

# Potential und Grenzen der griechisch-lateinisch-basierten Grammatikkonzeption im schulisch gesteuerten Spracherwerb

Autor(en): **Ehlich, Konrad**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(2016)**

Heft 103: **Auf dem Weg zum Text : sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung = Savoir linguistique et acquisition de la littérature = Metalinguistic knowledge and literacy acquisition**

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978654>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Potential und Grenzen der griechisch-lateinisch-basierten Grammatikkonzeption im schulisch gesteuerten Spracherwerb<sup>1</sup>

**Konrad EHLICH**

Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie  
Hellebergplatz 2, D-14089 Berlin, Deutschland  
konrad.ehlich@ehlich-berlin.de

The paper proposes a critical reconstruction of (parts of) the system of presuppositions that are inherent in the notion of "grammar", in ordinary language, and in technical linguistic language. Language teaching at school needs a thorough rethink of the analytic tools in use – the more so since the reality in the classroom is a multilingual one involving typologically different languages. The treatment of language at school needs categories that can be applied for language comparison, for reflection on linguistic structure, and for efficient teaching and learning. The basic distinction in the curriculum of "mother tongue education" vs. "foreign language teaching" misses the facts of today's school reality. The traditional, "canonical", notions of "grammar", of word classes and of morphology are biased in various respects. These notions often fail to provide a clear insight into linguistic structure, and they tend to mislead pupils in their efforts to understand language. This state of affairs requires a re-thinking of categories and reflection on the aims that the analytic linguistic tools are meant to achieve – to the benefit of both linguistic knowledge and didactic applicability.

**Keywords:**

grammar, linguistic presuppositions, linguistic categories, language acquisition, multilingual school.

## 1. Grammatik und Sprache

Wenn wir von Sprache sprechen – alltäglich oder wissenschaftlich –, haben wir immer schon ein gewisses Konzept von dem, was Sprache ist. Dieses Konzept bietet uns ein Sprachbild. Ein Merkmal, das zu "Sprache" unmittelbar dazu gehört, ist "Grammatik". Wir konzeptualisieren Sprache ganz selbstverständlich so, dass eine Grammatik für die, für jede Sprache, charakteristisch ist. Zur landläufigen Konzeption gehört auch, dass sie aus Zeichen besteht.

Allerdings ist das, was im Deutschen unter "Sprache" verstanden wird, schon in nahe benachbarten Sprachsystemen etwas anders konfiguriert, so dass etwa in der romanischen Welt die Unterscheidung zwischen *langue* und

---

<sup>1</sup> Der Beitrag ist eine Ausarbeitung im Rahmen des Projekts ProDaZ der Mercator-Stiftung an der Universität Duisburg-Essen. Ich danke Beate Lütke (HU Berlin) und Angelika Redder (Universität Hamburg) für wichtige Anregungen und Hinweise sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der VALS-ASLA-Tagung 2015 für ihre produktiven Fragen. Mein besonderer Dank gilt Regula Schmidlin, die mich durch die Einladung zur Tagung motiviert hat, den Fragen nach unserem grammatischen Präsuppositionssystem weiter nachzugehen.

Eine Weiterentwicklung einzelner Aspekte dieses Beitrags findet sich in dem Artikel "Unzuverlässige Begleiter", der 2016 in einem von Yüksel Ekinci, Elke Montanari und Lirim Selmani herausgegebenen Band "Grammatik und Variation" im Synchron Verlag Heidelberg erscheinen wird.

*langage* bereits darauf aufmerksam macht, dass das Sprachbild keineswegs für alle einschlägig interessierenden Sprachen deckungsgleich ist. Gerade in der linguistischen Befassung mit Sprache hat die starke Konzentration auf das Zeichen, und zwar als Teil der *langue*, einen deutlich höheren Stellenwert, was sich im Sprechen über Sprache ein Jahrhundert lang theorieprägend ausgewirkt hat und weiter auswirkt. Das Hauptinteresse liegt hier also eher bei dem, was mit dem Ausdruck "Lexikon", teilweise auch mit "Wortschatz", bezeichnet wird.

Wie immer die Schwerpunkte gelegt werden: Zum Grundkonzept von "Sprache" gehört nach solchen Auffassungen, dass sie aus einer Grammatik und einem Lexikon besteht. Beides wiederum wird so konzeptualisiert, dass ihnen Laute zugrunde liegen, die in ihrer Kombinatorik bestimmte Formen erzeugen. *Laut – Form – und Wort* schließen sich im *Satz* zusammen.

Diese Grundkonzeption ist so selbstverständlich, dass sie natürlich auch ohne größere Probleme sowohl für den Spracherwerb bzw. die Sprachaneignung als auch für die Schule unterstellt wird.

## 2. Sprachaneignung und die Schule

Der Schule kommt in "westlichen" Gesellschaften für jedes einzelne ihrer Mitglieder ein außerordentlich hoher Stellenwert zu. Die schulische Sprachvermittlung ruht auf den Grundlagen auf, die das Kind bis zum Eintritt in die Schule zu seinen eigenen gemacht hat. Wie dies geschieht, wird linguistisch unterschiedlich aufgefasst. Hinter der Unterscheidung von "Spracherwerb" und "Sprachaneignung" liegen nicht unerhebliche Konzeptualisierungsunterschiede. Die *Spracherwerbsforschung* hat sich wesentlich einem biologistischen Konzept verschrieben, das unterstellt, dass das Kind in der Ausbildung seiner Sprachlichkeit einem quasi-natürlichen Prozess unterliegt.

Demgegenüber sind *Sprachaneignungskonzepte* etwas differenzierter. Sie sehen die Sprachaneignung nicht als einen lediglich naturwüchsigen Prozess an, sondern sie beziehen sich auf das, was die, die sich die Sprache aneignen, selber tun. Sowohl das Kind spielt dabei eine ausgesprochen aktive Rolle wie auch seine kommunikative Umgebung. Sprachaneignung wird als ein interaktiver Prozess kommunikativer Art gesehen.

Gerade die erste Auffassung, die des *Spracherwerbs*, nimmt weiterhin grundlegend an, dass jener "natürliche" Prozess von sekundären Sprachaneignungen zu unterscheiden ist. Der "natürliche" Prozess geschehe von selbst; der Erwerb einer oder mehrerer anderer Sprachen wird demgegenüber als "gesteuerter Spracherwerb" gesehen. Für ein *Aneignungskonzept* stellt sich hingegen auch dieser sogenannte "natürliche" Spracherwerb von vornherein als ein gesteuerter Prozess dar – gesteuert

nämlich durch die Aneignungsaktivitäten des Kindes und ebenso durch die kommunikativen Praxen, in denen und für die das Kind die Sprachaneignung realisiert.

Sprachaneignung ist ein lebenslanger Prozess. Er kommt nicht irgendwann zum Abschluss. Freilich weist er verschiedene Phasen auf; erst diese Phasen zusammen aber machen den lebenslangen Prozess von Sprachaneignung aus. In ihn tritt auch die Schule als Institution ein. Die hohe gesellschaftliche Bedeutung, die gerade für diese Institution gilt, macht sich in ihrem Verpflichtungscharakter bemerkbar. Die Schule ist also für die Sprachaneignungsprozesse des Kindes bzw. Jugendlichen von einer fundamentalen Relevanz.

Die Sprachaneignung in der heutigen mitteleuropäischen Schule hat Sprache in ganz unterschiedlichen Erscheinungsformen zum Gegenstand, einerseits als sogenannte Muttersprache, andererseits als Fremdsprache. "Muttersprache" kommt in der Schule vor allem als Schriftsprache vor, eine Bezeichnung, die etwa in der Schweiz üblich ist und zugleich eine Distanz gegenüber der tatsächlich "von den Müttern" verwendeten Sprache erkennen lässt. Die heutige demographische Situation der Gesellschaft und der Schule macht deutlich, dass das, was die Semantik von "Muttersprache" nahelegt, für viele Kinder in Bezug auf den praktizierten Unterrichtsgegenstand des Muttersprachunterrichts kaum zutrifft, wird doch für viele Kinder die Sprache, die sie aus der familialen Kommunikation kennen, also ihre Muttersprache, gar nicht zum Gegenstand dieses Unterrichts.

