

ZUR ERLERNBARKEIT DER SPRACHEN

Johann DRUMBL (Bozen)

Ich muss sagen, dass ich vom Referat von Paul Portmann so beeindruckt bin, dass mir jetzt unmittelbar anschließend, wo er den Samen ausgesät hat, nichts anderes zu tun bleibt, als um diesen Samen ein bisschen Erde aufzuschütten und Wasser zu gießen. Die Erkenntnis, dass der Paradigmenwechsel nicht beim Kognitivismus anzusetzen ist, also nicht bei Chomsky, sondern beim Audio-Lingualismus, ist revolutionär. Hätten wir das vor 30 Jahren gewusst, dann wäre uns sehr viel an oberflächlichen Polemiken erspart geblieben. Das gibt ein grundlegend neues Bild von dem, was uns interessieren muss, es geht es um die Kategorie der Erlernbarkeit, des Erlernens, und wer würde nicht beim Prinzip der Erlernbarkeit an Walter Benjamin denken und an seinen Traktat *Aufgabe des Übersetzers*. Dessen Aufgabe ist nach Benjamin, die Übersetzbarkeit der Sprache dadurch nachzuweisen, dass er übersetzt. Wir können analog dazu sagen, die Aufgabe des Sprachenlehrers, des Didaktikers, bestehe darin, die Erlernbarkeit der Fremdsprache nachzuweisen, indem er Menschen dazu bringt, die Sprache zu lernen. Und wenn ich mir diese Frage stelle, dann bekomme ich die ersten Zweifel, was denn überhaupt gelernt werden soll. Was ist denn die Kompetenz, die am Ziel, am Ende des Lernprozesses steht? Was kann denn ein Mensch, der eine Sprache kann? Diese Frage wird jetzt virulent, weil Paul Portmann den Anstoß gegeben hat, die Frage nach der Erlernbarkeit der Sprachen neu zu stellen. Es gibt eine Antwort auf die Frage, was der Mensch kann, der eine Sprache kann. Die Antwort steht bei Wittgenstein, sie ist aber verschlüsselt, sie braucht eine intensive Aufmerksamkeit des Lesers, und das, was Wittgenstein immer wieder als Gedanken, als Denkanstöße ausdrückt, die eigentlich damit zu tun haben, dass wir, wie er sagt, mit dem Wissen um uns und um unsere Sprache eigentlich unzufrieden sind. Und diese Unzufriedenheit bringt uns dazu, immer weiter zu suchen und immer weiter zu denken. Und dann hat es einen genialen Menschen gegeben, der versucht hat, mit großer Autonomie dieses Weiterdenken von Wittgenstein aus wieder aufzunehmen, und der ist zu Ergebnissen gekommen, die ich heute als Denkanstoß vorbringen möchte.

Ich möchte nur eine erste Frage voranstellen: Earl Stavick hat erfolgreiche Sprachenlernende interviewt und hat beredte Beispiele dafür gegeben, wie Menschen erfolgreich Sprachen lernen. Und wir wissen aus diesen Berichten, dass sehr viele der erfolgreichen Sprachlernenden völlig idiosynkratische, nicht nachvollziehbare Wege gehen. Aber das Interessante ist, wie sie sich völlig widersprechen, der eine erfolgreiche Sprachlerner widerspricht voll und ganz dem anderen erfolgreichen mit seinen Prioritäten, mit seiner Zielsetzung, mit seinen methodischen Ausrichtungen. Aber viele von ihnen sind überzeugt, dass sie genau das tun, was das Kind beim spontanen Erstspracherwerb tut, um erfolgreich die Sprache zu lernen. Also völlig inkommensurable Konzepte werden als Analogie zum frühkindlichen Spracherwerb angesehen. Das gibt natürlich ein Gefühl des Erfolges, das ist ja fast eine self fulfilling prophecy. Es muss ja funktionieren: Wenn es beim Kind funktioniert hat, dann funktioniert es bei mir auch. Also, die Frage ist, was muss, was kann der Mensch, der eine Sprache gelernt hat? Und die zweite Frage, was tun wir in der Schule? Also, ich glaube, dass man annehmen kann, dass diese erfolgreichen Sprachlerner, die idiosynkratische Wege gehen, von dem, was ihnen in der Schule angeboten wird, nicht adäquat bedient werden. Das würde heißen, dass sie eigene Wege finden müssen und den Lernerfolg somit autonom erreichen, und es würde heißen, dass wir sie nicht stimulieren können, ihren Weg erfolgreich zu gehen. Folgt daraus vielleicht die Frage, ob unser Sprachunterricht in der Schule eigentlich daraufhin optimiert ist, nur die schlechten Sprachenlerner zu erreichen und sie dazu zu bestimmen, weiterhin schlechte Sprachenlernende zu bleiben, weil wir mit ihnen arbeiten, als ob sie schlechte Sprachenlernende wären?

