

Bruner, Jerome S.

Die Sprache der Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 485-498



Quellenangabe/ Reference:

Bruner, Jerome S.: Die Sprache der Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 485-498
- URN: urn:nbn:de:0111-opus-38885 - DOI: 10.25656/01:3888

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38885>

<https://doi.org/10.25656/01:3888>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Jerome Bruner

Die Sprache der Erziehung 485

Thementeil: Familie und Lernen

Bernhard Kalicki

Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten
und elterliche Partnerschaft. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse 499

Elke Wild

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen
der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern 513

Jutta Ecarius

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen 534

Allgemeiner Teil

Torsten Bohl

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an
deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer –
Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Eine vergleichende
Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland 567

Diskussion

Dagmar Hänsel

Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung 591

Besprechungen

Hermann Forneck

Wolfgang Wendt: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern

Oliver Böhm-Kasper/Wilfried Bos/Sylvia C. Körner/Horst Weishaupt:

Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium 610

Nicole Janze

Thomas Gabriel: Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland 613

Heinz Sünker

Jeroen Dekker: The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe 616

Rita Casale

Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit 619

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 623

Content

Essay

Jerome Bruner

The Language of Education 485

Topic: Family and Learning

Bernhard Kalicki

The Significance of Subjective Concepts of Parenthood for Educational Behavior
and Parental Partnership 499

Elke Wild

The Inclusion of the Parental Home by Teachers: Mode, extent, and conditions
of parental participation from the perspective of high school teachers 513

Jutta Ecarius

Biography, Learning, and Family Issues across Generations 534

Articles

Thorsten Bohl

Recent Regulations for the Assessment of Achievement and for Grading at
German Secondary Schools. A comparative study among all Federal Laender –
Presentation and discussion of important results 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Germans and Foreigners on the “Second Threshold” –
A comparative analysis of the 1967–1995 cohorts of young people
entering the job market in West Germany 567

Discussion

Dagmar Hänsel

The Special School – A blind spot in research on the educational system 591

Book Reviews 610

New Books 623

Jerome Bruner

Die Sprache der Erziehung¹

Was Angelegenheiten der Erziehung betrifft, leben wir heute in irritierenden Zeiten. Es gibt tiefgreifende Probleme, denen vielerlei Ursachen zugrunde liegen, – hauptsächlich lassen sie sich auf eine sich wandelnde Gesellschaft zurückführen, deren zukünftige Gestalt wir nicht voraussehen können und für die eine neue Generation schwer vorbereitet werden kann.

Mein Thema, die Sprache der Erziehung, mag abseitig erscheinen in Anbetracht der irritierenden Probleme, die der schnelle und turbulente Wandel in unserer Gesellschaft hervorgerufen hat. Doch ich werde hier versuchen zu zeigen, dass es sich nicht wirklich so verhält, dass es keine akademische Spielerei ist, angesichts brennender Probleme eine Vorlesung über die Sprache der Erziehung zu halten.² Denn im Kern jedes sozialen Wandels findet man häufig grundlegende Veränderungen hinsichtlich unserer Konzeptionen des Wissens, Denkens und Lernens – Veränderungen, die freilich durch die Art und Weise erschwert und behindert werden, in der wir über die Welt und die geistigen Aktivitäten der Menschen sprechen, die versuchen, in der Welt zurecht zu kommen. Ich möchte also einige dieser Probleme in der Hoffnung erörtern, dabei einige strittige Punkte von unmittelbarer und praktischer Bedeutung herausarbeiten zu können.

Sprache und soziale Wirklichkeit

Ich werde mit der Prämisse beginnen, dass das eigentliche Medium des Austauschs, in dem sich Erziehung vollzieht, die Sprache, niemals neutral sein kann, dass es eine Ansicht nicht nur über die bezeichnete Welt enthält, sondern auch bezüglich des Gebrauchs des Verstandes im Hinblick auf diese Welt. Sprache bringt notwendigerweise eine Perspektive, in der Dinge betrachtet werden, und eine Einstellung gegenüber dem, was wir betrachten, ins Spiel. Es ist nicht bloß so, wie eine abgedroschene Redensart sagt, dass das Medium die Botschaft ist. Die Botschaft selbst kann die von ihr verkörperte Wirklichkeit hervorbringen und ihre Hörer dazu veranlassen, über diese Wirklichkeit in einer bestimmten Art und Weise zu denken. Sollte ich ein Motto wählen für das, was ich sagen möchte, so wäre es eines von Francis Bacon. Es wurde bereits von einem Psychologen verwendet, nämlich Vygotsky, dessen Schriften mein Denken in hohem Maße beeinflusst haben. In Bacons Latein lautet das Motto: *Nec manus nisi intellec-*

1 Erschienen in: Social Research. An International Quarterly of the Social Sciences 4(1982), S. 835–853. Übersetzung durch Johannes Bellmann.

2 Der vorliegende Essay basiert auf einer Vorlesung Bruners im Rahmen der Bode Lectures an der Ohio State University vom Frühling 1982. Eine leicht überarbeitete Fassung findet sich in Bruner (1986, S. 121–133). (Anmerk. des Übersetzers, J.B.)

tus sibi permissus multam valent; instrumentis et auxiliibus res perficitur oder, in meiner freien Übersetzung: weder Geist noch Hand allein können viel vollbringen ohne die Hilfsmittel und Werkzeuge, die sie vervollständigen. Und an erster Stelle unter diesen Hilfsmitteln und Werkzeugen stehen die Sprache und die Regeln ihres Gebrauchs.

Lassen Sie mich meine Darstellung mit einem zentralen Satz beginnen: Die meisten unserer Begegnungen mit der Welt sind, wenn man so will, keine direkten Begegnungen. Sogar unsere naive Physik erlernen wir nicht, indem wir im Alleingang und direkt auf die Welt der Natur einwirken. Sogar im Moment der Begegnung handelt es sich bereits um eine hochgradig symbolische Welt, die das Produkt menschlicher Kultur ist. Die ‚unmittelbaren‘ Erfahrungen, die wir haben, tragen das Siegel von Kategorien und Beziehungen, die das Produkt menschlicher Kulturgeschichte sind. So genannte direkte Erfahrungen sind auf ihre Interpretation im Rahmen von Vorstellungen über Ursache und Wirkung verwiesen, und so entsteht für uns die Welt stets als eine konzeptuelle Welt. Wenn wir auf irritierende Widerstände stoßen, werden wir ihre Bedeutung in einer Weise neuabstimmen, die mit dem zusammenpasst, was diejenigen um uns herum glauben – oder in jedem Fall innerhalb der Grenzen einer symbolischen Welt, die wir durch Sprache erworben haben.

