

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Angelika Redder*

**SPRACHWISSEN ALS  
HANDLUNGSPRAKTISCHES  
BEWUSSTSEIN – eine funktional-  
pragmatische Diskussion**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. H. 5. S. 60-76.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Angelika Redder

## SPRACHWISSEN ALS HANDLUNGSPRAKTISCHES BEWUSSTSEIN - eine funktional-pragmatische Diskussion

1

In einer unlängst aus dem Verkehr gezogenen Theorie heißt es: „Die Sprache ist so alt wie das Bewußtsein - die Sprache *ist* das praktische, auch für andre Menschen existierende, also auch für mich selbst erst existierende wirkliche Bewußtsein, [...].“ (Marx & Engels 1985, 221).

Beide Bestimmungsmomente für Sprache sind komplex: Was denn 'praktisch' bzw. 'Praxis' sei, liegt begrifflich ebensowenig auf der Hand wie die Bedeutung von 'Bewußtsein'. Unsere Alltagskonzepte - nicht selten Sedimente einer anderen Denktradition - erfassen das Gemeinte unzureichend. Bewußtsein ist hier nicht individualpsychologisch, sondern historisch-gesellschaftlich begriffen;<sup>1</sup> es hat Wissensgehalte zum Gegenstand, um Handlungsmöglichkeiten jenseits des 'Routinewissens'<sup>2</sup> auszuloten. Auch Praxis gilt in diesem analytischen Rahmen nicht als Komplement oder gar Gegenteil von Theorie. Vielmehr ist damit das handelnde Eingreifen des Menschen in die Wirklichkeit erfaßt. Dessen Zweck besteht in der Wirklichkeitsaneignung und also im Leben unter je konkreten Bedingungen. Theoretische, im Sinne Hegels genauer: begriffliche Durchdringung der Wirklichkeit bildet mithin selbst einen Teil so verstandener Praxis.<sup>3</sup> Eine spezifische Handlungsform, die auf dem Bedürfnis des menschlichen Verkehrs untereinander aufruft, stellt Sprache dar.<sup>4</sup> Die so erkannte historisch-gesellschaftliche Qualität von Sprache<sup>5</sup> erfuhr durch den Rechtsphilosophen Austin (1962) eine Pointierung in einem anderen Bestimmungsmoment, nämlich in ihrem generellen - und nicht nur, wie Bühler (1934) scharfsichtig herausarbeitete, für Zeigwörter geltenden - Handlungscharakter.

- 
- 1 Inwieweit die Theorie Freuds Elemente einer sozialpsychologischen Handlungsanalyse enthält, sei in unserem Zusammenhang dahingestellt; s. dazu Flader (1995).
  - 2 Diesen Wissensstrukturtyp aus dem Bereich des Aktantenwissens haben - neben 'partikularem Erlebniswissen', 'Einschätzung', 'Bild' bzw. 'Image', 'Sentenz', 'Maximenwissen' und 'Musterwissen' - Ehlich & Rehbein (1977) anhand von Unterrichtskommunikation im einzelnen empirisch zu rekonstruieren versucht.
  - 3 Zum Theoriebegriff s. Rehbein (1994).
  - 4 Die Fortsetzung des Eingangszitats lautet: „[...] und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit andern Menschen.“ (Marx & Engels ebd.)
  - 5 Eine phylogenetische Rekonstruktion lieferte A. N. Leontjew (1973); ontogenetisch knüpfen insbesondere Wygotski (1969; 1987), Bruner (1974; 1983) und für den deutschen Sprachraum Martens (1974) und Meng (1984) daran an.

Derartige Bestimmungen von Sprache und sprachlichem Handeln waren zur Zeit des Funkkollegs „Sprache“ weitgehend selbstverständlich (vgl. z.B. Maas & Wunderlich 1972) und, vor allem im Wege der kommunikativen Didaktik, in die schulischen Curricula eingegangen. Inzwischen hat die Sprachdidaktik den Kommunikationsansatz verworfen und andere Konzeptionen - bei ebenso kurzer Umschlagzeit - ausprobiert, um auch sie aufzugeben, da die erwarteten Problemlösungen für unterrichtliche Sprachvermittlung sich nicht einstellen wollten. Daß sie sich nicht einstellen konnten, weil die linguistischen Konzepte reduktionistisch rezipiert und vorzeitig extrapoliert wurden, ohne sichere und weiterführende Erkenntnisse abzuwarten bzw. deren Entwicklung weiter zu verfolgen, wurde zwar hier und da gesehen, änderte aber nichts an der Struktur von Konjunkturen, die sich bei einem Blick auf die Didaktikgeschichte aufdrängen (vgl. in dieser Zeitschrift zuletzt Becker-Mrotzek 1997). Nun ist eine Situation erreicht, in der Sprachunterricht unter erheblichen Legitimationsdruck geraten ist.

Sollte die Vermittlung von *Wissen über Sprache* als Tradierung *gesellschaftlichen Wissens über ein praktisches Bewußtsein* an die nächste Generation obsolet geworden sein?

## 2

Die Antwort „nein“ dürfte sich schnell einstellen - zumal bei einem reflektierten Konzept von Sprachdidaktik als „praktischer Wissenschaft“ (Ossner 1993). Nur: Welche Implikationen hat das - und an welche Erkenntnisse wäre anzuknüpfen?

Weitgehend unabhängig von den didaktischen Trends, gleichsam unmodisch, sind unter dem Stichwort 'Sprachwissen' über die Jahre hinweg einzelne Plädoyers für einen aufgeklärten Sprachunterricht mit weitem Sprachverständnis geführt worden. Zu Beginn der Diskussion stand das Verhältnis, in dem Sprache zum Gegenstand des Denkens wird,<sup>6</sup> noch in einem direkten Zusammenhang mit dem unter § 1 ausgeführten Sprachbegriff. Schulisch relevant wurde dies vor allem hinsichtlich der Einführung in die elementaren Kulturtechniken und also in die Schriftsprache; der von Andresen (1985) aufgeworfene Begriff der 'Sprachbewußtheit' hat hier seinen Ort.<sup>7</sup> Die Diskussion konzentrierte sich sodann stärker auf die wissensmäßigen Prozesse selbst. Diese Interessenverschiebung dürfte nicht zuletzt lerntheoretisch begründet sein.<sup>8</sup> So unterscheidet z.B. Haueis (1991, 510), unter Nutzung der nicht

<sup>6</sup> Ossner (1989) erörtert die unterschiedlichen Modi dieses Verhältnisses.

<sup>7</sup> Man könnte die im englischen Sprachraum aufgekommene Diskussion zur „language awareness“ geradezu als Gegenpol reiner Deskription, unter Abstinenz theoretischer Analyse, auffassen.

