

Title	Implizites Sprachwissen : Zum linguistischen Konzept der Sprachkompetenz
Sub Title	内示的言語知識 : 言語能力の言語学的概念について
Author	Stetter, Christian
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2012
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・文学 (Hiyoshi-Studien zur Germanistik). No.49 (2012.) ,p.1- 29
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	大谷弘道教授退職記念号 = Sonderheft für Prof. Kodo OTANI
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10032372-20120330-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Implizites Sprachwissen

Zum linguistischen Konzept der Sprachkompetenz

Christian STETTER

Sofern implizites Wissen eine bedeutungstragende Beziehung zwischen zwei Gliedern herstellt, können wir es mit dem *Verstehen* jener komplexen Entität gleichsetzen, die die beiden Terme zusammen bilden.¹⁾

1. Sprachkompetenz

Die Fähigkeit zur Sprache ist dem Menschen angeboren. Ein gesund geborenes Kind wird, wächst es unter halbwegs normalen Lebensumständen heran, bis zum fünften oder sechsten Lebensjahr die Grammatik und ein Vokabular von mehreren tausend Wörtern der oralen Sprache seiner lebensweltlichen Umgebung sicher erworben haben und ohne Anleitung selbstverständlich verwenden können. Dieser primäre Spracherwerb dauert in der Regel bis zum Eintritt der Pubertät an.²⁾

Umgangssprachlich wird die so erworbene Sprache „Muttersprache“ genannt. Sie wird nicht gelernt, denn es gibt kein Fehler-machen bei diesem Lernen, und es gibt auch keinen Lehrer. Vielmehr bedarf das Sprache-lernen einer sozialen Umgebung, im Normalfall der Familie und gegebenenfalls weiterer Personen, in deren Fürsorge und sprachlicher Kommunikation das Kind aufwächst, damit der Prozess des Spracherwerbs angestoßen wird und sich kontinu-

1) Polanyi 1985, S. 21, kursiv im zitierten Text.

2) Vgl. hierzu Spitzer 1996, S. 197 ff.

ierlich fortsetzt. Die dokumentierten Fälle von isoliert aufgewachsenen Kindern³⁾ zeigen, dass dies notwendige Bedingung dafür ist, den Spracherwerbsprozess in Gang zu setzen. Andererseits reicht dies auch hin. Ein gesundes Kind wird unter solchen Umständen seine Muttersprache so sicher „lernen“ wie den aufrechten Gang, was eben heißt, dass hier nicht gelernt wird in der buchstäblichen Bedeutung des Wortes. Beides ist in der Biologie jedes menschlichen Kindes angelegt.⁴⁾

In der linguistischen Literatur wird das so im primären Spracherwerb „Gelernte“ wie alle weiteren sprachlichen Erwerbungen, die insgesamt die ‚Sprachkompetenz‘ des Individuums ausmachen, in der Regel als sprachliches „Wissen“ bezeichnet. Doch es handelt sich um eines, das als solches meist unzugänglich bleibt. Normalerweise zeigt es sich nur in Akten der sprachlichen Performanz: beim Reden. Und erfahrbar für andere wird es in „erster Instanz“ nur in oraler Kommunikation. Später, wenn die jeweilige der oralen Sprache korrespondierende Schriftsprache erlernt worden ist – hier handelt es sich um Lernen im engen Sinn des Wortes, denn bekanntlich macht man dabei viele Fehler – dann auch in den literalen Äußerungen, in den Texten, die die betreffende Person verfasst.⁵⁾

3) Der in der europäischen Tradition wohl bekannteste Fall ist der des „Wilden von Aveyron“. Vgl. hierzu Malson u. a. 1972.

4) Ich verweise hierzu summarisch auf die inzwischen reiche Literatur zu den neurobiologischen Grundlagen und Prozessen des Spracherwerbs; vgl. dazu i. e. Spitzer 1996 und 2002 und Caspary 2006. Mit Blick auf diesbezügliche in der generativen Linguistik immer noch vertretene Positionen – Stichwort: „Plato’s problem“ – sei hier lediglich angemerkt, dass inzwischen wohl zweifelsfrei feststeht, dass der Spracherwerbsprozess induktiv organisiert ist. Vgl. hierzu Stetter 2005, Kap. 4, S. 155 ff. Zum Induktionsproblem ist grundlegend Goodman 1988. Eine Einführung in die Problemlage findet sich in Stetter 2010a. Vgl. hierzu auch unten Punkt 5.