Wenn dieser Zusammenhang unser Verständnis der physischen und biologischen Welt bestimmt, dann gilt dies umso mehr für unser Verständnis der sozialen Welt, in der wir leben. Denn tatsächlich sind die ‚Wirklichkeiten‘ der Gesellschaft und des sozialen Lebens selbst sehr häufig durch den Gebrauch der Sprache hervorgebracht, wie er in Sprechakten wie Versprechen, Abschwören, Betrügen, Rechtfertigen etc. repräsentiert ist. Wenn man sich (wie es viele Gelehrte der Sozialphilosophie heute tun) wirklich die Ansicht zu Eigen macht, dass eine Kultur selbst aus einem mehrdeutigen Text besteht, der beständig neu von ihren Teilnehmern interpretiert werden muss, bekommt die konstitutive Rolle der Sprache bei der Hervorbringung sozialer Wirklichkeit einen noch zentraleren Stellenwert. Wenn es zutrifft, dass beispielsweise Vorstellungen wie „Neuer Föderalismus“ oder „Marktsozialismus“ Weisen sind, über soziale Verbindlichkeiten und Prioritäten in menschlichen Bedürfnissen zu reden und diese zu interpretieren, dann kommt die soziale Realität solcher Konzepte durch Akte des Sprechens und Interpretierens zustande. Ihnen einen scheinbaren Status als ‚Realitäten‘ oder ‚Fakten‘ oder sogar ‚Blaupausen‘ zu geben, hieße dem Sinn des Aushandlungsprozesses zu widersprechen, der sie hervorbringt und ihre ganze Natur charakterisiert.

Falls also jemand die Frage aufwirft, wo die Bedeutung sozialer Konzepte liegt – in der Welt, im Kopf der Deutenden oder in zwischenmenschlichen Aushandlungsprozessen – so ist man genötigt, letztere Antwort zu geben. In dieser Sichtweise ist Bedeutung weder – wie zum Beispiel Davidson (1970) meint – die Summe wahrer Sätze, die über ein laufendes Ereignis aufgestellt werden können, noch ist es die semantische Verknüpfung von Sätzen in jemandes Kopf. Vielmehr ist Bedeutung das, worüber wir Übereinkunft finden können oder was wir zumindest als brauchbaren Ausgangspunkt für die Suche nach Übereinkunft über einen vorliegenden Begriff akzeptieren können.

Wenn man soziale ‚Wirklichkeiten‘ wie Demokratie, Fairness oder sogar Bruttosozialprodukt erörtert, so ist die Wirklichkeit nicht in der Sache, nicht im Kopf, sondern im

Prozess des Erörterns und Aushandelns der Bedeutung solcher Begriffe. Soziale Wirklichkeiten sind keine Backsteine, über die wir stolpern und an denen wir uns blaue Flecken holen, wenn wir an sie stoßen, sondern Bedeutungen, zu denen wir durch geteilte menschliche Wahrnehmungen gelangen.

Kultur des Aushandelns

Geht man, wie hier vorgestellt, von einer Aushandlungs-, ‚hermeneutischen‘ Deutungs- oder Transaktionsperspektive aus, so enthält dies tiefgreifende Implikationen für das pädagogische Handeln und demzufolge auch für die Sprache der Erziehung. Ich will versuchen, einige von ihnen zunächst in allgemeine Begriffen zu fassen und dann nachzubuchstabieren, was diese im Blick auf die spezifischeren und praktischen Angelegenheiten von Schule und Unterricht bedeuten.

Die allgemeinste Implikation besteht darin, dass sich Kultur, indem sie von ihren Angehörigen interpretiert und neu verhandelt wird, ständig im Prozess der Neuerschaffung befindet. Sie auf ein mehr oder weniger fest gefügtes Regelsystem zu verkürzen, das ihre Mitglieder internalisieren und auf spezifische Situationen anwenden, ist bestenfalls eine Bequemlichkeit forschungsreisender Anthropologen. Es ist, als charakterisiere man eine Sprache allein im Hinblick auf ihre Syntax und ihre Semantik, wie sie sich aus der Analyse ihres Lexikons abgeleitet. Das ist sehr wohl eine mögliche Charakterisierung einer Sprache, aber eine, die überhaupt nicht zur Kenntnis nimmt, wie die Sprache gebraucht wird, um in der Welt Dinge ins Werk zu setzen. Sie enthält keine Angaben darüber, inwiefern Äußerungen Perspektiven auf Vorgänge einschließen – um Fillmores (1975) Ausdruck zur Charakterisierung der Funktionen des Einsatzes von Grammatik zu verwenden –, noch liefert sie irgendwelche Einsichten in so pragmatische Angelegenheiten wie das Signalisieren einer Einstellung gegenüber dem, auf das man sich bezieht, oder die Erfüllung der so genannten Erfolgsbedingungen, denen wir Rechnung tragen müssen (oder die wir grundsätzlich verletzen), wenn wir unsere Absichten durch unsere Äußerungen kundtun. Wenn wir durch den Gebrauch der Sprache bitten oder hinweisen oder versprechen oder drohen, so tun wir dies im Hinblick auf einen lockeren Vertrag nennt, der bestimmt, wie eine Verständigungsbasis vorbereitet wird, Ernsthaftigkeits- und Relevanzbedingungen erfüllt, Einstellungen geäußert werden etc.

Der produktivste Aspekt der Sprache ist nicht ihre Grammatik (obwohl wir durch eine ganze Generation der Forschung über generative Transformationsgrammatik gelernt haben, wie produktiv Grammatik sein muss), sondern ihr möglicher pragmatischer Verwendungsbereich. Oder, wie Dell Hymes es einmal formuliert hat: Es ist möglich, dass man es versteht, gut gebaute Sätze zu konstruieren und das Lexikon in einer angemessen referierenden Weise zu benutzen und gleichwohl ein gelehrter Idiot ist. Man würde immer noch nicht wissen, dass der Ausdruck „Wären Sie so freundlich, mir das Salz zu reichen?“ eine Bitte ist, die sich an die freiwillige Hilfsbereitschaft des Gesprächspartners wendet, und keine einfache Frage nach seinen Grenzen des Mitgefühls. Und so ist es mit der Handhabung jenes menschlichen Unternehmens, das wir Kultur

nennen. Es gibt zugrunde liegende Zwänge – wie in der Grammatik einer Sprache – aber es gibt einen enormen Spielraum, innerhalb dessen man handeln kann und innerhalb dessen man mit diesen Zwängen umgehen kann, um Dinge ins Werk zu setzen, besonders aber Bedeutungen zu etablieren.

So gesehen ist Kultur ebenso ein *Forum* zum Aushandeln und Neuverhandeln von Bedeutung und zur Erklärung des Handelns wie ein Regel- oder Spezifikationssystem des Handelns. Tatsächlich gibt es keine Kultur auf der Welt, die nicht spezialisierte Institutionen unterhält und Gelegenheiten bereitstellt, die diesen ‚Forum-Charakter‘ intensivieren. Geschichten erzählen, Theater, Formen von Wissenschaft und Proto-Wissenschaft, sogar Rechtssprechung sind allesamt Mittel zur Verstärkung dieser Funktion – Wege der Erkundung möglicher Welten jenseits des Kontextes unmittelbarer Bedürfnisse. Es ist der Forum-Aspekt einer Kultur, der ihren Teilnehmern die Rolle gibt, ihre Kultur ständig neu zu schaffen und umzuschaffen – ihre eher aktive Rolle als Teilnehmer denn als ausführende Zuschauer, die auf Stichworte hin ihre vorschriftsmäßigen Rollen herunterspielen.