Die Fremdsprachen, die im Fremdsprachenunterricht gelehrt und behandelt werden, haben gleichfalls eine Reihe von Nebeneffekten. Sie stellen nämlich eine Art Kanonisierung des Fremden her. Dieser Kanon wird von bestimmten Sprachen ausgefüllt, eben den Schulfremdsprachen. Früher waren dies die beiden klassischen Sprachen Latein und Griechisch, seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts sind es – bis heute – das Englische und vielleicht noch das Französische und in einigen Regionen u. U. eine Nachbarsprache wie Niederländisch (Nordrhein-Westfalen) oder Italienisch (Bayern). Das, was außerhalb dieses Kanons liegt, bleibt schulisch auch außerhalb der weiteren Betrachtung und Behandlung. Diese Kanonisierung des Fremden hat folgenschwere Konsequenzen für die schulische Sprachaneignung. Sie verpflichtet die Kinder, einen bestimmten Fokus in Bezug auf die Sprachen zu entwickeln. Die dadurch entstehende Fokussierung hinsichtlich der Sprachen erzeugt zugleich auch eine spezifische Bewertung der dabei einbezogenen Sprachen – ebenso wie eine negative Bewertung aller Sprachen, die zu diesem Kanon nicht dazugehören. Darunter sind möglicherweise auch ihre tatsächlichen Muttersprachen.



Was weniger beachtet wird, ist der Umstand, dass in der Schule Sprache noch in einer anderen Form vorkommt, nämlich als ein Kommunikationsmittel für die Schule selbst. Die Schule ist ihrerseits ein Ort und eine Praxis der Verständigung. Die Sprache ist darin ein Steuerungsmittel und als solches für die schulische Sprachaneignung zentral. Dies konstituiert eine zweite Struktur, die aber nur selten in Sprachlehrwerken eigens thematisiert und reflektiert wird. Gerade die Sprache der Lehrwerke ist häufig eine Sprache, deren Aneignung nicht wirklich zum unterrichtlichen Gegenstand geworden ist. Diese faktische, aber wenig bedachte Bedeutung für die Kommunikation in der Schule bedarf einer wesentlich stärkeren Beachtung.

### 3. "Grammatik" – eine Erfolgsgeschichte

Für die Beschäftigung mit Sprache im Horizont des eingangs geschilderten Sprachkonzepts in der Schule ist "die Grammatik" zentral. Was ist eine solche Grammatik, was bedeutet sie für das Reden über Sprache, was bedeutet sie für die Sprache selbst? Grammatik gehört zum *Selbstverständlichen*. Unter "Grammatik" kann sich jeder etwas vorstellen. Das Selbstverständliche entfaltet seine je eigenen Reize. Es ist etwas, das wir unabdingbar brauchen, um uns in der Welt zu orientieren und uns in ihr zurechtzufinden. Dieses Selbstverständliche ist eine feste Basis für unsere alltägliche Kommunikation und für unser alltägliches Handeln.

Innerhalb der Gruppe von Selbstverständlichkeiten ist eine Untergruppe von besonderer Relevanz, die Gruppe der *Präsuppositionen*. Sie sind stillschweigende Voraussetzungen, die wir in unserem Denken und unserem Handeln immer schon im Gebrauch haben. Grammatik gehört dazu. Solche Präsuppositionen sind gegenüber einem Nachdenken, das sich nach ihrer Wirkungsweise, ihrem Funktionieren erkundigt, weitgehend abgesichert. Umso wichtiger ist es, sich auf eine Spurensuche zu begeben, um die Wirkungsweise der Präsuppositionen zu entdecken und zu entschlüsseln. Solche Spurensuche findet sich nicht eben häufig – eine Ausnahme ist etwa Ivo (2011).

Was also ist unter dem Stichwort "Grammatik" alles eingegangen in Bezug auf das Konzept von Sprache und Sprachaneignung? Unternimmt man diese Spurensuche konkret, stößt man auf eine Reihe von Sedimentierungen und Sedimenten (vgl. Ehlich 2002). Sie sind Ablagerungen und Verfestigungen von Denk- und Konzeptphasen in der Befassung mit Sprache. Diese Ablagerungen einer langen intellektuellen analytischen Geschichte *wirken* also abgesichert und gegen kritische Fragen und Hinterfragungen immunisiert und bestimmen unser Denken von dem, was Sprache ist. Das führt unter anderem dazu, ihnen das Attribut "kanonisch" zuzuschreiben (s. z. B. Brown et al. 2013).

Die Geschichte, zu der sie gehören, ist vor allem von zwei spezifischen Kulturen beeinflusst, ja determiniert, der griechischen und der lateinischen

(vgl. Robins 1966, 1986; Ehlich 2007). Versucht man, die Kategorien, derer wir uns beim Reden wie beim Denken über Sprache bedienen, einer genaueren Betrachtung zu unterziehen, so wird gerade hier schnell deutlich: Nachfragen darüber sind nicht erwünscht; sie sind geradezu von vornherein abgeschnitten und stillgestellt. Diese Hintergründe sind in unserem Bewusstsein weitgehend vergessen, ja sie werden aus ihm verdrängt. Gleichwohl sind sie im Präsuppositionssystem, dessen wir uns bedienen, weiterhin präsent und direkt wirksam. Alles, was mit "Grammatik" und mit deren Kernelementen, den Wortarten, zu tun hat, ist analytisch weit weniger harmlos, als unser tagtäglicher Gebrauch nahelegt oder gar erkennen lässt.

Dies betrifft bereits das Wort "Grammatik" selbst. Der Ausdruck ist abgeleitet vom griechischen Wort "*grámma*", einer Nominalbildung vom Stamm γραφειν (*gráphein*), dem Wortstamm für das Schreiben. Darin wird sichtbar: Die Grammatik bezieht sich primär auf *Schrift*. Die Sichtweise von Sprache als Schriftsprache ist in ihr bereits präformiert, Schriftbasiertheit ist bereits in den Terminus eingeschrieben.

Die Grammatik ist ihrerseits als *téchnē* gekennzeichnet – tatsächlich als eine Technik. In welchem Sinn das gilt, ist eigens weiter zu verfolgen. Bis heute hat es der Ausdruck Technik mit systematisierten Verfahren der Machbarkeit zu tun. Die *grammatiké téchnē* ist also eine Technik zur Verfertigung von "Schriftlichem". Diese *grammatiké téchnē* ist das, woher wir unsere grammatischen Grundkenntnisse haben – und das in einem sehr wörtlichen Sinn. Als Technik behandelt die Grammatik also einen Ausschnitt von Sprache für bestimmte Handlungszwecke, einen Ausschnitt, der im Kontext spezifischer Beschäftigungen mit Sprache zustande gekommen ist, die keineswegs auf eine abstrakte wissenschaftliche Befassung mit dem abzielen, was Sprache ist. Vielmehr hat diese Befassung sehr konkrete Hintergründe der Kommunikation, Hintergründe, die nicht oder nur noch bedingt die unseren sind.

In einer langen Geschichte von 800 bis 1000 Jahren hat solche Befassung mit der *grammatiké téchnē* sich in zum Teil ausgesprochen harten Kontroversen verschiedener Schulen und mit weitreichenden Konsequenzen abgespielt. Die Resultate sind eben diese Sedimente, die dann präsuppositionell weiterwirken.

Im späten vierten christlichen Jahrhundert war es ein römischer Grammatiker, Donatus, der das, was man im Prozess der Ausarbeitung der *grammatiké téchnē* erkannt hatte, zusammengefasst und damit die Grundlegung für ein weiteres Jahrtausend der Beschäftigung mit Sprache erarbeitet hat (s. Donatus 1864). In einer einfachen kleineren und einer ausgearbeiteten ausführlicheren Version sind mit seinem Namen die latinisierten Formen von Grammatik verbunden, als "*ars*". "*ars*" ist die lateinische Übersetzung von *téchnē*. Das Wort ist in das französische und englische "*art*" übergegangen und hat dabei eine begriffliche Verengung erfahren. "*ars*" ist nicht das, was wir

heute im Französischen oder Englischen mit *art* verbinden, sondern etwas, was – wie im französischen *artisanat* – eine geradezu handwerkliche Kunst ist. Insbesondere die *ars minor grammatica* ist ein wunderbar didaktisch aufgebautes Werk. Sie ist eine Grundlage der gesamten west- und mitteleuropäischen Bildung. Sie stand im Zentrum der ersten der *septem artes liberales*, der "freien artes", aus denen sich das Grundstudium in der ganzen mittelalterlichen Welt zusammensetzte. Sie waren "frei", weil sie nicht Teil eines speziellen Bildungsbereichs waren, sondern für all diese Bildungsbereiche als Basis und notwendiges "Handwerkszeug" galten. Alles Nachdenken über Sprache geschieht in diesem Denkhorizont.

