

JÁNOS JUHÁSZ

SPRACHLICHE EINHEITEN – LINGUISTISCHE BEGRIFFE
(Ein Plädoyer für die Textlinguistik)

0. Thema und Methode

Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollte man in einer Festschrift für unseren Jubilar Argumente für die Nützlichkeit der Textlinguistik aufzählen. Hans Glinz war einer der ersten, die auf diesem Gebiet theoretisch und praktisch Neues schufen. Wird nun im folgenden dennoch der Versuch gemacht, etwas zur Überzeugung der Notwendigkeit einer Textlinguistik beizusteuern, so hat dies zwei Gründe: erstens hat sich eine solche Sprachbetrachtung noch nicht überall durchgesetzt, und zweitens soll eben deshalb nochmals auf gewisse Gefahren des atomisierten und atomisierenden Sprachunterrichts hingewiesen werden, – und zwar von einigen miteinander zusammenhängenden Gesichtspunkten aus, die bisher nicht genügend berücksichtigt worden sind.

Die Art der Beweisführung wird empirisch sein; denn hier soll nicht die Theoretisierbarkeit der Textlinguistik bewiesen, sondern die Sackgasse überlieferter und zur Gewohnheit gewordener Methoden und die Notwendigkeit neuer Wege sollen aufgezeigt werden. Letzten Endes sind alle Linguisten und Lehrer einmal in die Schule gegangen und viele von ihnen bis zu einem gewissen Maß von ihr beeinflusst.

So wird es erklärlich, warum die Polemik in diesem Beitrag überwiegt.

Obwohl das Verhältnis zwischen linguistischer Theorie und sprachlicher Erziehung in der Textlinguistik noch eingehender Untersuchungen bedarf, wird hier mehr vom Praktisch-Pädagogischen her argumentiert; dies ergibt sich aus der Natur der Argumente.

Um nicht vom Hundertsten ins Tausendste zu kommen, wird vieles als bekannt vorausgesetzt, insbesondere die Arbeit der Glinzschen Schule. Das wiederum hat zur Folge, daß die Ausführungen thesenhaften Charakter tragen.

1. Identifizierung von sprachlichen Einheiten und linguistischen Begriffen

Unsere Kinder besuchen 8 - 10 - 12 - 13 Jahre lang die Schule. Hier soll ihnen u.a. ihre Muttersprache bewußt gemacht werden. Die Bewußtmachung geschieht in den einzelnen Schulen aufgrund unterschiedlicher Konzeptionen, aber fast alle Konzeptionen haben einen gemeinsamen Zug: linguistische Begriffe werden auf eine solche Art vermittelt, daß sie dem Schüler als einzig mögliche Entsprechungen sprachlicher Einheiten und Regeln erscheinen.

Der Schüler lernt z.B.: "In dem Satz *Ein Buch liegt auf dem Tisch* ist *liegt* das Prädikat." Wenn er die Schule verläßt, ist das erlernte Bezugssystem so eng mit dem Phänomen Sprache verbunden, daß *liegt* für ihn nicht deshalb das Prädikat ist, weil dies e i n e Möglichkeit der Satzanalyse, sondern weil *liegt* s c h l e c h t i n d a s P r ä d i k a t i s t . Käme ihm jemand mit der Behauptung, es gebe noch eine andere Möglichkeit, *liegt* zu benennen, so wäre dies gleichbedeutend mit dem, daß er nicht nur Hans Müller, sondern auch Fritz Schulze heißen könnte.

Die Selbstverständlichkeit, mit der muttersprachliche Zeichen auf alltägliche Begriffe bezogen werden, wird auf die Bezeichnung von linguistischen Kategorien übertragen, und zwar i n n e r h a l b d e s S a t z e s .

Die Identifizierung von linguistischen Begriffen und sprachlichen Erscheinungen ist nicht nur für die Schüler charakteristisch; auch viele Lehrer würden sich wundern, wenn jemand Zweifel an der Einziggültigkeit ihrer Satzanalyse äußerte, obwohl sie sich häufig über "Grenzfälle", "Ausnahmen" und dergleichen den Kopf zerbrechen müssen. Befragungen haben erwiesen, daß diese Lehrer nicht die Unzulänglichkeit oder den relativen Gültigkeitsgrad linguistischer Auffassungen für die Ursache ihrer Probleme halten, sondern vielmehr den Mangel ihrer eigenen Kenntnisse dafür verantwortlich machen.

