch ein Zitat aus Korintenberg 1996, 36: "Wer wir sind, erfahren wir von den Eltern, die über den Namen verfügen, mit dem sie uns rufen und der ihrem Wunsch und ihrer Wahl entspricht. Der Familienname wird ja von den Kindern zunächst als lästiges Anhängsel betrachtet. Rufen die Eltern, so sind die Kinder zur Stelle."

⁵³⁰Semiotisch betrachtet kann man beim Eigennamen eine Doppelstruktur orten, in welcher der Code sich auf sich selbst bezieht. Man schreibt C/C (sprich: "Code über Code"), und dies erlaubt ähnliche Strukturuntersuchungen, wie bei dem schon erwähnten "Shifter". (Vergleiche hierzu Kapitel "Kritik der wissenschaftlichen Positionen", Anmerkung 32, Barthes 1981, 20 und Kripke 1993, 82ff)

⁵³¹Denn die "...Aussage (des Eigennamens) ist gleichzusetzen mit seiner Bedeutung.", vergl.: Lacan S II, 195

Dies Leerstellenstruktur könnte man nun in Äquivalenz setzen mit jenem Konzept, das Lacan mit "Phallus" oder mit "Name des Vaters" umschrieben hat. Es handelt sich hierbei (wie schon im diesbezüglichen Kapitel ausgeführt) um das notwendige Null-Element innerhalb der Menge der Signifikanten (oder innerhalb des Anderen), auf welchem sich rein logisch die Signifikanten aufbauen. Dieses Element ist zwar der Menge der Signifikanten inhärent, ist aber kein Signifikant, der sich, wie die anderen Signifikanten, aussprechen läßt, sondern nur in seinem Wirken besteht: er generiert die anderen Signifikanten. Es ist, anders gesprochen, der Mangel, der den Anderen durchzieht und auf Grund dessen der Andere nur als durchgestrichener geschrieben werden kann.⁵³²

Vergleicht man nun die selbstreferentielle Struktur des Eigennamens mit dem Konzept des Phallus, so scheint diese jenem zu entsprechen: Denn der Eigenname, der sich auf sich selbst bezieht und auf kein Signifikat, strukturiert sich genauso wie der Phallus, der sich auch als Signifikant ohne Signifikat definieren läßt. Allerdings gibt es einen Unterschied: Der Eigenname ist eben doch ein Signifikant der Sprache, der nie in Reinform als Code/Code - Struktur vorkommt, sondern auch immer innerhalb der sprachlichen Signifikanten *besteht*, wohingegen der Phallus erst aus der Signifikantenwelt heraus *entsteht*, weil er per definitionem (und aus formal-logischen Gründen) ein unaussprechlicher Signifikant bleiben muß.

Als Beispiel dafür, daß der Eigenname doch zu den Sprachsignifikanten gehört, sei das alte lateinische Sprichwort "Nomen ist omen" erwähnt. Neben dem wunderbaren bildlich-buchstäblichen Aspekt ("omen" als Sprachsignifikant ist in "nomen", das auf den Eigennamen verweist, enthalten!) postuliert es inhaltlich, daß der Eigenname immer etwas mit einem Sinn zu tun habe.

Weiters sei Freud zitiert, der in Totem und Tabu schreibt, daß in anderen Kulturen und bei Kindern der Name oft eine materielle Form annehmen kann: Wir werden durch das Namenstabu daran gemahnt, "...daß für die Wilden der Name ein wesentliches Stück und ein wichtiger Besitz der Persönlichkeit ist, daß sie dem Wort volle Dingbedeutung zuschreiben. Dasselbe tun, wie ich an anderem Ort ausgeführt habe, unsere Kinder, die sich darum niemals mit der Annahme einer bedeutungslosen Wortähnlichkeit begnügen, sondern konsequent schließen, wenn zwei Dinge mit gleichklingendem Namen genannt werden, so müßte damit eine tiefgehende Übereinstimmung zwischen beiden bezeichnet sein. Auch der zivilisierte Erwachsene mag an manchen Besonderheiten seines Benehmens noch erraten, daß er von Voll- und Wichtignehmen der Eigennamen nicht so weit entfernt ist, wie er glaubt, und daß sein

⁵³²vergl. wiederum Kapitel: "Die Beleuchtung durch Lacan"

Name in einer ganz besonderen Art mit seiner Person verwachsen ist."⁵³³ Und an anderem Ort: "Namen sind für die Primitiven - wie für die heutigen Wilden und selbst für unsere Kinder - nicht etwas Gleichgültiges oder Konventionelles, wie sie uns erscheinen, sondern etwas Bedeutungsvolles und Wesentliches. Der Name eines Menschen ist ein Hauptbestandteil seiner Person, vielleicht ein Stück seiner Seele."⁵³⁴

Kaltenbeck 1988, 73 folgert aus diesen Umständen, daß der Eigenname, wenn er ausgesprochen wird, lediglich eine phallische Operation auslöst (also eine Leerstelle schafft), aber nicht den Phallus selbst repräsentiert. So hat der Eigenname als besonderer Signifikant die Funktion, über den Phallus hinwegzutäuschen, ihn zu "verschleiern" und den Weg dorthin zu verstopfen.

Die Funktion der Eigennamen, die Leerstelle innerhalb der signifikanten Ordnung anzudeuten, relativiert auch das Verhältnis von Name, Subjekt und dessen Identität: In einer flüchtigen Plausibilitätsbetrachtung ist gerade der Name jenes unauslöschliche Mal, das dem Träger seine Identität verleiht und ihm eine klare, eindeutige und festgeschriebene Antwort auf die Frage "Wer bin ich?/Wer bist du?" gibt. Der Name, so könnte man meinen, ist mit der Identität des Individuums, das ihn trägt, gleichzusetzen, ist die kürzeste und genaueste Bestimmung seiner Identität.

Diese Betrachtung gerät allerdings schon ins Wanken, wenn man sich vergewissert, daß der Eigenname eben nicht zum Individuum gehört, sondern ihm in radikaler Weise erst (durch die Anderen) zugesprochen wird. Niemand wird mit seinem Namen geboren und unzählige andere haben diesen Namen, mit dem sie - die Anderen - ihn - den Träger - rufen werden, schon zuvor getragen. Der Name ist nur geborgt und entliehen, einerseits aus dem Index der christlichen Heiligen und Märtyrer, die im Träger weiterleben sollen - hier fungiert der Name als Programm -, und andererseits aus dem Buchstabenschatz der Familie. Der Name, so könnte man folgern, ist gerade nicht dasjenige Medium, das in der Identität die Einzigartigkeit eines Individuums in sich birgt und ausdrückt, sondern ihm etwas Fremdes auferlegt.⁵³⁵

Noch radikaler widerspricht sich das Identitätsdenken in Bezug auf den Eigennamen, wenn man auf dem obigen strukturalen Ansatz aufbaut:

Mit dem Verweis des Eigennamens auf die Leere des phallischen Signifikanten gerät das mit einem Eigennamen benannte Individuum in die Nähe eines fundamentalen Mangels, der sich per definitionem nicht mit Identität auffüllen läßt. So sehr der

⁵³³Freud 1940, 71f

⁵³⁴ebd., 136

⁵³⁵ Es sei denn, man verfolgt ein Identitätskonzept, welches das Individuum, als Produkt von anderen sieht.

phallische Signifikant (oder: der Name des Vaters) auch bestimmt wird, so sehr entzieht er sich seiner Bezeichnung und erscheint aufs neue zwischen den Signifikanten als Leere. So auch beim Namen: So sehr jemand auch bei seinem Namen gerufen wird und so sehr man einem Individuum eine identitätsstiftende Eindeutigkeit durch einen Namen zuschreibt ("Du heißt Hans!", "Du bist Hans!") oder es sich selbst zuschreibt ("Ich heiße Hans.", "Ich bin Hans."), um so mehr wird man auf eine leere Stelle treffen, vor der höchstens mit weiteren Signifikanten (etwa dem Familiennamen) metonymisch geflohen werden kann ("Welcher Hans?" - "Hans Meier." usw.). So beleuchtet der Eigenname nicht die Identität eines Menschen, sondern vielmehr das Fehlen von Identität, und in seiner Operation, die wirkt, wenn er ausgesprochen wird, bewirkt der Eigenname eine Identitätsdestruktion. Nobus formuliert dies paradox: "Ein Eigenname ist dazu bestimmt, eine Identität eines Menschen zu schaffen, wo es keine gibt oder wo es keine mehr gibt, und so fungiert er als ein Symbol des Seins."⁵³⁶ Und Kaltenbeck erklärt: "Wenn wir von einem Eigennamen erwarten, daß er einem Subjekt Identität verleiht, so nur deshalb, weil er über die Unaussprechlichkeit des Genießens hinwegtäuscht, den Platz des Genießens verdeckt. Man sucht sein Schicksal in seinem Namen, weil man nicht wahrhaben will, daß der Andere fehlt."⁵³⁷

Damit stiftet der Eigenname, der zugesprochen wird / den jemand hat, nicht die Identität eines Individuums (wie im strukturalen Denken der Baum erst durch den Signifikanten "Baum" sein Bestehen und seinen Sinn erhält), sondern das Sein des Subjekts, indem jener das Subjekt als Leerstelle (als Mangel) im Realen bestimmt. Die Stelle des (benannten) Subjekts geht somit über die des (bestimmten) Individuums hinaus, denn der Name ist schon da in der Zeit, bevor das Individuum zum Leben gekommen ist, und der Name überdauert auch seinen Tod. Der Name transzendiert somit das zeitliche und materielle Dasein des Individuums, er setzt das Subjekt innerhalb einer Ordnung, bevor es als Individuum zur Existenz kommt.

