

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

Ulrike Pospiech

**Über das Sprechen und Schreiben
über Sprache.**

**Vorüberlegungen zu einer Grammatik
für den Sprachgebrauch**

Faszination

Sprache

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Über das Sprechen und Schreiben über Sprache Vorüberlegungen zu einer Grammatik für den Sprachgebrauch

Ulrike Pospiech (Duisburg-Essen)

Das Sprechen über die Sprache gehört zum Sprechen dazu. Es beginnt als ein natürliches Sprechen über Wörter („Ich möchte noch ein ... hm, ich hab' das Wort vergessen, wie heißt das nochmal?“), Wortbedeutungen („Kann die Oma eigentlich ein *Geburtstagskind* sein?“), Sprachen („Mama, der Costa ist Grieche, in seiner Sprache ist *ne ja*.“), Äußerungen („Du hast gar nicht *bitte* gesagt.“, „Nicht Du! Ich will das jetzt erzählen.“) und Äußerungsarten („Seit ich den Zahn verloren habe, kann ich lispeln, hörst du?“, „Komm, wir flüstern jetzt nur noch.“, „Das hast du aber versprochen.“). Im Verlauf des Spracherwerbs entwickeln Kinder nicht nur die Fähigkeit, Sprache zu gebrauchen und zu verstehen, sondern auch eine Sprachaufmerksamkeit, die ein implizites Sprachwissen verrät:

„Bereits im Alter von zwei Jahren können uns Kinder damit beeindrucken, daß sie ihre eigenen Sprachäußerungen verbessern oder Korrekturen an den Äußerungen anderer vornehmen.“ (LIST 1992, S. 15)

Das alltägliche Sprechen über Sprache hat vielerlei Themen und Anlässe, es findet bei Kindern wie Erwachsenen spontan in Situationen statt, in denen Sprachschwierigkeiten – Fehler, Formulierungsprobleme oder Missverständnisse – auftreten. Es hat mit dem schulischen Sprechen über Sprache wie mit dem wissenschaftlichen wenig gemein.

„Obwohl zumindest der gebildete deutsche Erwachsene in einer fünfhundertjährigen schulischen Grammatiktradition steht, sind in seine alltägliche Metakommunikation kaum Termini des Grammatikunterrichts eingedrungen. Der Grammatikunterricht, der u. a. damit gerechtfertigt wird, daß es gilt, den Kindern eine ‚Metasprache‘ beizubringen, muss sich also fragen lassen, ob entweder die von ihm vermittelte Begriffssprache einen Problemkreis versprachlicht, der in der alltäglichen Metakommunikation (auch der gebildeten Laien) gar kein vordringliches Problem ist, oder ob in der alltäglichen Metasprache dafür andere Ausdrücke zur Verfügung stehen, die es überflüssig machen, sich der schulgrammatischen Terminologie zu bedienen“ (AUGST 1988, S. 335)

– oder ob der Grammatikunterricht in einer Weise über Grammatik spricht oder schreibt, die es mit sich bringt, dass man das, was er zu sagen hat, nicht versteht.

Im Folgenden sollen zunächst einige alltägliche Formen des Sprechens und Schreibens über Sprache beobachtet werden, um einen Eindruck der Vielfalt des Kommunikationsmittels und -gegenstandes Sprache zu vermitteln und zu zeigen, wie unterschiedlich „mit Wörtern über Wörter als Wörter“ (BÜNTING 1990, S. 19) gesprochen (und geschrieben) wird. Im Anschluss werden

Ansätze des linguistischen Sprechens und Schreibens über Sprache referiert, um einen Ansatzpunkt für eine Grammatik des Schreibgebrauchs zu skizzieren.

1 Wie man im Alltag über Sprache spricht und schreibt

Im Alltag dient das Sprechen über Sprache dazu, sich unmittelbar über Sprache zu verständigen, um aktuelle Kommunikationsprobleme zu lösen oder Verstehensbarrieren bereits im Vorhinein auszuräumen.

„Wenn immer der Sender und/oder der Empfänger sich vergewissern müssen, ob sie denselben Kode benutzen, ist die Sprache auf diesen **Kode** gerichtet: sie erfüllte [sic] eine **metasprachliche** (i. e. verdeutlichende) Funktion.“ (JAKOBSON 1974, S. 150, Hervorh. im Original)

Das Sprechen über Sprache thematisiert sowohl vom anderen Gesagtes als auch das selbst Formulierte. **Korrekturen** und **Anakoluthe** (vgl. RATH 1975a) einerseits sowie **kommunikative Paraphrasen** (vgl. RATH 1975b) andererseits können als Anzeichen für Bemühungen der Kommunikationspartner aufgefasst werden, ihre Beiträge möglichst verstehbar zu gestalten.

Vor allem in Gesprächen werden Redewendungen wie *genauer gesagt, mit anderen Worten, sozusagen, so genannt, ich muss schon sagen, wenn ich recht verstehe, wie gesagt, schließlich, ...* gebraucht, um das Gesagte zu verdeutlichen, dem Partner anzuzeigen, wie etwas gemeint ist. Metasprachliche Äußerungen dienen

- der Präzisierung,
- der Variation,
- der Selbstkorrektur,
- der Exemplifizierung,
- dem Ausdruck von Unsicherheit,
- der Distanzierung vom Sprachgebrauch anderer,
- der Rechtfertigung oder Entschuldigung des eigenen Sprachgebrauchs,
- der Verständnissicherung,
- dem Rückverweis auf bereits Gesagtes oder
- der Zusammenfassung (vgl. VON POLENZ 1980, S. 11).