#### 4. Wie "Grammatik" die Sprache sieht

1. Die Grammatik sieht Sprache von vornherein als Schrift. Diese Präsupposition ist von einer äußersten Konsequenz für das Denken über Sprache bis heute. Die Antike kannte drei hauptsächliche Befassungen mit Sprache. Sie folgten jeweils eigenen, unterschiedlichen Erkenntnisinteressen. Die eine ist die *rhetorische* Befassung mit Sprache, die stärker auf die Rede, also auf die gesprochene Sprache hin, orientiert ist; die zweite ist eine *philosophische*, die insbesondere von Plato und seinem großen Schüler Aristoteles vorangetrieben wurde. Sie geschah in harten Auseinandersetzungen mit der rhetorischen Befassung mit Sprache. Die dritte Befassung ist eine *philologische*. Für sie vor allem und in ihrem Zusammenhang wurde auch die *ars grammatica* bzw. *grammatiké téchnē* entwickelt, eingesetzt und weitergegeben. Unser heutiges Sprachdenken ist also stark durch die philologische Tradition bestimmt, die die Sprachkonzeptualisierung durch den Bezug auf Schrift nachhaltig verstärkt hat.

2. Schrift macht Sprache zu etwas Handhabbarem. In der Schrift wird Sprache visuell zugänglich greifbar und so behandelbar. Dies bedeutet in der westlichen Tradition mit ihren spezifischen Verschriftungssystemen zunächst, dass eine Konzeptualisierung des *Lautes* im Horizont der Schrift erfolgt. Sie ist durch die Entwicklung dessen bestimmt, was wir heute ein Alphabet nennen. Es waren dieselben Griechen, die in Bezug auf eine Reihe von Konzeptualisierungen von Sprache als Schrift mit ihrem Alphabet einen entscheidenden neuen Schritt taten. Sie haben nämlich nicht nur die Konsonanten verschriftlicht, wie dies in den semitischen Alphabeten der Fall war, sondern sie haben – bedingt durch eine Kette von Zufällen und eine Reihe von sprachvergleichenden Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten – auch die Vokale substantiell mit verschriftlicht, so dass sich in dieser Konzeptualisierungsform von Sprache als Schrift ein System zur Verfügung stellte, das Laute in zwei große Grundgruppen – die Konsonanten und die Vokale – unterscheidet. Die grammatische Konzeptualisierung des Lautes ist

also eine, die durch Schriftlichkeit überhaupt erst möglich geworden und hervorgebracht worden ist.

Für die Handhabbarkeit der schriftgewordenen Sprache kommt etwas Zweites hinzu, für das es im deutschen Sprachraum eigentlich keine richtige Bezeichnung gibt, nämlich das *Spatium*, der Abstand zwischen Wörtern (auf der Schreibmaschine oder dem Keyboard des Computers "das Leerzeichen"). Diese systematisch eingesetzte Abwesenheit von Zeichen ist von einer grundlegenden Relevanz für die Bestimmung dessen, was ein *Wort* ist (vgl. Knobloch & Schaefer 2007). Die Abkehr von der zuvor praktizierten *scriptio continua*, also einer Aneinanderreihung von Buchstaben ohne jeden Abstand zwischen einzelnen Einheiten dieser Buchstabenkette, lieferte ein grammatisch-analytisch wesentliches Erkenntnismittel, die Kategorie des *Wortes*, das als solches – abgegrenzt gegen das Wort vor ihm und das Wort nach ihm – zu einer weiteren Kategorie der Sprachkonzeptualisierung wurde.

Der dritte Bereich, der von Bedeutung wurde, ist der *Satz*. Die meisten Ausdrücke, mit denen wir im Horizont von Grammatik hantieren, wenn wir über Sprache und über Sprachen sprechen und über sie nachdenken, verdanken sich der griechisch-lateinischen Grundanalyse. Das gilt nicht in gleicher Weise für den *Satz*. Im Griechischen wie im Lateinischen hat sich hier kein einheitliches Konzept herausgebildet, und noch die modernen europäischen Sprachen haben ganz unterschiedliche semantische Herangehensweisen für das, was wir einen Satz nennen. Man vergleiche nur die in verschiedenen europäischen Sprachen verwendeten Ausdrücke, etwa *sentence* im Englischen oder *Satz* im Deutschen: *sententia* ist ein ganz spezifischer Satz, nämlich der Urteilsspruch; im davon abgeleiteten englischen *sentence* ist beides enthalten, das Juristische wie das Linguistische; ganz ähnlich im Deutschen, wo der *Satz* auch als Rechtssatz präsent ist. Das Französische hat zum Teil den Ausdruck "*phrase*" im Gebrauch, ein griechisches Fremdwort, das sich eigentlich auf das Artikulieren bezieht. Im Niederländischen wird "*zin*" gebraucht. Hier wird ein inhaltliches Element Grundlage der Bezeichnung. Schon in der Redeweise über das, was ein Satz ist, zeigt sich also eine Art Zerfaserung. Im Griechischen steht dafür – jedenfalls zum Teil – der Ausdruck "*ἑρμηνεία* (*hermeneía*<sup>2</sup>)", ein Ausdruck, der sich auf das Verstehen und seine Prozesse bezieht. Zum Teil ist es aber auch der *λόγος* (*lógos*), mit dem wir es hier zu tun haben. Besonders das letzte Konzept, das des *lógos*, ist semantisch, denkbezogen und kommunikationsfundierend enorm beladen, wenn nicht belastet. Denn die Religion, die in der zweiten Phase der Entwicklung der griechischen Welt die

---

<sup>2</sup> Für die griechische Akzentwiedergabe wird lediglich das Akutzeichen verwendet (also das Monotonos-Verfahren, das im gegenwärtigen Neugriechisch gebraucht wird), soweit der Font das möglich macht; auch für die Umschrift ergeben sich bei der Akzentsetzung z.T. (wie gerade auch hier) graphische Schwierigkeiten, insbesondere beim akzentuierten "i".



herrschende war, die christliche, hat mit dem Ausdruck *lógos* zugleich die Zentralfigur dieser Religion bezeichnet – Jesus Christus (Johannes 1,1f.). Auch das hat eine sehr weitreichende Konsequenz für die Konzeptualisierung dessen, was Sprache ist.

## 5. Griechisch und Lateinisch

Grundlage der "grammatischen" Sicht auf die Sprache sind also zwei Sprachen des Mittelmeerraums, das Griechische und Lateinische. Dabei hat das Griechische fundierende Funktion. Das Lateinische, sozusagen als "Kulturfolger" des Griechischen nach der Eingliederung der griechisch-sprechenden Gebiete in das "imperium Romanum", das Römische Reich, übernahm dasjenige, was sich auf Griechisch in Bezug auf die griechische Sprache konsolidiert hatte. Das macht sich bis in die Terminologie hinein bemerkbar, deren lateinische terminologische Prägungen sich teils als direkte Übersetzungen (*téchnē* – *ars*), teils als fremdwortmäßige Übernahme (*grammatica*) entwickelten.

Dieser Transferprozess wurde durch die große strukturelle Ähnlichkeit der beiden Sprachen wesentlich erleichtert. Beide sind west-indoeuropäische Sprachen, beide sind hochflektierend. Das indoeuropäische Erbe wird in beiden also auf eine sehr ähnliche Weise genutzt. Allerdings zeigen sie auch Unterschiede, z. B. bei den Modi des Verbs: das Griechische weist eine umfassende Optativflexion auf, das Lateinische nicht. Für unseren Zusammenhang noch gravierender ist der Sachverhalt, dass das Lateinische kein Artikelsystem unterhält, ein Strukturmerkmal, das erst im Übergang zum Spätlateinischen und zum Vulgärlateinischen und damit in die verschiedenen romanischen Sprachen aufgegeben wurde. Demgegenüber hat das Griechische ein komplexes System des definiten Artikels, dem für den Strukturaufbau erhebliche Bedeutung zukommt. Der Strukturunterschied beider Sprachen wurde als eine Abweichung oder als ein Mangel empfunden – gerade auch mit Blick auf die kanonisch gewordene Achtzahl der Redeteile. Immer wieder wurde vermutet, dass dieser "Mangel" und seine Behebung ursächlich dafür waren, dass das Lateinische eine Wortart "Interjektion" eigens für eine Gruppe von Ausdrücken einführte, die in der griechischen Tradition allenfalls in der Sammelklasse der *epirrhēmata*, der Adverbien, untergekommen war (Ehlich 1986: § 6.).

Diese Kombination von Ähnlichkeit und Unterschied in Bezug auf die beiden Sprachen war für die Konzeptualisierung dessen, was Grammatik ist, folgenreich. Zugleich wirkte sie sich in Bezug auf Irritationspotentiale aus, die sich genau aus den Dissonanzen zwischen den beiden Sprachbezügen ergeben.