⁵³⁶Nobus 1997, 99. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf das (unübersetzte) Seminar XII, 6.1.1965 von Lacan.

⁵³⁷Kaltenbeck 1988, 73

Zusammenfassend und auf den frühkindlichen Spracherwerb⁵³⁸ bezogen ist der Eigenname einer der ersten Signifikanten, der in prägnanter Weise dem Infans von seinen unmittelbaren, der Sprache mächtigen, Bezugspersonen zugesprochen wird. Er ist noch dazu ein besonderer, selbstreferentieller Signifikant, der nur teilweise der sprachlichen Ordnung angehörig ist und den Benannten, bevor er zur Sprache kommt, als eine leere Stelle und so (im Sinne Lacans) als Subjekt setzt.

Da der Name dem Individuum radikal von Anderen ausgewählt und zugesprochen wird, entspricht er einer Einschreibung des Begehrens des Anderen beim Kind. Somit ist der Eigenname jenes (materielle) Substrat, welches das Begehren (der Mutter) auf das Kind übermittelt und so beim Kind ein Begehren schafft, das seinerseits wiederum mit einem (undifferenzierten) Signifikanten, dem Schrei, bestimmt und kundgetan werden kann.⁵³⁹ "Wenn ich ... den, mit dem ich spreche, bei irgendeinem Namen nenne, den ich ihm gebe, so lege ich ihm die subjektive Funktion zu, mir zu antworten, die er auch dann erfüllt, wenn er sie zurückweist. Hierbei zeigt sich infolgedessen die entscheidende Rolle meiner eigenen Antwort. Diese Rolle besteht nicht nur, wie man gesagt hat, darin, vom Subjekt als Billigung oder Ablehnung seines eigenen Diskurses aufgenommen zu werden, sondern darin, es als Subjekt anzuerkennen oder abzutun."⁵⁴⁰ Gerade darin besteht, jedesmal wenn sprechend eingegriffen wird, die Verantwortung.

Dabei ist in einer strukturalen Betrachtung nicht von Belang, was in diesem Kreisprozeß den Anfang macht: der Name, den die Eltern meist schon vor der Geburt wählen, oder der Schrei des Neugeborenen. Vielmehr zählt die Tatsache der

⁵³⁸Nochmals sei darauf verwiesen, daß hier Spracherwerb nicht als eine spezifische Funktionsausprägung beim Kind verstanden wird, sondern als ein Eintreten in die symbolische Ordnung. Denn: "Es scheint unbestreitbar, daß wir den Spracherwerb als solchen nicht von dem Erwerb der motorischen Beherrschung her beurteilen können, die vom Auftauchen der ersten Worte angezeigt wird. Die Wortzählungen ... lassen das Problem vollkommen offen, in welchen Maße die tatsächlich in der motorischen Repräsentation auftauchenden Wörter nicht eben aus einer ersten Erfassung der Gesamtheit des symbolischen Systems als solchem auftauchen." (Lacan, Sem. I, 72f)

Dem korrespondiert hier ein bereits vorgestellter Bildungsbegriff, der unter anderem einen Lernprozeß als ein besonderes, subjekt-dezentriertes Verhältnis von Innen und Außen begreift.

⁵³⁹vergl. Lacans Formel: Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen. Rein struktural betrachtet ist die Namensgebung kein menschlicher Prozeß, indem die Mutter dem Kind dadurch ihre Anerkennung stiftet, sondern der Phallus aus der signifikanten Ordnung wird im Maschennetz der Eigennamen-Doppelstruktur eingefangen und über die Mutter zum kindlichen Individuum transferiert. Dadurch bildet sich das kindliche Subjekt innerhalb der signifikanten Ordnung, ohne daß das Kind in seinem Sprechen der Sprache mächtig zu sein braucht. (Genauer: ohne daß das Kind gänzlich von der Sprache bemächtigt zu sein braucht)

⁵⁴⁰Lacan S I, 144

wechselseitigen Begehrenszuschreibung im Rahmen der verbal-lautlichen Signifikanten. Die Sprache spricht, Mutter und Kind antworten, könnte man sagen.

Phänomenologisch bemerkenswert ist in dem wechselseitigen Sprachgebrauch zwischen Mutter und Kind noch die asymmetrische Verwendung des Eigennamens: Während die Mutter (der/die Andere/n) das Kind quasi an und mit seinem Namen großzieht, und der Eigenname des Kindes in ihrem Sprechen mit dem Kind ständig präsent ist⁵⁴¹, so sprechen gewöhnlich Kinder (auch wenn sie erwachsen sind!) den (Eigen-)Namen der Mutter (der Eltern) nicht aus. Man ruft seine Mutter nicht beim (Vor-)Namen, sondern bei einem Wort, das zweifelsfrei ganz der signifikanten Sprachordnung angehört, z.B.: mit "Mama".

Kinder verwenden oft (bevor sie das Wort "Ich" gebrauchen - wiederum ein besonderes Wort mit einer Doppelstruktur, die in der Semiotik als "Shifter" genannt wird) ein gewöhnliches signifikantes Wort, um sich zu benennen. (Freuds Enkel verwendet im *Fort/Da-Text* beispielsweise das Wort "Bebi" für sich.⁵⁴²) Kinder sprechen zudem oft in der 3. Person (im Eigennamen) zu sich, weil sie damit die komplizierte Shifter-Struktur des Personalpronomens umgehen können. (Beispiel: "Hans war im Garten" anstelle von "Ich war im Garten".)

Eltern verwenden aber fast nur den Eigennamen zur Bestimmung und Benennung ihrer Kinder. Rein signifikante Bezeichnungen werden nur vorsichtig und in Anspielungen ausgesprochen (z.B.: "meine kleine Fee"). Hingegen klingt eine elterliche Formulierung wie "Wo bist du denn, Baby?" sehr rüde und wirft auf die Eltern-Kind-Beziehung ein Licht, daß diese nicht gerade von großem gegenseitigen Begehren durchzogen ist.

Der Eigenname, so scheint es, hat also im frühkindlichen Spracherwerb (aber auch im Eltern-Kind-Verhältnis allgemein) eine besondere "pädagogische" Funktion: er bildet, er entwirft das Kind - von elterlicher Seite her - als Subjekt.

⁵⁴¹"Rufen die Eltern (die Kinder beim Namen), so sind die Kinder zur Stelle." - ein treffender Satz, entnommen aus Korintenberg 1996, 36

⁵⁴²Ebenso Freud, der im *Fort/Da-Text* als Wissenschaftler und nicht als Pädagoge auftritt: er nennt das Kind nicht bei seinem Namen, sondern bezeichnet es mit "Kind", einem gewöhnlichen Wort der signifikanten Ordnung.

2. Stimmung

Ein weiteres bemerkenswertes Phänomen um den frühkindlichen Spracherwerb ist die Tatsache, daß überhaupt gesprochen wird. Die Umgebung des kindlichen Individuums tut so, als wäre der Säugling, der lediglich mehr oder weniger differenzierte Laute und Schreie von sich geben kann und auch akustisch spezifische Sprachlaute noch nicht auseinanderhalten kann, bereits ein vollständiges Mitglied der Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft. Neben dem Zuspochen des Eigennamens, der - wie oben gezeigt wurde - ein besonderer Signifikant ist, wird ein Infans in beinahe alle sprachlichen Kontexte, die im Zusammenleben der Erwachsenen statthaben, miteingebunden. Man spricht mit einem Säugling oft so, als wäre dieser der Sprache bereits mächtig und würde einen Sinn hinter dem Text verstehen.