5) Dieses „Texte verfassen“ ist hier im denkbar weitesten Sinn zu verstehen: von

Mit dem Wechsel von der oralen zur literalen Kommunikation ist ein Kategorienwechsel im Bereich des Medialen verbunden. Die orale Rede ist ephemere, mit dem Vollzug vorübergehend, die literale Kommunikation ist dagegen pertinent: Im Vollzug des Schreibens wird ein dauerhaftes Resultat erzeugt, der geschriebene Text. Zumindest die orale Sprachkompetenz könnte man daher mit M. Polanyi als "tacit knowledge" auffassen,⁶⁾ als implizites Wissen, das sich stets und ausschließlich in aktueller sprachlicher Performanz äußert, in dem, was das betreffende Individuum artikuliert oder auch nicht zu artikulieren vermag. Um dieses implizite Wissen zu explizieren, ist Wissen hochspezieller Art erforderlich, das die meisten Menschen nie erwerben. In unserer Tradition waren dies zunächst die Grammatiker, beginnend mit Dionysios Thrax, später die Kleriker, ab dem 19. Jahrhundert Philologen und Linguisten. Doch diese beschrieben noch bis ins 20. Jahrhundert hinein nicht Sprachkompetenz, sondern Texte oder literal dokumentierte Sprachen. Erst mit der „generativen“ Grammatik N. Chomskys wird die sprachliche Äußerungen oder Texte erzeugende Kompetenz zum zentralen Gegenstand der theoretischen Linguistik. Auch und gerade diese hat jedoch bis heute mit dem Problem des sogenannten Skriptizismus zu kämpfen, mit dem methodisch nicht zu umgehenden Problem, dass die Äußerungen produzierende Sprachkompetenz als Objekt erst fassbar wird dadurch, dass diese ihre Äußerungen aufgezeichnet und in einem literalen Medium transkribiert werden.⁷⁾

Ein weiteres kommt hinzu: Äußerungen wie schriftliche Sätze oder Texte müssen nicht nur den grammatischen Regeln der Sprache genügen, in der

wenigen Worten auf einer Karte bis komplexesten Abhandlungen. Nur eine Minderheit aller auch in bestens literalisierten Gesellschaften „beschulter“ Menschen bildet eine literale Kompetenz aus, die es erlaubt, das Medium der Schrift umfassend und produktiv zu nutzen.

6) Vgl. Polanyi 1985.

7) Zum Problem des Skriptizismus vgl. Krämer 1998, S. 81 ff. und Dürscheid 2006.

sie gesagt oder geschrieben werden. Sie müssen immer auch den pragmatischen Rahmenbedingungen genügen, unter denen sie artikuliert werden. Es wäre widersinnig, ein fünfjährigen Kind, das gerade bei Rot über die Ampel gelaufen ist, darüber zu belehren, dass die Straßenverkehrsordnung solches verbietet. Ein Sprechakt wie eine schriftliche Mitteilung kann nur verstanden werden, wenn der Adressat auch verstehen kann, worauf alles Bezug genommen wird mit dem, was da gesagt oder geschrieben wird.⁸⁾ Alle an mündlicher oder schriftlicher Kommunikation Beteiligten müssen ad hoc beurteilen können, worum es jeweils geht. Unter solchen Gesichtspunkten wäre die orale wie literale Sprachkompetenz mit G. Ryle als Knowing-how zu fassen,⁹⁾ als ein Können, das darin besteht, sich kommunizierend in den jeweils gegebenen Rahmenbedingungen zu orientieren. Ohne ein solches Orientierungsvermögen müsste jede Kommunikation mit der sozialen Umgebung scheitern. Solche Kommunikation lässt sich mit J. L. Austin als Handeln charakterisieren: Man unterhält sich, fragt, antwortet, gibt Auskunft oder Rat, bittet um etwas, schimpft oder plaudert mit jemandem usw.¹⁰⁾ Mit derartigen Akten muss man den expliziten und impliziten Gelingensbedingungen genügen, die im betreffenden sozialen und sprachlichen Kontext jeweils gelten.¹¹⁾ Die Sprachkompetenz des Menschen ist somit konstitutiver Bestandteil menschlicher Handlungskompetenz. Andererseits zeigt der