Vielleicht gab es, zumindest während einer bestimmten Periode, Gesellschaften, die im ‚klassischen‘ Sinne traditional waren und in der man das eigene Handeln von einem mehr oder weniger fest gefügten Regelsystem ‚ableitete‘. Ich erinnere mich, wie ich, mit dem Vergnügen, das man am Betrachten klassischen Balletts empfindet, Marcel Garnets (1930) vielgelobte Darstellung der klassischen chinesischen Familie las. Die Rollen und Verpflichtungen waren so klar und eng festgelegt wie in der traditionellen Bolschoi-Choreographie. Aber zum Glück lernte ich zur gleichen Zeit John Fairbanks Beschreibung kennen, mit welcher außerordentlichen Leichtigkeit in der Politik der chinesischen Kriegsherren die Legitimität und Loyalität auf den Sieger in der lokalen Machtpolitik übergingen, gleich welcher grausiger Sieg auch errungen wurde (vgl. Fairbank 1979). So kam ich zu dem Schluss, dass Beschreibungen von Kulturen im ‚Gleichgewichtszustand‘ hauptsächlich als Richtschnur altmodischer Ethnographien taugen oder als politische Instrumente für diejenigen, die Macht haben, um die, die beherrscht werden sollen, psychologisch zu unterjochen.

Aus dieser Sicht von Kultur als ‚Kultur-Hervorbringung‘ folgt mein Vorschlag, dass eine Einführung in die Kultur durch Erziehung, insoweit es darum geht, die jüngere Generation für das tatsächliche Leben vorzubereiten, auch am Geist eines Forums, des Aushandelns und der Neuerschaffung von Bedeutung teilhaben sollte. Aber diese Schlussfolgerung steht pädagogischen Traditionen entgegen, die aus einer anderen Zeit stammen, einem anderen Verständnis von Kultur, einem anderen Verständnis von Autorität, – eines, das den Prozess von Erziehung betrachtet als *Übertragung* von Wissen und Werten von denen, die mehr wissen, zu denen, die weniger oder gewissermaßen mit geringerem Sachverstand wissen. Und auf einer anderen Ebene beruhte dies auf der Voraussetzung, dass die jüngere Generation nicht nur hinsichtlich ihres Wissens, sondern auch hinsichtlich ihres moralischen Charakters defizitär sei – ihr fehle ein Sinn für Werte und ein Sinn für Gesellschaft. Die jüngere Generation sei nicht nur mangelhaft ausgestattet mit Kenntnissen über die Welt, die ihnen mitgeteilt werden müssen, ihr ‚mangele‘ es auch an Werten. Ihr Defizit wurde psychologisch auf verschiedene Weise erklärt;

die meisten säkularen Theorien waren in sich genauso schlüssig wie die früheren religiösen Theorien der Erbsünde. In unserer Zeit beispielsweise hatten wir Theorien des Primärprozesses, die auf dem Axiom beruhten, Unreife bestehe aus der Unfähigkeit, Belohnungen verschieben zu können. Oder auf kognitivem Gebiet hatten wir die Lehre vom Egozentrismus, welche davon ausging, dem Kind fehle die Fähigkeit, die Welt aus einer anderen Perspektive als derjenigen zu sehen, in der das Kind die Position eines zentralen Planeten einnimmt, um den herum alles andere kreist.

Ich möchte gegen keine dieser Charakterisierungen des Kindes Einwände erheben, ob sie jetzt von Erbsünde, Primärprozess oder Egozentrismus ausgehen. Lassen Sie uns annehmen, dass sie alle in einem gewissen Grad ‚wahr‘ sind. Der Punkt, auf den es mir ankommt, ist nicht ihre ‚Wahrheit‘, sondern ihre Kraft als Vorstellungen, welche Erziehungspraxis modellieren. Alle implizieren, dass irgendetwas ausgerottet, ausgewechselt oder kompensiert werden soll. Die daraus resultierende Pädagogik sah das Unterrichten als operativen Eingriff, Unterdrückung, Auswechslung, Kompensation eines Defizits oder als eine Mischung aus all diesem. Mit der in diesem Jahrhundert aufkommenden ‚Lerntheorie‘ wurde dieser Liste eine weitere Methode hinzugefügt: Verstärkung. Belohnung und Strafe konnten die Instrumente einer neuen Technologie werden, um jene Ziele zu erreichen.

Es ist klar, dass es auch andere Stimmen gegeben hat, und in der letzten Generation haben sie sich zu einem neuen und mächtigen Chor erhoben. Aber sie konzentrierten sich hauptsächlich auf das lernende Kind und seine Bedürfnisse als ein autonomes Subjekt des Lernens – eine außerordentlich wichtige Akzentsetzung. Auch diejenige Freuds war darunter, besonders seine Betonung der Autonomie der Ich-Funktionen und das Erreichen einer Freiheit von exzessiven oder konflikthaftern Trieben. Und sicherlich muss man Piaget als Hauptkraft hinzurechnen, was dessen Betonung des Lernens als Erfinden angeht (vgl. Piaget 1973). Aber Piaget dachte sich das Kind als Einzelgänger, der auf eigene Faust versucht, einen Sinn in der Welt zu entdecken, indem er Vorstellungen entwickelt, die sowohl dem Wirrwarr der Erfahrung als auch den formalen Eigenschaften seines Denkprozesses irgendwie entsprechen. Was uns noch fehlt, ist eine begründete Theorie darüber, wie die in sozialer Dimension erlangte Aushandlung von Bedeutung als pädagogisches Axiom zu interpretieren ist. Inzwischen liegen aber zu diesem Punkt in Theorie und Forschung ergiebige Beiträge vor, die aus der Arbeit Vygotskys (1962, 1978) und auch Michael Coles (1981, 1974) stammen sowie aus der Tradition von Schütz, wie sie von den so genannten Ethnomethodologen wie Garfinkel (1972) und neuerdings Mehan (1979) vertreten wird. Wir werden uns diesen Arbeiten gleich zuwenden, aber zuerst will ich versuchen, einige Voraussetzungen zu klären.