Eine Ausnahme davon bildet lediglich das Sprechen in der sogenannten Ammensprache, eine Sprachform, in welcher der Erwachsene sich vokabulär und lautmalerisch an die Äußerungen kindlichen Sprechakte annähert. Die empirische Spracherwerbsforschung ortet darin eine intuitive Sprachanpassung der Mutterperson an das Kind, in welcher der Erwachsene intuitiv jene sprachlichen Reize setzt, die für den jeweiligen Sprachlernprozeß des Kindes förderlich sind. Auch hat man einen kultur- und sprachunabhängigen Gleichklang von kontextspezifischen Sprachmelodien in den mütterlichen Äußerungen festgestellt, die auf eine Universalität der Ammensprache schließen lassen.⁵⁴³

Oberflächlich betrachtet könnte man nun meinen, daß eben hinter der offenbar "unpädagogischen" Vorgangsweise der Erwachsenen gegenüber dem Sprache lernenden Kind (man überlastet den Säugling mit komplexen Sprachstrukturen und geht nicht auf das jeweilige Lernniveau ein) doch eine geheime Didaktik verborgen ist: der Erwachsene bietet auf stimmlich lautlicher Ebene adäquates Lernmaterial, das noch dazu überall auf der Welt das gleiche ist, das im menschlichen Pflegeverhalten bereits inkludiert ist. Die Grundlage von Sprache wäre demnach in der Melodieführung und Stimmlichkeit zu suchen, und eine Sprachdidaktik, so könnte man meinen, hätte sich - wie in der Theorie der Universalgrammatik - nach diesen Universalien zu richten. Man könnte eine solche Didaktik aus dem intuitiven elterlichen Sprachverhalten extrahieren,

⁵⁴³vergl.: Kapitel "Empirische Spracherwerbsforschung"

um dem kindlichen Sprachlernen von elterlicher Seite optimal entgegenkommen zu können.⁵⁴⁴

Allerdings wird eine derartige "Sing-Sang-Didaktik" dem Phänomen, daß dem Kind gesprochene Sprache zugesprochen wird, wohl kaum gerecht. Sie nimmt dem Phänomen, um es oberflächlich, traditionell pädagogisch begreifbar zu machen, seine Tiefe und Radikalität und interpretiert es einseitig darauf hin, daß elterliche Sprache einen (verborgenen) pädagogischen Sinn für das Sprache lernende Kind habe.

Demgegenüber möchte ich hier einen Aspekt von elterlicher Sprache ins Licht rücken, der diesseits von Sprache und deren semantischer Bedeutung und der diesseits aller kindlichen Lernintentionen angesiedelt ist: die Stimme oder (wie ich es als Gesamtheit fassen will) die Stimmung.

Damit spreche ich jene Aspekte von Sprechen an, die - um einen Vergleich mit der (Schrift-) Sprache zu geben - nur den Text betreffen. Stimme ist das, was von gesprochener Sprache da ist, diesseits von deren Inhalt und Bedeutung. Mit dem Begriff der Stimme lassen sich beide oben vorgestellten Positionen abstrahieren, indem man sagt, ein Kind, das noch nicht der Sprache mächtig ist, ist in der Erziehungswirklichkeit von Stimmen umgeben, die auf Basis eines kulturspezifischen Signifikantensystems - der jeweiligen Sprache eben - sprechen. Das Pendant dazu wäre die Stille (beim Text: das leere, weiße Papier), aber nicht der Schall, denn dieser strukturiert schon in besonderer Weise die akustische Leere (beim Text: ein Strich hat auf einem leeren Blatt Papier bereits strukturelle Bedeutung).⁵⁴⁵

So gesehen füllt die Stimme, dies sei fürs erste festgehalten, etwas aus, was das Kind umgibt, nämlich die akustische Leere. Die Stimme hebt sich von dieser Leere ab, was gleichbedeutend damit ist, daß die Stimme in dialektischer Weise diese Leere miteinschließt, so wie die Leere durch die Stimme erst zur Leere (zum Mangel an Stimme) wird. Die Stimme strukturiert den akustischen Leerraum um das Kind derart, daß zwischen Sprechen und Nicht-Sprechen unterschieden werden kann. Dies entspricht einer fundamentalen, binären Semantik (0 / 1). Die Stimme bildet so ein fundamentales Objekt, das der Andere setzt, das aber auch vom Kind selbst (etwas durch einen Schrei, den es zugleich vernimmt) gesetzt werden kann.⁵⁴⁶ Dieses Objekt kann nach Belieben

⁵⁴⁴Beispielsweise könnte man einen Kanon von Liedern und Reimen anbieten, der kontext- und altersspezifisch die Sprachlernprozesse des Kindes optimal fördert. Etwa das Lied "Hoppa, hoppa Reiter" könnte darin enthalten sein...

⁵⁴⁵Als Beispiel seien in der Wildnis aufgewachsene Kinder erwähnt, die abseits von jeder menschlichen Stimme eine besondere Sensibilität für die Laute der Natur (etwa für den Wind) entwickeln.

⁵⁴⁶Gewisse psychoanalytische Strömungen (Winnicott) begreifen die Stimme als "Übergangsobjekt". Der hier angesprochene Objektcharakter von Stimme geht allerdings über diesen Begriff hinaus, weil er fundamentaler ansetzt.

(vom Anderen, vom Kind selbst) nach An- und Abwesenheit differenziert werden, und zwar diesseits der Anwesenheit des Anderen und der subjektiven Situation des Kindes. Die Stimme ist somit ein Objekt, das An- und Abwesenheit auf eine Anwesenheit transferiert - in dialektischer Weise entweder als Stimme, die das kindliche Individuum umgibt oder die als eigener Schrei die Anwesenheit verdoppelt, oder aber als Stille, die als Mangel in das kindliche Individuum getragen wird.

Damit schafft die Stimme quasi als Fundamentalsprache die entscheidenden Einschnitte in die totalitären Verstrickungen des Da, welche Lacan mit dem Begriff des "Spiegelstadiums" zusammenfaßt. Die imaginierten Ganzheiten der symbiotischen Existenz werden dadurch aufgebrochen, daß sie "bestimmt" werden, womit in ein "vorgestelltes" Bild eine Leere eingepflanzt wird und eine phallisch strukturierte Ordnung entsteht.

Die Stimme hat also eine phallische, zerstörerische Macht. Jeder Gebrauch von Stimme im Mutter-Kind-Dialog - jeder Versuch, die Leere, die mit Stimme erst entstanden ist, mit stimmigen Mitteln aufzufüllen - ist ein abermaliges Zerreißen der Verbundenheit, das kein Ende finden wird. Die Stimme ist, laut Žižek, deshalb so unerbittlich, weil sie häufig keinem Subjekt zugeschrieben werden kann: "Sie schwebt frei in einem schrecklichen Zwischenraum; sie funktioniert wie ein Makel, ein Fleck, dessen träge Präsenz störend wirkt gleich einem fremden Körper und mich daran hindert, meine Selbstidentität zu gewinnen."⁵⁴⁷ Daß die Stimme Träger einer weiteren (symbolischen) Ordnung ist, nämlich jener der Sprache, die Subjektivität im eigentlichen (Lacanschen) Sinne konstituiert, baut sich erst darauf auf.

Zuvor ist in der Erziehungswirklichkeit zwischen Mutter und Kind die Stimme ein Medium, das Trennungen schafft und zugleich Trennungen aufzufüllen versucht, das "bestimmt" und in diesem Prozeß des Bestimmens Subjekt und Objekt macht, das aber dialektisch in einer "stimmigen" Welt auch die Kluft von Subjekt und Objekt beseitigt.

Dies erinnert daran, daß gewisse Völker in ihren Mythen glauben, die Natur und die Objekte der Außenwelt seien voller Stimmen, die in einer "Sphärenmusik" die Welt durchdringen, und durch Musikinstrumente könne man diese Stimmen imitieren und so eine Verbindung zwischen Natur und Kultur herstellen.⁵⁴⁸

Auch das besondere Verhältnis von Subjekt und Stimme bei der psychotischen Halluzination sei hier erwähnt: Zwar wird in der Psychiatrie dieses Phänomen meist als Defekt des Sensoriums erklärt, aber ebenso läßt sich (nach Lacan) die stimmliche

⁵⁴⁷Žižek 1991, 60

⁵⁴⁸vergl.: Widmer 1983, 298

Halluzination als eine qualitative Änderung im Verhältnis von Subjekt und Signifikant im Bewußtsein des Subjekts fassen. Ein psychotisches Subjekt anerkennt den durch die Einführung der Sprache entstandenen Mangel nicht mehr, sondern führt Stimmen ein, die diesen für das Subjektsein notwendigen Mangel beständig negieren, indem sie ihn mit bloßem Text, der diesseits der Sprache (aber jenseits der Kommunikation!) liegt, auffüllen. Der Psychotiker wird somit wieder zur Ganzheit, indem jener Prozeß, der die Stimme als phallische Strukturierung einführt, quasi wieder rückgängig gemacht wird: die Stimmen, die einen zum Subjekt gemacht haben, werden wieder veräußerlicht und als fremd dahingestellt, damit der Psychotiker nicht ein als der phallischen Ordnung unterworfenen Subjekt aufzutreten braucht.⁵⁴⁹

So sind in umgekehrter Weise die Stimmen, die ein Kind in der Erziehungswirklichkeit als "Sprachkörper" umgeben, die grundlegenden Schritte zum Eintritt in eine symbolische Ordnung und folglich zu dessen Subjektsein jenseits von sprachloser, unbestimmter, symbiotischer Identität. Das Sprechen des Anderen ist als solches bereits bildend, da es in der Bestimmung die Subjekthaftigkeit des Individuums bereits *außen* anlegt, ohne daß Sprache (als eine besondere symbolische Ordnung) und Bewußtsein (als besonderes Verhältnis zwischen Subjekt und symbolischer Ordnung) auf den Plan zu treten braucht.