<sup>8</sup> Dabei ist wiederum auffallend, daß die von der sowjetischen Psychologie inspirierten Konzepte etwa eines van Parreren (1966, 1969) allenfalls im niederländischen Diskurs Aufnahme fanden.

ganz unproblematischen Ebenen-Metapher, das „aktuale Bewußtsein“ und die „eigentliche Bewußtwerdung“. In seinen jüngsten Ausführungen zur Verb- bzw. Satzklammer im deutschen (Aussage-)Satz (Haueis 1998) wird eine Hinwendung zu Wissenskonzepten erkennbar, in denen kognitionstheoretisch weniger die Totalität der Vermittlung von Wirklichkeit, Mentalem und Sprachlichem erfaßt, als eine Parallelisierung, ja zuweilen Identifizierung von sprachlicher und mentaler Struktur angenommen wird.<sup>9</sup> Klotz (1991) hingegen differenziert (in Anlehnung an Coserius Konzept von Sprachkompetenz sowie die differenten Stufen der Erkenntnis gemäß Leibniz) ein „halbbeußtes Sprachwissen (Können)“ und ein „beußtes“, schulisch verfügbar gemachtes Wissen über Sprache, insbesondere über Grammatik, welches in die sprachliche Handlungspraxis der Heranwachsenden (z.B. in ihren Umgang mit Texten) als „alltägliches sprachliches Begleitbeußtsein“ (1996, 58) - mit einem sympathischen Kürzel auch als „sprachliche Wachheit“ charakterisiert (1998, 53) - Eingang finden soll. Damit hat sich der Gegenstand des sprachlichen Wissens auf einen bestimmten Gehalt verschoben, nämlich die grammatischen Strukturen, Formen. Als Reklamation gegenüber der weitgehend formabstinent ausgeführten kommunikativen Didaktik ist dies nur allzu verständlich. „Grammatisches Wissen“ ist gleichsam die neue (alte) Herausforderung - auch seitens der Lernenden, wie Ivo & Neuland (1991) so eindrücklich empirisch ermittelt haben.

Ich möchte den Begriff des Sprachwissens etwas anders akzentuieren und zugleich die Totalität des Problemkomplexes im Auge zu halten versuchen. Dazu ist das analytische Mikroskop - moderner: das Zoom-Objektiv - gewissermaßen enger zu drehen. Sprache ist das praktische Bewußtsein der Menschen, so hieß es in § 1. Mit anderen Worten: In Sprache selbst haben die sprachlich Handelnden ein Wissen, genauer: ein handlungspraktisches Wissen, niedergelegt. *Sprachwissen* läßt sich so als *das in Sprache geronnene Wissen* auffassen. Insofern in der sprachlichen Kommunikation dieses Wissen jeweils wieder handlungsmächtig wird, ist es *handlungspraktisches Bewußtsein*.

Die Institution Schule hat allgemein die gesellschaftliche Aufgabe, in akzelerierter - und leider auch selektiver - Form dasjenige Wissen zu tradieren, das für den Erhalt, aber auch für die Weiterentwicklung der sozialen Praxis erforderlich ist. Dies gilt gleichermaßen für das Sprachwissen (ich komme in § 5 auf diese Ziele zurück). Wenn in der Schule Wissen über die (Mutter-)Sprache vermittelt wird, muß mithin das darin geronnene Wissen als solches wieder verflüssigt werden. Dies setzt eine konsistente Sprachanalyse voraus. Im einzelnen müssen die verschiedenen sprachlichen Mittel - Handlungsmuster ebenso wie Wörter wie morphologische, syntaktische, intonatorische, kurz: grammatische Formen - systematisch in ihrer Handlungsfunktion bestimmt und für die Heranwachsenden durchsichtig und eben dadurch

---

<sup>9</sup> Mit Bezug auf Grammatik und mentale Prozesse versuchen Redder & Rehbein (1998) einleitend die jeweiligen Verhältnisbestimmungen in den Sprachtheorien zu bestimmen; in den Einzelbeiträgen kommen die verschiedenen Auffassungen zu Wort.

kritisch handhabbar gemacht werden.<sup>10</sup> Eine entsprechende Forderung stellt Klotz mehrfach nachdrücklich.

Sind die sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse inzwischen - gut 25 Jahre nach der „pragmatischen Wende“ - so, daß dies nicht nur für grammatische, sondern gleichermaßen für alle sprachlichen Strukturen geleistet werden kann? Sind mithin die Vermittlungsschritte zwischen den sprachdiaktisch weitgehend separaten Einheiten Kommunikation und Grammatik oder, mit Morris gesprochen, zwischen den Bereichen Syntaktik, Semantik und Pragmatik im einzelnen leistbar? Mein Vorschlag geht dahin, diese Vermittlung mittels der funktional-pragmatischen Sprachtheorie zu suchen.

### 3

Nun ist der Begriff der 'Funktion' sehr allgemein und durchaus von verschiedenen, keineswegs immer kompatiblen Sprachtheorien in Anspruch genommen worden.<sup>11</sup> In der linguistischen Diskussion sind allerdings mittlerweile die Grenzen einer additiven Pragmatikauffassung (häufig in der Bindestrich-Formulierung „Pragmalinguistik“ greifbar) ebenso einer kritischen Analyse unterzogen worden wie der leider zu verzeichnende innere Widerspruch in der „Sprachtheorie“ Bühlers (1934), insofern sie für das Zeigfeld von Sprache die bahnbrechende Handlungsanalyse aufweist, sich für das Symbolfeld jedoch wieder im traditionell semiotischen Rahmen bewegt; auch die vom historisch-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang weitgehend abstrahierenden, dezidiert nicht als Theorie, sondern als Aphorismen formulierten Einsichten des späten Wittgenstein - besonders seine „Gebrauchstheorie der Bedeu-

---

<sup>10</sup> Mir geht es hier zunächst nur um den Inhalt, nicht darum, inwieweit Schüler zugleich einen gewissen Einblick in sprachanalytische Methoden erhalten sollten, damit sie außerhalb der Institution Schule eigenständig sprachliche Aufgaben lösen können. Einer „Verwissenschaftlichung“ oder „Linguistisierung“ wird also nicht das Wort geredet, sondern einer sorgfältig reflektierten Theorie der Bildungsinhalte, die wissenschaftliche Erkenntnisse produktiv zur Kenntnis nimmt, insofern sie sich selbst als eine wissenschaftliche Didaktik versteht. Und solche möglicherweise produktiv umsetzbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse möchte ich anschließend exemplarisch zugänglich machen und zur Diskussion stellen.

<sup>11</sup> Nach meiner Auffassung bietet auch Coseriu eine den französischen Strukturalismus additiv erweiternde semiotische und nicht handlungsanalytische Konzeption; Köller (1988), der interessanterweise das alte Konzept einer „philosophischen Grammatik“ wiederzubeleben versucht, scheint mir ebenfalls mit anderem Ziel zu argumentieren, indem er - wie auch Coseriu - an 'Sprache als System' (versus 'Sprache als Handlung'; ausführlich s. Ehlich 1996) festhält und des weiteren die (mit Bühler gesprochen) Darstellungsfunktion von Sprache dominant setzt, welche im besonderen Fall dann emphatisch mit propositionalen Einstellungen oder 'Perspektivierungen' der Sprecher verknüpft wird (z. B. Köller 1987).

„tung“ - stellen lediglich erste, freilich innovative Schritte für eine funktional-pragmatische Semantik dar.<sup>12</sup>

Die erforderliche Präzisierung des Funktionsbegriffs scheint mir durch den historisch-gesellschaftlich fundierten Begriff des 'Zwecks' gewonnen zu werden, den Ehlich und Rehbein früh in die Pragmatik eingebracht haben. Individuelle 'Ziele' können auf der Basis verallgemeinerter Zwecke realisiert werden, indem die Aktanten solche Handlungswege, welche als Bearbeitungsformen für wiederholt (repetitiv) auftretende Bedürfnisse entwickelt wurden, je konkret nutzen. Der Zweckbegriff ist also m.E. das entscheidende Vermittlungselement der Sprachanalyse zur Formseite hin. Formen sind nur solche als zweckmäßige Formen; sie verdanken ihre Formung, ihre Struktur, der Adaptierung an die zu realisierenden Zwecke. Umgekehrt ist jeder Zweck zu seiner Erfüllung auf eine Form angewiesen.