8) In der Logik nennt man dies das Bezugnahmegebiet, das jeweils mit einer Äußerung eröffnet wird oder das, allgemeiner gesprochen, jeder Kommunikation, jedem Diskurs zugrunde liegt, genauer gesagt: das von den Diskursteilnehmern je zugrunde gelegt wird. Man kann dieses „Gebiet“ als die Menge der Sachverhalte auffassen, die von den jeweiligen Kommunikanten als für den betreffenden Fall relevant betrachtet werden. Dies ist natürlich kein intentional gesteuerter Prozess. Oft scheitert die Kommunikation daran, dass die aktuellen Bezugnahmegebiete der verschiedenen Diskursteilnehmer keine Schnittmenge aufweisen.

9) Vgl. Ryle 1963/1969, Kap. 1.

10) Vgl. hierzu Austin 1975.

11) Vgl. hierzu Austin 1975, Vorlesungen 1–7.

aktuale sprachliche Vollzug immer auch Züge reinen Verhaltens: Ob man ruhig oder schnell, laut oder leise spricht, hängt von internen wie externen Umständen ab, die sich fortwährend ändern und die man nicht intentional registriert, sondern auf die man reagiert, ohne dass man sich davon Rechenschaft ablegen würde oder könnte.¹²⁾

Wir scheinen somit mit all diesen Erklärungsversuchen stets vor dem gleichen Problem zu stehen: Hinter der aktuellen sprachlichen Performanz setzen wir eine Größe an, die sich phänomenal jedem Zugriff zu entziehen scheint, ob wir sie nun implizites sprachliches Wissen, Grammatik, System, Kompetenz oder wie auch immer nennen. Dieses Problem teilen in der einen oder anderen Weise offensichtlich alle Disziplinen, die sich mit menschlichen sprachlichen oder sozialen „Kompetenzen“ befassen.

2. Das Konzept impliziten Wissens

Das Konzept impliziten Wissens scheint auf den ersten Blick wie geschaffen, die Unklarheiten zu beheben, die die in der Linguistik üblich gewordene Rede über „sprachliches Wissen“ mit sich bringt.¹³⁾ Implizites Wissen – dies hat Michael Polanyi in einer wegweisenden Untersuchung dargelegt¹⁴⁾ – kommt durch die Integration zweier Wissensbestände A und B zustande. Der funktionale

12) Dies korreliert mit dem oben beschriebenen Modus des primären Spracherwerbs, dass er einer intakten sozialen Umgebung bedarf: Indem das Kind seine Muttersprache erwirbt, lernt es, *uno actu*, in dieser Umgebung zu agieren und schließlich zu handeln. Die Extension von Sprechakten wie „hallo“, „wie geht‘ dir“ usw. sind also Handlungen, die zu Handlungsschemata generalisiert sind.

13) Im Englischen wird das Problem dadurch in gewissem Sinne kaschiert, dass das Verb „to know“ in verschiedenen Bedeutungen verwendet wird, für die wir im Deutschen die Verben „können“ oder „wissen“ verwenden. Daher ja auch Ryles Unterscheidung von *knowing-how* und *knowing-that*. Ersterem würde im Deutschen am ehesten der Ausdruck „gewusst-wie“ entsprechen.

14) Vgl. Polanyi 1985.

Zusammenhang zwischen diesen beiden Termen charakterisiert eben das, was das Implizite dieses Wissens ausmacht. Man kennt den Term A der Relation R(A, B) nur insofern bzw. weiß von ihm, als sein Gewahrwerden sich darin zeigt, daß man den Term B erwartet.¹⁵⁾ B ist also etwas, das auch als explizit Gewusstes oder Gekanntes phänomenal in Erscheinung tritt, das also zur Erfahrung der Person gehört, der A als implizites Wissen zugeschrieben wird: Man sieht im Puzzle eines Fernsehquiz wenige Quadratausschnitte einer Physiognomie, die zu erraten ist. Mit jedem hinzutretenden Ausschnitt kommt einem das, was man sieht, bekannter vor, ohne daß man dies jedoch zu beschreiben vermöchte.¹⁶⁾ Es ist nichts als ein Gefühl. Bei einem weiteren Ausschnitt ahnt man, daß es sich da um John F. Kennedy handelt, und ein, zwei Puzzlestücke weiter weiß man es, schlagartig, auch wenn das Bild noch nicht vollständig war. Das Wahrnehmen der Bruchstücke baut eine mehr oder weniger vage Hypothese über das Ganze auf, die im weiteren Verlauf der betreffenden Wahrnehmungssequenz befestigt oder auch verworfen wird, ohne daß jedoch dieser Prozeß der Kontrolle des Wahrnehmenden unterliegen würde.