Nicht zuletzt erhält so die Tatsache, daß Menschen mit (oder zu) Tieren, unbelebten Dingen oder sogar mit sich selbst sprechen eine Plausibilisierung: denn *mit* jemanden stimmlich zu sprechen beinhaltet einen Stiftungsakt für potentielle Subjektivität, wohingegen *über* die Dinge zu sprechen (etwa im wissenschaftlichen Diskurs) die Dinge in ihrer "Objektivität" belassen will.⁵⁵⁰ (Wissenschaft will - per definitionem - die Dinge objektiv fassen, so wie sie eben sind, unabhängig von Methode und Instrumentarium...)

Seine Stimme erheben ist also an sich schon ein pädagogischer Akt. Denn innerhalb des vorgestellten (postmodernen) Bildungsbegriffes ist eine Stimme eben eine Bestimmung durch einen Anderen, in welcher das Individuum in seinem imaginären Bewußtsein beschnitten und auf eine symbolische Form hin angesprochen wird, unabhängig davon, was nun gesagt wird und welche Sprache verwendet wird. Das Individuum gerät durch die Stimme ins Wanken, es schwankt zwischen Bewußtsein und

⁵⁴⁹Dieser Absatz ist eine grobe, vereinfachende Darstellung dessen, was Lacan in seinem Aufsatz "Über eine Frage, die jeder möglichen Behandlung der Psychose vorausgeht" umfassend elaboriert hat. Siehe: S II, 62 - 117

⁵⁵⁰Man beachte den Wortlaut: *mit* od. *zu* etwas sprechen = der Sprecher befindet mit seinem Sprechen inmitten der Dinge; *über* etwas sprechen = der Sprecher gleitet in seinem Sprechen über die Dinge hinweg, er trifft sie nicht.

Bestimmung, und ein wahres Subjekt im Lacanschen Sinne (eine leere Stelle) kann entstehen, indem die vorgestellten Einheiten von außen gerichtet werden. Somit wird auch das Ich (moi), das in Identität mit seinen Vorstellungen Bestand hat, aufgelöst und zum "je" transferiert. Das Ich gelangt so zum Leben, das heißt, es muß auf diesen Bruch hinauf reagieren, sprechen und wieder werden.

Schweigt hingegen die äußere Stimme, so bleibt das Individuum in seinem imaginären Ich (in der Identität mit sich, seinen Bildern, seiner Mutter) gefangen. Der Andere fehlt, es gibt keinen Einschnitt durch ihn, und Bildung als Wechselspiel von Bewußtsein und Bestimmung ist nicht möglich. Das in seiner Ganzheit belassene Individuum wird in der Folge auch nicht zur Sprache kommen, weil es sie nicht braucht.

Zudem konstituiert sich ein stimmlich sprechender Anderer, wenn er zu einem Infans spricht, ebenso als Subjekt. Er unterwirft sich in seinem Sprechen dem System der Sprache, wodurch (nach Lacan) Subjektivität abfällt, und er ist zudem ein pädagogisches Subjekt, weil er in einen Bildungsprozeß involviert ist (auch wenn er das vielleicht nicht weiß). Dies wäre eine Erklärung dafür, daß man zu einem Kind, das Sprache noch nicht im alltäglichen Sinne versteht, üblicherweise in der Erwachsenensprache spricht: Der Pädagoge konstituiert sich damit in seiner Subjektivität selbst. Die melodiosen Einfärbungen der sogenannten Ammensprache betonen hingegen lediglich den stimmlichen Aspekt von Sprache in höherem Maße.

Beblickt man Freuds *Fort/Da-Text* unter dem Aspekt der Stimmung, so zeigt sich, daß dort zum Großteil die Stimme des Kindes als Träger von Äußerungen erwähnt wird (es gibt bedeutungsvolle Laute von sich, keine Stimme bei Nacht, weint nie, wenig verständnisvolle Laute, o-o-o-o/Da, Bebi o-o-o-o). Die Stimmen der Anderen sind implizit im Text eingeflochten: sie befehlen, loben, verbieten, interpretieren die Laute des Kindes, unterhalten sich über das Kind (in wissenschöpferischer Manier). Dies deutet darauf hin, daß Freud in der Familie seiner Tochter, bei der er auf Besuch war, als Wissenschaftler auftrat und nicht als Pädagoge: Er führte mit der Mutter einen Diskurs darüber, was diese o-o-o-o bedeute, und verwertete die Beobachtung für einen wissenschaftlichen Text. Das heißt, Freud arbeitete mit der Textualisierung der Situation an seiner eigenen Konstituierung als Subjekt der Wissenschaft, er schenkte seine Stimme der Wissenschaft (vielleicht höchstens noch der Mutter). Im pädagogischen Sinn die Stimme für das Kind zu erheben überließ er hingegen den Eltern und dem Dienstmädchen.

3. Schrei

Jenes Phänomen, das schlechthin als erste (sprachliche) Äußerung eines Menschen angesehen werden kann, ist der Schrei des Neugeborenen. Man erwartet ihn, er ist der Lebensbeweis eines Kindes nach der Trennung von umfassenden mütterlichen Leib. Schreit ein Kind nach der Geburt, so ist alles gut; schreit es nicht, so besteht Anlaß zur Sorge: ob es am Leben ist, und was noch getan werden könne, um in dem neue Wesen das Leben zu wecken (es an den Füßen nehmen und hochhalten, daß das Fruchtwasser auslaufen kann, es auf den Rücken klopfen, es an Apparate anschließen, um neuerlich eine "Verbindung" herzustellen usw.)

Bevor also der Schrei ertönt, wird er schon von allen (insbesondere von jener Person, die durch "ihren" Akt der Geburt Anlaß für einen Schrei gibt) erwartet. Es wird Raum geschaffen für diesen Lebenslaut, es wird gewartet, gehorcht und vernommen. Man begehrt zur Stunde der Geburt nichts sehnlicher als diesen einen Schrei, der das geborene Individuum (und die Anderen, die ihn vernehmen) als (seine) Stimme das ganze Leben lang begleiten wird.

Erst der Tod bringt das Individuum wieder und endgültig zum Verstummen, er nimmt Stimme und Schrei vom Körper hinweg, und es scheint, als würden die Angehörigen eine Zeit lang in ihrer Trauer mit Weinen (Schreien) und (betroffenem) Schweigen die in ein Nichts gewichene Dialektik zwischen Stimme und Stille auszufüllen versuchen. Aber Nichts gibt die Stimme dem Individuum zurück, und so bleibt nur (ihr) Sprechen beim Verzehren des gemeinsamen (Toten-)Mahls, beim symbolischen Genuß des (seines) Fleisches.⁵⁵¹

Aber zuvor, während seines Lebens, wird das Individuum selbst noch sprechen (müssen), nämlich die Sprache der Anderen, die das von ihm erwarten. Sie erwarten dies, noch bevor es den ersten Laut von sich gegeben hat. Man spricht über das Kind, und alles wird daran gesetzt, daß es einen Laut (zurück-)gibt.⁵⁵²

Betrachtet man nun jenes Element, das den durch die Erwartungen und durch das Begehren aufgespannten Raum von Seiten des Kindes her auffüllt, den Schrei, näher, so ist er ein stimmlicher Signifikant, der eine duale Struktur von An- und Abwesenheit präsentiert: das Kind schreit oder es schreit nicht.

⁵⁵¹Vergleiche auch: der symbolische Wert der christlichen Eucharistie, in der symbolische Leib des toten Christus erneut zur Bestimmung einverleibt wird, oder: das Ritual beim (direkten) Kannibalismus.

⁵⁵²Ein anderes Mittel, um ein Kind zur Sprache zu bringen, ist die Orientierung an den Wissenschaften und deren Wissen um den Spracherwerb. Dies erscheint hier ebenfalls als Ausdruck des Begehrens nach einer (adäquaten) Lautgebung.

Für das kindliche Individuum ist der Schrei Ausdruck einer Bedürfnisspannung, und dieser Ausdruck ist nach Meinung einiger (biologischer) Wissenschaften derart (triebhaft) mit dem Bedürfnis verknüpft ist, daß er den Status eines reflexhaften Signals erhält: Hunger (oder ein ähnliches, lebenswichtiges Bedürfnis) löst aus sich heraus⁵⁵³ Schreien aus, und die dazu passende Befriedigung⁵⁵⁴ bewirkt linear und kausal ein Verschwinden des Signals.