MEYER-HERMANN (1976, S. 140) unterscheidet nach der Funktion metasprachlicher Äußerungen zwischen Beschreibung, Korrektur, Präzisierung, Stellungnahme, Kommentar, Frage, Ankündigung sowie Aufforderung (zum Vollzug oder zur Unterlassung einer Sprechhandlung):

„Das durchgehende Vorkommen von Verbalgruppen und Nominalausdrücken, die qua lexikalische Referenz dazu dienen, die Funktionen, über die metakommuniziert wird, zu benennen, gilt als gemeinsames Kennzeichen [...] für die Metakommunikation über ‚Kommunikative Funktionen.‘“ (MEYER-HERMANN 1976, S. 152)

Fragen, antworten, exemplifizieren, betonen, hervorheben, als zusätzliches Argument einbringen, besonderes Gewicht legen auf, konkret fragen, offen aussprechen, ... (vgl. MEYER-HERMANN 1976, S. 154) sind nur einige Beispiele für das Sprechen über die Funktion von Sprache im Gespräch oder im Text. Solche Formulierungen, die das Gesagte einordnen sollen, sind auch in geschriebenen Texten zu finden. Dies ist bemerkenswert, da die Schreibsituation – im Gegensatz zur

Sprechsituation – die Zeit und die Möglichkeit bietet, Anzeichen von Korrekturen zu beseitigen. Wenn dennoch in Texten Signale der Verdeutlichung aufzufinden sind, zeigt dies das Anliegen der Schreibenden, dem Leser Verständnishilfen anzubieten, damit er „aus dem Gänsemarsch der Gedanken den Gedanken in seiner Komplexität wieder rekonstruieren kann“ (MICHEL 1988, S. 88).

Textkommentierende Signale wie *im Folgenden geht es um, ..., wie eingangs erwähnt, wenden wir uns nun ... zu, dabei sind drei Ansätze zu unterscheiden, dies sei der Vollständigkeit halber erwähnt, zu ... vgl. ..., eine Annahme ist nun ..., die Gegner heben hervor ..., das Wort ... wird hier nicht im juristischen Sinn verwendet, ...* haben beim Schreiben eine doppelte Funktion: Sie dienen sowohl der Lenkung des Lesers als auch der Planung und Kontrolle des Geschriebenen durch den Verfasser. Textkommentierungen können

- das Thema eines Textes präzisieren,
- den Textablauf thematisieren (Rückgriff, Überleitung, Vorgriff),
- fokussieren (Ankündigung, Wiederholung),
- Funktionen von Textelementen explizieren,
- logische Beziehungen zwischen Textelementen anzeigen,
- Wichtiges hervorheben, Nebensächliches in den Hintergrund stellen,
- Aussagen zuordnen und
- sprachliche Ausdrucksmittel thematisieren (vgl. MICHEL 1988, S. 91).

Textkommentierende Signale werden genutzt, um Aussageabsichten zu verdeutlichen, und finden auch bei der präzisierenden Wiedergabe fremder Texte Anwendung – etwa bei der Wiedergabe von Gesprächen oder bei Inhaltsangaben. Ihre Charakteristik wird besonders deutlich, wenn man sie mit formulierungskommentierenden Ausdrücken vergleicht: Textkommentierende Ausdrücke richten sich auf den Text selbst (seine Organisation, seine Progression, seine Elemente), sie beschreiben, während **formulierungskommentierende Ausdrücke** werten: Wenn Formulierungen – eigene, häufiger jedoch die anderer – als „*treffend*“, „*gestelzt*“, „*(un-)präzise*“, „*schwammig*“, „*kompliziert*“, „*locker*“, „*flapsig*“, ... beurteilt werden, ist dies eine andere Form des alltäglichen Sprechens über Sprache. Eine Auflistung von „*abfällig*“ bis „*zynisch*“ liefert ANTOS (1982a, 1982b). Die Perspektiven, aus denen Formulierungen differenziert und beurteilt werden, sind vielfältig – acht Dimensionen sind auszumachen:

„Dimension der Ablaufkonstitution:	<i>fahrig, folgerichtig, konfus</i>
Relevanz-Dimension:	<i>knapp, langatmig, pointiert, übertrieben</i>
Dimension der Sachadäquanz:	<i>einseitig, falsch, präzise, salopp</i>
Dimension der Verständnisbildung:	<i>abstrakt, einfach, klar</i>
Beziehungs-Dimension:	<i>anzüglich, forsch, hart, provokant, weich</i>
Image-Dimension:	<i>dumm, gewagt, ironisch, phrasenhaft, spontan</i>
Ästhetische Dimension:	<i>brillant, geschliffen, schlicht, vulgär</i>

(ANTOS 1988, S. 47)

Formulierungskommentierende Ausdrücke werden in den beiden Standardkommentarformeln *Das ist x formuliert.* und *Das ist eine x Formulierung.* gebraucht, es handelt sich um Adjektive. Die

Formen, in denen textkommentierende Signale vorkommen, sind vergleichsweise vielfältig: Abgesehen von typographischen Mitteln bzw. Mitteln der Intonation lassen sich Textkommentierungen durch parallelen Satzbau, durch den entsprechenden Gebrauch von Wörtern (Substantive, Verben, Adjektive, insbesondere aber Konjunktionen, Modaladverbien und Ordinalzahlen) signalisieren.