Greifbar, erst recht verfügbar wird implizites Wissen also erst dadurch, daß die Fragmente des Wahrgenommenen sich von einem verstandenen Ganzen her als Teile eben dieses Ganzen erweisen. Dies ist nach Polanyis Analyse der phänomenale

15) Polanyi nennt A den ‚proximalen‘, B den ‚distalen‘ Term dieser Relation. Der proximale Term ist also derjenige, „von dem wir ein Wissen haben, das wir nicht in Worte fassen können.“ Dies ist das Faktum bzw. die Beobachtung, von der Polanyis Analyse ausgeht. Vgl. ebd. S. 19.

16) Polanyi bezieht sich hier auf psychologische Experimente, in denen Versuchspersonen sinnlose sprachliche Silben gezeigt wurden. Manche dieser Silben wurden regelmäßig mit einem elektrischen Stromstoß verknüpft. Die Versuchspersonen lernten im Verlauf des Experiments, auf die Wahrnehmung dieser Silben entsprechend zu reagieren, ohne dass sie aber imstande gewesen wären, die betreffenden Eigenschaften dieser Silben zu beschreiben. Vgl. Polanyi 1985, Anm. 11, S. 86 f.

Aspekt impliziten Wissens.¹⁷⁾ Er besagt, daß Term A nur insofern als implizites Wissen anzusprechen ist, als er von Term B her *als etwas*, als Teil eines Gesichts, als Moment einer bestimmten Klangfarbe, als Teil eines Wortes oder Satzes wahrgenommen wird.¹⁸⁾ Umgekehrt betrachtet heißt dies, daß die Wahrnehmung von A als Hinweis auf ein B realisiert wird. B kann insofern als die extensionale Bedeutung von A aufgefaßt werden: der semantische Aspekt impliziten Wissens.¹⁹⁾

Schließlich gibt unser implizites Wissen, auf das wir hier mit dem Ausdruck „Term A“ Bezug nehmen, Kenntnis von etwas ganz anderem: der leiblichen Organisation des Menschen, die das Zusammenspiel von fragmentarischem, in wörtlichem Sinn un- oder Vorbewusstem A und gewusstem B zuwege bringt. Dazu ist namentlich die neuronale Organisation des Menschen zu rechnen. Polanyi nennt dies den ontologischen Aspekt impliziten Wissens.²⁰⁾

3. Probleme

Wissen welcher Art auch immer hat eine bestimmte Form, und geformt wird es durch die menschlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisorgane oder -vermögen. Dies ist der Grundgedanke, der Polanyis Erörterung impliziten Wissens

17) Vgl. ebd. S. 19 f.

18) Vgl. ebd. Es ist unter diesem Aspekt z. B. nicht verwunderlich, wenn Kinder zu Beginn des Schreibunterrichts in einem ihnen vorgesprochenen Wort einen Laut identifizieren und ihn dennoch nicht diesem Wort zuordnen können. Sie haben dann das betreffende Lautfragment nicht *als Teil* des Wortes wahrgenommen, vielleicht nur auf die Aussprache, nicht auf den Sinn geachtet. Ein Wort ist aber eine Lautfolge dann und nur dann, wenn sie mit einer bestimmten Bedeutung verbunden wird.

19) Vgl. Polanyi 1985, S. 20 f. Den Term B muß man in diesem Zusammenhang als extensionale Bedeutung von A begreifen: das, worauf mittels der Fragmente A Bezug genommen wird, nach Frege der Gegenstand. Vgl. Frege, Über Sinn und Bedeutung, in: Frege 1969, S. 41 f. Dies wird in Polanyis Analyse nicht weiter diskutiert, seine Beispiele legen diese Interpretation jedoch zumindest nahe.