Welche Bilder entstehen dadurch, dass ein neues Paradigma uns die Augen öffnet über Dingen, die uns wichtig sind? Wir wissen, was jetzt kommt: Bildgebende Verfahren und die neuro-

logischen, neurolinguistischen Untersuchungen, die ganz genaue Rekonstruktionen von den Prozessen geben und zeigen, was der sprechende Mensch tut und was er nicht tut. Ich möchte aber sehr altmodisch einen Philosophen zitieren, Stanley Cavell, der 1969 sein grundlegendes Werk publiziert hat, *Must We Mean What We Say?* In seinem Buch *The Claim of Reason* hat er grundlegende Fragen gestellt, und zwar ist dieses Werk von 600 Seiten praktisch ein Weiterdenken und Weiterschreiben, ein Sich-Reiben, ein Sich-Orientieren mit ungewissem Ausgang von Wittgensteins Grundgedanken. Cavell hat seine Tochter beobachtet, die das Wort Mieze gelernt hat und an diesem Tag in das Lerntagebuch seiner Tochter den Eintrag gemacht: Sie hat heute das Wort *Mieze* gelernt. Sie hat ein Kätzchen gesehen und „Mieze“ gesagt. Ich zitiere aus der hervorragenden deutschen Übersetzung von Christiana Goldmann (Suhrkamp 2006: 292 ff.):

Betrachten wir zuerst noch einmal die offensichtliche Tatsache, dass es den von uns manchmal gemachten *deutlichen* Unterschied zwischen Lernen und Reiferwerden gar nicht gibt. Nehmen wir dieses Beispiel: Gesetzt, meine Tochter würde jetzt zwei Dutzend Wörter kennen. (Bücher zur kindlichen Entwicklung müssen etwas von dieser Art behaupten: Mit fünfzehn Monaten wird ein durchschnittliches Kind ein *Vokabular* von soundso viel Wörtern *haben*.) Eines dieser Wörter ist, wie meine Aufzeichnungen über ihre Entwicklung bezeugen, ‚Mieze‘. Was bedeutet es zu sagen, sie ‚kennt das Wort‘? Was bedeutet es zu sagen, sie ‚hat es gelernt‘? Nehmen wir den Tag, an dem sie, nachdem ich ‚Mieze‘ gesagt und auf eine Mieze gezeigt habe, das Wort wiederholt und auf eine Mieze gezeigt hat. Was bedeutet hier ‚das Wort wiederholen‘? Und worauf hat sie gezeigt? Ich weiß nur (und weiß sie mehr?), daß sie den Laut von sich gegeben hat und auf das gezeigt hat, worauf ich gezeigt habe. Oder vielmehr: Ich weiß weniger (oder mehr) als das. Denn das heißt, ‚sie gibt den Laut von sich, den ich von mir gegeben habe‘? Sie brachte einen Laut hervor (machte mich nach?), den ich als das akzeptiert habe, *was ich gesagt hatte*, und worauf ich dementsprechend *reagierte* (mit Lächeln, Zärtlichkeit, Worten der Ermunterung usw.). Als das nächste Mal eine Katze auftauchte, auf einem Spaziergang oder in einem Bilderbuch, machte sie es wieder. Ein neuer Eintrag in die Spalte ‚Vokabular‘ ihres Entwicklungsbuches.