Dieses Verhältnis gilt für alle Einheiten des sprachlichen Handelns. Ich möchte sie im folgenden kurz einführen.

Vergleichsweise vertraut ist inzwischen die Handlungseinheit mittlerer Größenordnung, insbesondere die *Sprechhandlung*.<sup>13</sup> Sie läßt sich in ihrer inneren Struktur, d.h. in ihrer zweckbestimmten Form, als 'Handlungsmuster' mit einem sequentiellen (= Sprecherwechsel umfassenden) Ablauf darstellen. Ein Handlungsmuster enthält systematisch sprecher- und hörerseitige, mentale und (inter-)aktionale Dimensionen. Für den Unterrichtsdiskurs relevante Handlungsmuster sind z.B. in Ehlich & Rehbein (1986) detailliert dargelegt.

Eine größere Handlungseinheit, die sich aus wiederum zweckbezogenen Ensembles von Sprechhandlungen konstituiert, ist der *Diskurs*. Im einzelnen lassen sich Diskurstypen und Diskursarten differenzieren. Gut untersucht sind etwa der Unterrichtsdiskurs, der Arzt-Patienten-Diskurs, die Zeugenvernehmung bei Gericht, aber auch das Erzählen, das Berichten etc. Für den Diskurs ist wesentlich, daß Sprecher und Hörer in einer gemeinsamen Sprechsituation zugegen sind. Dies hat Konsequenzen z.B. für die Verwendung von Zeigwörtern, aber auch von anderen Ausdrucksmitteln bis hin zur syntaktischen Formung. Vom Diskurs systematisch zu unterscheiden ist eine andere, abgeleitete Großform des sprachlichen Handelns, der *Text*. Dessen Charakteristikum besteht in der fehlenden Ko-Präsenz von Sprecher und Hörer, so daß er eine „zerdehnte Sprechsituation“ zu überbrücken hat (Ehlich 1983). Ein Text kann mündlich - klassisch beim Epos - oder auch schriftlich sein; letzteres ist jedenfalls nicht das Distinktionsmerkmal. Auch Texte sind funktional weiter in Texttypen und Textarten zu differenzieren.

<sup>12</sup> Ich verweise für einzelne Argumentationen auf die Übersichtsartikel von Rehbein (1988), Ehlich (1984; 1991; 1996).

<sup>13</sup> Zur Vermeidung einer systemtheoretischen Assoziation wähle ich nicht das aus 'Sprache' und ihrer Verwendung abgeleitete Kompositum 'Sprachhandeln', sondern den in der funktional-pragmatischen Sprachtheorie üblichen Begriff 'Sprechhandlung', welcher zugleich den gegenüber 'Akten' qualitativ höheren Status dieser Handlungseinheit zur Geltung bringt (anders als beim diesbezüglich indifferenten und zudem sprecherseitig isolierten Begriff 'Sprechakt' von Searle).

Kleinere Einheiten, aus denen sich Sprechhandlungen konstituieren, sind zunächst die seit Searle bekannten drei *Akte*, nämlich Äußerungsakt, propositionaler Akt und illokutiver Akt. Dabei steht die Form des propositionalen Aktes - also der Verbalisierung des mentalen Gehaltes (Gedankens) - in einem systematischen Wechselverhältnis zum illokutiven Akt, in den sich der Handlungszweck umsetzt.

Betrachten wir als Sprechhandlungsbeispiel das elementare Frage-Antwort-Muster.<sup>14</sup> Sein Zweck besteht darin, daß der Sprecher eine bei sich wahrgenommene Wissenslücke schließt, indem er sich interaktiv ein beim Hörer antizipiertes entsprechendes Wissens zugänglich macht. Dazu bedient er sich der Sprechhandlung 'Frage'. Der Hörer muß daraufhin die Sprecheraußerung in ihrem Äußerungsakt, insbesondere aber auch in ihrem propositionalen und illokutiven Akt verstehen, d.h.: er muß sie als konkrete Frage verstehen, um dann seinerseits erwartbar zu handeln. Dies kann er - wie zuvor auch der Sprecher bei der Wahl seiner Mittel - auf der Basis von Sprachwissen leisten, das ihm im Laufe der Sozialisation vermittelt wurde. Nicht Übereinkünfte, Konventionen, sondern zweckmäßige Formungen von Handlungswegen stellt ihm die Sprachgemeinschaft zur Verfügung. Das besondere Sprachwissen, das im Beispielfall aufgerufen wird, ist das 'Musterwissen' (s. Fußnote 2), konkret das Wissen um die innere Struktur desjenigen Handlungsmusters, dem die 'Frage' systematisch als Illokution zugehört. Auf der Basis dieses Musterwissens unternimmt der Hörer einen entsprechenden Suchprozeß in seinem Sachwissen und kommuniziert sodann - im erfolgreichen Fall - das fehlende Gewußte als propositionalen Gehalt einer Äußerung, welche illokutiv die Qualität einer 'Assertion', an dieser Position innerhalb der ablaufenden Handlungssequenz genauer: die Qualität einer 'Antwort' aufweist. Deren Verstehen führt wiederum beim Sprecher zu einer mentalen Handlung, nämlich der Integration des propositionalen Gehaltes der Antwort in sein Wissen. Gelingt dies, und zwar vollständig, so gibt er dem Hörer in der letzten Musterposition die erfolgreiche Schließung seiner Wissenslücke durch eine Art von „Okay“ zur Kenntnis und entpflichtet ihn so von weiteren Suchprozessen. Damit ist nun der Handlungszweck der Frage und also des gesamten Musters erreicht. Propositional muß der Sprecher freilich die Frage so gestalten, daß seine Wissenslücke für den Hörer umrissen wird, und zwar im Sinne einer *bestimmten Negation*.<sup>15</sup> Erforderlich ist also die Verbalisierung eines *bestimmten* Nicht-Gewußten, wie Ehlich im einzelnen ausgeführt hat.<sup>16</sup> Zu eben diesem Zweck sind

---

<sup>14</sup> Für diejenigen, die mit der Darstellung von Handlungsmustern ein wenig vertraut sind, biete ich im Anhang das Musterdiagramm.

<sup>15</sup> So erklärt sich handlungssystematisch, warum Fragefähigkeit - etwa auch bei Schülern - genau die Bestimmung des Nicht-Gewußten voraussetzt, während diffuses Nicht-Wissen keine Frage zuläßt.

<sup>16</sup> Köllers (1998) Konzept der Perspektivierung ist m. E. demgegenüber einerseits zu unspezifisch, auch für die Bestimmung der komplexeren, abgeleiteten und taktisch eingesetzten Frage-Typen, die, wie an anderen Orten ausgeführt, spezifische mentale Konstellationen aufweisen. Andererseits hat es eine zu geringe Reichweite der Verallgemeinerung, indem es individuell vereinzelt angesetzt ist.

im Deutschen bestimmte Ausdrucksformen, insbesondere die Fragewörter, ausgebildet. Sie kategorisieren das Nicht-Gewußte als bestimmtes Nicht-Gewußtes; im restlichen propositionalen Gehalt der Frage kommt dagegen das bestimmte Gewußte des Sprechers zum Ausdruck. Die Antwort muß, um den Zweck der Wissensintegration beim Sprecher zu befördern, komplementär dazu lediglich das höreseitig bestimmte Gewußte als propositionalen Akt enthalten.<sup>17</sup> Dieser Gehalt ist im Deutschen morpho-syntaktisch - vor allem in der Kasusform oder präpositionalen Strukturierung - an das Erfragte zu adaptieren, so daß die Einpassung in das Mentale von Sprecher (und Hörer) bis in die Verbalisierung hinein kooperativ gestaltet wird.