## 6. Kategorien und ihre Implikate

1. Die aus der philologischen Beschäftigung mit schriftlichen Texten im Griechentum gewonnene Konzeption von Grammatik bietet ein Klassifikationssystem, das wir heute als "Wortarten" kennen. Griechisch sind es die *μέρη του λόγου* (*mérē toy lógoy*), die Teile des Logos, ins Lateinische übersetzt als *partes orationis*. Der *lógos* wird in der lateinischen Übersetzung zur *oratio*, zur Rede, vereindeutigt – was freilich nicht heißt, dass der Bezug auf die Schriftlichkeit dadurch aufgegeben wäre. *lógos* ist gegenüber der *oratio* umfassender.

2. Die "Teile" des *lógos* werden in einer semantisch-syntaktischen Mischklassifikation verortet. Das Auseinandergehen der griechischen und lateinischen Auffassung dessen, was Grammatik ausmacht, wirkt bis heute in den europäischen Sprachen nach. In der englischsprachigen Welt wird eher von "parts of speech" gesprochen – eine direkte Übertragung der lateinischen Variante. Demgegenüber hat das Deutsche mit dem Ausdruck "Wortarten" eher den klassifikatorischen Charakter verstärkt und dabei an "lógos" angeknüpft. Es zeigt sich also eine Auseinandernahme eines Konzeptionsdoppels mit unterschiedlichen Gewichtungen. Beide Rezeptionslinien bleiben jeweils etwas schuldig. Im Deutschen wird das, was im Englischen als "parts of speech" terminologisiert wird, mit einem zweiten Ausdruck aufgenommen, dem der *Satzteile* oder auch der *Satzglieder*. Die *oratio* und damit der *lógos* werden als Satz aufgefasst. Das, was im Deutschen mit *Wortarten* als Bezeichnung genutzt wird, wird in der englischen Sprache dann als "word classes" verbalisiert. Beide Ausdrucksweisen werden bis heute weithin diffus und promiscue gebraucht – eine nicht ganz folgenlose Verwirrung (vgl. kritisch bereits Glinz 1947).

3. Betrachten wir nun einige Beispiele dieser Wortarten (vgl. die Liste in Ivo 2011: 30-32). Häufig an der Spitze der Liste steht das *ónoma*, lateinisch das *nomen*. Im Deutschen entspricht beidem zunächst der *Name*. Mit *Name* wird für eine bestimmte Gruppe von Wörtern eine Bezeichnung gewählt, die sich bei näherem Hinsehen als nicht besonders glücklich erweist. Ein Name steht für eine konkrete Person, vielleicht auch für einen Ort, die jeweils einzig sind – jedenfalls in ihrer jeweiligen Lebenswelt. Wenn nun auch Objekte wie etwa "Tisch" oder "Baum" als "Namen" bezeichnet werden, so erfolgt eine Konzeptualisierung im Kontext dessen, was den Namen kennzeichnet. Ausdrücke wie "Tisch" oder "Baum" fungieren aber offensichtlich anders als Ausdrücke wie "Helga" oder "Paul". Die Folie der Namen-Bezeichnung wirkt sich auf die analytische Bestimmung dessen aus, was mit einem "Namen" im grammatischen Sinn bezeichnet wird. Die Bezeichnung treibt die Analyse in Richtung auf eine Individualisierung, eine eindeutige Identifizierung, eine inhärente Bestimmtheit hin.



Die Unterschiedlichkeit der Namen und der "Nomina" wurde selbstverständlich bemerkt. Es kam innerhalb des einmal gewählten Rahmens zu weiteren Differenzierungen. Die eigentlichen Namen heißen dann *nomina propria*, die "Eigennamen"; auf der anderen Seite werden Ausdrücke wie "Tisch" und "Baum" usw. als *nomina appellativa*, als "Nenn-Namen", bezeichnet. Auch das ist keine glückliche Bezeichnungsweise, denn *appellare* ist eigentlich ein "Anreden". Damit wird eine zweite Schiefelage innerhalb des Gesamtkonzeptes erzeugt, denn um ein Anreden handelt es sich zwar in einer bestimmten Verwendungssituation beim *nomen proprium*, besonders in der Form des Vokativs, in der Rufform, nicht aber bei der Verwendung eines *nomen appellativum* – denn eine derart geradezu animistische Wort- und Sprachverwendung findet sich schon bei den Griechen nicht (mehr). Das, was in einem *ónoma* steckt, bleibt also diffus oder wird gar noch diffuser.

Geht man der Frage, mit was für einer Gruppe von Ausdrücken man es zu tun hat, weiter nach, so zeigt sich ein zweites Grundkonzept. Es ist im heutigen Wort "Substantiv" präsent: *das, was darunter (sub) steht, stare*. Im Griechischen ist "das, was darunter steht", die *hypóstasis*. Diese Metaphorik ist Teil eines ganzen analytisch-kategorialen Metaphernfeldes, zu dem auch das "Darunterliegende", das *ὑποκείμενον (hypokeímenon)*, gehört, *das darunter Gestellte* oder eigentlich *Geworfene*, das *subiectum*. Diese Metaphorik wird in der syntaktischen Analyse als "Subjekt" weiter genutzt.

Das *substantivum* nun bringt in die Analyse ein Element herein, das sich nicht der philologischen, sondern eher der philosophischen Methodik verdankt. Das philologische Herangehen, das das Konzept des *ónoma* entwickelt hat, wird philosophisch mit einer bestimmten Ontologie, mit einer bestimmten Seinslehre, untermauert – und interpretiert. Diese philosophische Untermauerung oder vielleicht eher Überformung des an sich diffusen philologischen Konzeptes fokussiert in Bezug auf die zu klassifizierenden sprachlichen Einheiten diejenigen, die zur Bezeichnung von *ónta*, von einzelnen *Seienden*, eingesetzt werden. In der deutschen Terminologie spiegelt sich das in der Bezeichnung "Dingwort" wieder – ein Versuch, gerade in der schulischen Didaktik den Lernenden einen vermeintlich einfachen Zugang zu dieser Wortart und ihrer Konzeptualisierung zu ermöglichen; ein Versuch, der freilich regelmäßig und schnell scheitert. Eine solche verdinglichende Interpretation geht für "Tisch" und "Baum" gut auf. Die Kinder aber merken bald, dass das nicht durchgehend wirklich "funktioniert". Denn wie steht es mit Ausdrücken wie "Hass" oder "Liebe" oder "Achtung" oder "Aufmerksamkeit"? Dies alles ist mit solcher Ontologie nicht wirklich zu erfassen. (Eine etwas abstraktere Interpretation hat sich in der neugriechischen Terminologie durchgesetzt, indem hier die ontologische Qualifizierung selbst zum zentralen Bestimmungselement gemacht wird: das Substantiv ist ουσιαστικό (*oysiastikó*), der *wesentliche* oder "Wesens-Name").

Durchsichtiger als *ónoma* oder *nomen* sind einige Bezeichnungen der Wortarten, die sich rein aus der Topologie, der Verwendung der Ausdrücke im Satz ergeben. Dies gilt für die *Präposition*, die *πρόθεσις* (*próthesis*), die *Voranstellung*. Die Konzeptualisierung arbeitet hier anders als im Fall von *ónoma* bzw. *nomen*. Sie bezieht sich auf ein am besten an der Schriftlichkeit ablesbares Merkmal, nämlich die Positionierung der entsprechenden Ausdrücke. Das trifft im Fall der Präposition in vielen, ja in den meisten Fällen zu – freilich nicht in allen. Manchmal steht sie etwa im Deutschen auch *nach* ihrem Bezugswort. Das lässt sich aber relativ leicht bearbeiten: Die *Präposition* wird zur *Postposition*. Auch dieser Fall deckt noch nicht wirklich den ganzen sprachlichen Phänomenbereich ab, denn gelegentlich – und da wird es dann schwieriger – entwickeln sich Ausdrucksverbindungen, die offenbar ähnliche oder gleiche Funktionen wie Präpositionen und Postpositionen erfüllen, dies aber nur in einer topologischen Aufteilung können, derer erster (Teil-)Ausdruck vor, derer zweiter (Teil-)Ausdruck nach dem Bezugswort steht, also etwa "um ... willen". Als *Zirkumpositionen* ("Herum-Gesetztes") werden sie erfasst. Wovor, wonach, um was herum diese Wörter nun freilich stehen, darüber klärt die Kategorie selbst nicht auf.