20) Polanyi 1985, S. 22 ff.

zugrunde liegt, und dies heißt in erster Instanz, dass menschliches Wissen auf Generalisierung, d. h. auf Induktion beruht.²¹⁾ Der von Polanyi herausgearbeitete phänomenale Aspekt impliziten Wissens unterstreicht dies nachdrücklich. Übertragen wir die allgemeinen, von Polanyi beschriebenen Aspekte oder Züge impliziten Wissens auf linguistische Konzepte von Sprachkompetenz gleich welcher Provenienz, so sehen wir uns vor zwei Probleme gestellt:

- (1) In welcher Weise gewinnen wir einen zuverlässigen Zugang zu implizitem sprachlichem Wissen?
- (2) In welcher Form setzen wir es überhaupt als gegeben voraus?

Beide Fragen hängen unmittelbar zusammen. Sie beleuchten verschiedene Aspekte ein und desselben Problems. Beginnen wir mit der zweiten:

Das Wort „Sprachsystem“ kann in verschiedenem Sinn verwendet werden. Im hier diskutierten Zusammenhang kommt nur eine psychologische, psycholinguistische oder mentalistische Lesart in Frage. Denn die Sprachkompetenz wird wie die aktuelle Performanz je einer bestimmten individuellen Person zugeschrieben, eben als die diese generierende oder lenkende Instanz. In der Linguistik des 20. Jahrhunderts sind je nach Ansatz oder Schule verschiedene Teilaspekte oder -komponenten menschlicher Sprachkompetenz in ganz unterschiedlichen Modellen beschrieben worden. Zum Kernbestand werden stets gezählt: Syntax, Morphologie²²⁾ und Phonologie.

21) Dies gilt in gewissem Sinn auch für logisches oder mathematisches Wissen. Ein logischer oder mathematischer Beweis ist als solcher – natürlich – stets deduktiv organisiert bzw. geführt. Aber das Wissen bzw. Können, solche Beweise zu führen, wird auf der Basis von Mustern induktiv erworben. Für ein und dasselbe Faktum kann es verschiedene Beweise geben, und der eine davon kann umständlich, der andere höchst einfach sein.

22) Manche Modelle setzen anstelle der Morphologie eine Lexikon-Komponente an. Ich bleibe im Weiteren beim Konzept einer Morphologie, die n verschiedene morphologische Typen beschreibt und für jeden Typ i ein entsprechendes Teillexikon enthält.

Manche Modelle nehmen zusätzlich eine Semantik-Komponente an, andere eine graphematische als Analogon zur Phonologie in einer literalen Kompetenz usw.

Auf die Einzelheiten kommt es hier zunächst nicht an.²³⁾ Die oben notierte Frage (2) erhält ihre Brisanz daraus, dass implizites Wissen qua Voraussetzung Wissen ist, das sich *nicht sagen* lässt. Wir können das, was der Linguist „Sprachkompetenz“ oder „Sprachsystem“ oder „Grammatik“ nennt, zwar als implizites Wissen voraussetzen, und dies durchaus mit guten Gründen. Wir verfügen jedoch über diesen allgemeinen Teil unserer Sprachkompetenz, den Teil, der gemeinsamer Besitz aller oder doch der meisten Sprecher einer Sprache ist, nur in der Form expliziten Wissens, nämlich in mehr oder weniger vollständigen, je nur fragmentarischen linguistischen Beschreibungen.²⁴⁾ Denken wir uns mit Chomsky die Sprachkompetenz als internen Regelapparat „im Kopf“, dessen Funktion darin besteht, das zu produzieren, was wir als Rede von uns geben, so setzen wir eo ipso voraus, dass diese Rede *nach* den Regeln des internen Apparats gefertigt wird. Aber alles, was wir nachprüfbar darüber behaupten können, ist, dass oder ob ein bestimmtes Redefragment *gemäß* einer expliziten Beschreibung gefertigt ist, die wir als Norm an das empirisch vorliegende Fragment anlegen.