Eine solche Einstellung, d.h. die Darstellung einer einzigen Möglichkeit für die Adäquatheit von sprachlichen Erscheinungen und linguistischen Begriffen, ist allerdings aus mehreren Gründen nicht ohne weiteres verurteilbar: Erstens sind linguistische Begriffe nicht aus der Luft gegriffen, sondern entsprechen zu einem großen Teil tatsächlich sprachlichen Gegebenheiten, – unabhängig davon, auf welcher Grundlage die Grammatik beruht. So ist das Wort *liegt* im besagten Satz ohne weiteres einer bestimmten Klasse von sprachlichen Einheiten, d.h. einem linguistischen Genus proximum, zuzuordnen, die sich dadurch von anderen Einheiten unterscheiden, daß sie gut

zu definierende morphologische Eigentümlichkeiten aufweisen: sie lassen sich nach relativ einheitlichen Paradigmata konjugieren, kongruieren im Satz i.a. nach Person und Numerus mit dem im Nominativ stehenden Wort u.a. Zweitens ist es vom didaktisch-pädagogischen Gesichtspunkt aus nicht zweckmäßig, im Unterricht alles zu relativieren. Durch eine übermäßige Relativierung würde der Lehreffekt vermindert und einem Agnostizismus Vor-schub geleistet. Vieles muß vereinfacht und idealisiert werden. Drittens be-sitzt der Grammatik-Unterricht in der überwiegenden Mehrheit der Fälle eine relativ geringe Eigenständigkeit, weil er ein *M i t t e l* zur Vervoll-ständigung der Bildung ist; denn nur ein Bruchteil der Schüler studiert spä-ter seine Muttersprache. Also sind auch deshalb Vereinfachungen gerecht-fertigt. Viertens braucht der Schüler in seiner Muttersprache ein relativ fe-stes grammatisches Bezugssystem, um dieses mit dem einer oder mehrerer anderer Sprachen vergleichen und so fremde Sprachen leichter lernen zu können.

2. Zweck des Grammatikstudiums

Trotzdem darf die Identifizierung von linguistischen Begriffen und sprach-lichen Erscheinungen nicht ohne weiteres hingenommen werden. Die Iden-tifizierung führt zu einer Hypostasierung von Begriffen, die in eine Art von Dogmatismus ausarten kann. Es gibt erwachsene Leute, für die die Tatsache, daß im Satz *Ein Buch liegt auf dem Tisch ein Buch* das Subjekt und *liegt* das Prädikat sind, genauso selbstverständlich ist, wie die, daß zweimal zwei vier ist. Fragt man sie jedoch, woher sie das wüßten, so verstehen sie die Frage nicht, genauso wie sie die Frage nicht verstünden, warum zweimal zwei vier ist: es ist halt so. Im besten Fall erhält man die Antwort, alles müsse eben seinen Namen haben, und hier hießen die Dinge Subjekt und Prädikat.

Mit der besagten Bewußtmachung der Muttersprache scheint es also zu ha-ppern, bzw. die Bewußtmachung scheint ihren Zweck verloren zu haben. In noch größere Verlegenheit geraten darum die Betreffenden, wenn sie dazu Stellung nehmen müssen, wozu es nützlich sei, von Subjekt und Prädikat zu sprechen.

Die Hypostasierung linguistischer Begriffe führt nämlich auch deshalb zum Dogmatismus, weil der Sprachteilhaber sich des Zwecks der Unterscheidung von Satzgliedern, der Satzanalyse usw. nicht bewußt ist und auch nicht be-

wußt sein kann, – wenn er die Grammatik mit herkömmlichen (und einigen nicht nur herkömmlichen) Methoden gelernt hat.

Der Zweck des Grammatik-Unterrichts ist es, den man sich eine gewisse Zeit lang nicht genügend vor Augen gehalten hat, dessen Problematik man sich heute zwar schon langsam bewußt wird, über den man recht viel diskutiert, der aber immer noch nicht einheitlich aufgefaßt wird. Infolgedessen kann es noch keine einheitliche Überwindung der genannten Identifizierung geben; vieles beruht auf dem reinen Glauben.