Neben dem natürlichen – das zeigt sich in den Beschreibungen der Erscheinungsform von Ausdrucksarten – gibt es ein systematisches Sprechen über Sprache, das das Alltagsrepertoire der Wörter und Wendungen des Sprechens über Sprache in Situationen und in Texten um eine Terminologie der Beschreibung von Einheiten des Sprachsystems in Sätzen und Texten erweitert. **Schulgrammatische Terminologie** wird im Deutschunterricht vermittelt, insbesondere die ihm eigenen Wörter (Termini wie *Adjektiv*, *Substantiv/Nomen* usw.). Aber nicht nur hinsichtlich der Form, in der Sprache zur Sprache gebracht wird, unterscheidet sich das schulische Sprechen über Sprache vom alltäglichen, sondern auch im Hinblick auf die Situation und die Absicht, mit der dies geschieht:

„Im Deutschunterricht beschäftigt man sich auf verschiedene Weise mit dem Gegenstand Sprache und Sprechen. In einem Teil des Unterrichts sind Sprache und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten direkt thematisiert: die Kulturtechniken des Schreibens und Lesens werden in der Schule gelernt, sprachliche Gestaltungsfähigkeiten sollen entwickelt und gefördert werden, die Systematik der Muttersprache, die Grammatik des Deutschen ist Unterrichtsgegenstand.“ (BÜNTING/KOCHAN 1973, S. 6)

Das systematische Sprechen über Sprache als Sprachsystem ist somit ein grundsätzlich anderes als das natürliche des Alltags, und so haben viele „eine gewisse Scheu, wenn nicht gar Angst vor diesem System, das sie als ‚Grammatik‘ bezeichnen“ (SAXER 1988, S. 18). In der Schule wird über Grammatik, nicht über Sprache im Gebrauch gesprochen. Nicht Kommunikationsprobleme und deren Lösung, sondern Formen und Funktionen stehen im Vordergrund, es geht primär um die Beschreibung und Klassifikation sprachlicher Einheiten. Und so stehen die Sprechweise des Alltags und die der Grammatik als zwei Arten der Verständigung über Sprache zumeist nebeneinander und mancher kommt zu dem Schluss: „Ich brauche Grammatik nicht; ich mache das mit meinem (Sprach)gefühl“ (SAXER 1988, S. 18). Dennoch lässt sich beobachten, dass einerseits sprach-analytisches Wissen „eine notwendige Voraussetzung ist, um begründete Urteile über die Akzeptabilität sprachlicher Formen/Merkmale zu fällen“, andererseits aber „metasprachliche Urteile auch bei Erwachsenen häufig auf der Basis von implizitem, prinzipiell nicht explizierbarem sprach-analytischem Wissen gefällt werden“ (WALLER 1999, S. 300f.). Eine grundlegende Diskrepanz zwischen implizitem Sprachwissen und expliziten Grammatikkenntnissen belegen auch die Aussagen der von IVO/NEULAND 1991 zu ihrem Grammatikwissen Befragten. Diese halten durchweg Grammatikkenntnisse für bedeutsam, auch wenn sie vielen zugegebenermaßen nicht verfügbar sind:

„Die Bedeutsamkeit des grammatischen Wissens wird in verschiedenen Hinsichten behauptet; es steht dem aber ein Bewußtsein entgegen, ihr nicht entsprechen zu können. Dies gilt in einem zweifachen Sinn:

1. die Alltagsnützlichkeit grammatischer Kenntnisse wird angenommen; das grammatische Wissen, über das verfügt wird, ist aber vorrangig ein klassifikatorisches, also kein Handlungswissen;

2. ein ‚philosophischer Sinn‘ des grammatischen Wissens wird erahnt; tatsächlich aber wird dieses Wissen von den Befragten eher in den Dienst sprachlicher Normerfüllung gerückt, wobei die Norm nur in ihrem fremdbestimmten Aspekt in den Blick kommt.“ (IVO/NEULAND 1991, S. 474)

Grammatisches Wissen wird nicht als Handlungswissen begriffen, sondern als Korrektiv. Alltägliche Feststellungen und Fragen zu Wörtern lauten im Allgemeinen: „Das Wort *Orthographie* stammt aus dem Griechischen.“, „Was bedeutet das Wort hier?“, „X ist hier nicht das richtige Wort.“, „Wie bezeichnet man nochmal einen nicht verheirateten jungen Mann?“, „Wie benennt man das Gegenteil von *durstig*?“, „Wie ist das deutsche Wort für X?“, „Das richtige Wort fällt mir nicht ein.“, „Das Wort *Wort* hat vier Buchstaben.“, „Wie spricht man das Wort aus?“, „Dieser Text hat viele Fremdwörter.“, „Ist das ein Wort oder sind es zwei?“, ... Fragen des Sprachgebrauchs richten sich nicht unmittelbar auf grammatische Probleme, wenngleich zu ihrer Beantwortung nicht selten Grammatikkenntnisse herangezogen werden.

„Generell haben spontane Laienbeobachtungen folgende Charakteristika: Sie orientieren sich 1. an der Semantik und Pragmatik der Sprache, 2. an ihrer historischen Dimension und zeugen 3. von einer normativen Ausrichtung. Bedeutung, Sprachgebrauch und Geschichte sind also wesentliche Kategorien von Sprachbeobachtung, die zudem oft mit normativen Vorstellungen verknüpft werden.“ (HÄCKI-BUHOFFER 1993, S. 205)

Grammatik ist für den Laien weder Hilfsmittel noch Beschreibungsinstrument, sondern eine Norminstanz: Wörter sind in der alltäglichen Verständigung über Sprache interessant im Hinblick auf ihre Herkunft, hinsichtlich ihrer Bedeutungen und in Bezug auf ihre Aussprache, Wortform oder Schreibung: Wer sich über Wörter verständigt, will ein Wort verstehen, will richtig schreiben (vgl. BÜNTING/POSPIECH 1996). Während Fragen nach dem Richtigen immer wieder neu zu klären, nachzuschlagen oder nachzufragen und damit abzuhaken sind, sind Fragen, die sich einem Sprecher/Schreiber bezüglich des sprachlichen Ausdrucks (des mündlichen wie des schriftlichen) stellen, solche, die es erforderlich machen, sich über Sätze und Texte zu verständigen:

„*Wie soll ich reden? Wie schreiben? Was tun, wenn ich bestimmte Ausdrücke, Stile oder Fachsprachen nicht oder nicht sicher beherrsche? Was muß ich können und wissen, um grammatische Fehler zu vermeiden? Welche kommunikativen und/oder sprachlichen (orthographischen) Anforderungen gilt es zu beachten? Was muß ich tun, um verständlich, wirkungsvoll, stilischer oder adressatenorientiert zu formulieren? [...]*“ (ANTOS 1996, S. 13, Hervorh. im Original)

Solche Fragen, auf die hin Ratgeberbücher und Seminare in der Weiterbildung ausgerichtet werden, sind teilweise allgemeiner, teilweise sehr spezieller Natur. Sie lassen deutlich werden, dass im alltäglichen Nachdenken über Sprache die Einheit Wort nicht für sich betrachtet, sondern als Element einer angemessenen Formulierung (und das heißt innerhalb eines Satzes innerhalb eines Textes einer bestimmten Textsorte) begründet werden will. Es geht darum, *präzise zu formulieren, den richtigen Ton zu treffen, sich verständlich auszudrücken, klar zu argumentieren, prägnant und wirkungsvoll zu reden, sachlich, kurz und präzise zu schreiben, ...* Die Frage an den Linguisten als Fachmann ist die nach dem Wie: Wie macht man das? Ihr zugrunde liegt die Annahme, dass der, der sich mit der Sprache auskennt, sie auch effizient gebrauchen kann, respektive andere anleiten kann, verständlich, präzise und klar zu formulieren.

Die Suche nach Antworten auf die Fragen des Alltags, nach einem Weg, zu veranschaulichen, was verständliche Texte ausmacht und vor allem, wie sie zu verfassen sind, macht schnell deutlich, dass eine andere Form des Sprechens über Sprache benötigt wird. Diese sollte an Verfahren des alltäglichen Kommentierens, Korrigierens und Wertens anknüpfen, zugehörige Formulierungsmuster veranschaulichen, implizites Sprachwissen explizieren, um den Zugriff auf Sprache zu systematisieren – und so das statisch-normative Sprachwissen um ein explizites, auf aktives Formulieren gerichtetes Sprach- bzw. Schreib-Handlungswissen ergänzen.

2 Wie man in der Linguistik über den Sprachgebrauch spricht und schreibt

Wer spricht und schreibt, formuliert Redebeiträge, Textteile, kommunikative Einheiten, um sich zu verständigen. Zugleich verfolgt er bestimmte Ziele, will sein Gegenüber zu etwas auffordern, von etwas überzeugen, um etwas bitten und handelt, indem er dies tut:

„Es kann jedes [...] Wort sub specie einer menschlichen **Handlung** betrachtet werden. Denn jedes konkrete Sprechen steht im Lebensverbande mit dem übrigen sinnvollen Verhalten eines Menschen. Es steht unter Handlungen und ist selbst eine Handlung. In gegebener Situation sehen wir, daß ein Mensch das eine Mal mit den Händen zugreift und das Greifbare, die körperlichen Dinge, behandelt und sich an ihnen betätigt. Ein andermal sehen wir, daß er den Mund auf tut und spricht. In beiden Fällen erweist sich das Geschehen, das wir beobachten können, gesteuert auf ein Ziel hin, auf etwas, das erreicht werden soll.“ (BÜHLER 1982, S. 51 f., Hervorh. im Original)

In konkreten Situationen individuellen Sprechens, „in denen das Problem des Augenblicks redend gelöst wird“ (BÜHLER 1982, S. 53), sind **Sprechhandlungen** anzusiedeln, die sich auf systematischer Ebene Klassen von **Sprechakten** zuordnen lassen und so den „subjektsentbundenen und dafür intersubjektiv fixierte[n] Phänomene[n]“ (BÜHLER 1982, S. 49) zuzurechnen sind.

Diese Einheiten des Sprachgebrauchs werden intuitiv als **Sätze** oder **Äußerungen** bezeichnet, wobei der Satz in der Grammatik mit dem Satz als Äußerung nicht deckungsgleich sein muss – dass Äußerungen aus mehreren Sätzen bestehen können, ist für den natürlichen Satzbegriff nichts Ungewöhnliches. Die Verflechtung von Äußerung und Sprechakt wird in der folgenden Begriffsbestimmung deutlich:

„**Satz** 1. sprachliches Konstrukt, das a) ein finites Verb enthält, b) kein Element enthält, das den Satz anderen unterordnet (zumindest potentiell selbständig) c) sich besonders gut dazu eignet, Sprechakte eindeutig zu gestalten [...] - 2. Eigenschaften: a) Wer einen Satz ausspricht, kann eine vollständige sprachliche Handlung vollziehen. b) Bei der Verständigung wirkt ein Satz wie ein „einzelner Zug im Verständigungsspiel“. Wechsel zwischen Dialogpartnern, ohne zu unterbrechen, nur am Ende eines Satzes. c) relativ selbständige Einheit, die oft allein stehen kann d) Die Intonation bzw. die für bestimmte Satzarten typischen Intonationskurven halten einen Satz zusammen. e) Abgeschlossen durch Satzzeichen wie Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, manchmal auch durch Komma, Semikolon oder Gedankenstrich [...]“ (http://www.teachsam.de/deutsch/glossar_deu_s.htm)

Für die Beschreibung dessen, was als richtig und gut formuliert gelten kann, bildet der subjektsentbundene Sprechakt einen Bezugspunkt: die Äußerung, die mit Hilfe einzelner Wörter und Sätze vollzogen wird.