23) Für die linguistische Theorie sind diese natürlich von zentraler Bedeutung, insbesondere auch die Frage, wo das Sprach- oder Kompetenzmodell seine Grenzen hat. Meine diesbezügliche Sicht der Dinge habe ich in Stetter 2005 in den Kapiteln 6 und 7 dargelegt. Ich greife im Weiteren lediglich Punkte auf, die mit dem hier behandelten Thema des impliziten Wissens in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

24) Selbst hochspezialisierte Linguisten können immer nur syntaktische oder morphologische Schemata oder phonologische Besonderheiten einzelner Dialekte treffend beschreiben, nie jedoch den eigentlichen „Kern“ der muttersprachlichen Kompetenz, die einzelnen Wörter oder auch Phrasen des betreffenden Dialekts in der jeweiligen Situation und im je gegebenen Kontext passend zu verwenden. Vgl. hierzu auch unten Punkt 5.

Wir können als einfachen Fall die folgende Äußerung einer Person P nehmen: *Ich bin zu spät, weil ich hab' den Bus verpasst*. Von den meisten Laien, aber auch von manchen Linguisten wird hier ein Verstoß gegen eine syntaktische Regel des Deutschen notiert: Es müsse doch heißen oder richtig sei: ... *weil ich den Bus verpasst habe*. Dabei belegen viele Untersuchungen des heutigen gesprochenen Deutsch, dass dort die Konjunktion *weil* regelmäßig als neben-, nicht wie im literalen Deutsch als subordnende Konjunktion verwendet wird.²⁵⁾ Der Fehler dieser Analyse besteht darin, dass man annimmt, P spreche ihr Deutsch *nach* einer internen Grammatik, faktisch aber unterstellt man, P müsse doch *gemäß* einer externen Grammatik sprechen, die aber eine an der Beschreibung des literalen Deutsch gewonnene Grammatik ist.²⁶⁾

Wie also haben wir uns die „Polanyi'sche Relation“ R(A, B) in diesem Fall zu denken? Die wahrgenommene Äußerung „...*weil ich hab' den Bus verpasst*“ (= Relat B) wird als Fehler gewertet, weil die Wahrnehmung von *weil ich hab ...* einem Schema „*weil* + finites Verb in Endstellung“ widerspricht, das man zumindest im literalen Deutsch als regelmäßig verwendetes Schema belegen kann. An diesem Beispiel lässt sich, Polanyis Analyse folgend, das Problem erläutern, das mit der Rede über implizites sprachliches Wissen verbunden ist: Es liegt hier in der Frage, wie im aktuellen Fall die Konjunktion *weil* verwendet wird, ob als neben- oder als subordnende Konjunktion. Erwartet wird entweder

25) Die betreffende Syntaxregel lautet (vereinfacht): Im Hauptsatz nimmt das finite (nach Tempus, Person und Modus bestimmte) Verb die zweite Position im Satz ein, im Nebensatz die letzte. Vgl. *Ich bin zu spät, denn ich hab' den Zug verpasst* mit *Ich bin zu spät, weil ich den Zug verpasst habe*.

26) Von einem Trabpferd wird nie verlangt, dass es *nach* den betreffenden Rennregeln laufen müsse. Disqualifiziert wird es, sobald es nicht *gemäß* diesen Regeln läuft. Das Handeln nach einer Regel oder Vorschrift R setzt immer das Verständnis von R voraus. Worauf es letztlich jedoch allein ankommt, ist die Frage, ob das betreffende Handeln gemäß R abgelaufen war, und diese Frage wird stets und nur extensional entschieden.

das eine oder das andere, und der „interessante“ Fall ist derjenige, in dem die Erwartung nicht bestätigt wird. Nur in solchen Fällen tritt ja der phänomenale Aspekt impliziten Wissens überhaupt zutage, dass nämlich etwas als etwas so und so Beschaffenes wahrgenommen wird. Entspricht das, was wir hören oder lesen, in allen Aspekten unserem aktuellen Sprachverständnis, so richtet sich die Aufmerksamkeit vollständig auf den Informationsgehalt des sprachlich so oder so Kommunizierten. Der mediale, in diesem Fall eben grammatische Aspekt tritt dabei völlig in den Hintergrund. Er zeigt sich erst und genau dann, wenn unsere mediale „Normalerwartung“ in irgendeiner Hinsicht gestört oder irritiert wird: Wenn mich meine Frau anruft, und ihre Stimme klingt am Telefon anders als sonst; wenn ein Fahrgast den Bus betritt, in dem wir wie jeden Morgen sitzen, und sein Ticket auf Schweizerdeutsch ordert statt im gewohnten heimischen Dialekt usw.