Mit den soeben angesprochenen Phänomenen ist beispielhaft die Vermittlung von der Sprechhandlung mit den sie konstituierenden Akten hin zu den grammatischen Strukturen erreicht. Die neue Grammatik des Instituts für deutsche Sprache setzt auf dieser funktional-pragmatischen Basis sowohl in den „Grundbegriffen“ (Kap. B 1, zu unserem Beispiel bes. 2.2.5: „W-Determinativ“) als auch in der Bestimmung von „Grammatik in Text und Diskurs“ (Kap. C 1, hierzu bes. 2.1: „Zweckbereich: Transfer von Wissen“) erklärend an (Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997).

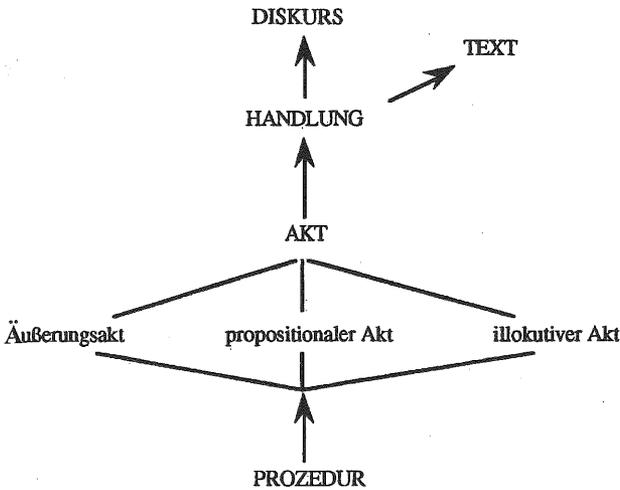
Ein Fragewort (oder W-Determinativ) stellt seinerseits ein Beispiel für die kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten dar. Eine solche minimale Handlungseinheit heißt *Prozedur*. Sie wurde im Zuge der handlungstheoretischen Weiterentwicklung des Bühlerschen Deixisbegriffs von Ehlich so benannt. Nicht nur die Bedeutung von Zeigwörtern erweist sich nämlich als Vollzug einer Prozedur, hier spezifisch des sprachlichen Zeigens. Auch andere Ausdrücke, ja alle sprachlichen Formen, haben eine Bedeutung von Handlungsqualität, im Falle von Wörtern (und Morphemen) eben von der Größenordnung einer Prozedur. D.h. diese Ausdrucksmittel dienen dem Vollzug einer spezifischen Prozedur im Kopf von Sprecher und Hörer. Man spricht auch kurz von ihrer prozeduralen Bedeutung.

Ich gebe einen graphischen Überblick (s. nächste Seite) über die verschiedenen sprachlichen Handlungseinheiten, die von unten nach oben gelesen konstitutiv werden:

Die Prozeduren lassen sich in fünf funktionale oder Zweck-Typen differenzieren, so daß sich mit Ehlich (s. zusammenfassend 1991) nicht nur - wie mit Bühler - zwei, sondern fünf *sprachliche Felder* differenzieren lassen:

1. das *Zeigfeld* mit den Zeigwörtern (deiktischen Ausdrücken, Deixeis) wie ‚ich‘ und ‚du‘ oder sprecher- bzw. höreerdeiktischen Morphemen, ‚hier‘ und ‚da‘, ‚jetzt‘ und ‚damals‘ oder Präsens- bzw. Präteritum-Morphemen, ‚dieser‘ und ‚jener‘, ‚so‘; sie dienen dem Vollzug einer *deiktischen Prozedur*, d.h. der Neufokussierung der Höreraufmerksamkeit im Rahmen gemeinsamer Orientierung in einem Verweisraum (s. Bühler 1934, Ehlich 1979 u.ö.);

<sup>17</sup> Eben deshalb ist die fremdsprachenmethodisch zuweilen noch immer geforderte „Antwort im ganzen Satz“ unzuweckmäßig, ja zwecklos, und kennzeichnet gerade den Non-Native im Stadium des unterrichtlichen Lernens. ‚Wo sind die Auberginen? – ‚Im Gemüsekorb.‘ ist eine zweckmäßige und kommunikativ vollständige Beispielsequenz für die interaktionalen Positionen des Handlungsmusters Frage-Antwort.



Einheiten des sprachlichen Handelns

2. das *Lenkfeld* (*expeditiv-e Feld*) mit den Ausdrücken zum Vollzug einer *expeditiven Prozedur*, d.h. zum unmittelbaren Eingriff in das hörerseitige Handeln, zur Herstellung eines „direkten Drahts“ zwischen Sprecher und Hörer; *expeditiv-e* Ausdrücke sind im Deutschen die sogenannten Interjektionen (mit einer charakteristischen Tonstruktur, die sonst nur Tonsprachen wie das Chinesische bedeutungsdifferenzierend nutzen) sowie das Impe-

rativ-Morphem und (sofern vorhanden) das Vokativ-Morphem (s. Ehlich 1986, Liedke 1994);

3. das *Symbolfeld* mit Ausdrücken zum Vollzug *nennender Prozeduren* - Hoffmann spricht in seiner Einleitung der IdS-Grammatik (Kap. B 1) von 'charakterisierenden Prozeduren' (1997, 27); sprachliche Mittel bilden die meisten Ausdrücke der traditionell ontologisch bestimmten, sog. Hauptwortarten Verb und Nomen (= Substantiv + Adjektiv), sie dienen der Benennung (oder Charakterisierung) von Wirklichkeit, wie sie im gesellschaftlichen Wissen verankert ist;
4. das *operative Feld* (*Operationsfeld*) mit Ausdrücken zum Vollzug *operativer Prozeduren*, mittels derer Sprache als Sprache verarbeitet wird, vor allem propositionale Teile; zu den operativen Ausdrucksmitteln, die in sich komplex subklassifizierbar sind, zählen u.a. die Phorik (= ‚er, sie, es‘, die in Opposition zur Deixis eine Fokuskontinuierung bewirkt; Ehlich 1979 u.ö.), eine Reihe der sogenannten Partikeln und Konjunktionen (z.B. Redder 1990), eine Reihe von Flexionsmorphemen (z.B. Redder 1992) und die oben beispielhaft genannten Fragewörter;
5. das *Malfeld* mit Ausdrücken zum Vollzug *malender Prozeduren*, d.h. im weiten Sinne zur expressiven Verbalisierung von Atmosphärischem und Emotionen, was im Deutschen vor allem durch intonatorische Modulation, kaum durch einzelne Wörter geschieht (z.B. Redder 1994).

Die typisierten Prozeduren unterscheiden sich hinsichtlich ihres Beitrags zur Herstellung (Konstituierung) größerer Handlungseinheiten darin, ob sie alleine, also selbstständig zum Vollzug zweckmäßigen sprachlichen Handelns dienen können,

eben unterhalb der Einheit einer Sprechhandlung.<sup>18</sup> (Eine solche Äußerung - z.B. ‚Ach‘ - hat mithin keine illokutive Qualität, indem sie eine entsprechend aktförmige Einheitenkomplexität gar nicht erreicht.) Ehlich (1992) charakterisiert derartig eigenständige Prozeduren als „selbtsuffizient“. Selbstsuffizient sind insbesondere die expeditiven Prozeduren.<sup>19</sup> Auch deiktische Prozeduren können (monoprozedural) so verwendet werden (z.B. ‚Da.‘, ‚Das.‘), häufiger jedoch treten sie biprozedural suffizient mit einer expeditiven Prozedur in Verbindung, vor allem mit der exklamativen, steil und rasch fallenden Intonationskontur (schriftlich: <Da!>). Auch solche Äußerungen sind nicht als Sprechhandlungen mit einer illokutiven Qualität zu bestimmen, sondern eben als kleinere, nichtsdestoweniger kommunikativ zweckmäßige Handlungseinheiten. Operative Prozeduren sind - ihrem Zweck gemäß - immer in Kombination mit anderen, vor allem nennenden und deiktischen, Prozeduren wirksam. Eine grammatische Einheit, die traditionell die größte Aufmerksamkeit auf sich zog, der Satz, kann nun funktional-pragmatisch als eine spezifische ‚Prozedurenintegration‘ (Ehlich 1992), in der sich die kombinierten Prozeduren zu einer eigenen integralen Qualität zusammenfügen, rekonstruiert werden.