Dem soll hier widersprochen werden, denn die einzelnen Phänomene (das reale Bedürfnis, der symbolische Laut, die imaginierte Befriedigung) lassen sich ontologisch nicht koppeln: Kein stimmlich geäußertes Laut hat im Grunde etwas damit zutun, was wirklich fehlt, und kann auch nicht in seiner Form das, was fehlt, übermitteln oder transportieren. Und die Befriedigung, nur weil sie das Signal zum Verschwinden bringt, hat in ihrem Sein keinerlei Bezug zum Signal und zum suggerierten Bedürfnis. Der Schrei als Laut ist höchstens kategoriefremdes Supplement zu dem, was fehlt, und die Befriedigung als Genießen steht ebenso neben Laut und Bedürfnis.

Diese Supplemente haben nun aber nicht nur Bezug zum Individuum, sondern offensichtlich auch zum Anderen, weil dieser sie (z.B. den Schrei) erwartet. Der Schrei wird vom Anderen interpretiert, d.h. er erhält dahingehend Zeichencharakter, daß er als Signifikant ein Signifikat untergeschoben bekommt, welches eine Sinnstiftung darüber, was der Schrei bedeutet, enthält. Demzufolge kann eine Reaktion auf einen Schrei (etwa: die Gabe der Brust) nie jene Befriedigung auf Bedürfnisse enthalten, die der Schrei zu transportieren vorgibt, weil das reale Bedürfnis über Lautgebung, Interpretation und Reaktion mindestens drei verschiedene ontologische Transformationen zu durchlaufen hat, bis es wieder bei sich selber ankommt. So ist ein Bedürfnis niemals zu stillen, es erzeugt vielmehr in seinem Anspruch nach Befriedigung, in seiner Äußerung, ein (permanentes) Begehren.

Es bietet sich also an, (mit Lacan) eine begriffliche Differenzierung zu treffen zwischen dem *Anspruch* (die Äußerung, der Schrei an sich), dem (realen) *Bedürfnis*, das als Auslöser fungiert, und dem *Begehren*, das von Anderen dem Anspruch hinzugefügt wird, indem er ihn als solchen interpretiert, ihn innerhalb seines Signifikantensystems liest, aber auch im Vorhinein begehrt.

Diese drei Begriffe zeichnen nun das Phänomen "Schrei" in besonderer Weise aus: Sie machen den Schrei zu einem Zeichen innerhalb der signifikanten Ordnung des Anderen, ohne daß das Individuum (Kind) in diese Ordnung (der Sprache) eingeführt

⁵⁵³etwa: über das Sinken des Blutzuckerspiegels

⁵⁵⁴etwa: das Ansteigen des Zuckergehaltes im Blut nach Nahrungsaufnahme oder die Aktivität der Saugmuskulatur

wäre. Denn es ist innerhalb dieses Prozesses Teil dieser Ordnung diesseits seiner Bestimmung durch den Schrei: nämlich innerhalb des Begehrens des Anderen, ein Begehren, das sich in der Spanne zwischen Anspruch und Bedürfnis wiederfindet: "Das Begehren gewinnt Gestalt in der Spanne, in der der Anspruch sich vom Bedürfnis losreißt: wobei die Spanne eben die ist, die der Anspruch (dessen Appell bedingungslos nur an den Anderen sich richten kann) auftut in Form eines möglichen Fehlens, das das Bedürfnis hier beitragen kann, weil es keine universale Befriedigung kennt (was man Angst nennt). So linear diese Spanne auch sein mag, sie bringt ihren Taumel zum Ausdruck, wenn nur nicht der Elefantentritt eines launischen Anderen sie einebnet. Desungeachtet führt aber diese Laune das Phantom der Allmacht ein zwar nicht des Subjekts, aber des Andern, in dem sich sein Anspruch einnistet ... - und mit diesem Phantom entsteht auch die Notwendigkeit seiner Bezähmung durchs Gesetz."⁵⁵⁵

Lacan bringt hier auf eigenartige Weise das Gesetz ins Spiel als Notwendigkeit für das Gelingen eines möglich erscheinenden interpersonellen Austausches. Der Schrei, so sehr er auch von den Anderen begehrt wird, bleibt letztendlich unentzifferbar, da er für sich noch keiner Sprachordnung angehört, sondern pure (stimmliche) Äußerung ist. Ein Anspruch an den Anderen ist er dennoch, und so bleibt ihm nichts anderes übrig, als den Schrei zu interpretieren, was er wohl bedeuten mag, denn verstehbar (im Sinne einer Einordnung in eine bestehende Sprachstruktur) ist er nicht.

Die notwendigen Interpretationen sind nun aber gedanklich imaginierte, durch Intuition geleitete und sind folglich beliebig. Der Andere käme in ein Chaos von möglichen Vorstellungen, würde er nicht auf den Schrei, den er nicht verstehen kann, antworten. Die Antwort ist aber nur innerhalb eines symbolischen Systems möglich, sie ist in der Regel eine dezidierte Handlung (etwa: die Gabe der Brust) begleitet von Sprache. Sie ist ein "bestimmter" Einschnitt in alle möglichen Imaginationen über den Schrei. Geleitet ist diese Antwort also notwendigerweise vom Gesetz der Sprache, das den Anderen bestimmt und der so für das Kind zum Gesetz wird, indem er seinen Schrei bestimmt.

Am Ende dieses Prozesses ist das äußere sprachliche Gesetz auf den Schrei übertragen, d.h. der Schrei ist in seiner sprachlichen Bestimmung entfremdet und hat mit dem Bedürfnis, das er im Anspruch äußert, nur mehr im übertragenen Sinne zu tun. Die Kluft zwischen realem Bedürfnis und symbolischer Befriedigung pflanzt in der Verfehlung des Anderen (durch das für ihn notwendige Gesetz) neues Begehren in das Kind, worauf es wiederum nur (darauf aufbauend) mit einer Äußerung (einem Schrei - oder auch keinem!) reagieren kann usw.

⁵⁵⁵Lacan S II, 189

Die Schaukel ist angestoßen und wird nicht mehr zur Ruhe kommen, solange es den Anderen gibt. Die Momente für die Bewegung sind Begehren, Verfehlung und Bestimmung, die Momente für den Stillstand: vollständige (Bedürfnis-)Befriedigung, Antwortlosigkeit, Verzicht auf ein strukturierendes Gesetz.

Betrachtet man nun diesen Prozeß der kommunikativen Verfehlung zwischen kindlichem Individuum und sprachlichem Anderen unter einem Bildungsaspekt, so bedeutet Sprachbildung gerade nicht das direkte Anlernen von Sprache und die Förderung der kindlichen Sprechfähigkeit durch intuitive mütterliche Sprachanpassung⁵⁵⁶, sondern vielmehr die Evozierung von kindlichen (Sprach-)Lauten durch eine Verfehlung von mütterlicher Intuition durch das Symbolische, das auf das Kind übertragen wird. Sprachbildung ist so nicht das Vermögen, im aufklärerisch-emanzipatorischen Sinne sprechen zu können und im richtigen Moment bewußt das sagen zu können, was man sagen will, sondern (im Sinne des vorangestellten Bildungsbegriffes) das ständige Schwanken zwischen einer Bestimmung durch den antwortenden Anderen und einer selbstbewußten Äußerung im eigenen Sprechen. Das Subjekt wird hier nicht als bildsam vorausgesetzt, sondern es bildet sich in diesem Schwanken zwischen der symbolischen Nichtung seines Seins-Anspruchs durch den Anderen und dem erneuten Seins-Anspruch aus dem übertragenen Begehren. Die Sprache selbst ist nicht mehr Gegenstand von Bildung, sondern formale Manifestation derselben.

Vom pädagogischen Standpunkt gesehen (von jenem Standpunkt also, der Bildungsprozesse in Gang bringen soll), scheint es folglich notwendig, Raum für den Schrei als Äußerung des Kindes zu eröffnen und nicht den Schrei zum Sprachvermögen hin zu kultivieren. Oder die Pädagogik solle die kindliche Gesamtsituation derart gestalten, daß Begehren transferiert werden kann und nicht Befriedigung. Dies bedeutet, daß der Pädagoge komplementär zu erfüllen aufgeben soll, was er selbst nicht hat, damit eine Lehrstelle entsteht, die das Kind seinerseits mit sich und seiner Sprache auffüllen kann. Das Gegenteil ist dann der Fall, "... wenn der Andere, der ja auch eine Vorstellung von seinen Bedürfnissen hat, sich einmischt und das Kind anstelle von dem, was es nicht hat, bis zum Ersticken vollstopft mit dem Brei dessen, was er hat, und so seine Pflege mit dem Geschenk seiner Liebe verwechselt."⁵⁵⁷

In diesem Fall, wenn das Kind quasi mit der Gabe von Gleichem und Angemessenem in der Spiegelsituation belassen wird, wenn es nur das genießen kann,

⁵⁵⁶vergl.: Die hier schon öfters zitierte Auffassung von Papoušek 1994

⁵⁵⁷Lacan S I, 219

was es bekommt, wird es nicht zur Sprache kommen. Denn: "Mit vollem Mund spricht man nicht" - es ist sogar verboten!