Ein ähnliches Schweigen findet sich bei der *coniunctio*, der Konjunktion. Sie ist ein "Verbindewort", eigentlich ein Wort der Verbindung miteinander (*con-*). Hier werden zwei – ja was? – miteinander verbunden. Es sind Sätze oder Satzteile – die funktionale Analyse wäre nur syntaktisch weiter spezifizierbar.

Wenden wir uns bei der semantischen Spurensuche in Bezug auf das, was die Kategorien enthalten und was sie implizieren, einem weiteren, einem besonders komplexen Fall zu, dem *verbum*. Griechisch steht in der Liste der Wortarten hier das *rhéma*. *rhéma* und *verbum* ergeben eine besonders komplexe Gemengelage. Der griechische Ausdruck *rhéma* ist eine *-ma*-Bildung zu dem Stamm *rhe*, so wie *gramma* eine *-ma*-Bildung zum Stamm *graph* ist. "*rhe*" findet sich auch in "*rhétor* / Rhetor" und in "Rhetorik". Es bezeichnet das Reden (und ist darin übrigens durchaus mit dem deutschen "*reden*" etymologisch verwandt). *rhéma* ist das konkrete einzelne "Geredete". So steht es für "Wort". Von *dieser* Bedeutung macht die lateinische Übersetzung Gebrauch, indem sie *rhéma* als *verbum* wiedergibt, einen Ausdruck, der gleichfalls ganz allgemein das Wort bezeichnet. Während beim *ónoma* ein spezieller Fall (der Eigename) zur Kategorie erweitert wird, wird hier ein allgemeiner Ausdruck eingeeengt auf die Bezeichnung einer spezifischen Subgruppe der Wörter, eben der Verben.

Damit aber nicht genug, denn im Transfer vom Griechischen ins Lateinische ergibt sich für *verbum* eine eigenartige Doppelung: *verbum* steht ja auch für *lógos* – so insbesondere bei den für die Folgezeit so wichtigen Texten, in denen der *lógos*, das *verbum*, zugleich christologische Bedeutung gewann. Der oben (Abschn. 4) bereits angeführte Text aus dem sogenannte Proömium

des Johannesevangeliums (Joh. 1,1ff.) lautet etwa in der lateinischen Fassung "*in principio erat verbum et verbum erat apud Deum et Deus erat verbum*". Diese semantische Gemengelage enthält einen kognitiven Sprengstoff, der sich in der weiteren Geschichte des lateinisch basierten Denkens als wirksam erwies.

In Bezug auf den griechischen Ausdruck *rhēma* zeigt sich zugleich ein weiterer Umstand mit zur Präsupposition gewordenen Folgen. *rhēma* dient auch zur Bezeichnung eines syntaktischen Phänomens und erhält so einen syntaktischen kategorialen Stellenwert, nämlich als "Aussage" – das also, was im Lateinischen als *praedicatio* weitergeführt wurde. Das Ergebnis dieser aus den Terminologien rekonstruierbaren Problematik ist in die bis heute genutzten Verwendungen der entsprechenden Termini und der in ihnen niedergelegten Konzepte folgenreich. Diese Gemengelage ist schwer zu durchdringen, und ihre Undurchdringlichkeit macht sich als solche immer wieder wie eine Art semantisches Magma bemerkbar, das in unerwarteter, nicht vorhersehbarer Weise hier und dort nach oben drängt.

4. Die Verfahrensweisen nun, wie die Kategorien gewonnen werden, lassen folgende Strukturtypen erkennen. Da ist zunächst ein *topologisches* Verfahren, das oben am Beispiel von "Präposition" illustriert wurde. Ein zweites Beispiel ist die von den lateinischen Grammatikern als eine ihrer wenigen terminologischen Innovationen eingeführte "*inter-iectio*", die Interjektion. (Das Niederländische nennt sie in direkter Übersetzung des Lateinischen treffend ein "*tussenwerpse*", das was "dazwischen geworfen" wird; vgl. unten Abschn.8.) Auch hier bleibt unbezeichnet, zwischen was diese "Wurfsendung" niedergeht. Gleichfalls topologisch bestimmt, wenn auch in einem abstrakteren Sinn, ist das *adverbium* oder *epírrhēma*, das, was zum Verb hinzutritt, nun aber in einem semantisch-funktionalen Sinn.

Es finden sich weiter *funktionale* Angaben, wie etwa am Beispiel der *coniunctio* sichtbar. Sodann finden sich *ontologische* Grundannahmen, die in die Kategorisierung eingehen. Das betrifft nicht nur das *substantivum*, sondern genauso das *adiectivum*, das "Darangeworfene", nämlich an diese Substanz. Diese ontologische Grundkonzeptualisierung wirkt z. B. in der künstlichen Intelligenzforschung bis heute fort. Andere Ausdrücke wie *árthron* oder *articulus* (*Gelenk, Gelenkglied*) sind *unspezifische Metaphern*. Das gilt noch stärker für "das Teilchen", den "kleinen Teil", die *Partikel* (die übrigens in der arabischen Filiation der griechischen Sprachwissenschaft die dritte – und einzige weitere – wichtige Wortkategorie neben dem Nomen und dem Verb ausmacht). Schließlich haben wir, wie oben gezeigt, *sprachliche* Nennungs- und Sichtweisen, das *ónoma* oder den *Namen* und das *rhēma*, das konkrete gesprochene Wort.

## 7. Morphologie

Die griechisch-lateinisch-basierte Grammatikkonzeption wird außer in der Nutzung der partes-orationis-Lehre in einer zweiten Weise relevant, nämlich für die sogenannte *Morphologie*, die Formenlehre. Der Ausdruck *morphé* entspricht ganz allgemein im Wesentlichen dem lateinischen Wort *forma*. In "Morphologie" erfolgt demgegenüber eine Konzentration auf eine spezifische Teilgruppe von Form. Damit ist die Funktion eo ipso in den Hintergrund getreten.

Formen finden sich in der Sprache vielfältig. Die linguistische Analyse konzentriert sich auf das *Wort* und seine Formen. Dies geschieht freilich wiederum mit einer spezifischen Restriktion. Wenn von Morphologie oder Formenlehre die Rede ist, wird meistens das darunter verstanden, was an Veränderungen derjenigen Wörter vorgenommen wird, die als prinzipiell veränderbar gelten, die Flexionsmorphologie. Eine zweite Gruppe von Formen, nämlich diejenigen, die für die Konstituierung der Wörter selbst verantwortlich sind, wird eher unter dem Stichwort der *Wortbildungslehre* gefasst. Diese Wortbildungslehre müsste sich eigentlich auf alle Wörter beziehen. Im Mittelpunkt ihrer Behandlung stehen meist freilich nur einige der Wortarten, besonders die Substantive oder die Nomina allgemein, also auch die Adjektive, die Verben und Adverbien.

1. Eine auf die Wortformen bezogene Wort-Formations-Formenlehre hätte eine enge Beziehung zur Phonologie der jeweils untersuchten Sprache herzustellen. Diese Verbindung wird freilich, wenn überhaupt, eher als Kombinatorik von Phonemen unter dem Gesichtspunkt der Silbenbildung behandelt. Nennen wir diese Morphologie eine  $\alpha$ -Morphologie, die Flexionsmorphologie hingegen eine  $\beta$ -Morphologie. Die  $\beta$ -Morphologie ist nun ganz offensichtlich wiederum an den Strukturverhältnissen jener hochflektierenden Sprachen interessiert und orientiert, die die Grundlage der allgemein im Gebrauch befindlichen Grammatiken darstellen. Sie wird, wie eben schon gesagt, als "Flexion" erfasst. Eine *flexio* ist eine *Beugung*. Die darin zugrunde gelegte Metaphorik findet sich ein zweites Mal in der Bezeichnung für eine der beiden Untergruppen der Flexion, nämlich für die *Deklination*. Der Ausdruck *declinatio* bezeichnet eine "Ab-" oder "Weg-Neigung". Ausdrücke einer Sprache, so wird hier konzeptualisiert, haben eine elementare Form, sozusagen die richtige, und darüber hinaus eine Reihe von "schrägen" Formen. Beides wird zusammengefasst als *casus*, im Bild des "Falles": Dem *casus rectus* stehen die *casūs obliqui* gegenüber.