Ich kann auf die Frage der grammatischen Analyse als prozedurale, form-funktionsbestimmte Konstitutionsanalyse hier nicht weiter eingehen. Allerdings sollte das Prinzip deutlich geworden sein. Hoffmann (1995) sowie in der anschließend abgedruckten Podiumsdiskussion) hebt ausdrücklich hervor, daß einer Systematik der sprachlichen Mittel (als Formen) eine Systematik der Funktionen (Zwecke) zur Seite gestellt werden muß und erst auf dieser Basis eine funktional-pragmatische Grammatik möglich ist. Sie liegt - soweit ich bislang sehe - besonders bei Kap. C in der neuen IdS-Grammatik (Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997) ausgearbeitet vor. Der Phrasenaufbau wie auch das, was traditionell als syntaktische Funktion gilt (oder aber gar nicht erst in den Blick kam), wird darin entsprechend rekonstruiert. An anderer Stelle führt Hoffmann (1996) die funktional-pragmatische Bestimmung der grammatischen Form ‚Satz‘ auf der Basis von Ehlichs kritischer Diskussion (1992, breiter 1998) syntaktisch weiter aus. Eine prozedurale Rekonstruktion der Satzmodi schlägt Rehbein (1998) vor. Zur im Deutschen spezifischen, klammerbildenden und zugleich diskontinuierlichen Prädikatsbildung und einigen Kategorien des Verbsystems sind in Redder (1992, 1995, 1998) einige Analyseorschläge unterbreitet worden.

Die funktional-pragmatische Vermittlung von Kommunikationseinheiten wie Sprechhandlung (sowie Diskurs und Text) mit grammatischen Strukturen befindet sich insgesamt nicht mehr in den Anfängen. Es konnten hier freilich nur Schlaglichter geworfen und wenige Hinweise gegeben werden.

---

<sup>18</sup> Ontogenetische Sprachentwicklungen lassen sich vor diesem Hintergrund ebenso funktional diskutieren wie zweckmäßige Etappen beim Fremdspracherwerb.

<sup>19</sup> Aufgrund ihrer Formcharakteristik gehen die morphematischen expeditiven Ausdrucksmittel (Imperativ und Vokativ) stets eine Kombination mit einem Symbolfeldausdruck ein, nämlich einem Verbstamm bzw. Substantivstamm, so daß sie immer als „biprozedurale“ Einheit suffizient werden.

## 4

Was ergibt sich daraus für die Lehrerbildung? Welche Konsequenzen können für die schulisch vermittelten Sprachkategorien, besonders für den grammatischen Kanon, daraus gezogen werden?

Lehrer sollten - in ihrer wissenschaftlichen Ausbildungsphase - mit der funktional-pragmatischen Sprachtheorie kategorial und methodisch vertraut gemacht werden. Sie sollten insbesondere selbst das in Sprache niedergelegte Handlungswissen begrifflich reflektiert kennen, also zu ihrem professionellen Wissen machen. Dabei geht es vor allem um zwei Wissensformen, die alle sprachlichen Aktanten unprofessionell, ja routinisiert zu nutzen in der Lage sind. Die eine Form ist das oben genannte und beispielhaft dargelegte Musterwissen. Die andere bezieht sich auf die unter § 3 zuletzt ausgeführten Form-Funktions-Verhältnisse.

Das Sprachwissen, das die Sprachgemeinschaft über typische kleinräumige Zwecke des sprachlichen Handelns ausgebildet und in entsprechende sprachliche Ausdrucksformen zu ihrer Erfüllung umgesetzt hat, möchte ich in Analogie zum komplexeren *Musterwissen* als *Prozedurenwissen* charakterisieren. In diesen beiden sprachbezogenen Strukturtypen des Wissens geht größtenteils auch das auf, was traditionell als lexikalisches oder als grammatisches Wissen gilt. Im Laufe der Entfaltung ihrer Sprache gemäß der sich verändernden Kommunikationsbedürfnisse einer Gesellschaft haben die Sprachteilhaber eben nicht nur ein Wissen darüber ausgebildet, daß mittels Sprache z.B. immer wieder Wissen transferiert werden muß, und entsprechend bewährte, zweckmäßige Handlungsformen ausgebildet - sowie als spezifisches Musterwissen über Frage-Antwort-Sequenzen tradiert -, sondern auch darüber, daß sich z.B. Sprecher und Hörer immer wieder im Verständigungshandeln orientieren müssen und insofern die Formung von Mitteln zur Aufmerksamkeitsfokussierung des Hörers zweckmäßig ist - was im Zuge der gemeinsamen Handlungspraxis als spezifisches Prozedurenwissen über Deixis ontogenetisch tradiert wird - und so weiter.

Die beschriebenen fünf sprachlichen Felder mit ihrer prozeduralen Charakteristik stellen, soweit dies bislang absehbar ist, sprachtypologisch übergreifende - insofern „universale“ - Funktions- oder Zwecktypen der Handlungsform Sprache dar. Um so mehr können sie als Grundlage für die Strukturbestimmung des Deutschen dienen, wie nicht zuletzt die IdS-Grammatik zu belegen scheint. Sprachtypologisch differiert ist freilich erstens die Differenziertheit im Ausbau der einzelnen prozeduralen Mittel. Das Deutsche ist etwa im Bereich der deiktischen Prozeduren reicher ausgebaut und genutzt als das Englische, weniger aber als das Französische; afrikanische Sprachen haben teilweise ein wortmäßig viel breiter ausgebautes Malfeld; das Deutsche wiederum verfügt in verschiedener Form über ein hoch differenziertes Operationsfeld, wo andere Sprachen eher mit Mitteln des Symbolfeldes und insofern in anderer Weise komplex sprachlich das kommunizieren, was auszudrücken ist, etc. Zweitens differiert die Formung der zweckmäßigen Mittel sprachtypologisch und im einzelnen. Am bekanntesten ist wohl die Differenz zwischen der Nutzung von Vokal-Konsonant-Kombinationen (und also den Luftstrom freisetzen versus hemmen-

den Artikulationsverfahren) und der Nutzung von Intonationskonturen bzw. Tonverläufen zwecks Unterscheidung bedeutungstragender Ausdruckseinheiten in Nicht-Tonsprachen wie dem Deutschen versus Tonsprachen wie dem Chinesischen, Thailändischen oder Vietnamesischen. Ein grundsätzlich für Sprachvergleiche offener Muttersprachunterricht Deutsch hätte solche Verhältnisse zu reflektieren.<sup>20</sup>

Die traditionellen Wortarten - als 'partes orationis' (Redeteile) durchaus einst funktional angegangen - können allerdings nicht mehr umstandslos die Basis einer funktional-pragmatischen Sprachvermittlung bilden. Vielmehr sind sie im Lichte der prozeduralen Bestimmungen kritisch zu reflektieren, nicht selten neu abzuleiten oder auch zu verwerfen. Dieser m.E. unumgängliche Neuansatz bis in traditionsreiche grammatische Kategorien hinein ist insbesondere für die nicht-flektierenden Wortarten folgenreich, welche bislang grosso modo - und unbefriedigend - als Restklasse der „Partikeln“ eher verdeckten als offenlegten, worin ihre Leistung (und auch Formung) denn bestehe. Auch die sprechaktsemantischen Neuansätze haben noch nicht alle Probleme beseitigen können, scheint mir.