„Ja, und jetzt hat sie das Wort gelernt und dann stellt er sich die Frage: Ich weiß überhaupt nicht, was sie tut, wenn sie ‚Mieze‘ sagt. Ich weiß ja nicht, was sie tut, wenn sie hinzeigt auf die Katze. Und dann stellt er sich die Frage, ja, die Hypothese, dass sie sagt, „Das ist eine Mieze“, die sollte man mal grundlegend ablehnen, nicht als syntaktische Voraussetzung annehmen für das, was passiert, wenn jemand etwas Neues lernt, und dann sagt er, vielleicht sollte man die Syntax dieses Benehmens, diese Haltung zur Katze mit „Das ist ja wie eine Mieze“ wiedergeben oder mit „Schau mal, diese komische Mieze“.

Er hat diesen Gedanken gefasst, als er ganz stolz auf seine Tochter war, die gerade ein neues Wort gelernt hatte, und am Tag darauf sah sie den Pelzmantel der Mutter und sagte: „Mieze“, und da war er am Anfang sehr enttäuscht, denn sie bewies in diesem Moment doch, dass sie das Wort *Mieze* ja eigentlich nicht konnte.

Und dann stellte sich Cavell die Frage, was sie denn wirklich tut, wenn sie *Mieze* sagte? Ich weiß ja eigentlich gar nicht, was sie tut, wenn sie *Mieze* sagt und auf die Mieze hinzeigt, und dann kommen eben diese grundlegenden Erkenntnisse, die ich Ihnen jetzt wörtlich aus der deutschen Übersetzung vorlese:

Dann, eine Woche später, lächelte sie beim Anblick eines Pelzstücks, streichelte es und sagte ‚Mieze‘. Zunächst reagierte ich mit Erstaunen und, wie ich annehme, Enttäuschung: Sie weiß nicht wirklich, was ‚Mieze‘ bedeutet. Dann fiel meine Reaktion fröhlicher aus: Sie meint mit ‚Mieze‘, was ich unter ‚Pelz‘ verstehe. Oder war es das, was ich unter „weich“ oder vielleicht ‚angenehm zu streicheln‘ verstehe? Vielleicht meinte sie sogar überhaupt nichts, was in meiner Syntax als ‚Das ist ein X‘ ausgedrückt würde. Denn wenn sie ein richtiges Kätzchen sieht, äußert sie nicht nur ihre allophonische Version von ‚Mieze‘, sie quietscht das Wort fröhlich immer wieder, hockt sich neben es, streckt ihren Arm aus, öffnet und schließt ihre Hand (eine allomorphische Version von ‚das Kätzchen streicheln‘?), macht einen Schmollmund und

blinzelt vergnügt. Angesichts des Pelzstückes hat sie nur gelächelt, einmal ‚Mieze‘ gesagt und es gestreichelt. Vielleicht sollte man die Syntax dieses Benehmens mit ‚Das ist wie eine Mieze‘ wiedergeben oder mit ‚Schau mal die komische Mieze‘ oder ‚Sind weiche Dinge nicht hübsch?‘ oder ‚Siehst du, ich erinnere mich, wie erfreut du bist, wenn ich ‚Mieze‘ sage‘ oder ‚Ich mag es, wenn man mich liebkost‘: Können wir das entscheiden? Gibt es eine *Wahl* zwischen diesen klaren Alternativen? In allen Fällen wurde ihr Wort durch ein weiches, warmes pelziges Objekt von einer gewissen Größe, Gestalt und einem gewissen Gewicht hervorgerufen. *Was hat sie gelernt, um das tun zu können? Was hat sie dadurch gelernt, dass sie es getan hat?* Hätte sie niemals solche Sprünge gemacht, wäre sie niemals in die Sprache eingedrungen. Aber da sie es getan hat, wachsen uns blühende Kommunikationswiesen. Wohin man springen kann, hängt davon ab, wo man steht.

Ich frage also: Sind weiche Dinge nicht hübsch? Schau mal diese komische Mieze. Lauter Alternativen für gedachte Sätze, die das Kind im Kopf hat, von denen wir nichts wissen. „Ich mag es gern, wenn man mit diesem Ding kost.“ Alle diese Dinge können theoretisch im Kopf des Mädchens vor sich gehen. Der Vater, wie jeder andere Beobachter auch, versteht nicht, weiß überhaupt nicht, was da geschieht. Und da stellt er am Ende die radikale Frage: Was hat sie gelernt, um das tun zu können? Hätte sie niemals solche Sprünge gemacht, die er ihr unterstellt, wäre sie niemals in die Sprache eingedrungen. Und diese Hypothese, dass Sprache am Beginn auf diese irreguläre Art und Weise mit situativen Elementen verknüpft wird und nur in diesen Verknüpfungen gelernt werden kann, ist die Grundhypothese des Wittgensteinschen Begriffs der Lebensform, die mit Sprache gebildet wird und mit Sprache ausgefüllt wird.