In der linguistischen Pragmatik sind sprachliche Handlungen aufgrund ihrer Zwecke als **speech acts** systematisiert worden. Verwendungskontexte für sprechaktbezeichnende Verben wie *behaupten, fragen, fordern, vorschlagen, definieren*, die im Wortschatz aller Sprachen zu finden sind, lassen aus dem Sprachgebrauch Rückschlüsse auf kommunikative Funktionen von Äußerungen zu. Grundlegend für die Bestimmung der Funktion einer Äußerung ist die Unterscheidung zwischen dem **propositionalen Gehalt** einer Äußerung und ihrer **illokutionären Kraft**, „die den propositionalen Gehalt in der Interaktionssituation ‚situier‘: als etwas, das behauptet, erfragt, gefordert, vorgeschlagen, definiert wird usw.“ (WUNDERLICH 1976, S. 289).

Eine erste Ordnung von Sprechakten wurde 1955 von JOHN L. AUSTIN in seinen Harvard-Vorlesungen entwickelt. In seinem Versuch einer Einteilung im Sinne einer „tour d’horizon“ (AUSTIN 1998, S. 168) benennt er fünf Gruppen von Äußerungen:

- **verdiktive**, mit denen Entscheidungen gefällt werden,
- **exerzitive**, mit denen Macht ausgeübt wird,
- **kommissive**, mit denen man sich auf Handlungen festlegt,
- **konduktive**, die gesellschaftliches Verhalten begleiten, und
- **expositive** Äußerungen, mit denen man Argumente, Begründungen und Mitteilungen erläutert (vgl. AUSTIN 1998, S. 182).

Für das Sprechen und Schreiben über Sprache sind expositive Äußerungen von Interesse:

„Sie machen klar, welchen Platz unsere Äußerungen in einer Unterhaltung oder Diskussion haben, wie wir unsere Worte gebrauchen; allgemein gesprochen verdeutlichen sie.“ (AUSTIN 1998, S. 170)

AUSTIN gruppiert folgende sprechaktbezeichnende Verben als Beispiele für expositive Äußerungen (die Fragezeichen entstammen seinem Manuskript): „1. *behaupten, leugnen, feststellen, beschreiben, einordnen, klassifizieren, identifizieren*; 2. *anmerken, bemerken, anführen, erwähnen, ? einflechten*; 3. *mitteilen, in Kenntnis setzen, benachrichtigen, (jdm. etw.) sagen, antworten, erwidern, entgegen*; 3a. *fragen*; 4. *versichern, bezeigen, beeden, melden, berichten, mutmaßen, in Zweifel ziehen, ? ich zweifle, ? ich weiß, ? ich meine*; 5. *anerkennen, gelten lassen, zugeben, einräumen, (in einem Punkt) nachgeben, zugestehen, zurücknehmen, zurückziehen, fallen lassen, zustimmen, beipflichten, entgegenhalten, zu bedenken geben, einwenden, vorbringen, bestreiten, zurückweisen, (an etw. festhalten), bei etw. bleiben*; 5a. *berichtigen, korrigieren, richtigstellen, (Behauptung usw.) abändern*; 6. *voraussetzen, (als Voraussetzung) fordern, ableiten, folgern, schließen, Gründe anführen, ich werde begründen, (von etw.) absehen, vernachlässigen, ? betonen*; 7. *(mit etw.) anfangen, (zu etw.) kommen, (mit etw.) schließen*; 7a. *auslegen, deuten, Unterschied machen, (als etw.) kennzeichnen, (als etw.) bestimmen, definieren*; 7b. *veranschaulichen, näher erläutern, weiter ausführen, (etw. so und so) ausdrücken*; 7c. *ich verstehe darunter, ich meine damit, ich spreche von, ich beziehe mich auf, (als etw.) bezeichnen, nennen, (Äußerung so und so) verstehen, (Äußerung als etw.) nehmen*“ (AUSTIN 1998, S. 181 f.).

In diesen Gruppierungen spiegeln sich die Formen des natürlichen Sprechens über Sprache, das Gesagtes bzw. Geschriebenes zu kommentieren, einzuordnen oder zu erläutern sucht. Die hier genannten sprechaktbezeichnenden Verben können sowohl Äußerungen beschreiben, als auch Teil einer Äußerung sein. AUSTIN weist darauf hin,

„daß man sich darüber streiten kann, ob es sich hierbei nicht genauso gut um verdiktive, exerzitive, kommissive oder konduktive Akte handelt; wir können uns bisweilen auch darüber streiten, ob es sich bei ihnen nicht ganz einfach um Beschreibungen unserer Gefühle, Gewohnheiten und so weiter handelt, besonders wenn die Sache dem Fall ähnelt, daß man Worte in die Tat umsetzt: ‚Sodann komme ich zu ...‘, ‚Ich zitiere‘, ‚Ich wiederhole‘, ‚Ich erwähne‘.“ (AUSTIN 1998, S. 180)

Und so wurde gerade diese Gruppe der AUSTIN'schen Taxonomie in weiteren Klassifikationen aufgelöst und zusammen mit einigen Verdiktiva in eine Klasse von Repräsentativa überführt, deren Zweck darin besteht, den Sprecher „darauf festzulegen, daß etwas der Fall ist, d. h. ihn an die Wahrheit der ausgedrückten Proposition zu binden“ (SEARLE 1980, S. 93). SEARLES Alternativvorschlag will die dem System der sprechaktbezeichnenden Verben im alltäglichen Sprachverstehen impliziten Kriterien explizieren:

„Jede Bemühung um eine derartige Klassifikation setzt Kriterien voraus, nach denen man einen Illokutionsakt von einem anderen unterscheiden kann. Aufgrund welcher Kriterien können wir z. B. angeben, daß es sich bei drei wahrgenommenen Äußerungen einmal um einen Bericht, einmal um eine Voraussage und einmal um ein Versprechen handelt? Um Gattungen einer höheren Ordnung zu entwickeln, müssen wir zuerst einmal wissen, wie sich die einzelnen Spezies Versprechen, Voraussage und Bericht voneinander unterscheiden.“ (SEARLE 1980, 83)