Alle sprachlichen Ausdrucksmittel könnten vom funktional-pragmatischen Zugriff her in ihrer Handlungsbedeutung, kleinräumiger in ihrer prozeduralen Bedeutung, durchschaubar gemacht werden. So ließe sich z.B. das semiotische, vor allem referenzsemantische Problem sog. „Inhaltswörter“ im Unterschied zu sog. „Funktionswörtern“ als Frage nach ihrer differentiellen Feldzugehörigkeit und also dem differentiellen Prozedurentyp auflösen, den die einzelnen Ausdrücke zu vollziehen geeignet sind. Grob könnte man formulieren: Alle Ausdrucksmittel jenseits des Symbolfeldes werden traditionell verlegenheitshalber als Funktionswörter bezeichnet, weil sie eben anderen als nennenden (charakterisierenden) Prozeduren dienen.

Wie werden schließlich Einzelbedeutungen zugänglich? Die besondere Bedeutung etwa einer Deixis wie ‚her‘ im Unterschied zur Deixis ‚hier‘ ist innerhalb des prozeduralen Typs - deiktische Prozedur - im einzelnen zu bestimmen. Kurz gesagt lautet die Bedeutungsanalyse für diese beiden Ausdrucks-Beispiele: Mit ‚her‘ zeigt ein Sprecher des Deutschen auf ein Element im Verweisraum<sup>21</sup>, das die Qualität einer Ortsveränderung in Richtung auf die Sprecher-Origo<sup>22</sup> hat - deshalb wird ‚her‘ auch kurz als Richtungsdeixis mit der Charakteristik der Origo-Nähe bestimmt. ‚Hier‘ verweist auf ein Element des Verweisraums von der Kategorie eines Ortes in der Nähe der Sprecher-Origo, kurz: ‚hier‘ ist eine Lokaldeixis der Nähe.

<sup>20</sup> Die neue IdS-Grammatik liefert auch hierfür einige Ansatzpunkte, zumindest in Kap. B1.

<sup>21</sup> Im einfachen Fall erfolgt der Verweis im Sprechzeitraum als einem besonderen Wahrnehmungsraum, im komplexen Fall im Rede- oder Textraum oder im Vorstellungsraum (s. Ehlich 1979).

<sup>22</sup> Bühler (1934) erkennt die ‚Origo‘ als koordinativen Nullpunkt der Orientierung zwischen Sprecher und Hörer; gemäß der elementaren Sprechhandlungssituation kann sie dreidimensional durch Sprecher, Sprecherort und Äußerungszeitpunkt gebildet sein, was sich im Deutschen sprachlich in ‚ich‘, ‚hier‘ und ‚jetzt‘ umsetzt.

Auch z.B. die notorisch problematischen „Abtönungs-“ oder „Modalpartikeln“ können prozedural einfacher und hinsichtlich ihrer konstituierenden Leistung für die gesamte Sprechhandlung konsistent sowie vor allem einheitlich bestimmt werden. Ich erlaube mir, als Beispiel ‚denn‘ anzuführen: ‚Denn‘ stellt ein operatives Ausdrucksmittel dar. Es dient im einzelnen dazu, etwas als - in unterschiedlichen Etappen sprachlicher Rezeption - Nicht-Verstandenes zu qualifizieren und hat somit den Zweck, eine Synchronisation zwischen sprecher- und hörerseitigem Verstehen herzustellen. Im Rahmen einer fragenden Äußerung auf eine Handlung des Interaktionspartners hin, d.h. in einer Handlungssequenz an hörerseitiger Musterposition, hält der Hörer im aktuellen Handlungsablauf inne, um als Voraussetzung für die weitere Kooperation das fehlende Verstehenselement beim Sprecher einzufordern (traditionell gesprochen findet hier die sog. „Partikel“ ‚denn‘ Verwendung). Im Rahmen einer komplexen Äußerungsverkettung (d.h. bei Verwendung der sogenannten „Konjunktion“ ‚denn‘) antizipiert der Sprecher nachträglich, nach einer seinerseits bereits vollzogenen (Sprech-)Handlung, ein Nicht-Verstehen des Hörers und liefert ihm unter der Kategorisierung von ‚denn‘ im propositionalen Gehalt sodann ein höreradaptiertes Verstehenselement. Die prozedurale Leistung von ‚denn‘ läßt sich des weiteren systematisch mit wesentlichen Elementen der Sprechhandlung ‚Begründen‘ ins Verhältnis setzen, so daß auch die Vermittlungsschritte hin zu größeren Handlungseinheiten - und schließlich zur Kategorie der Kausalität - rekonstruierbar werden (im Detail s. Redder 1990).

Um abschließend ein Beispiel für eine zusammenhängende Ausdrucksgruppe des Symbolfeldes anzuführen, die Klotz (1991) zu Recht als kommunikativ höchst relevant hervorhebt, seien die Modalverben skizziert. Sie weisen im Deutschen eine gegenüber anderen Sprachen<sup>23</sup> besonders einheitliche Formung und zugleich hohe Differenziertheit auf. Bereits Brinkmann (1971<sup>2</sup>) hat wichtige Einsichten in ihre Leistung vermittelt. Ehlich & Rehbein (1972) haben darüber hinaus zu zeigen versucht, daß in der Interrelation der deutschen Modalverben eine alltagspraktische Analyse wesentlicher Entscheidungskategorien (Modalitäten) in der mentalen, d.h. sich im Kopf des Aktanten abspielenden Vorgeschichte einer Handlung ihren Niederschlag findet. Bedürfnis, Zielbildung und Absicht sowie Einschätzungen von Handlungsalternativen und Handlungsreduktionen finden - innerhalb des Handlungsraums eines Aktanten oder über dessen Grenzen von außen hinweg eingreifend - im einzelnen einen Ausdruck. In Redder (1984) werden diese Einsichten für die Funktionsdarlegung in einer bestimmten Diskursart, dem Unterrichtsdiskurs, empirisch zu nutzen gesucht; die Steuerung hörerseitiger Handlungsprozesse durch explizites Vor- oder Rückgreifen auf seine Entscheidungsmodalitäten kann in den jeweiligen institutionellen Bedingtheiten durchsichtig werden, so das erklärte Analyseziel.

Schließlich sei darauf aufmerksam gemacht, daß prozedurale Sprachanalyse offenbar für ein hermeneutisches Herangehen an Literatur fruchtbar zu werden beginnt. Krusche hat mehrfach (bes. 1995) die deiktischen Prozeduren geradezu als Basis für

---

<sup>23</sup> Zum Englischen legt soeben Radden (1998) eine interessante Herleitung aus kognitions-linguistischer Sicht vor.

eine Interkulturelle Hermeneutik angesprochen, da durch sie die ästhetische Anschaulichkeit eine kulturübergreifende Form gewinne - anders als etwa nennende Prozeduren dies je vermögen. Riedner (1996) unternimmt es, mittels prozeduraler Analyse ästhetische Verfahren der Moderne am Beispiel von Brigitte Kronauer aufzudecken. Ehlich schlägt vor (zuletzt 1997), einige Stilcharakteristika literarischer Autoren durch prozedurale Analysen genauer zu untersuchen; er selbst illustriert dies außer an Thomas Bernhard vor allem an Joseph Eichendorff - nicht zuletzt im Kontrast zu Johann Wolfgang von Goethe. Diese Hinweise mögen genügen.