2. Eine etwas andere Metaphorik findet sich für die zweite Gruppe, für die Flexion der Verben, die *Konjugation*. *iux* ist das *Joch*, die *coniugatio* also eine "Zusammen-Jochung". Hier zeigt sich ein interessanter Unterschied zu den Bezeichnungen im nominalen Bereich. Diese "Zusammen-Jochung" bezieht sich eigentlich gar nicht auf die Sprache selbst, sondern auf eine



kombinatorische Operation von Sprachwissenschaftlern, die diese vornehmen. Sie zwingen die tatsächlichen sprachlichen Formen unter das gemeinsame Joch ihrer Klassifikation

3. Für die Konjugation der Verben wird eine Reihe von Subkategorisierungen vorgenommen. Eine entscheidende ist dabei das Konzept *Tempus*. Es ist an der griechischen Tempuslehre teilweise, an der lateinischen vollständig orientiert und strahlt von dort bis heute in die Beschreibung und die Analyse anderer Sprachen aus. So weist das Deutsche formal lediglich zwei elementare Tempora auf, nämlich das Präsens und das Präteritum (Engel 1988; Redder 1992). Alles andere wird als sogenannte "zusammengesetzte Tempora" *irgendwie* in Übereinstimmung mit der lateinischen Vorgabe gebracht. Die Musterbestimmung setzt sich hier in eine theoretische Konstruktion um, die für das Deutsche bis etwa zur Konstituierung eines Futurum II hin- und von den tatsächlichen Form-Funktions-Zusammenhängen wegführt.

4. Das Zaubermittel für diese Operation ist das *Paradigma*. Genau diese Zusammenfassung, dieses Paradigma, ist das, was die *coniugatio* eigentlich ist – ein wesentliches Produkt linguistisch-grammatischer Arbeit. Auf der Grundlage der Schriftlichkeit und der morphologischen Subkategorisierungen, die aus den beiden hochflektierenden Sprachen gewonnen wurden, ergibt sich etwas als Struktur, was nicht zuletzt für didaktische Zwecke als hochgradig geeignet angesehen wird, die Lernenden aber möglicherweise gar in die Irre führen kann.

Die Konzepte, wie Grammatik die Sprache sieht, sind wesentlich von dieser zweiten und dritten Ebene, der Benennungsebene und der Zusammenfassungsebene her, bestimmt. In der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode wurde dies didaktisch praktiziert mit der zugrundeliegenden Annahme: Wenn nur die Paradigmen beherrscht sind, ist die Sprachaneignung erfolgt. Alle, die sich eine Fremdsprache zu eigen gemacht haben, wissen, dass dies ein grundlegender Irrtum ist. Man kann die Paradigmen nacheinander auswendig aufzählen – und steht dennoch bei dem Versuch, eine konkrete Äußerung in der fremden Sprache zu tun, ratlos vor den Umsetzungserfordernissen.

## 8. Übersetzungen

Die in sich konsolidierte grammatische Kategorienbildung transportiert in ihrer sprachlichen Ausgestaltung in vielen europäischen Sprachen das lateinische Bezeichnungsinstrumentarium in der Gestalt von Fremdwörtern direkt weiter. Als solche sind sie zum Teil auch in der Alltagssprache präsent. Der Ausdruck "Verb" etwa wird allgemein "verstanden". Derartige Ausdrücke finden sich in einer semantischen Mischstruktur kombiniert mit Ausdrücken aus den jeweiligen Alltagssprachen, die zu deren genuinem Teil gehören, also etwa

"Wort". Aus beiden Ausdrucksklassen zusammen konstituiert sich das, was die Alltägliche Wissenschaftssprache für die Befassung mit Sprache im Deutschen, im Französischen, in anderen europäischen Sprachen, besonders den romanisch-basierten, zur Verfügung stellt. Die grammatische Tradition ist zu einem geradezu selbstverständlichen Werkzeug dafür geworden, sich in der Sprache über Sprache zu verständigen.

Für didaktische Zwecke ist zugleich immer wieder der Versuch gemacht worden, diese Verständigung "einfacher" zu gestalten, indem der semantische Gehalt der "sprechenden" lateinischen Terminologie oder einzelner Teile davon zur Grundlage einer direkten Übersetzung genommen wurde. Diese Übersetzungen freilich erleiden in der Praxis – gerade auch der schulischen Vermittlung – nur allzu leicht Schiffbruch. Das Beispiel des "*Dingwortes*" wurde schon genannt. Ähnlich sieht es mit dem Ausdruck "*Tuwort*" oder auch "*Tätigkeitswort*" aus. Beim "*Tuwort*" lässt schon die eigenartige Wortbildung die "didaktische Absicht" erkennen – als kindgemäß erscheint das, was eine gewisse Nähe zu frühen Phasen der Sprachaneignung zu haben scheint. Aber auch die Umsetzung ins "*Tätigkeitswort*" ändert an der grundsätzlichen Problematik nichts. Die Wiedergabe des Verbs als "Tu- oder Tätigkeitswort" unterstellt eine semantische Information, die in der Sache nur allzu leicht falsifiziert werden kann, vom *Schlafen* über das *Ruhen* bis hin zum *Schweigen*. Derartige Falsifikationen gehören zur Alltagserfahrung aller Lehrenden, die versuchen, durch solche "Anpassungen" – oder sollte man eher sagen: "Anbiederungen" – die Kinder der analytischen Mühe und damit zugleich der analytischen Chance einer Einsicht in Sprache zu entheben. Solche Übersetzungen in didaktischer Absicht haben meist eine sehr ähnliche Struktur. Sie beginnen bei etwas, was unmittelbar einsichtig zu sein scheint, meinen, dass dies für die Erkenntnisleistung des Kindes sozusagen quasi von selbst zum Erfolg wird, und treffen dann sehr schnell an Grenzen in der Sache, Grenzen, in denen die vermeintlich gelungene Kategorisierung mit der sprachlichen Faktizität zusammenstößt. Ein schneller didaktischer Erfolg wandelt sich allzu bald in einen schwer durchschaubaren Misserfolg – mit ebenso schwer durchschaubaren Konsequenzen für die kognitive Befassung der Lernenden mit dem Gegenstand selbst, der Sprache. Ein nicht ganz seltener Effekt, der sich einstellt, ist dann ein diffuses Unbehagen und eine vage Auffassung, Grammatik sei eben nicht zu verstehen.

## **9. Analytischer Anspruch und sprachliche Faktizität**

Bei denjenigen Bezeichnungen, deren Semantik selbst einen analytischen Anspruch enthalten – auf den dann auch die Übersetzungen zurückgreifen, indem sie diesen Anspruch in der jeweiligen Sprache zu wiederholen suchen – ergibt sich eine ganze Reihe von Widersprüchen dieses Anspruchs mit der sprachlichen Faktizität. Das Konzept *Pronomen* bietet hierfür ein besonders



prominentes Beispiel. In ihm wird vorgegeben, solcher Ausdruck stehe *für* (*pro*) ein Nomen bzw. – griechisch – *anstelle* (*antí*) eines Nomens.

Betrachten wir ein Beispiel, also z. B. "er" im zweiten der folgenden beiden Sätze.

"Ein alter Herr in einem grauen Mantel und mit einer Tasche in seiner linken Hand ging über die Straße. Er sah sich verstoßen um."

Welches Nomen ersetzt "er"? Ganz offensichtlich steht "er" für die ganze lange Äußerungsfolge "ein alter Herr in einem grauen Mantel und mit einer Tasche in seiner linken Hand". Die "Pro-Nomen"-Nahelegung schlägt demgegenüber das Nomen "Herr" vor. Diese analytische Nahelegung des grammatischen Terminus führt zu einer Irreleitung und zu einer Fehlkategorisierung.

Noch in einer zweiten Weise ist die Bestimmung "statt eines Nomens" irreführend, nämlich in Bezug auf die Personaldeixis. Diese werden im überkommenen Paradigma als "erste" und "zweite Person" mit der "dritten Person" zusammengefasst. Durch das Paradigma wird insinuiert, es handle sich bei den drei Ausdrücken um Elemente derselben Kategorie. Für welches Nomen aber soll "ich" stehen? Durch die genauere Analyse der Funktionen von Ausdrücken wie "ich" und "du" oder auch "gestern" und "heute" seit der Spätphase der junggrammatischen Schule und dann insbesondere durch Karl Bühler, aber auch durch Benveniste, wurde die Spezifik der kommunikativen Wirkungsweise dieser Ausdrücke analytisch näher bestimmt. Die sprachliche Faktizität erfordert eine kategoriale Umsetzung. In der Etablierung der Kategorie "Deixis" geschieht das. Die Schwierigkeiten, mit denen sich eine derartige Neukonzeptualisierung konfrontiert sieht, machen deutlich, welche Wirkungsmacht die überkommenen Kategorisierungen aufweisen. Die Zerschlagung des Paradigmas, seine Dekonstruktion, und eine Rekonstruktion, die der sprachlichen Faktizität besser gerecht wird, erfordern eine substantielle kategoriale Neubestimmung, deren Prinzipien und deren methodologische Desiderate erheblich sind.