Stellung nehmen

Hierfür ist ein Umweg erforderlich, der zunächst zu den so genannten Funktionen der Sprache führt. Michael Halliday (1975) gibt vielleicht die vollständigste Auflistung von Funktionen, obwohl solche Auflistungen durch ihr Erfordernis, Grenzen zwischen Kate-

gorien zu schaffen, dazu neigen, in die Irre zu führen. Halliday unterteilt seine Funktionen in zwei übergeordnete Klassen: die *pragmatische* und die *mathetische*. Zu jener gehören solche wie die instrumentellen, regulatorischen, interaktiven und persönlichen Funktionen, zur mathetischen rechnet er die heuristischen, imaginativen und informativen Funktionen. Wir müssen diese nicht im Einzelnen entfalten; halten wir nur soviel fest, dass die Klasse der pragmatischen Funktionen damit befasst ist, sich selbst gegenüber anderen zu orientieren und das Werkzeug der Sprache zu benutzen, um erstrebte Ziele zu erreichen, indem man das Handeln und die Einstellungen anderer gegenüber einem selbst und der Welt beeinflusst. Das Ensemble der mathetischen Funktionen dient einer anderen Ordnung von Funktionen. Die heuristische Funktion ist das Mittel, um von anderen Informationen oder Berichtigungen zu erhalten. Die imaginative Funktion ist das Mittel, wodurch wir mögliche Welten schaffen und über den unmittelbaren Referenzrahmen hinausgehen. Die informative Funktion basiert auf einer intersubjektiven Vorannahme: dass jemand Wissen hat, das ich nicht habe, oder dass ich Wissen habe, das andere nicht haben, und dass man mit diesem Ungleichgewicht durch alle möglichen Akte des Sprechens oder ‚Erzählens‘ umgehen kann. Vielleicht gibt es eine, ursprünglich von C.S. Peirce herausgestellte und von Roman Jakobson herausgearbeitete Funktion, die zu Hallidays Liste hinzugefügt werden muss: Es ist das, was Letzterer die metalinguistische Funktion nennt, das Hinterfragen des eigenen Sprachgebrauchs zum Zwecke seiner Untersuchung oder Erklärung, ganz in Sinne der analytischen Herangehensweise von Philosophen oder Linguisten, die Ausdrücke betrachten als wären sie undurchsichtige Gegenstände, die für sich genommen untersucht werden müssen, statt durchsichtige Fenster, durch die wir die Welt betrachten.

Ich erwähne hier diese Funktionen, weil sie nützliche Instrumente darstellen, um die Sprache der Erziehung zu untersuchen. Halliday bemerkt, dass es die eigentümliche Fähigkeit der natürlichen, lexikogrammatistischen Sprache ist, dass sie es erlaubt, alle diese Funktionen gleichzeitig zu erfüllen, ja dass sie das in der Tat von uns *fordert*, sogar wenn wir von der Möglichkeit Gebrauch machen, einige der Funktionen zu Konventionen zu ritualisieren; aber selbst diese linguistische Entscheidung trägt Bedeutung, wie im Gegensatz der beiden Äußerungen „Es tut mir Leid, Ihnen sagen zu müssen, dass Ihre Mutter soeben verstorben ist“ und schlicht „Ihre Mutter ist soeben verstorben“ deutlich wird. Was man sagt, unterlässt zu sagen oder wie man es sagt, – alles beinhaltet „Implikaturen“, wie Grice (1975) es nennt, über den Referenten, den vollzogenen Sprechakt, die eigene Haltung zu dem, was gesagt wird. Zusammen bilden sie das, was Feldman (1974) als Einstellung bezeichnet. Die Sprache ist im Grunde genommen unendlich reich an Mitteln auf allen Ebenen, mit denen man Stellung nehmen kann – durch grammatische, lexikalische, rhetorische Mittel. Die Perspektivierung einer Szene, welche Fillmore (1975) als die tiefgründige Funktion der Grammatik selbst ansieht, ist bei diesem Stellungnehmen in sehr subtiler Weise eingeschlossen.

Ich möchte ein Beispiel für Stellungnahmen im Reden von Lehrern bringen, welches aus der Arbeit von Feldman entnommen ist. Als bezeichnenden Marker für Stellungnahmen wählte sie den Gebrauch von Hilfsverben beim Reden von Lehrern mit Schülern und bei Gesprächen von Lehrern untereinander im Lehrerzimmer; dadurch wurde

zwischen Ausdrücken unterschieden, die Hilfsverben der Ungewissheit und Wahrscheinlichkeit (wie dürfte, könnte etc.) enthielten, und Ausdrücken, die nicht entsprechend markiert waren. Die Häufigkeit von Hilfsverben, die eine Einstellung der Ungewissheit und des Zweifels zum Ausdruck bringen, war im Gespräch unter Lehrern weit höher als beim Reden von Lehrern mit Schülern. Die Welt, die ein Lehrer seinen Schülern präsentierte, war eine weitaus bestimmtere, weniger in Aushandlungsprozessen erschlossene Welt, als die, die er seinen Kollegen offeriert.

Das Thema, mit dem wir uns hier beschäftigen, ist also das Stellungnehmen in der Rede anderer, – das ganze Spektrum von Funktionen und Mitteln, mit denen dies geschieht. Ich erinnere mich an eine Lehrerin, sie hieß Miss Orcutt, die vor der Klasse erklärte: „Nicht, dass Wasser bei null Grad Celsius zu Eis wird, ist eine sehr rätselhafte Sache, sondern dass es sich von etwas Flüssigem zu etwas Festem verwandeln soll“. Dann fuhr sie fort, uns eine intuitive Beschreibung Braunscher Teilchenbewegung und Moleküle zu geben, während sie zugleich ein Gefühl des Staunens zum Ausdruck brachte, das meinem eigenen Gefühl entsprach oder es gar übertraf, welches ich in diesem Alter (von ungefähr zehn) für alles empfand, worüber ich nachdachte, bis hin zu solchen Sachen wie das Licht von erloschenen Sternen, welches sich immer noch auf dem Weg zu uns befindet, obwohl seine Quelle bereits versiegt ist. Tatsächlich lud sie mich ein, *meine* Welt des Staunens zu erweitern, um die *ihre* zu umgreifen. Es war nicht so, dass sie mich bloß informierte. Eher verhandelte sie über die Welt des Staunens und der Möglichkeit. Moleküle, Festes, Flüssiges, Bewegung waren keine Fakten; sie sollten im Nachdenken und Vorstellen verwendet werden. Miss Orcutt war eine Seltenheit. Kein Wunder, dass ich mich ziemlich in sie verschossen habe! Sie war ein menschliches Ereignis, kein Übertragungsinstrument. Es ist nicht so, dass meine anderen Lehrer nicht ihre Einstellungen zum Ausdruck brachten. Deren Einstellungen waren nur in einer so abstoßenden und öden Weise informativ. Was gab es darüber nachzudenken, selbst über Ethan Allen³, außer, dass er eben war, was er war: ein listiger Trapper. Meine Kumpel und ich hatten sehr wohl *unsere* Einstellung mit ihm verknüpft. Wir bezogen ihn in unsere Hinterhof-Spiele ein, bauten ein Fort Ticonderoga, das das der Schule um Längen schlug, und bis heute erinnere ich mich an die Schlacht vom 10. Mai 1775! Natürlich war ich es, der verwundet wurde.