Demgegenüber wäre von der Pädagogik ein "liebvoller" Umgang gefordert; und diesen Begriff "Liebe" definiert Lacan in einem anderen Zusammenhang in formelhafter Manier folgendermaßen: "Liebe ist geben, was man nicht hat, jemandem, der nichts davon will."⁵⁵⁸ Und dies geschieht schlichtweg dann, wenn man zu jemandem (im Sinne eines vollen Sprechens) spricht.

Der Einwand, daß man zu einem Kind noch nicht sprechen könne, weil es der Sprache noch nicht mächtig sei und dieselbe erst erlernen müsse, bleibt im obigen Sinne ohne Belang: Denn das Sprechen des Kindes ist (auch wenn es sich nur um einen Schrei handelt) nicht leer. "Es ist genauso voll von Sinn wie das Sprechen des Erwachsenen. Es ist sogar so voll von Sinn, daß die Erwachsenen ihre Zeit damit verbringen, sich darüber zu verwundern - *Wie ist er doch intelligent, der liebe Kleine! Haben Sie mitgekriegt, was er vor kurzem gesagt hat?* Eben, alles ist da. ... Das bewundernswerte Sprechen des Kindes ist vielleicht transzendentes Sprechen, Offenbarung des Himmels, Orakel des kleinen Gottes"⁵⁵⁹, wohingegen das Sprechen des Erwachsenen immer mehr oder weniger einer Gebundenheit (an die symbolische Ordnung) unterliegt, einer Sklaverei situiert in der Welt der Erwachsenen. Es sei denn, "die Sprache schwätzt, um nichts zu sagen"⁵⁶⁰.

Das Vernehmen von Sinn in der Kindersprache - d.h. die In-Zeichen-Setzung der kindlichen Signifikanten durch die Imagination eines dazugehörigen Signifikats - ist damit ebenso sinnvoll und "pädagogisch" wie das (stimmliche) Sprechen in der Erwachsenensprache zum Kind. Beide Phänomene stellen eine Verfehlung dar: Der Schrei bleibt - wie der Orakelspruch - unverständlich und sinnlos⁵⁶¹, das Erwachsenensprechen ist als Kommunikationsmittel für das Kind unbrauchbar und eröffnet damit den Raum, der dem Kind erlaubt, sich zwischen Bestimmung und Äußerung zu entfalten und als Subjekt - durchzogen mit einem Riß - zu sprechen. Das Sprechen ist lediglich, wie schon erwähnt, der formale Ausdruck der entstehenden Subjekthaftigkeit.

Zudem erhält der Pädagoge in umgekehrter Weise, wenn er - vom Kind aufgerufen - spricht, seine eigene Konstituierung als (pädagogisches) Subjekt, ohne die Position des Lehrers oder die des intuitiven Vermittlers der gesellschaftlichen Allgemeinheit Sprache einnehmen zu müssen. Er spricht in seinem eigenen Interesse,

⁵⁵⁸Lacan Sem. XII (unübersetzt), hier zitiert nach Roudinesco 1996, 380

⁵⁵⁹Lacan, Sem I, 290

⁵⁶⁰vergl.: ebd.

⁵⁶¹Die doppeldeutige Verwendung des Wortes "Sinn" in diesem Abschnitt verweist auf ein Paradox, nämlich auf die Sinnhaftigkeit des Sinnlosen.

und er steht damit jenseits der von Adorno postulierten Diskrepanz zwischen Anspruch des Geistes und materieller Ideologie, die das Lehren durchzieht.⁵⁶²

Beblickt man nun unter obigen Aspekten den *Fort/Da-Text* Freuds, so zeigt sich, daß das Phänomen Schrei darin sehr subtil und durchaus auch in einem pädagogischen Kontext aufscheint:

Offensichtlich erwarten Großvater Freud und seine Tochter vom 1 1/2-jährigen Knaben Sprache in Form von verständlichen Worten, um mit ihm kommunizieren zu können. Es wird also begehrt, daß das Kind bereits ins System der Erwachsenensprache eingeführt wäre: es solle intellektuell reifen, und man müsse ihm Zeit geben.

Jedoch finden sich unter Anbetracht dieses Wunsches die Anderen (Freud und Tochter Sophie) in der eigentümlichen Situation wieder, daß sie den Lauten, die das Kind doch produziert, in ihrem Verstehen eine Bedeutung abgewinnen. Der Text spricht interessanterweise davon, daß dieser Prozeß von der Umgebung (örtlich!) geleistet wurde.⁵⁶³

Im weiteren Verlauf des Textes wird aber dem Kind dennoch zugestanden, daß es nicht immer nur Sprache zu äußern habe, sondern daß es durchaus auch schreien und Laut geben kann, nämlich (wie sonst oft üblich) zur Nachtzeit oder dann, wenn es die Mutter, "der er zärtlich anhing", verließ.

Aber nichts dergleichen findet statt. Das Kind enttäuscht in gewisser Weise mit seinem Schweigen das Begehren der Familie und schafft neues Begehren, indem es seine lautlichen Äußerungen in einer Form bringt, die dem Großvater nicht nur ein Begehren eröffnen, das Anlaß zu einer wissenschaftlichen Signifizierung gibt, sondern ihn auch persönlich stört, ärgert und aufruft: er muß die kleinen Gegenstände, die dem Lautgebungsprozeß be- und entgleiten, wieder zusammensuchen, was "oft keine leichte Arbeit war".

Zudem muß Freud wohl oder übel dem mehr oder weniger lustvoll geäußerten Signifikanten "o-o-o-o" (der in seiner schriftlichen Form unentzifferbar bleibt und damit verdeutlicht, wie unverständlich und fremd die kindliche Lautgebung vorerst geblieben ist) einen Sinn abgewinnen, und zwar diesseits seines forschenden Vorgehens. Er gerät bei den sich auftuenden Möglichkeiten der Interpretation sichtlich ins Taumeln und wendet sich in diskursiver Auseinandersetzung an seine Tochter. Endlich bestimmen sie den kindlichen Signifikanten in übereinstimmendem Urteil mit einem Signifikanten aus

⁵⁶²vergl.: Adorno 1971, 70ff

⁵⁶³"... und verfügte außerdem über mehrere bedeutungsvolle Laute, die von der Umgebung verstanden wurden.", Freud 1947, 12

der Erwachsenensprache: "Fort". Aus Freude über die Zustand gekommene Bestimmung überträgt Freud diese gleich auf alle(!) anderen Kinderspiele: das Kind spiele mit allen seinen Spielsachen nur "fortsein".

Insbesondere findet ein Spiel mit einer Holzspule seine besondere Aufmerksamkeit. Da dieses Spiel offensichtlich nicht derart belästigend ist, wie das oben geschilderte (die Spule braucht ja nicht eingesammelt zu werden, weil sie an einem Faden hängt), bleibt Zeit für eine forschende Betrachtung. Und der zuvor aufgebrachte Mut, den kindlichen Signifikanten mit "Fort" zu bestimmen, führt zu einem derartigen Selbstverständnis, daß der in diesem Spiel neu hinzukommende Signifikant "Da" ohne nur ein Wort zu verlieren mit dem gleichnamigen Signifikanten aus der Erwachsenensprache gleichgesetzt wird. Das Gesetz der Sprache waltet nun mit Selbstverständlichkeit in dem, was Freud seinem Enkel bestimmend zuspricht.

Das Spracherwerbsspiel setzt sich ab nun beidseitig fort, und der forschende Großvater findet weitere Momente, "zunächst unverständlich bleibende" Signifikanten zu bestimmen: *Bebi o-o-o-o!*

Die Schaukel ist in Schwung gekommen, das gegenseitige Begehren ist da, und Freud kann im weiteren Textverlauf von dem Spiel gar nicht mehr ablassen: Zwei Seiten später - mitten in seiner Deutung des Spiels als kulturelle Leistung, Triebverzicht und lustvollen Wiederholungszwang - bestimmt er weitere Signifikanten des inzwischen 2 1/2 Jahre alten Knaben: "Geh' in K(r)iegl!" Und in einer Fußnote merkt er an, daß mit fünfdreiviertel Jahren, als die Mutter starb, sie "jetzt wirklich «fort» (o-o-o) war".⁵⁶⁴ Unbewußt ist der Forscher hier Pädagoge.⁵⁶⁵

⁵⁶⁴vergl.: Freud 1947, 14

⁵⁶⁵Und im Grunde mache ich hier innerhalb meines wissenschaftlich-, methodischen Vorgehens dasselbe, was Freud an seinem Enkel anstellte: ich imaginiere und bestimme Freuds (Text-)Signifikanten mit Sinn und äußere diesen in einer Sprache, die von dem zuvor Aufgeführten und dem, was Lacan schreibt, gesetzgebend bestimmt ist.