## 10. Die Sprache im Bett des Prokrustes

Die Konfrontation der griechisch-lateinisch-basierten Grammatikkonzeption mit der sprachlichen Realität unterschiedlicher Sprachen und Sprachtypen stellt eine Herausforderung dar, die auf sehr unterschiedliche Weise beantwortet wird. Diese Konfrontation ist längst keine Spezialaufgabe mehr für eine strukturkontemplative Arbeit im Elfenbeinturm. Durch die Migrationsbewegungen unserer Tage erfährt sie vielmehr eine hohe und fast alltägliche sprachdidaktische Relevanz. Im heutigen Klassenzimmer finden sich Kinder unterschiedlichster sogenannter Herkunftssprachen, die ihrerseits typologisch weit von dem hochflektierenden Sprachtypus indoeuropäischer Art entfernt

sein können, Kinder mit der Herkunftssprache Türkisch oder mit der Herkunftssprache Chinesisch zum Beispiel (Krifka 2014; Grieshaber 2015).

Die Herausforderung, die von den sprachlichen Realitäten ausgeht, hat zwei naheliegende und zugleich gänzlich unzureichende Antworttypen provoziert. Beide verfahren gleichsam nach dem Modell des Prokrustes: Was nicht passt, wird passend gemacht. War es im Mythos entweder das Abhacken überstehender Beine oder das Dehnen der zu kurz geratenen, so zeigen sich im Umgang der Grammatik mit dem kategorial nicht Verrechenbaren gleichfalls gegenläufige Tendenzen: Entweder werden die Phänomene, die in den überkommenen Kategorien nicht aufgehen, einfach ausgeblendet, oder sie werden dort sozusagen grammatikalisch erzeugt, wo sie "fehlen". Zwei Beispiele für das zweite dieser Verfahren: Eine Sprache wie das Französische verfügt über keine morphologisch eigens ausgewiesenen Kasus. Dennoch wird die Paradigmenbildung auf sie angewendet, indem die Präpositionalphrase mit *de* als Genitiv, die Präpositionalphrase mit *à* als Dativ "genommen" wird. Das zweite Beispiel ist die oben bereits angeführte Einführung eines Tempusparadigmas nach lateinischem Vorbild für das Deutsche.

Dies sind Beispiele aus naheliegenden, gut bekannten Sprachen, die in der Weise, wie Grammatik sie sieht, sozusagen ein Gewand eigener Art erhalten, das freilich ihre tatsächlichen Strukturen eher verhüllt als ersichtlich macht. Ein drittes Beispiel ist die grammatische Behandlung des Nominalsatzes. Für die semitischen Sprachen, insbesondere für das Hebräische und das Arabische, ist dessen Eigenart lange verkannt worden. Der Typus passte einfach nicht in das überkommene System. Eine ganze eigene syntaktische Supplementierung durch das Konzept der Kopula sollte dem Mangel abhelfen. Die faktische Bedeutung des Nominalsatztyps für den Aufbau der Sprache insgesamt geriet darüber gar nicht erst ins Blickfeld.

Gerade für die Grammatikentwicklung im Horizont des Kolonialismus seit dem ausgehenden 15. Jahrhundert ließe sich eine ganze Grammatikographiegeschichte erarbeiten, die im Einzelnen zu rekonstruieren hätte, in welcher Weise solche Prokrustes-Operationen an Sprachen und ihrer "Fremdheit" vorgenommen wurden – und werden.

## 11. Herausforderungen

Aus dem Auseinanderfallen, dem Auseinanderklaffen von analytischem Anspruch und sprachlicher Faktizität ergibt sich eine Herausforderung, genauer hinzusehen. Sie würde dazu beitragen können, die eigentliche *typologische* Herausforderung anzunehmen. Die Ausgangssprachen der verallgemeinerten Grammatikkonzeption sind, wie oben gesagt, hochflektierende Sprachen. Andere indoeuropäische Sprachen, aber auch die semitischen Sprachen sind flektierende Sprachen, auch eine diesen Sprachgruppen nicht zugehörige, insgesamt alleinstehende Sprache wie das

Baskische ist flektierend. Andere Sprachen sind das überhaupt nicht. Durch die Realität der Repräsentanz im heutigen Klassenzimmer wird die typologische Brisanz deutlich. Was für Vorstellungswelten in Bezug auf Sprache bringen die Kinder mit? Hier geht es nicht nur um die Frage der Anerkennung des Wertes der Sprachen, die sich die Kinder als erste oder zweite angeeignet haben, sondern es geht darum, die Handlungspotentiale und die analytischen Potentiale zu bestimmen, die die jeweiligen Sprachen mit ihren unterschiedlichen sprachtypologischen Merkmalen enthalten, und sie für die Kinder und ihre Lernprozesse didaktisch nutzbar zu machen. Das erfordert eine Komparatistik in einer durch und durch praktischen Absicht.

Zu den Herausforderungen eines kritischen Umgangs mit den überkommenen Kategorisierungen gehört weiter die des Verhältnisses von *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Die Mündlichkeit ist praktisch in den Kategorisierungsprozessen, die oben beschrieben wurden, außer Betracht geblieben. Zwar wurde in der Linguistik seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts proklamativ immer wieder auf den Stellenwert der Mündlichkeit hingewiesen, mit besonderer Deutlichkeit bei Ferdinand de Saussure. Eine tatsächliche Beachtung, analytische Wahrnehmung und analysepraktische Einbeziehung von Daten mündlicher Kommunikation hatten freilich erst ein Jahrhundert später durch die "pragmatische Wende" eine Chance. Allerdings bleibt deren Nutzung noch immer weithin auf den kategorialen Rahmen beschränkt, der durch das verfestigte präsuppositionelle Gefüge von "Grammatik" im beschriebenen Sinn hergestellt wurde und durch diesen Bezug begrenzt ist.

Eine wirklich handlungstheoretisch fundierte und methodologisch umgesetzte Kategorienfindung ist die wohl größte Herausforderung, die durch den Blick auf das überkommene Präsuppositionsgefüge verdeutlicht wird. Diese *pragmatische* Herausforderung führt zur Einsicht in das Erfordernis, pragmatisch fundierte Kategorien zu entwickeln (s. Redder 2005, 2012; Hoffmann 2013) und diese didaktisch umzusetzen (s. Redder 2007; Hoffmann 2007, 2011; Berkemeier 2011).

Dies ist nicht zuletzt eine *kognitive* Herausforderung. Sie greift Selbstverständlichkeiten an – und provoziert dadurch zum Teil massive Abwehrmechanismen. Um mit ihnen umzugehen, bedarf es eines Denkens und Nachdenkens, das sich darauf einlässt, auch die eigenen Denkbewegungen selbst mit in den analytischen Arbeitsprozess einzubeziehen. Dies ist eine *reflexive* Herausforderung.

All dies zusammen ergibt eine erhebliche *linguistische* Herausforderung. Sich auf sie einzulassen, ist in mehrerer Hinsicht disruptiv. Der Bruch aber wird durch die reflexive Qualität, die zu ihm führt, aufgefangen, bearbeitbar gemacht und produktiv gewendet.

## 12. Verstehensressource vs. Verständigungsressource

Was eben dargelegt wurde, könnte nun den Eindruck erwecken, es gehe darum, die überkommene Grammatik mit ihren Kategorien einfach ad acta zu legen. Die Realität in den Schulen scheint das ihrerseits zu vollziehen. Grammatikunterricht ist in einer Dauerkrise. Bis in die Sekundarstufe II hinein ist der Umgang mit Sprache als Sprache durch eine Scheu gekennzeichnet, die bei vielen Schülern in Ablehnung umschlägt, ja, die in weitgehendem Desinteresse resultiert. Darin treffen sie sich mit vielen Lehrerinnen und Lehrern, die der Thematik von Sprache als Sprache didaktisch ratlos und vermittlungsmethodisch hilflos gegenüber stehen. Dabei wäre in einer Situation der realen Mehrsprachigkeit Beschäftigung mit Sprache und Sprachen von einer größeren Bedeutung für die Schule – und für die Biographien der Schülerinnen und Schüler wichtiger und nötiger denn je (s. Grießhaber 2015).