Jede Tatsache, der wir begegnen, ist also gezeichnet durch eine Einstellung. Aber nun gehen wir einen Schritt weiter. Einige Einstellungen laden zum Denken, zur Reflexion, zur genauen Ausarbeitung, zur Fantasie ein. Lassen Sie mich diesen Sachverhalt begrifflicher fassen: Nach John Searle (1969) kann man Ausdrücke differenzieren in eine zugrunde liegende Proposition und eine darüberliegende Operation. Die Operation ist die Art und Weise, wie die Proposition verstanden und behandelt wird – eine illokutionäre Kraft, ein Verweis auf Kontexte, eine Perspektive für die Interpretation. Dies gilt für jedes Alter. In dem Maße, in dem die Gegenstände des Wissens, die Gehalte der Bildung,

3 Ethan Allen wurde zum Helden im amerikanischen Unabhängigkeitskampf, als er am 10. Mai 1775 mit seinen „Green Mountain Boys“ in einem Überraschungsangriff das von britischen Truppen besetzte Fort Ticonderoga nördlich von Albany eroberte (Anmerk. des Übersetzers, J.B.).

tatsächlich im Hinblick auf ihre Zugänglichkeit für imaginative Umformungen ausgewählt und in einer Weise präsentiert werden, die hierzu einlädt, in dem Maße werden sie Teil dessen, was ich zuvor das „Hervorbringen von Kultur“ genannt habe. Das Kind wird demzufolge zu einer Partei des Aushandlungsprozesses, in dem Sachverhalte geschaffen und interpretiert werden. Es wird in dem Moment zum Subjekt der Hervorbringung von Wissen genauso wie zum Rezipienten der Übertragung von Wissen.

Lassen Sie mich für einen Moment abschweifen. Vor einigen Jahren schrieb ich einige Aufsätze, in denen ich mit Nachdruck die Bedeutung des entdeckenden Lernens hervorhob – des selbstbestimmten Lernens, oder, wie es Piaget später (und ich denke besser) ausdrückte, des Lernens durch Erfinden. Was ich hier vorschlage, ist eine Erweiterung, oder besser Ergänzung dieser Idee. Mein damaliges Modell des Kindes stand ganz und gar in der Tradition, die vom einzelnen Kind ausging, das die Welt meisterte, indem es sie sich in seinen eigenen Begriffen vorstellte. Hauptsächlich angestoßen durch das Problem des entfremdeten Kindes, das durch den bloßen Zufall der Geburt noch keinen Anteil an der Kultur nimmt, kam ich in den darauf folgenden Jahren mehr und mehr zu der Einsicht, dass das Gros des Lernens in den meisten Fällen eine soziale Aktivität ist, das Anteilnehmen an einer Kultur. Es ist nicht nur so, dass das Kind sein Wissen selbst hervorbringen muss, sondern dass es dieses in einer Gemeinschaft mit denen hervorbringen muss, die sein Verständnis davon teilen, zu einer Kultur zu gehören. Das ist es, was mich dazu führt, nicht nur das Entdecken und Erfinden zu betonen, sondern die Bedeutung des Aushandelns und Teilhabens – mit einem Wort, die Bedeutung des gemeinsamen Hervorbringens von Kultur als Gegenstand des Unterrichts und als angemessene Vorbereitung dafür, ein Mitglied der Erwachsenengesellschaft zu werden, in der man sein Leben zu führen hat.

Nun besteht ein Großteil des Bildungsprozesses darin, sich in irgendeiner Weise vom eigenen Wissen distanzieren zu können, indem man in der Lage ist, über das eigene Wissen zu reflektieren. In den meisten zeitgenössischen Theorien der kognitiven Entwicklung – seien sie auf der Linie Piagets oder von Theorien der Informationsverarbeitung inspiriert – wurde dies im Sinne des Erreichens abstrakteren Wissens interpretiert, das durch formale Operationen oder den Gebrauch abstrakterer symbolischer Systeme erlangt wird. Und es ist zweifellos wahr, dass man in vielen Bereichen des Wissens, etwa in den Wissenschaften, auf diesem Weg tatsächlich zu einem „intellektuell höheren Entwicklungsniveau“ (um Vygotskys Ausdruck zu verwenden) aufsteigt. Man lernt in der Tat Arithmetik als einen besonderen Fall zu sehen, wenn man das abstraktere Gebiet der Algebra erreicht. Aber ich denke, es ist gefährlich, die intellektuelle Entwicklung ausschließlich in dieser Weise zu betrachten, denn man würde die Bedeutung intellektueller Reife verdrehen, wenn man ausschließlich solch ein Modell verwendete. Es ist nicht so, dass ich jetzt den *Othello* in einer abstrakteren Weise ‚verstehe‘, als ich es mit 15 tat, als ich zum ersten mal diesem dunklen Stück begegnete. Es ist nicht einmal so, dass ich über Stolz, Neid und Eifersucht mehr wüsste als damals. Auch bin ich mir nicht sicher, dass ich die Furien besser verstehe, die Jago dazu treiben, die Zerstörung seines Herren zu planen, und was für eine Art unfreiwillige Naivität den Mohr an der Einsicht hinderte, dass ihn seine Eifersucht gegenüber Desdemona zum Untergang führen wür-

de. Es ist eher so, dass ich in dem Stück ein Thema wahrzunehmen lernte, eine Zwangslage, etwas Nicht-zufälliges an der condition humaine. Ich glaube nicht, dass mein Interesse an Theater und Literatur mich *abstrakter* gemacht hat. Stattdessen hat es mich auf dem Weg zu den möglichen Welten begleitet, die die Landschaft des Nachdenkens über die condition humaine bilden, die condition humaine wie sie in der Kultur, in der wir leben, existiert. Sie lieferten mir das Gegenstück zu Paradigmen, die die Wissenschaft kennzeichnen. Vielleicht sollte man sie besser Syntagmata nennen, „eine reguläre oder geordnete Sammlung von Lehren“, wie es in meinem Oxford Dictionary heißt. Die Regelmäßigkeit und Ordnung entsteht durch Reflexion, ein Akt, der wesentlich leichter in Gemeinschaft in Gang gebracht wird als in der Vereinzelung. Denn ich möchte schließlich behaupten, dass ein Großteil unseres Denkens dem Dialog entspringt, der dann verinnerlicht wird.