SEARLE nennt zwölf Dimensionen, die es erlauben, Handlungszwecke sprachlicher Äußerungen zu unterscheiden: 1. Zweck (oder Ziel) des Sprechakts, 2. die Entsprechungsrichtung von Welt und Worten, 3. die psychische Einstellung des Sprechers, 4. der Grad des Nachdrucks, 5. der soziale Status von Sprecher und Hörer, 6. die Beziehung einer Äußerung auf Nutzen oder Schaden des Sprechers bzw. Hörers, 7. der Bezug zum übrigen Diskurs, 8. der propositionale Gehalt der Äußerung, 9. die Sprachgebundenheit der Äußerung, 10. die Einbeziehung außersprachlicher Institutionen, 11. der performative Gebrauch von Verben, 12. der Vollzugsstil. Mithilfe der Dimensionen lassen sich fünf Sprechakttypen ermitteln:

- **Assertiva/Repräsentativa:** *vorschlagen, behaupten, eine Hypothese aufstellen, auffordern, rühmen, beklagen, schließen, folgern, ...* Sie dienen dazu, den Sprecher darauf festzulegen, dass etwas der Fall ist.
- **Direktiva:** *fragen, befehlen, kommandieren, auffordern, bitten, ersuchen, anfehlen, einladen, erlauben, raten, Trotz bieten, sich widersetzen, herausfordern, ...* Bei diesen handelt es sich um Versuche des Sprechers, den Hörer zu einer Handlung zu veranlassen.
- **Kommissiva:** *sein Wort geben, sich verpflichten, zusagen, geloben, sich bereit erklären, seine Absicht erklären, beantragen, erwägen, vorschlagen, genehmigen, bürgen, wetten, sich einigen, verabreden, ...* Diese haben den Zweck, den Sprecher auf eine zukünftige Handlung festzulegen; diese Klasse stimmt abgesehen von einigen Verben mit der AUSTINS überein.
- **Expressiva:** *danken, gratulieren, sich entschuldigen, kondolieren, beklagen, willkommen heißen, ...* „Der Illokutionszweck dieser Klasse besteht darin, die in der Aufrichtigkeitsbedingung spezifizierte psychische Einstellung zu einem im propositionalen Gehalt spezifizierten Sachverhalt auszudrücken.“ (SEARLE 1980, S. 95)

- **Deklarationen:** *taufen, definieren, ...*: „Das Definitionsmerkmal dieser Klasse besteht darin, daß der erfolgreiche Vollzug dieser Sprechakte ihren propositionalen Gehalt mit der Wirklichkeit in Deckung bringt.“ (SEARLE 1980, S. 97)

In SEARLES Taxonomie können einige Sprechakte sowohl der Klasse der Deklarationen als auch der Klasse der Repräsentativa zugerechnet werden: „Man kann sie in der Wort-in-Richtung-auf-Welt-Dimension beurteilen. Gleichzeitig haben diese Äußerungen jedoch die Kraft von Deklarationen“ (SEARLE 1980, S. 99). Zudem zählen zu den Deklarationen auch solche wie *ich definiere, ich kürze ab, ich nenne, ich tituliere*, die die Sprache betreffen.

Das Über-Sprache-Sprechen – das wird hier ganz besonders deutlich – hat unterschiedliche Funktionen: Es dient der Textanalyse ebenso wie dem Textkommentar. Es ist eine besondere Form des sprachlichen Handelns, das im Rahmen der Sprechakttheorie aus der Perspektive des Sprechers beschrieben wird.

Eine andere Perspektive auf sprachliches Handeln nimmt die funktional-kommunikative Sprachbeschreibung ein. Sie untersucht **Kommunikationsverfahren** als „gesellschaftlich tradierte[n] Typen sprachlich-kommunikativer Handlungen“ (WILSKE 1982, S. 41) und betrachtet sprachliche Kommunikation als Tätigkeit, die auf der Grundlage von Kommunikationsplänen durch Kommunikationsverfahren realisiert wird. Hier unterscheidet sich der Ansatz von dem der Sprechakttheorie AUSTINS und SEARLES:

„Ein wesentlicher Unterschied [...] besteht darin, daß zwar mit beiden Begriffen Typen sprachlichen Handelns gemeint sind, beim Sprechakt ist der bestimmende Aspekt jedoch die Art der Absicht des Sprechers/Schreibers, bei Kommunikationsverfahren die Art der Verarbeitung des Kommunikationsgegenstandes im Dienste einer übergeordneten Absicht (Intention, Zielstellung). [...] Kommunikationsverfahren meint die ‚Art und Weise, wie die zu vermittelnden Bewußtseinsinhalte für die Kommunikation aufbereitet werden‘ (Funkt.-kommun. Sprachbeschr. 1981, S. 242).“ (MICHEL 1982, S. 687)

Die im Rahmen der funktional-kommunikativen Sprachbetrachtung auf der Grundlage einer Gliederung allgemeiner Kommunikationsintentionen ermittelten Kommunikationsverfahren (KV) bilden vier Gruppen (vgl. WILSKE 1982, S. 41 f.):