ZUSAMMENFASSUNG
UND
ERTRAG

Ausgangspunkt der Arbeit ist die unbefriedigende Situation bei der Betrachtung des frühkindlichen Spracherwerbs aus einem möglichen pädagogischen Blickwinkel:

Zum einen bedient sich die Pädagogik, wenn sie sich in ihren Theorien und in ihrer institutionellen Praxis mit (Erst-)Spracherwerb auseinandersetzt, der Ergebnisse einer wissenschaftlichen Betrachtung des Phänomens (vergl.: Spracherwerbstheorien von Loch, Oevermann, Göppner, Bittner oder Kolonkos Praxiskonzept "Spracherwerb im Kindergarten"). Andererseits ergeben sich, wenn man in der Pädagogik das Bildungsdenken als zentral ansetzt, auch systematische Probleme im Verhältnis von Bildung und Sprache: Exemplarisch aufgezeigt in der (klassischen) Bildungstheorie von Humboldt treten ein Form - Substanz Problem in Hinblick auf den Gegenstand Sprache, das Problem der Stellung des Bewußtseins in Bezug zur Sprache und der Aspekt einer möglichen Fremdbestimmung und Entfremdung des Subjekts durch die Sprache (der anderen) zu Tage.

Die verschiedenen Wissenschaften (inklusive der Erziehungswissenschaft) können einem möglichen Bildungsdenken um Sprache nichts hinzufügen, da sie Begriffe, die für ein Bildungsdenken von Interesse wären (z.B.: Lernen, Subjekt, Sprache, Anderer), innerhalb des jeweiligen Forschungsparadigmas vorgefaßt und teils unreflektiert enthalten bzw. darauf aufbauen.

Eine interessante Alternative zu den wissenschaftlichen Theorien bietet allerdings die "psychoanalytische" Subjekt - Sprache Konzeption bei Jacques Lacan: Sie versteht sich nicht als wissenschaftliche Theorie, sondern als philosophisch-"psychoanalytisches" Projekt, das unmittelbar an den Grundlagen (z.B.: am Zeichenbegriff oder an der neuzeitlichen, bewußtseins-immanenten Subjektkonstituierung durch Descartes) ansetzt, andererseits relativiert sie die Wissenschaft selbst als sprachlich-universitären Diskurs eines Subjekts (der Wissenschaft), der mit dem Diskurs der Psychoanalyse im Grunde nichts zu tun hat. Die Frage ist vielmehr radikal, wie eine Wissenschaft beschaffen sein muß, um die Psychoanalyse einschließen zu können, und nicht, ob die Psychoanalyse eine Wissenschaft ist.⁵⁶⁶

⁵⁶⁶vergl.: Lacan Sem. XI, Klappentext

Das Lacansche Projekt bietet nun eine Lichtquelle zur Beleuchtung des Bildungsbegriffes und erlaubt, diesen derart umzugestalten, daß das Phänomen Spracherwerb innerhalb eines möglichen Bildungsdenkens adäquater faßbar wird. Insbesondere ergibt sich damit die Möglichkeit, den Bewußtseinsabzug durch Sprache beim Sprechen, die entfremdende Wirkung von Sprache für das Subjekt und die Rolle des Pädagogen als Sprachanbieter und "Entfremder" einzubeziehen und damit einseitigen emanzipatorisch-idealistischen Ballast (der Pädagoge solle die Selbstbestimmung des Subjekt im Verhältnis zu einem gesellschaftlichen Allgemeinen ermöglichen⁵⁶⁷) aufzubrechen.

Damit ergibt sich, daß beim Spracherwerb der Pädagoge gerade als bestimmender Anderer und Repräsentant einer (gesetzgebenden) symbolischen Ordnung auftritt, daß er damit ein Begehren transferiert und so das Subjekt in seiner imaginären Selbstkonstitution immer wieder ins Schwanken und damit zum Leben bringt. (vergl.: die Fort/Da - Bestimmung von Freud). In diesem Sinne "lernt" nicht das Subjekt sprechen, sondern es wird im Spracherwerb durch den Anderen innerhalb einer Struktur bestimmt. Dies hat Rückwirkungen auf das Subjektsein selbst: Im Sprechen der Sprache "spricht" nicht nur das Subjekt eine Sprache, sondern auch die Sprache ein Subjekt.

Zu fragen bleibt allerdings, welcher genereller Wert dieser Umschreibung der Bildungstheorie in Hinblick auf den Spracherwerb zukommt. Denn es liegt der Verdacht nahe, daß hier nur das eine metaphysische Konstrukt (das carthesische Subjekt) durch ein anderes (das der Lacanschen Sprache) ersetzt wird. Aber derartige Untersuchungen sind Gegenstand von philosophischen Sprachspielen und sind (vorerst) für eine mögliche Bildungstheorie ohne Belang.

⁵⁶⁷vergl.: den von Scherr 1992, 103 vorgestellten und in der Arbeit mehrmals diskutierten Bildungsrahmen

L I T E R A T U R

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971
- Asanger R./Wenninger G.: Handwörterbuch der Psychologie, München 1988
- Ball, Hugo: Gesammelte Gedichte, Zürich 1963
- Barthes, Roland: Elemente der Semiologie, Frankfurt 1981
- Bernet, Rudolf: Subjekt und Gesetz in der Ethik von Kant und Lacan
in: Gondek/Widmer, Ethik der Psychoanalyse, Frankfurt 1994, 27-51
- Bernstein, Basil: Soziale Schicht, Sprache und Sozialisation (1971) in: Funktionen der Sprache, Stuttgart (Reclam) 1990
- Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971
- Bittner, Günther:
- Sprache und affektive Entwicklung, Stuttgart 1969
 - Das "gespaltene Ich" des Kindes und seine Sprache, in: Sprache, Umgang, Erziehung, Stuttgart 1975, 13-24
 - Erziehung in früher Kindheit (Einleitung), München 1968
- Church, Joseph:
- Kindheit und Jugend, Stuttgart 1978
 - Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit, Frankfurt 1971
- Cifali, M./Moll, J.: Zur Begegnung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse in Frankreich und in der romanischen Schweiz. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 7 Mainz 1995, 63-71
- Cordie, Anny: Le phénomène psychosomatique (PPS) chez l'enfant,
in: APERTURA, vol. 6, 55-65
- Descartes, René: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie (lateinisch/deutsch), Hamburg 1959
- Dolto, Françoise:
- Über das Begehren, Stuttgart 1988
 - Alles ist Sprache, Weinheim 1995
- Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik, München 1970
- Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, Wien 1984

Fanselow, G./Felix, S.W.: Sprachtheorie, Tübingen 1987

Feuling, Martin:

- Fort/Da - Psycho-Logik und Computer Logik, in: FRAGMENTE 35/36, Juni 1991, 153-184

- Das Begehren ist das Begehren des Anderen, Mannheim 1989

Fischer, Wolfgang: Immanuel Kant I, in: Fischer (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart, Darmstadt 1989, 125-139

Flitner, Andreas: Der Streit um die Vorschulerziehung, München 1968

Fraiberg, Selma: Die magischen Jahre, Hamburg 1972

Francescato, Guiseppe: Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kinde, Stuttgart 1973

Freud, Anna: Das Ich und die Abwehrmechanismen, Frankfurt 1984

Freud, Sigmund:

- Totem und Tabu, Ges. Werke IX, London 1940

- Die Verdrängung, Das Unbewußte, Ges. Werke X, London 1945

- Jenseits des Lustprinzips, Ges. Werke XIII, London 1947

- Die Traumdeutung, Ges. Werke II/III, London 1961

- Der Gegensinn der Urworte, Studienausgabe IV, Frankfurt 1970

- Zur Auffassung der Aphasien, Frankfurt 1992

Furth, G. Hans: Die Rolle der Sprache beim Denken, in: Spracherwerb und Sprachstruktur, Hamburg 1977, 165-179

Gehlen, Arnold: Der Mensch, Athenaeum Verlag 1950

Gondek, Hans-Dieter: Angst Einbildungskraft Sprache, München 1990

Göppner, Hans-Jürgen: Sozialisation durch Sprache, Bad Heilbronn/OBB. 1978

Grewendorf, G./Hamm, F./Sternefeld, W.: Sprachliches Wissen, Frankfurt 1994

Gruber Josef: Spiegelstadium, Spiegelfunktion, Spiegelgesetze, in: Kindheit 4, Akademische Verlagsgesellschaft 1982, 39-54