Ich glaube ganz und gar nicht, dass man Mathematik oder Physik unterrichten kann, ohne dabei einen Sinn für eine Einstellung gegenüber der Natur und gegenüber dem Gebrauch des Verstandes zu vermitteln. Angesichts der Eigentümlichkeit der natürlichen Sprache kann man nicht umhin, sich auf eine Einstellung festzulegen, ob etwas, sagen wir mal ein ‚Faktum‘ oder ‚Folge einer Vermutung‘ ist. Ganz und gar unsinnig ist die Vorstellung, man könne jedes geisteswissenschaftliche Fach unterrichten, ohne dabei seine Einstellung gegenüber den bedeutsamen und substanziellen menschlichen Angelegenheiten offen zu legen, die in diesen Fächern berührt werden. Und so wäre es auch Unsinn, wenn man auf diese Form der ‚menschlichen Distanznahme‘ nicht als Vehikel des Unterrichts zurückgreifen würde. Dies gilt im Kern unabhängig davon, wie man den dabei beteiligten psychologischen Prozess im Einzelnen beschreiben mag. Denn wir benötigen eine Grundlage, um nicht bloß den Inhalt dessen zu diskutieren, was wir gegenständlich vor uns haben, sondern die möglichen Einstellungen, die man hierzu einnehmen könnte.

Aus dem Gesagten folgt, so meine ich, dass die Sprache der Erziehung, wenn sie eine Einladung zur Reflexion und zur Hervorbringung von Kultur sein soll, nicht die so genannte ‚reine‘ Sprache der Faktizität und ‚Objektivität‘ sein kann. Sie muss Stellung nehmen und das Gegenüber dazu einladen, dies ebenfalls zu tun, und im Prozess muss Raum für Reflexion bleiben, für metakognitive Akte. Hierdurch kann man ein höheres Niveau erreichen, in einem Prozess, in dem das Gedachte in Sprache oder Bildern vergegenständlicht wird, auf dass man es von allen Seiten betrachten und neu bedenken kann.

Reflexive Intervention

Ich muss an dieser Stelle eine Anekdote erzählen. Als ich vor einigen Jahren eingeladen war, an der Universität von Texas Vorlesungen zu halten, fragte mich eine Gruppe fortgeschrittener Studenten, ob ich mich mit ihnen in einem ihrer Seminare treffen würde. Es handelte sich um ein überaus lebendiges Seminar. Mittendrin sagte eine junge Frau (sie sah wie 16 aus, aber ich habe mittlerweile ein Alter erreicht, in dem ich in diesen

Dingen beginne unpräzise zu werden), sie wolle mir eine Frage stellen. Sie sagte, sie habe gerade meinen „Prozess der Erziehung“ gelesen, in dem ich gesagt habe, jedes Thema könne jedem Kind gleich welchen Alters in einer Weise vermittelt werden, die aufrichtig sei. „Und nun kommt die Frage über Integralrechnung in der ersten Klasse“. Aber weit gefehlt. Nein, ihre Frage war: „Woher wissen Sie, was aufrichtig ist?“ Über diese Frage hatte ich niemals zuvor nachgedacht; sie hat mich verblüfft. Die Frage der Studentin war berechtigt: Wäre ich darauf vorbereitet, aufrichtig und offen zu sein im Umgang mit den Vorstellungen, die das Kind über das Thema hat? Würde unsere *Transaktion* aufrichtig sein?

Das bringt mich zu meinem nächsten Punkt. Wenn wir über den Prozess sprechen, in dem man sich von seinen eigenen Gedanken distanziert, genauer nachdenkt, um perspektivische Sichtweisen zu erlangen, sagt man damit nicht implizit etwas über den Wissenden aus? Sprechen wir nicht in gewisser Weise über die Bildung des Selbst? Das ist ein Thema, bei dem mich großes Unbehagen überkommt. Ich habe immer versucht, Konzepte wie diese zu vermeiden, und wo es nicht anders ging, habe ich mich aus der Affäre gezogen, indem ich von Leitungsroutinen („executive routines“), rekursiven Schleifen oder Aussage-Korrektur-Strategien sprach. Aber ich glaube, dass mir das Thema nun auf eine neue Weise aufgenötigt wird. Es ist irgendwie unumgänglich, dass Reflexion einen reflektierenden Akteur impliziert, metakognitive Akte erfordern eine übergeordnete Leitungsroutine („master routine“), die weiß, wie und wann von einfachen Verarbeitungsprozeduren auf korrektive Verarbeitungsprozeduren überzugehen ist. Das Hervorbringen von Kultur, wie ich es in der Art von Aushandlungsprozessen diskutiert habe, macht in der Tat einen aktiven Teilnehmer nötig. Wie halten wir es nun mit dem Selbst?

Ich bin, nach einem langen Überzeugungsprozess, ein Konstruktivist, und genauso wie ich glaube, dass wir die Welt konstruieren oder konstituieren, so glaube ich auch, dass das Selbst eine Konstruktion ist, ein Resultat des Handelns und der Symbolisierung. Hier ist nicht der Ort, um das Konzept des Selbst im Detail zu erörtern, aber ich möchte mich wenigstens einer Denkrichtung anschließen, um meine Grundüberzeugung im Hinblick auf dieses Thema deutlicher zu machen. Wie Clifford Geertz (1973) und Michelle Rosaldo (1980) halte ich das ‚Selbst‘ für einen Text, in dem die eigene Situiertheit gegenüber anderen und der Welt niedergelegt ist – ein kanonischer Text über Kräfte, Fertigkeiten und Dispositionen, der sich verändert, wenn sich die eigene Situation ändert, von der Jugend zum Alter, von einer bestimmten Art der Herausforderung zu einer anderen, etc. Wie nun dieser Text *in situ* durch ein Individuum interpretiert wird, so ist sein Empfinden für das Selbst in dieser Situation. Es besteht aus Erwartungen, Gefühlen der Wertschätzung und Macht, etc. Diese Sichtweise wurde besonders von kognitiv ausgerichteten Anthropologen stark gemacht, um Unterschiede in den Selbstkonzepten verschiedener Gesellschaften charakterisieren zu können: Um so beispielsweise dem passiven, rituell gebundenen Selbstbild unter den Balinesen Rechnung tragen zu können im Gegensatz zum eher von ‚Zorn‘ bestimmten Selbstbild, das die jungen Kopffäger der Ilongot charakterisiert. Der Leser sei auf Rosaldos jüngsten Band als mustergültige Behandlung des Themas verwiesen.

Einer der wirksamsten Wege, die Teilnehmer in einer Gesellschaft zu kontrollieren und zu formen, läuft über kanonische Bilder des Selbst. Dies wird auf subtile Weise zustandegebracht, sogar durch die Art der Spielzeuge, die wir Kindern zum Spielen geben. Ich will Sie bekannt machen mit Roland Barthes' Beschreibung, wie französische Spielzeuge eher Konsumenten französischer Kultur hervorbringen als Schöpfer neuer kultureller Formen. Die Treffsicherheit seiner Beschreibung liefert freilich einen klassischen Fall von Distanzierung.

„Französische Spielzeuge: man könnte keine bessere Illustration für die Tatsache finden, dass der erwachsene Franzose das Kind als anderes Selbst betrachtet. Alle Spielzeuge, die man gewöhnlich sieht, sind ein Mikrokosmos der Erwachsenenwelt; sie alle sind verkleinerte Kopien menschlicher Gegenstände, als wäre das Kind in den Augen der Öffentlichkeit nichts als ein kleinerer Mensch, ein Homunkulus, dem man Gegenstände von entsprechender Größe zur Verfügung stellen müsste.