Die fachdidaktische und die linguistische Diskussion reagiert insbesondere in den letzten zehn Jahren intensiv auf die Krise. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der "Bildungsstandards" in der BRD hat diese Diskussion noch einmal an Intensität zugenommen. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Terminologie, für die immerhin mit der Liste der Kultusministerkonferenz von 1982 eine verbindliche Vorgabe besteht. In der von Mathilde Hennig initiierten Arbeitsgruppe "Schulgrammatische Terminologie" (s. u. a. Hennig 2016) wird eine kritische Revision angestrebt. Empirische Untersuchungen z. B. zur Behandlung der Wortarten in Schulbüchern und Grammatiken (Gehrig 2014) vermitteln Kenntnisse über Aspekte des Ist-Standes. Neue Grammatiken wie die von Granzow-Emden (2013) und insbesondere die "Deutsche Grammatik" von Hoffmann (2013) erproben neue Zugänge. Die Terminologiefrage sieht die "Didaktik zwischen Wissenschaft und Administration" (Haueis 2011). "Grammatik in der Universität und für die Schule" (Köpcke & Ziegler 2007) wird verstärkt zum Thema für die fachdidaktische Qualifizierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer (Ossner 2015). Die Nutzung eines topologischen Modells (Wöllstein 2015) wird erprobt. Eine funktional-pragmatisch basierte syntaktische Analyse (Hoffmann 2013) ermöglicht innovative und für die Schülerinnen und Schüler praktikable Arbeitsverfahren (Berkemeier & Wieland demn.). Darin werden Schritte unternommen, die kategoriale Reflexion bereits einbeziehen und umsetzen.

Meist aber setzen die in Gang gekommenen intensiven Diskussionsprozesse weithin die allgemeine Gültigkeit des Konzepts von Grammatik voraus, bewegen sich also auf der Grundlage des hier charakterisierten Präsuppositionssystems und bestätigen es. Die Spurensuche nach den stillschweigenden Voraussetzungen dieses Systems und nach ihren Konsequenzen, wie sie exemplarisch in diesem Artikel angeregt werden sollte, zielt demgegenüber auf eine systematisch-reflexive Kritik ab.



Was also tun mit "Grammatik" in ihrer überkommenen Form? Wie kann sie genutzt werden – und wie sollte sie nicht genutzt werden? Es hat sich gezeigt, dass "Grammatik" die Sprache in einer Weise sieht, die oft wesentliche Merkmale eher verstellt als erhellt. Zugleich aber ist "Grammatik" als ein verallgemeinerndes System in vielen westlichen Sprachkulturen präsent. Ihre Kategorien sind in die Alltägliche Wissenschaftssprache und in einem erheblichen Umfang sogar in die Sprache allgemein übergegangen. Als solche bieten sie eine elementare Verständigungsmöglichkeit über sprachliche Erscheinungen. Das ist und bleibt nicht zuletzt für die Sprachenvermittlung ein wichtiges Mittel – genauer gesagt ein *Hilfsmittel*. Grammatik als *Verständigungsressource* kann dann sinnvoll didaktisch genutzt werden, wenn sie zugleich in ihren Leistungen und Grenzen als Verstehensressource sichtbar und für die Lernenden (wie für die Lehrenden) durchschaubar und nutzbar gemacht wird. Dafür hilft grammatische Reflexion, das heißt, ein Sich-Einlassen auf die Geschichtlichkeit der Systeme und Systematisierungen, die wir als unhinterfragte, stillschweigende Voraussetzungen im Sprechen über Sprache im Gebrauch haben. Das muss keineswegs eine überfordernde Aufgabe sein – weder für Lehrer und Lehrerinnen noch, auf der Grundlage geeigneter didaktischer Umsetzungen, für die Schülerinnen und Schüler. Die hohe Sensibilität, mit der Kinder sehr früh auf sprachliche Strukturen und auf ihre Kategorisierungen reagieren, verweist auf Wege zu einer Befassung mit Sprache, die ein spannendes kognitives Abenteuer ist. "Didaktische Spuren" (Hoffmann 2011) ermöglichen es vermittlungsmethodisch, dass Kinder an diesem Abenteuer teilhaben und ihre "sprachlichen Potenziale" (Haueis 2016) tatsächlich entfalten können.

## LITERATUR

- Berkemeier, A. (2011). Chancen einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 79, 57-77.
- Berkemeier, A. & Wieland, R. (demn.). Interdependenz von Formen und Funktionen im Deutschen DaZ-curricular nutzen. In Y. Ekinici, E. Montanari & L. Selmani (Hgg.), *Grammatik und Variation*. Heidelberg: Synchron.
- Brown, D., Chumakina, M. & Corbett, G. G. (2013). *Canonical morphology and syntax*. Oxford: Oxford University.
- Donatus (1864). Probi Donati Servii qui feruntur de arte grammatica libri. In H. Keil (Hg.), *Grammatici Latini IV*. Leipzig: Teubner; vgl. auch [http://www.fh-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lpot04/Donatus/don\\_amin.html](http://www.fh-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lpot04/Donatus/don_amin.html)
- Ehlich, K. (1986). *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer
- Ehlich, K. (2002). Analytische Sedimente. In C. Peschel (Hg.), *Grammatik und Grammatikvermittlung* (pp. 65-80). Frankfurt a.M.: Lang; auch in K. Ehlich (2007a), *Sprache und sprachliches Handeln*, Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie (pp. 263-278). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2007). Zur Geschichte der Wortarten. In L. Hoffmann (Hg.), *Handbuch der deutschen Wortarten* (pp. 51-94). Berlin, New York: de Gruyter.

- Engel, U. (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Gehrig, A. (2014). *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glinz, H. (1947). *Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik*. Bern: A. Francke.
- Granzow-Emden, M. (2013). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, W. (2015). Grammatische Terminologie und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hgg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (pp. 85-102). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Haueis, E. (2011). Rezension: Didaktik zwischen Wissenschaft und Administration: Anmerkungen zur Diskussion über grammatische Terminologien. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 79, 181-192.
- Haueis, E. (2016). *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hennig, M. (2016). Grammatische Terminologie. Vorschlag der Arbeitsgruppe "Schulgrammatische Terminologie" im Vergleich mit der von der KMK 1982 verabschiedeten Liste. Online unter: [http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/Vergleich\\_Grammatische\\_Terminologie\\_1982-2014.pdf](http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/Vergleich_Grammatische_Terminologie_1982-2014.pdf)
- Hoffmann, L. (2007). Didaktik der Wortarten. In L. Hoffmann (Hg.), *Handbuch der deutschen Wortarten* (pp. 925-953). Berlin, New York: De Gruyter.
- Hoffmann, L. (2011). Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 79, 33-57.
- Hoffmann, L. (2013). *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Ivo, H. (2011). Wissenschaftliche Schulgrammatik des Deutschen? *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 79, 13-32.
- Knobloch, C. & Schaefer, B. (2007). Das Wort. Kapitel B1. In L. Hoffmann (Hg.), *Handbuch der deutschen Wortarten* (pp. 21-50). Berlin, New York: De Gruyter.
- Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (2007). *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Tübingen: Niemeyer.
- Krifka, M. et al. (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Heidelberg u.a.: Springer.
- (Kultusministerkonferenz) (1982). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* (26.02.1982). Online unter: <http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/KMKListe-1982.pdf>
- Ossner, J. (2015). Grammatik im Studium. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hgg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (pp. 63-83). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Redder, A. (1992). Funktional-grammatischer Aufbau der Verb-Systems im Deutschen. In L. Hoffmann (Hg.), *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten* (pp. 128-154). Berlin, New York: De Gruyter.
- Redder, A. (2005). Wortarten oder sprachliche Felder. Wortartenwechsel oder Feldtransposition? In C. Knobloch & B. Schaefer (Hgg.), *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb* (pp. 43-66) (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 12). Berlin, New York: De Gruyter.
- Redder, A. (2007). Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hgg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule* (pp. 129-146). Tübingen: Niemeyer.
- Redder, A. (2012). Prozedurale Re-Analyse von elementaren Wortarten und Wortbildung. *Jahrbuch DaF*, 37, 125-141.



- Robins, R. H. (1966). The Development of the Word Class System of the European Grammatical Tradition. *Foundations of Language*, 2, 3-19.
- Robins, R. H. (1986). The *technē grammatiké* of Dionysius Thrax in its Historical Perspective: The Evolution of the Traditional European Word Class System. In P. Swiggers & W. van Hoëcke (Hgg.), *Mot et parties du discours/Word and Word Classes/Wort und Wortarten* (pp. 9-37) (*La Pensée linguistique*, 1). Leuven, Paris: Peeters.
- Wöllstein, A. (2015). *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.