## 5

Mein Vorschlag, Sprachwissen als handlungspraktisches Bewußtsein im schulischen Unterricht zu vermitteln, soll linguistisch begründete Anstöße für den Mut zu einer Rückbesinnung auf Lernziele liefern, welche Sprache in ihrer Komplexität - und in ihrem kritischen Potential - der nächsten Generation zugänglich werden lassen. Eine Didaktik, die sich nicht im Sinne der unglücklichen Zwillingsformel „Methodik-Didaktik“ faktisch eher auf ersteres konzentriert, sondern sich als eine wissenschaftliche Diskziplin sui generis versteht, müßte aus den skizzierten linguistischen Einsichten bzw. den jeweils detaillierten Darlegungen theoretisch konsequent und reflektiert die geeigneten Lernziele wählen sowie eine lernpsychologisch angemessene Progression entwickeln.<sup>24</sup> Methodisch wäre zu fragen, in welcher Weise, wann und in welchem Umfang beispielsweise von konkreten Diskursen und Texten, auch literarischen Texten, auszugehen ist und in welcher Weise und Ausführlichkeit eigenständige sprachanalytische Erklärungs- und Erarbeitungsphasen anzusetzen sind. Die Mühen des begrifflichen Denkens sind gewiß weder den Lehrenden noch den Lernenden zu ersparen - und machen ja auch Freude, wenn sie gelingen.

Selbstverständlich ist zu berücksichtigen, daß schulisches Lehren und Lernen sich im Rahmen der institutionellen Zwecke und also unter den institutionellen Handlungsbedingungen des Unterrichtsdiskurses vollziehen. Inwieweit genau hier die Probleme z.B. erfolgreicher Grammatikvermittlung liegen, hat in exemplarischer Weise Bolte (1994) empirisch am Beispiel des Deutschunterrichts in den Niederlanden - also des Fremdsprachenunterrichts Deutsch - gezeigt. Weitere empirische Fundierungen scheinen mir - wie auch Becker-Mrotzek (1998) empfiehlt - nicht nur hinsichtlich der zu vermittelnden sprachlichen Phänomene selbst, sondern eben auch hinsichtlich der sprachlich vermittelten schulischen Lehre dringend geboten.

Eine funktional-pragmatisch basierte Sprachlehre birgt, wie in § 4 angedeutet, m.E. zugleich die Chance, muttersprachlichen Deutschunterricht aus sprachvergleichender, zumindest europäischer Perspektive anzubieten. Die nationalen Borniertheiten könnten überwunden und eine wirklich sprach- und kulturvergleichend angelegte Reflexion der eigenen Sprache angegangen werden. Dies dürfte gerade für den Sprachunterricht Deutsch angezeigt sein. Und nicht nur angesichts der konkreten

<sup>24</sup> Als ein m. E. gelungenes Beispiel für die Didaktisierung der vielfältig nutzbaren Phorik 'es' möchte ich auf Graefen (1995) verweisen.

mehrsprachigen Realität an unseren Schulen. Denn Deutsch könnte zudem sprachpolitisch rasch aus dem selbstverständlichen, routinisierten Sprachwissen so vieler SprecherInnen in West- und Ost-Europa verdrängt werden - nicht zuletzt übrigens auch durch die argumentative Beförderung eines Kollegen, der sich früher einmal vehement für die Gleichberechtigung der sprachlichen Varietäten innerhalb des Deutschen (Dialekte) einsetzte und nun das Englische als Weltsprache empfiehlt, unter dezidiertem Abwertung der kommunikativen Zweckmäßigkeit des Deutschen. (In welcher Pidgin-Varietät des Englischen die internationale Kommunikation dann konkret geschähe, sei dahingestellt.)

Ivo & Neuland (1991) erinnern schließlich in ihrem Begründungsversuch für das eruierte Bildungsideal eines grammatischen Wissens (im Sinne eines Wissens über Grammatik) an die nachreformativen Liberalisierungs- und Demokratisierungsaufgaben, die nicht zuletzt an die Emanzipation des Deutschen bzw. einer deutschen Hochsprache gegenüber dem Lateinischen steckten und so ein kritisches Verständnis von Muttersprache freisetzen konnten. Vorläufer sehen sie für das Italienische im Konzept der 'Volkssprache' bei Dante Alighieri. Interessant ist, daß beide Sprachen politisch eine späte Nationenbildung zu untermauern hatten. Heute wäre, so scheint mir, die Situation gekommen, das Deutsche als Muttersprache aus den nationalen Bindungen zu befreien. Sprachunterricht kann m.E. dazu beitragen. Zugleich liefert er schließlich der nächsten Generation das Werkzeug, die Sprache den neuen kommunikativen Erfordernissen typgerecht zu adaptieren und also sprachgeschichtliche Modernisierungsprozesse reflektiert fortzuführen.