- **informierende** (deskriptive) **KV:** *Mitteilen, Berichten, Beschreiben, ...; Feststellen, Behaupten, ...; Referieren, Zitieren, ...; Erzählen, Schildern, ...*
- **aktivierende KV:** 1. aktivierend-direktive (inzitative) KV wie *Anregen, Fordern, Auf-fordern, Anweisen, Befehlen, ...; Erlauben, Verbieten, ...; Loben, Tadeln, ...* 2. aktivierend kommissive KV: *Versprechen, Sich-Verpflichten, Geloben/Schwören, ...*
- **problemklärende** (inventive) **KV:** *Vergleichen, Verallgemeinern, Zusammenfassen, ...; Definieren, Klassifizieren, Explizieren, ...; Begründen, Beweisen, Widerlegen, Schlussfolgern, ...; Argumentieren, Erörtern, ...*
- **kontaktive** (soziative) **KV:** 1. kontaktiv-regulative KV: *Begrüßen, Sich Vorstellen/Vorstellen, Eröffnen, Schließen, Anreden, Einladen, Absagen, ...* 2. kontaktiv-expressive KV: *Beglückwünschen, Entschuldigen, Danksagen, Kondolieren, ...*

Kommunikationsverfahren unterscheiden sich im Grad ihrer Komplexität, so dass „das hochgradig komplexe KV nicht als ein KV, sondern als strukturierte Folge von Kommunikationsverfahren aufzufassen“ (WILSKE 1982, S. 43) ist.

Die informierenden und problemklärenden Kommunikationsverfahren sind solche, die für das Sprechen und Schreiben über Sprache Verwendung finden. Einige von ihnen kennzeichnen Schreibformen des muttersprachlichen Unterrichts, wo drei Kategorien von Schreibaufgaben unterschieden werden: Sachverhalte klärende, subjektive Sichtweisen ausdrückende und solche, die dem kommunikativen Schreiben dienen (vgl. FRITZSCHE 1994, S. 46). Innerhalb des klärenden Schreibens lassen sich im Hinblick auf die Sprachverwendung erzählende, darstellende und argumentierende Texte unterscheiden, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Gegenstände (Ereignisse, Sachverhalte, Vorstellungen oder Text klären) lassen sich die schulischen Textsorten zuordnen: Erlebnis-, Phantasie-, Bildererzählung; Nach-, Weiter-, Umerzählung; Sachverhaltsdarstellung, Protokoll; Précis, Inhaltsangabe; Erörterung.

Hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt für ein Sprechen über Sprache in Texten und zugleich ein Ansatzpunkt für eine alltagsorientierte Form des Sprechens über Sprache im Sinne einer Grammatik für den Sprachgebrauch.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Grammatik und Sprachgebrauch sollten nicht getrennt voneinander, sondern in ihren Wechselbezüge betrachtet werden. Die Routinen des natürlichen Sprechens über Sprache bieten Anknüpfungspunkte für eine systematische Beschreibung des Handelns mit Sprache: Kompetente Sprecher verstehen Sprache, kommentieren, beurteilen, bewerten, sprechen über Sprache – Perspektiven dafür zu bieten, dieses Vermögen aktiv und produktiv in Formulierungsprozessen zu nutzen, ist Ziel einer Grammatik für den Sprach- bzw. Schreibgebrauch. Um Fragen nach der Angemessenheit von Formulierungen nicht aus dem Bauch heraus beantworten zu müssen, sondern erläutern zu können, muss das Ineinander von

- Wortbedeutung/Wortform
- Satzstruktur/Äußerungsfunktion
- Handlungskontext/Textsorte

nicht nur nachvollziehbar, sondern auch fassbar, begrifflich gemacht werden. Hierfür bedarf es einer Sprache über die Sprache, einer anschaulichen Meta-Sprache, die verdeutlichend wirkt, indem sie Grammatikwissen und Sprachhandlungswissen wechselseitig in Beziehung setzt (zum Konzept einer multimedialen Umsetzung expliziten Formulierungswissens für das fachspezifische wissenschaftliche Schreiben s. POSPIECH/BÜNTING 2002).

Der Überblick über Formen und Funktionen des natürlichen Sprechens über Sprache einerseits und linguistische Klassifikationen sprachlichen Handelns andererseits hat gezeigt, dass die Nähe einer Terminologie zum alltäglichen Sprachgebrauch nicht gleichbedeutend mit Selbstverständlichkeit der Systematik sein muss:

„Wer Aufsätze oder Bücher über linguistische Themen zur Hand nimmt, der wird mit einer Vielzahl von Fachtermini konfrontiert. Wie in jeder Wissenschaft kommunizieren die Fachleute auch in der Linguistik in definierten ‚termini technici‘ über ihren Phänomenbereich. [...] Wenn dabei in der Linguistik die aus der Schulgrammatik bekannten überlieferten Begriffe nicht ausreichen und durch ein vielfältiges und komplexes Begriffssystem – leider z. T. durch konkurrierende Systeme – ersetzt werden, so ist das sachlich begründet.“ (BÜNTING 1990, S. 18).

Denn ohne eine Terminologie für das Sprechen über Sprache lässt sich nicht verständlich über Sprache sprechen – „Ad-hoc-Bezeichnungen würden in den meisten Fällen normale Gesprächspartner überfordern“ (HERINGER/KELLER-BAUER 1984, S. 67). Wer aber so über den Sprachgebrauch im Alltag sprechen und schreiben will, dass das, was er sagt, nicht nur verständlich, sondern auch für den, der Rat sucht, relevant, nachvollziehbar und anwendbar wird, muss Wege suchen, das natürliche und das systematische Sprechen über Sprache in Beziehung zu setzen, muss ordnen – muss umordnen und zuordnen. Sprechhandlungsbezeichnende Verben und die Formen des Kommentierens bieten Bezugspunkte hierfür.