Erfundene Formen sind sehr rar: ein paar Bauklötze, die den Geist des Bastelns herausfordern, sind das Einzige, das dynamische Formen anbietet. Für alles andere gilt: Französische Spielzeuge bedeuten stets *etwas*, und dieses etwas ist immer vollständig sozialisiert, konstituiert durch die Mythen und Techniken des modernen Erwachsenenlebens: die Armee, das Radio, die Post, die Medizin (Arztkoffer in Miniatur, Operationssäle für Puppen), die Schule, der Frisiersalon (Hauben für Dauerwellen), die Luftwaffe (Fallschirme), das Verkehrswesen (Züge, Schnellboote, Citroens, Vespas, Tankstellen), die Wissenschaft (Raumfahrtspielzeuge).

Die Tatsache, dass französische Spielzeuge buchstäblich die Welt der Funktionen von Erwachsenen präfigurieren, führt unumgänglich dazu, dass das Kind darauf vorbereitet wird, all diese zu akzeptieren; denn bevor es darüber nachdenken kann, liefern sie das Alibi für eine Natur, die zu allen Zeiten Soldaten, Postboten und Vespas hervorgebracht hat. Spielzeuge eröffnen so einen Blick auf die Liste der Dinge, die Erwachsene ganz und gar nicht ungewöhnlich finden: den Krieg, die Bürokratie, Gemeinheiten, Marsmenschen etc. Es ist tatsächlich nicht so sehr die Imitation, welche ein Zeichen des Verzichts auf ihr mögliches Potenzial ist, sondern ihre Buchstäblichkeit. Französische Spielzeuge sind wie die Schrumpfköpfe der Jivaro, bei denen man die Falten und Haare eines Erwachsenen erkennt. Es gibt beispielsweise Puppen, die urinieren; sie haben eine Speiseröhre, man gibt ihnen die Flasche und sie machen in die Windeln; ohne Zweifel wird sich in ihren Mägen bald Milch in Wasser verwandeln. Dies ist dazu da, das kleine Mädchen auf die Gesetze des Lebens als Hausfrau vorzubereiten, um es auf ihre künftige Rolle als Mutter zu ‚konditionieren‘. Konfrontiert mit diesen gewissenhaften und komplizierten Gegenständen kann sich das Kind jedoch lediglich als Eigentümer, als Benutzer identifizieren, niemals als Schöpfer; es erfindet die Welt nicht, es benutzt sie; man hat für das Kind Handlungsvollzüge vorbereitet ohne Abenteuer, ohne Rätsel, ohne Freude. So macht man aus ihm einen kleinen Stubenhocker, der nicht mal die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten des Erwachsenenlebens zu erfinden hat; man stellt sie ihm fix und fertig zur Verfügung: es muss sich nur bedienen, niemals erlaubt man ihm, etwas von Anfang bis Ende zu entdecken. Der einfachste Bauklötzchensatz, vorausgesetzt er ist nicht zu ausgeklügelt, impliziert dagegen ein völlig anderes Erlernen der Welt: das Kind

erschafft dann keineswegs bedeutungsvolle Gegenstände, es kümmert sich kaum darum, ob sie einen Namen in der Erwachsenenwelt haben; die Handlungen, die es vollzieht, sind nicht die eines Benutzers, sondern eines Demiurgen. Es erschafft Formen, die gehen, die rollen, es erschafft Leben, nicht Eigentum: Die Gegenstände bekommen nun ein Eigenleben, sie sind nicht länger ein totes und kompliziertes Material in seinen Händen. Aber solche Spielzeuge sind sehr rar: Französisches Spielzeug ist gewöhnlich ein Spielzeug der Imitation, es ist darauf angelegt, Kinder zu Benutzern zu machen, nicht zu Erfindern“ (Barthes 1972, S. 54f.).⁴

Die vergleichenden Forschungen von Michael Cole, Sylvia Scribner und ihren Kollegen (vgl. Cole/Means 1981; Cole/Scribner 1974) über kulturelle Aspekte der Wahrnehmung illustrieren in systematischerer Weise denselben Sachverhalt: Verdeutlicht wird beispielsweise das Ausmaß, in dem die indigene Annäherungsform an Wissen durch die Übernahme von Autoritäten gekennzeichnet ist, im Gegensatz zu einer eher europäischen Version, die von einer autonomen Selbsthervorbringung von Wissen ausgeht, sobald man sich das Grundgerüst der Gesellschaft angeeignet hat. Cole und seine Kollegen machen deutlich, dass die Einführung eines Unterrichts, in dem man Dinge selbsttätig herausfindet, nicht nur das eigene Selbstkonzept und die eigene Rolle verändert, sondern tatsächlich auch die Stellung der Autorität untergräbt, die nicht allein in der Kultur existiert, sondern schon in die Redeweisen eingeschrieben ist, die man im Diskurs mit anderen verwendet.

Wenn wir dies nun auf unser hier erörtertes Thema beziehen – die Gestaltung des Unterrichts und die Sprache, in der dieser vollzogen wird –, so sieht man, dass es eine unmittelbare Beziehung gibt, die aus dem zweiseitigen Charakter der Sprache resultiert, dass sie nämlich die doppelte Funktion erfüllt, sowohl ein Medium der Kommunikation zu sein als auch ein Medium der Darstellung der Welt, über die sie kommuniziert. Wie man miteinander redet, hängt schließlich damit zusammen, wie man das *darstellt*, worüber man redet. Aus demselben Grund werden die Einstellung und der Aushandlungsprozess über Einstellungen zu Aspekten der Welt, gegenüber der man Stellung nimmt. Und mit der Zeit, da man ein Sinn für das eigene Selbst entwickelt, kommt das Muster auch in der Art und Weise zur Geltung, in der wir den ‚Text‘ interpretieren, der die Lektüre unserer selbst ist. Genau wie Barthes’ kleiner Franzose zum Konsumenten und Nutzer französischer Denk- und Handlungsmuster wird, so kommt der kleine Amerikaner dazu, über die Art nachzudenken, in der Wissen erworben und reflektiert wird, und das kleine amerikanische Selbst kommt dazu, über die Reihe von Einstellungen nachzudenken, die man aktiv (oder passiv) gegenüber dem Wissen einnehmen kann.

Wenn er keinen Sinn für das entwickelt, was ich reflexive Intervention gegenüber dem ihm begegnenden Wissen nennen würde, so wird der junge Mensch ständig von außen gesteuert sein; das Wissen kontrolliert und leitet ihn. Wenn ihm jene reflexive

4 Die von Bruner hier aus der englischen Übersetzung von Barthes’ „Mythologies“ entnommene Passage über Spielzeug ist in der deutschen Übersetzung („Mythen des Alltags“ Frankfurt/M. 1964) ausgelassen worden. Die hier vorliegende Übersetzung erfolgt mit einem Seitenblick auf das französische Original (Anmerk. des Übersetzers, J.B.).