Im ‚Lernen von Sprache‘ lernt man nicht bloß, wie die Namen der Dinge lauten, sondern was ein Name ist; nicht nur, in welcher Form ein Wunsch ausgedrückt wird, sondern was es heißt, einen Wunsch auszudrücken; nicht nur, was das Wort für ‚Vater‘ ist, sondern was ein Vater ist; nicht nur, was das Wort für ‚Liebe‘, sondern was Liebe ist. Beim Erlernen von Sprache lernt man nicht bloß die Aussprache von Lauten und ihre grammatischen Ordnungen, sondern die ‚Lebensformen‘, die solche Laute zu den Wörtern machen, die sie sind, die dafür sorgen, dass sie leisten, was sie leisten – zum Beispiel benennen, bezeichnen, hinweisen, einen Wunsch oder Zuneigung ausdrücken, eine Wahl oder eine Abneigung anzeigen usw. Und Wittgenstein sieht die Beziehungen zwischen *diesen* Formen auch als ‚grammatische‘ an.

Statt also entweder zu sagen, wir *teilen* Anfängern *mit*, was Wörter bedeuten, oder wir lehren sie, was Objekte sind, werde ich sagen: Wir führen sie in die relevante, in der Sprache enthaltenen und um die Objekte und Personen unserer Welt versammelten Lebensformen ein. Damit das möglich ist, müssen wir selbst Vorbild sein und Verantwortung für diese Inanspruchnahme von Autorität übernehmen; und der Eingeführte muss, wie rudimentär auch immer, uns *auf natürliche Weise* folgen können (schauen, worauf unser Finger zeigt, über das lachen, worüber wir lachen, trösten, wo wir trösten, bemerken, was wir bemerken, ähnlich, bemerkenswert oder gewöhnlich finden, was wir ähnlich, bemerkenswert oder gewöhnlich finden, Schmerzen empfinden, wo wir Schmerzen empfinden, das Wetter oder die Vorstellung genießen, die wir genießen, die Laute bilden, die wir bilden), und er muss uns folgen *wollen* (Wert auf unsere Billigung legen, ein Lächeln lieber sehen als ein Stirnrunzeln, ein Summen lieber haben als ein Krächzen, einen aufmunternden Klaps lieber als einen Schlag), ‚Lehren‘ würde hier etwa heißen, ‚ihnen zeigen, was wir sagen und tun‘, und, ‚was wir sagen und tun, als das akzeptieren, was wir sagen und tun‘ usw.; und das wird mehr sein, als wir wissen oder sagen können. (Cavell 2006: 302 f.)

Und zum Schluss ein Zitat von Cavell, ein Satz von Cavell, den wir mitnehmen können als Denkanstoß, als neue Grundlage für das immer genauere Beobachten von Spracherwerbsprozessen. Also er sagt: „Hätte sie niemals solche Sprünge gemacht, dann wäre sie nie in die Sprache eingedrungen“. Also die Sprünge sind das Wichtige. Und: „Wohin man springen kann, hängt davon ab, wo man steht.“

Literatur

- Cavell, S. (1969). *Must we mean what we say?*. New York: Cambridge University Press.
- Cavell, S. (1979). *The claim of reason*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Cavell, S. (2006). *Der Anspruch der Vernunft. Wittgenstein, Skeptizismus, Moral und Tragödie*. Aus dem amerikanischen von Christiana Goldmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stevick, E. W. (1989). *Success with foreign languages. seven who achieved it and what worked for them* (Prentice Hall ed.). Cambridge: University Press.
- Zanin, R. (2011). *Sprechhandlungen und Sprachkultur. CLIL-Unterricht in Situationen von Mehrsprachigkeit*, in: G. M. Egger, & C. Lechner (Hg.). *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education*. Marburg: Tectum Verlag, 161-181.