Haas, Norbert: Fort/da als Modell, in: ZETA 02, Berlin 1982, 29-46

Hassoun, Jacques: Die geheime Sprache, in: RISS 6, Nr.17, 67-73

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlagen der Philosophie des Rechts, Werke VII, Stuttgart 1928

Herder, Johann G.: Abhandlung über den Ursprung der Sprache, München 1978

Hofbauer, A.L.: Ökonomien der Sprache, Wien 1995

Hörmann, Hans: Psychologie der Sprache, Heidelberg 1977

Humboldt, Wilhelm von:

- Gesammelte Schriften 1, Berlin 1903

- Bildung und Sprache, Paderborn 1997

Hutterer, Gerald: Jacques Lacans Subjekttheorie, Wien 1992

Jakobson, Roman:

- Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Frankfurt 1982
- Semiotik, Ausgewählte Texte 1919-1982, Frankfurt 1988
- Aufsätze zur Linguistik und Poetik, München 1974

Kainz, Friedrich: Psychologie der Sprache, Band 2: Vergleichende und genetische Sprachpsychologie, Stuttgart 1943

Kaltenbeck, Franz: Name und verlorenes Objekt, in: "Wo Es war", 5-6/1988, 68-76

Keil, Andrea: Jacques Lacan und die Wissenschaft, Wien 1989

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1991

Klein, Melanie: Die Bedeutung der Symbolbildung für die Ich-Entwicklung
in: Das Seelenleben des Kleinkindes, Stuttgart 1962, 30-43

Kolonko, Beate: Spracherwerb im Kindergarten, Pfaffenweiler 1996

Korintenberg, Georg: Gedanken zur Frage des Namens, in: "Diskurs Kurier" 6/1996,
33- 48

Kripke, Saul A.: Name und Notwendigkeit, Frankfurt 1993

Lacan, Jacques:

- Écrits, Paris 1966
- Schriften I, Olten 1973
- Schriften II, Olten 1975
- Schriften III, Olten 1994
- Freuds technische Schriften, Seminar I, Olten 1978
- Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse,
Seminar II, Olten 1989
- Die Ethik der Psychoanalyse, Seminar VII, Weinheim 1996
- Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, Seminar XI, Olten 1978
- Encore, Seminar XX, Weinheim 1986
- Conférences et entretiens aux Etas-Unis, Paris 1976

Lang, Hermann: Die Sprache und das Unbewußte, Frankfurt 1973

Laplanche, Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt 1972

Lefort, Rosine u. Robert: Die Geburt des Anderen, Stuttgart 1986

Lenneberg, Eric H.:

- Biologische Grundlagen der Sprache, Frankfurt 1972
- Primitive Stufen der Sprachentwicklung, in: Spracherwerb und linguistische

Theorien, München 1974, 265-285

Levi-Strauss, Claude: Strukturelle Anthropologie, Frankfurt 1967

- List, Gudula: Psycholinguistik, Stuttgart 1973
- Loch, Werner: Die emanzipative Funktion von Sprache. In: Funktionen der Sprache, Stuttgart (Reclam) 1990
- Löwisch, Dieter-Jürgen: Immanuel Kant II, in: Fischer (Hs): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart, Darmstadt 1989, 140-153
- Lubkoll Christine: Körper-Sprache. Zur Sprach(erwerbs)theorie Julia Kristevas, in: Studien zu Kinderspsychoanalyse Bd. XIII, Zürich 1996
- Lytard, Jean-François: Immaterialität und Postmoderne, Berlin 1985
- Marotzki/Sünker: Kritische Erziehungswissenschaft-Moderne-Postmoderne, Weinheim 1992
- Marthe Robert: Die Revolution der Psychoanalyse, Frankfurt 1986
- Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz, Stuttgart 1995
- Meyer-Drawe, Käte: Illusion von Autonomie, München 1990
- Mittelstraß, Jürgen: Der Flug der Eule, Frankfurt, 1989
- Michels, André: Désir « de » l'enfant, in: APERTURA, Vol. 6, Springer-Verlag 1991, 73-82
- Nobus, Dany: Rumpelstiltskin's Revenge, in: THE LETTER, Dublin, spring 1997, 84-101
- Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft, Berlin 1970
- Pagel, Gerda: Lacan zur Einführung, Hamburg 1989
- Papoušek, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort, Bern 1994
- Pazzini Karl-Josef:
- Das Fort-Da-Spiel. Ein Grundmotiv von Bildung? In: Schäfer, Gerd (Hg): Der Riß im Subjekt, Würzburg 1992(a), 47-58
 - Wenn Eros Kreide frißt, Essen 1992(b)
- Peller, Lili E.: Das Spiel im Zusammenhang der Trieb- und Ichentwicklung, in: Erziehung in früher Kindheit, München 1968, 195-219
- Pesenti-Irrmann, Marie: L'enfant pré-texte, APERTURA vol. 6, Heidelberg 1991
- Robert, Marthe: Die Revolution der Psychoanalyse, Frankfurt 1986
- Robertson, Joyce: Mütterliche Verhaltensstile in ihrem Einfluß auf die frühkindliche Entwicklung, München 1968
- Roudinesco, Elisabeth: Jacques Lacan, Köln 1996
- Saussure, Ferdinand de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 1967
- Scherr, Albert: Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie, in: Marotzki/Sünker 1992, 101-145
- Schieben-Lange Brigitte: Soziolinguistik, Stuttgart 1991

- Schöpf, Alfred: Sprache und Affekt in ihrer Bedeutung für die Bestimmung des Unbewußten, in: Das Bewußtsein und das Unbewußte, 1989, 54-65
- Schrübbers, Christiane:
- Der Spiegel, in: Fragmente 5, Kassel 1982, 114-132
 - Entwurf zu einer Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik, in: Arbeitshefte Kindersychoanalyse 5/6, Kassel 1986, 118-144
- Schwendenwein, W.: Theorie des Unterrichtens und Prüfens, Wien 1987
- Sinclair-de-Zwart, Hermina:
- Entwicklungsbezogene Psycholinguistik, in: Der kindliche Spracherwerb, Braunschweig 1975, 113-130
 - Eine mögliche Theorie des Spracherwerbs innerhalb des generellen Rahmens der Piagetschen Entwicklungstheorie, in: Spracherwerb und Sprachstruktur, Hamburg 1977, 156-164
- Sinha, Chris: Language and Representation, New York 1988
- Spitz, René A.:
- Vom Dialog, Stuttgart 1976
 - Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Stuttgart 1959
 - Hospitalismus I, in: Erziehung in früher Kindheit, München 1985
 - Hospitalismus II, in: Erziehung in früher Kindheit, München 1985
 - Die anaklitische Depression, in: Erziehung in früher Kindheit, München 1985
- Stern, Daniel:
- Mutter und Kind, Stuttgart 1979
 - Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart 1992
- Szagan, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind, München 1983
- Trescher, Hans-Georg: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik, Frankfurt 1985
- Vygotsky, L.S./Luria, A.R.: Studies on the History of Behaviour, New Jersey 1993
- Waldenfels, Bernhard: Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt 1980
- White, Lydia: Universal Grammar and Second Language Acquisition
Philadelphia 1989
- Widmer, Peter:
- Die Subversion des Begehrens, Frankfurt 1990
 - Ein verkanntes Objekt in der Psychoanalyse: Die Stimme, in: "texte" Nr.4, Innsbruck 1983, 297-308
 - Die Ethik und Psychoanalyse, Frankfurt 1994
- Wilden, Anthony: Speech and Language in Psychoanalysis, Baltimore 1981

Winkler, Michael: Erziehung im System der Barbareivermeidung, in: Marotzki/Sünker 1992, 152-192

Zimmer, Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache, München 1995

Zizek, Slavoj: Liebe Dein Symptom wie Dich selbst!, Berlin 1991

L E B E N S L A U F

- 1966 geboren am 10. September in Schärding/Inn
- 1966-73 Kindheit in einem kleinen Dorf bei Eggerding/OÖ
- 1973-77 Volksschule Eggerding
- 1977-79 Hauptschule St. Marienkirchen
- 1979-85 Gymnasium Schärding
- 1985 Matura ebendort, realistischer Zweig
- 1985-86 Studium der Physik an der Universität Wien
- 1986-90 Studium der Pädagogik und Heilpädagogik an der Universität Wien
- 1990 Sponson ebendort. Thema der Diplomarbeit: "Jugendschutzgesetzgebung im Spannungsfeld zwischen Rechtsstaatlichkeit und Erziehung"
- 1990-91 Erzieher am Heilpädagogischen Sonderkrankenhaus "Zentrum Spattstraße", Linz
- 1991-95 Erzieher im Jugendhilfszentrum Guntramsdorf (Wohngemeinschaft für verhaltensauffällige Burschen)
- 1995 Abschluß des Psychotherapeutischen Propädeutikums
- ab 1995 Arbeit an der Dissertation, (freiberuflich) Heilpädagogischer Fallbegleiter