Das Anliegen zu erklären, wie man angemessen formuliert und warum eine Formulierung als angemessen oder unangemessen zu beurteilen ist, führt dahin, über Sprache in Sprachverwendungskontexten zu sprechen, d. h. Textsorten, Textstrukturen und Äußerungsarten zu beschreiben und zu erläutern. Eine solche handlungsbezogene Erörterung der Frage, warum man Sprache wie gebraucht, kann nicht nur Formulierungen erklären, sondern auch die Alltagsbedeutung expliziter Grammatikkenntnisse verdeutlichen und vielleicht sogar Lust auf Grammatik machen:

„Freiwillig ein Kapitel über Grammatik lesen? Das war doch in der Schule schon so langweilig und so schwierig. Ist das auch Ihre Meinung? Ich würde gerne versuchen, Sie von dieser Meinung abzubringen. So schwierig ist Grammatik nun auch wieder nicht, und langweilig muß sie schon ganz und gar nicht sein“ (BÜNTING 1986, S. 13)

– ganz besonders dann nicht, wenn sie im Dienste der Erläuterung von Möglichkeiten und Wirkungen des Sprachgebrauchs steht.

4 Literatur

- ANTOS, GERD 1982a: Formulierungskommentierende Ausdrücke. In: DETERING, KLAUS 1982: Sprache erkennen und verstehen. Tübingen: Niemeyer, S. 121-131.
- ANTOS, GERD 1982b: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- ANTOS, GERD 1988: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 40/1988, Heft 3, S. 37-49.
- ANTOS, GERD 1996: Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer.
- AUGST, GERHARD 1983: Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: BRAUN, PETER/KRALLMANN, DIETER (Hg.) 1983: Handbuch Deutschunterricht. Band 1: Sprachdidaktik. Düsseldorf, S. 329-346.
- AUSTIN, JOHN L. 1998 [1962/1975]: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Deutsche Bearbeitung von EIKE VON SAVIGNY. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- BÜHLER, KARL 1982 [1934]: Sprachtheorie. Mit einem Geleitwort von FRIEDRICH KAINZ. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena, Fischer. Stuttgart, New York, S. 54.
- BÜNTING, KARL-DIETER 1990 [1970]: Einführung in die Linguistik. 13. Aufl. Frankfurt/M.: Anton Hain
- BÜNTING, KARL-DIETER 1986: Auf gut deutsch. Was ist richtiges Deutsch? Grammatik. Was ist gutes Deutsch? Stil. Köln: Lingen.

- BÜNTING, KARL-DIETER/POSPIECH, ULRIKE 1996: Das Sprachtelefon – Beobachtungen von Unsicherheiten und Unzufriedenheiten von Sprachteilhabern – ein Werkstattbericht. In: BÖKE, KARIN/JUNG, MATTHIAS/WENGLER, MARTIN (Hg.) 1996: Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 121-127.
- FRITZSCHE, JOACHIM 1992: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.
- HÄCKI BUHOFFER, ANNELIES 1993: Sprache – gesehen mit den Augen von Laien. In: KLOTZ, PETER/SIEBER, PETER 1993: Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett.
- HERINGER, HANS-JÜRGEN/KELLER-BAUER, FRIEDER 1984: Probleme einer gebrauchsgrammatischen Terminologie. Ein Beitrag zu einer durch die KMK-Empfehlung wieder entfachten Diskussion. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 15/1984, Heft 53, S. 65-86.
- IVO, HUBERT/NEULAND, EVA 1991: Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch 22/1991, Heft 118, S. 437-493.
- JAKOBSON, ROMAN 1971 [1952]: Linguistik und Poetik. In: IHWE, JENS (Hg.) 1971: Linguistik und Literaturwissenschaft I. Ergebnisse und Perspektiven. Band II/1. Frankfurt: Fischer Athenäum, S. 142-178.
- LIST, GUDULA 1992: Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. In: Der Deutschunterricht 44/1992, Heft 4, S. 15-23.
- MEYER-HERMANN, REINHARD 1976: Zur Analyse metakommunikativer Sprechakte im Sprachunterricht. In: HENRICI, GERT/MEYER-HERMANN, REINHARD (Hg.) 1976: Linguistik und Sprachunterricht. Beiträge zur curricularen Stellung der Linguistik im Sprachunterricht. Paderborn: Schöningh, S. 132-158.
- MICHEL, GEORG 1982: Zum Verhältnis von Sprechakt und Kommunikationsverfahren. Handlungstheoretische Positionen in der Linguistik der DDR. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 35/1982, S. 686-692.
- MICHEL, PAUL 1988: Textkommentierende Signale zur Verbesserung der Verständlichkeit. In: Der Deutschunterricht 40/1988, Heft 6. S. 86-98.
- POSPIECH, ULRIKE/BÜNTING, KARL-DIETER 2002: Vom Schreibprozess zum Textprodukt – Perspektiven der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens mit Ausblick auf das Schreiben im Deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27/2001, S. 379-402.
- RATH, RAINER 1975a: Korrektur und Anacoluth im Gesprochenen Deutsch. In: Linguistische Berichte 37/1975, S. 1-12.
- RATH, RAINER 1975b: Kommunikative Paraphrasen. In: Linguistik und Didaktik 22/1975, S. 103-118.
- SAXER, ROBERT 1988: Die Angst des Menschen vor der Grammatik. Rationales System und irrationaler Handlungszusammenhang. In: Informationen zur Deutschdidaktik 21/1988, Heft 3, S. 18-24.
- SEARLE, JOHN L. 1980: Eine Klassifikation der Illokutionsakte. In: KUSSMAUL, PAUL (Hg.) 1980: Sprechakttheorie. Ein Reader, übersetzt von PAUL KUSSMAUL. Wiesbaden: Athenaion, S. 82-108.
- WALLER, MANFRED 1989: Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20/1988, Heft 4, 297-321.
- WILSKE, LUDWIG 1982: Zur Konstituierung und Klassifikation von Kommunikationsverfahren. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 35/1982, S. 37-44.
- WUNDERLICH 1976: Was ist ein Sprechakt? In: GREWENDORF, GÜNTER (Hg.) 1976: Sprechakttheorie und Semantik, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276-325.