Intervention dagegen gelingt, kontrolliert und wählt er das Wissen nach Bedarf. Entwickelt er so ein Selbstgefühl, das auf seiner Fähigkeit beruht, sich Wissen gemäß eigener Zwecke anzueignen, und ist er in der Lage, die Ergebnisse seiner Aneignung zu teilen und auszuhandeln, so wird er ein Mitglied einer Kultur hervorbringenden Gemeinschaft.

Austausch und Aushandlung

Weiter oben erwähnte ich zwei Forschungsrichtungen, die den hier diskutierten Prozess näher beleuchten. Für die eine steht Vygotsky, für die andere ein kleiner Band von Hugh Mehan mit dem Titel „Learning Lessons“. Lassen Sie mich über beide eine kurze Anmerkung machen, bevor ich zum Schluss komme. Es ist besonders Vygotsky, dem wir es zu verdanken haben, einige der grundlegenden Beziehungen zwischen Sprache, Denken und Sozialisation aufgeklärt zu haben. Seine Grundannahme bestand darin, dass begriffliches Lernen ein gemeinsames Unternehmen darstellt, in dem ein Erwachsener in Dialog mit einem Kind tritt, und zwar so, dass dem Kind Hinweise und Stützen gegeben werden, die es ihm erlauben, einen neuen Schritt zu machen, die das Kind bei seinen nächsten Schritten leiten, bevor es ihre Bedeutung abschätzen kann. Interessanterweise tut dies der Erwachsene kraft seines Bewusstseins für Beziehungen, die das Kind noch nicht sieht. In gewisser Weise kann man sich dies vorstellen, als stelle der Erwachsene dem Kind Bewusstsein als eine Anleihe zur Verfügung, bis das Kind sozusagen eigenes Bewusstsein entwickelt. Vygotsky spricht von einer „Zone der nächsten Entwicklung“, der Fähigkeit des Kindes, den Wert der Hinweise und Stützen zu erkennen, bevor es sich ihrer vollen Bedeutung bewusst ist. Das ist ganz nach der Art, in der Sokrates durch Fragen, Hinweise und die „Kontrolle von Freiheitsgraden“ den Sklaven im Menon durch die Geometrie führt – eine Art Verhandlung, in der der Fähigere einen Rahmen von Fragen entwirft, während der weniger Fähige antwortet und Einsicht gewinnt. Nebenbei bemerkt ist das ein Verfahren, das – wie wir aus der vielversprechenden Forschungsarbeit von Collins (1981) und seinen Kollegen über Tutoren-Programme wissen⁵ – in Cambridge, Massachusetts, genauso gut funktioniert wie im antiken Athen.

Mehans Arbeit interessiert mich, weil er deutlich macht, wie sehr dieser Prozess des Austauschs und Aushandelns – dieses Hervorbringen von Kultur – ein Aspekt von Unterrichtsroutrinen und -verfahren ist. Es ist nicht einfach so, dass sich der einzelne Lernende seinen einsamen Weg durch die Unterrichtsstunde bahnt; die Stunde selbst ist vielmehr eine Übung in Kollektivität, die in hohem Maße davon abhängt, wie der Lehrer sich auf die Ausdrücke und Absichten der Klassenmitglieder einstellt.

Ich denke, meine Botschaft folgendermaßen zusammenfassen zu können: Sprache übermittelt nicht nur, sie schafft oder konstituiert Wissen oder ‚Wirklichkeit‘. Teil dieser

5 Die von Bruner hier zitierte Arbeit ist nicht selbständig publiziert worden bzw. gehört zu einer hausinternen Publikationsreihe des Unternehmens Bolt, Baranek & Newman. Greifbar sind dagegen andere Texte von Allan Collins über „socratic teaching“. Vgl. Collins (1977) (Anmerk. des Übersetzers, J.B.).

Wirklichkeit ist die in der Sprache eingeschlossene Einstellung gegenüber Wissen und Reflexion, und die allgemeine Reihe von Einstellungen, die man aushandelt, bringt mit der Zeit einen Sinn für das eigene Selbst hervor. Reflexion und ‚Distanznahme‘ spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, einen Sinn für das Spektrum möglicher Einstellungen zu entwickeln, – ein metakognitiver Schritt von großer Bedeutung. Die Sprache der Erziehung ist die Sprache des Hervorbringens von Kultur, nicht allein des Konsums und der Aneignung von Wissen. In einer Zeit, da unser Bildungsestablishment zu einer Entfremdung vom Prozess der Erziehung geführt hat, könnte nichts von größerer praktischer Bedeutung sein, als im Lichte moderner Konzepte aus Linguistik und Sprachphilosophie darüber nachzudenken, welche Konsequenzen die Sprache unseres gegenwärtigen Unterrichts hat und wie diese verändert werden kann.

Literatur

- Barthes, R. (1972): *Mythologies*. New York: Hill&Wang.
- Cole, M./Means, B. (1981): *Comparative Studies of How People Think: An Introduction*. Cambridge: Harvard UP.
- Cole, M./Scibner, S. (1974): *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. New York: Wiley.
- Collins, A. (1977): Processes in acquiring knowledge. In: Anderson, R.C./Spiro, R.J./Montague, W.E. (Hrsg.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: Erlbaum, S. 339–363.
- Collins, A. (1981): *Socratic Teaching Programs*. Memorandum. o.O.: Bolt, Baranek & Newman.
- Davidson, D. (1970): *Mental Events*. In: Foster, L./Swanson, J.W. (Hrsg.): *Experience and Theory*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Fairbank, J. K. (*1979): *The United States and China*. Cambridge: Harvard UP.
- Feldman, C. (1974): Pragmatic Features of Natural Language. *Papers from the Tenth Regional Meeting*. Chicago: Chicago Linguistic Society, S. 151–161.
- Fillmore, C.J. (1975): The Case for Case Reopened. In: Cole, P./Morgan, J.L. (Hrsg.): *Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Garfinkel, H. (1972): *Studies of the Routine Ground of Everyday Activities*. In: Sudnow, D. (Hrsg.): *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press.
- Gernet, M. (1930): *Chinese Civilisation*. London: Methuen.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Grice, H.P. (1975/1980): *Logic and Conversation*. In: Cole, P./Morgan, J.L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics*, Vol. 3. New York: Academic Press, S. 41–58. – dt. in: Kußmaul, P. (Hrsg.): *Sprechakttheorie*, Wiesbaden: 1980, S. 109–126.
- Halliday, M.A.K. (1975): *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard UP.
- Piaget, J. (1973): *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman.
- Rosaldo, M.Z. (1980): *Knowledge and Passion*. New York: Cambridge UP.
- Searle, J.R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge UP.
- Vygotsky, L.S. (1962): *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard UP.

Anschrift des Autors:

Jerome Bruner, University Professor, New York University School of Law, 40 Washington Square, South Room 302, New York, N.Y. 10012, USA.