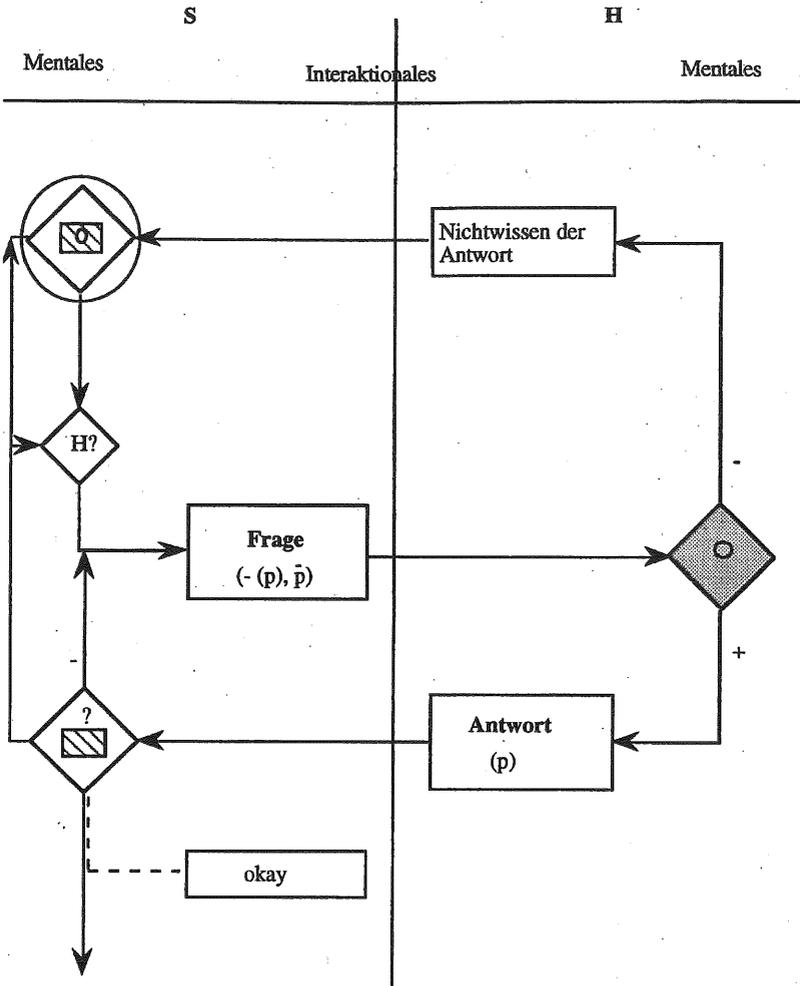
## Literatur

- Andresen, H. (1985) Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Austin, J. L. (1962) How to Do Things with Words. (= the William James Lectures at Harvard University in 1955; ed. by J.O. Urmson) Oxford: Clarendon Press; dtische. Bearb. v. E. von Savigny 1972: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam
- Becker-Mrotzek, M. (1997) Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch 3, 16-32
- Bolte, H. (1994) Grammatikinstruktion im (kommunikativen) Fremdsprachenunterricht. Vom Lehren zum Lernen. Utrecht: TATOE
- Brinkmann, H. (1971<sup>2</sup>) Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Schwann
- Bruner, J.S. (1974) From communication to language: a psychological perspective. In: Cognition 3, 255-287
- Bruner, J.S. (1983) Child's Talk. Learning how to Use Language. Oxford: UP
- Bühler, K. (1934; 1965<sup>2</sup>) Sprachtheorie. Jena/Stuttgart: Fischer
- Ehlich, K (1979) Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. 2 Bde. Frankfurt/M.: Lang
- Ehlich, K. (1983) Text und sprachliches Handeln. In: Assmann, A. u. J., Hardmeier, Ch. (Hrsg.) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, 24-43
- Ehlich, K. (1984) Sprechhandlungsanalyse. In: Haft, H. & Kordes, H. (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2, Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta, 526-538

- Ehlich, K. (1986) Interjektionen. Tübingen: Niemeyer
- Ehlich, K. (1991) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hg.) Verbale Interaktion. Stuttgart: Metzler, 127-143 (zuerst 1986 In: Hartung, W. (Hg.))
- Ehlich, K. (1992) Zum Satzbegriff. In: Hoffmann, L. (Hg.) Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. Berlin: de Gruyter, 386-395
- Ehlich, K. (1996) Sprache als System versus Sprache als Handeln. In: Dascal, M. et al. (Hrsg.) Sprachphilosophie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, Bd. 2, 952-963
- Ehlich, K. (1997) Sprachliches Feld und literarischer Fall: Eichendorffs Lockung. In: ders. (Hg.) Eichendorffs Incognito. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 163-194.
- Ehlich, K. (1998) Der Satz als Form sprachlichen Handelns. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.)
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1972) Einige Interrelationen der Modalverben. In: Wunderlich, D. (Hg.) Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum, 318-340
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H.C. (Hg.) Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink, 36-114
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986) Muster und Institution. Tübingen: Narr
- Flader, D. (1995) Psychoanalyse im Fokus von Handeln und Sprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Graefen, G. (1995) Ein Wort, das 'es' in sich hat. In: Zielsprache Deutsch,
- Haueis, E. (1991) Sprachbewußtsein in kommunikativen und kognitiv-operativen Unterrichtstätigkeiten. In: Diskussion Deutsch 22, 509-517
- Haueis, E. (1998) Wie einfach ist der einfache Satz? In: Didaktik Deutsch 4, 33-42
- Hoffmann, L. (1995) Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik. In: Der Deutschunterricht IV, 23-36
- Hoffmann, L. (1996) Satz. In: Deutsche Sprache 24, 193-223
- Ivo, H. & Neuland, E. (1991) Grammatisches Wissen. In: Diskussion Deutsch 22, 437-493
- Klotz, P. (1991) Grammatisches Grundwissen und Schulgrammatik - am Beispiel des deutschen Modalsystems. In: Diskussion Deutsch 22, 494-508
- Klotz, P. (1996) Auf dem Weg zu einer funktionalen Didaktischen Grammatik. In: Deutschunterricht, 58-64
- Klotz, P. (1998) Wie Sätze informieren: Sprachwissen in Funktion. In: Praxis Deutsch 147, 53-58
- Köller, W. (1988) Philosophie der Grammatik. Stuttgart
- Köller, W. (1997) Die Perspektivierungsfunktionen von Fragen. In: Didaktik Deutsch 3, 33-52
- Krusche, D. (1995) Leseerfahrung und Lesergespräch. München: iudicium
- Leontjew, A. N. (= Leont'ev) (1973; russ. 1959) Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt: Fischer Athenäum
- Liedke, M. (1994) Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln. Frankfurt/M.: Lang
- Maas, U. & Wunderlich, D. (1972) Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funk-Kolleg Sprache. Frankfurt/M.: Athenäum
- Martens, K. (Hg.) (1979) Kindliche Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Marx, K. & Engels, F. (1985) Die Deutsche Ideologie. In: Ausgewählte Werke, Bd. I. Berlin: Dietz
- Meng, K. (Hg.) (1984) Zur empirischen Forschung in der Kommunikationslinguistik. (Sprachliche Kommunikation bei Kindern IV = Linguistische Studien A 118) Berlin: Akademie
- Ossner, J. (1989) Sprachthematization - Sprachaufmerksamkeit - Sprachwissen. In: Sprachbewußtheit und Schulgrammatik (=OBST 40)
- Ossner, J. (1993) Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, A. (Hg.) Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt/M., 186-199
- van Parreren, C. F. (1966): Lernprozess und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Grundlage. Braunschweig: Westermann (ndl. Orig. 1962); 2., völlig neu bearb. Aufl. 1972.
- van Parreren, C. F. (1969): Lernen in der Schule. Weinheim: Beltz (ndl. Orig. 1964)
- Radden, G. (1998) Modalverben aus der Sicht der kognitiven Linguistik. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.)
- Redder, A. (1990) Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: 'denn' und 'da'. Tübingen: Niemeyer
- Redder, A. (1992) Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen. In: Hoffmann, L. (Hg.) Deutsche Syntax - Ansichten und Aussichten. Berlin: de Gruyter, 128-154
- Redder, A. (1994) „Bergungsunternehmen“ - Prozeduren des Malfeldes beim Erzählen. In: Brünner, G. & Graefen, G. (Hrsg.) Texte und Diskurse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 238-264
- Redder (1995) Handlungstheoretische Grammatik für DaF - am Beispiel des sogenannten „Zustandspassivs“. In: Dittmar, N. & Rost-Roth, M. (Hrsg.) Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt/M.: Lang, 53-74
- Redder (1998) 'werden' - funktional-grammatische Bestimmungen. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.)
- Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.) (1998) Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg
- Rehbein, J. (1988) Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin: de Gruyter, Bd. 2, 311-364
- Rehbein, J. (1994) Theorien, sprachwissenschaftlich betrachtet. In: Brünner, G. & Graefen, G. (Hrsg.) Texte und Diskurse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 25-67
- Rehbein, J. (1998) Satzmodus. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.)
- Riedner, U. R. (1996) Sprachliche Felder und literarische Wirkung. München: iudicium
- Wygotski, L. S. (1969; TB1977) Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer (=1964 Berlin: Akademie)
- Wygotski, L. S. (= Vygotskij) (1987) Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Berlin: Volk und Wissen
- Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B. et al. (1997) Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin: de Gruyter

Anhang



Wissensbereich mit Wissenslücke bei S



Wissen von H mit kategorisiertem Suchprozeß



Wissen bei S (ohne Wissenslücke)

- (p) = bestimmtes Nicht-Gewußtes (innerh. des propositionalen Gehalts der Frage)

p-bar = bestimmtes Gewußtes (innerh. des propositionalen Gehalts der Frage)

p = Gewußtes (als propositionaler Gehalt der Antwort)

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Angelika Redder, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut f. Deutsch als Fremdsprache, Ludwigstr. 27/I, 80539 München