Das Wissen, ob es sich bei *liegt* tatsächlich um das Prädikat handelt, bzw. ob das Prädikat in diesem Satz *liegt* ist usw., ist *n u n d f ü r s i c h* eigentlich nicht wesentlich. Es ist erst dann wesentlich, wenn dadurch Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse gefördert werden, bzw. wenn dadurch ein Teil des Phänomens Sprache besser erkannt wird. Eine solche Satzanalyse ist jedoch nicht unbedingt geeignet für die Förderung des konsequenten Denkens des Schülers, für die Bewußtmachung der Muttersprache und nur in beschränktem Maße und mit gewissen Vorbehalten, die in der einschlägigen Literatur bisher wenig Beachtung gefunden haben, für die Erleichterung des Lernens fremder Sprachen. Das Wuchern von Anomalien, die eigenartige Verflechtung von Redundanz und Defizienz, die unterschiedliche Anwendung von Implikationen usw. usf. werden auf diese Weise nicht genügend berücksichtigt. Wenn die Sprache in den Regeln der traditionellen Satzgrammatiken und nur in diesen dargestellt wird und Ausnahmen gelehrt werden, weil es eben “keine Regel ohne Ausnahme” gibt, dann zwingt man die Sprache in ein Prokrustes-Bett, das nicht dem Charakter dieses universellsten und flexiblen Kommunikationsmittels gerecht wird. Das Bewußtmachen von Regeln und Ausnahmen (und Ausnahmen von Ausnahmen) bedeutet *n i c h t u n t e r a l l e n U m s t ä n d e n* die Bewußtmachung der Muttersprache. Es bedeutet häufig nur das Herantragen von dem Schüler fremden, ihm fernstehenden Begriffen an ihm wohlvertraute, allerdings unbewußt gebrauchte Einheiten, obwohl ihm doch eben die Muttersprache von allen Fächern in der Schule am vertrautesten sein sollte; sie ist doch das, was er mit einer mehr oder weniger vollständigen, vorhandenen und potentiellen Kompetenz aus dem Elternhaus, aus dem Kindergarten, vom Spielplatz mitbringt. Fast könnte man sagen, die mechanisch gelernte, prinzipiell nie erlernbare, Satzanalyse entfremdet ihm die Muttersprache.

Ob und inwieweit diese Satzanalyse das Lernen fremder Sprachen erleichtert, hängt von vielerlei Dingen ab: vom Zweck des Fremdsprachenunter-

richts, von der Stufe der Fortgeschrittenheit der Schüler, von den Eigentümlichkeiten der betreffenden anderen Sprache bzw. den typologischen Kontakten der beiden Sprachen, von der Methode des Lehrers u.a.

3. Syntax und Semantik

Aber nehmen wir an, der Satz *Ein Buch liegt auf dem Tisch* sei genügend gut analysiert, wenn wir ein Subjekt, ein Prädikat und eine Lokalbestimmung ansetzen. Nun bringt das "Wörterbuch der deutschen Gegenwortsprache" von Klappenbach und Steinitz unter dem Stichwort *liegen* zehn Bedeutungen mit zahlreichen Verwendungsweisen und viele feste Verbindungen. Für den deutschen Schüler ist der Gebrauch des Verbs – natürlich in Abhängigkeit vom Alter und anderen Umständen – so selbstverständlich, daß der Lehrer ihn ihm nicht zu erklären braucht. Es ist jedoch fraglich, ob dem Schüler in einem großen Teil der Schulen der syntaktisch-semantische Unterschied zwischen *liegt* in den Sätzen

Ein Buch liegt auf dem Tisch,
Das Schiff liegt vor Anker,
Hans liegt seiner Mutter fortwährend mit den Grammatikaufgaben
in den Ohren,
Mir liegt viel an seiner Anwesenheit,
An wem liegt es, daß er so viele Schwierigkeiten mit der Grammatik
hat?

bewußt gemacht wird. Wird ihm der Unterschied nämlich nicht bewußt, so wird er *liegt* in allen angeführten Sätzen als das Prädikat bezeichnen, und umgekehrt wird er, wenn er das Prädikat herausanalysieren soll, *liegt* nennen. Mit einer solchen Analyse ist weder der Bewußtmachung der Muttersprache, noch der Vorbereitung zum Fremdsprachenunterricht und am wenigsten der Förderung der Ausdrucksfähigkeit des Schülers geholfen, weil sie zu einer Trennung von Semantik und Syntax führt.

Daraus folgt: Eine der größten Gefahren, die in der formalen Satzanalyse *liegt* (*liegt*!), entsteht aus dem Umstand, daß einerseits die linguistische Bewertung von *liegt* im Satz *Ein Buch liegt auf dem Tisch* plausibel erscheint, andererseits *liegen* mit größter Selbstverständlichkeit in seiner gesamten Distribution angewendet wird, ohne daß die Polysemie und Polyfunktionalität des Wortes bewußt wären. Wiederum haben wir es mit einer Art Identifizierung inkongruenter Begriffe zu tun.

4. Kompetenz in den funktionalen Stilen

Gänzlich unberücksichtigt bleibt bei der formalen Satzanalyse der funktionale Stil der Äußerung. Bei Klappenbach und Steinitz findet sich z.B. für den Satz *Die Sache liegt ihm gewaltig im Magen* die Bewertung "salopp". Die traditionelle Satzanalyse ist aber nicht einmal als Vorbereitung dazu geeignet, dieses Saloppe im Satz zu erklären. Eben die funktionalen Stile sind es jedoch, deren Gebrauch gelehrt werden muß; hier zeigen sich nämlich die größten Lücken im Sprachgebrauch des Schülers.

Das sechsjährige Kind ist nur *p o t e n t i e l l* imstande, eine unbegrenzte Zahl von bisher nicht gehörten und nicht gebildeten Sätzen zu erzeugen. In der Praxis muß aus der Möglichkeit eine Wirklichkeit geschaffen werden. Die Erzeugung eines Satzes muß allen Anforderungen der gegebenen Situation Genüge tun, damit der Satz seinen intentionierten funktionalen Wert besitze. Die stereotype Wiederholung der Unterscheidung der Satzglieder kann der Förderung des funktionalen Stilgefühls nicht dienen; die Analyse ist ja nur auf die Beschreibung beschränkt und erstreckt sich weder auf die Bewertung des Satzes noch auf die des sprachlichen Verhaltens. Selbst die nicht unwesentliche Funktion des Wortes *gewaltig* im Satz selbst ist auf diese Weise nur sehr umständlich herauszustellen.

Im Bewußtsein oder im Gefühl dieser Tatsache ist die bisher verbreitetste Methode die, daß zusätzlich eine Stilistik gelehrt wird, die aber sehr wenig mit der Grammatik zu tun hat. Obwohl nicht geleugnet werden kann, daß das, was man allgemein als Stilistik bezeichnet (es gibt keine zufriedenstellende Definition des Stils und der Stilistik), nicht nur mit grammatischen Kategorien zu erklären ist, ist der Zusammenhang zwischen den funktionalen Stilen und der Grammatik doch enger, als daß man ihn vernachlässigen könnte.

5. Wissenschaft des Satzes oder Wissenschaft des sprachlichen Verhaltens?

Atomisiert nun schon die erwähnte Analyse den einzelnen Satz, so bezieht sich dies umso mehr auf ganze Äußerungen, und letzten Endes geht es bei der Förderung der sprachlichen Kompetenz nicht nur und nicht in erster Linie um einzelne, isolierte Sätze, sondern um Abfolgen von Sätzen, um Gedankengänge, um Repliken und Fragen in Dialogen usw., m.a.W. um die Förderung des sprachlichen Verhaltens – komplementär mit den anderen Formen des Verhaltens. Auf diese Weise tritt die Frage, aus welchen Satzgliedern

Ein Buch liegt auf dem Tisch besteht, in den Hintergrund. Man kann das sprachliche Verhalten nur mit großen Schwierigkeiten entwickeln, wenn zuvor sprachliche Einheiten und linguistische Begriffe a priori identifiziert worden sind.

6. Schlußfolgerung

Man könnte die Liste der Nachteile der formalen Satzanalyse (der Zersplitterung von sprachlichen Äußerungen, der Trennung von Syntax und Semantik, der Hypostasierung linguistischer Begriffe und damit der Identifizierung von sprachlichen Einheiten und linguistischen Begriffen) fortsetzen. Außer den allgemein bekannten dürften wohl aber auch diese Argumente genügend beweiskräftig sein, um die Notwendigkeit einer Linguistik und eines Muttersprachenunterrichts herauszustellen, die die Interdependenz von Sätzen, gegebenenfalls auch anderen kontextuellen Umständen in den Vordergrund rücken.

Um eventuellen Mißverständnissen vorzubeugen: es geht nicht darum, die ganze traditionelle Grammatik über Bord zu werfen; ohne Kategorien wie Deklination, Konjugation, Gliedfolge usw. kommt man nicht aus. Es geht nur darum, diesen Begriffen einen angemesseneren Stellenwert zu geben bzw. neue Kategorien zu schaffen, mit deren Hilfe einerseits die Funktionen der sprachlichen Einheiten besser erfaßt werden, andererseits die Apperzeptions- und Ausdrucksfähigkeit des Sprachteilhabers gefördert wird. Ja man darf sogar nicht verschweigen, daß eine Textlinguistik leicht ins Uferlose münden kann, wenn ihre Kategorien allzu vage sind, – und diese Gefahr besteht zweifellos. Auch wäre es eine Übertreibung, die Textlinguistik und nur diese als Retterin und Erlöserin des Muttersprachenunterrichts zu betrachten.

Das Prinzip der textlinguistischen Arbeit besteht darin, daß man nicht jede vorgefertigte Kategorie kritiklos im Einzelnen übernimmt bzw. dem Schüler vermittelt, sondern indem man die sprachliche Form eines ganzen Gedankenganges mit den Kontextelementen erst einmal global erfaßt und dann Schritt für Schritt segmentiert. Auf heuristische Weise entsteht für den Schüler ein natürliches Verhältnis zwischen den gut bekannten, aber nicht bewußt angewendeten sprachlichen Einheiten und den linguistischen Begriffen. Die Grammatik wird ihm zu einem sprachimmanenten Bezugssystem, weil er selbst zu den Begriffen gelangt und es nicht zu einer "Verfremdung" kommen kann.

Und hier mündet die Argumentation in die eingangs erwähnte Arbeit der Glinzschen Schule.