Das Kernproblem der Rede über implizites sprachliches Wissen liegt also darin, dass dieses sogenannte Wissen, das die Linguisten gern als „Sprachkompetenz“ bezeichnen, die Beschreibung Polanyis perfekt erfüllt: Es gehört offensichtlich – wenn überhaupt – zu demjenigen Teil unseres Wissens, über den wir *nichts sagen können*. Als etwas wahrnehmbar wird es – wie unsere Beispiele zeigen – dann und nur dann, wenn das, was wir als Äußerung oder literalen Text wahrnehmen, unserer Erwartung widerspricht, bei der Lektüre eines schriftlichen Textes etwa dann, wenn uns eine Schreibung begegnet, die wir für falsch halten – wie in diesem Satz die Schreibung „Lektüre“.

Die Lösung des Problems liegt in dem, was Polanyi als den funktionalen und den phänomenalen Aspekt impliziten Wissens beschrieben hat. Der funktionale Aspekt zeigt sich in der Erwartung eines Tatbestandes B aufgrund eines phänomenal nicht in Erscheinung tretenden Tatbestandes A.²⁷⁾ Die

27) Das implizite Wissen besteht ja gerade in dem, was phänomenal *nie* in Erscheinung tritt.

der „neuen“ Orthographie folgende Schreibweise „Schänke“ etwa tut manchem weh, weil der etymologische Zusammenhang zum Verb „schenken“, der in „ein-“ oder „ausschenken“ noch erhalten ist, dort getilgt wurde – auch wenn man sich dieses Zusammenhangs vielleicht gar nicht bewusst ist. Der phänomenale Aspekt zeigt sich eben darin, dass man – konfrontiert mit einer sprachlichen Artikulation, die das eigene Sprachgefühl oder -verständnis irritiert oder ihm gar zuwiderläuft – das eigene den Fall betreffende Regelverständnis im Licht des irritiert Wahrgenommenen betrachtet: Muss es denn nicht heißen: ... *weil ich den Zug verpasst habe?* Schreibt man jetzt *einschenken* oder *einschänken?* *Ein Vertrag zu Lasten Dritter oder ... dritter?* Usw.

4. Zugänge zu implizitem sprachlichem Wissen: das Problem des Selbstwiderspruchs

Der Zugang zu implizitem Wissen kann offenbar je nur ein indirekter sein, denn es besteht ja in Information, für deren Vorhandensein „in uns“ wir Indizien haben, die sich aber nicht sagen lässt, genauer: die wir nicht verbalisieren können, sodass sie als so und so beschaffene Information für uns und andere verständlich würde.²⁸⁾ Jede Rede über implizites Wissen steht so per se in Gefahr, sich in einen Selbstwiderspruch zu verwickeln, indem genau das getan wird, was per definitionem ausgeschlossen ist. Polanyi greift dieses Problem auch explizit auf und bezieht sich als Belege für solches Wissen daher nur auf psychologische Experimente, in denen die Reaktionen der Versuchspersonen von der Interpretation der Experimente strikt getrennt wurden. Die Versuchspersonen kennen die logische Konstruktion des jeweiligen Versuchsaufbaus nicht. Zudem können sie ihre Reaktionen durch die Limitation der Reaktionszeit in keiner

28) Insofern ist jede wie auch immer gewonnene linguistische Beschreibung von Zügen der menschlichen Sprachkompetenz, selbst der eigenen, nicht eine Rekonstruktion, sondern eine Konstruktion, die sich ausschließlich auf externe Daten stützt.

Weise in Relation setzen zu irgendwelchen intendierten oder zu vermeidenden Antworten.²⁹⁾

Diese institutionelle Trennung von implizit wissender und den Versuch interpretierender Person ist allerdings in demjenigen Sprachspiel nicht gegeben, mit dem in der empirischen Linguistik seit Jahrzehnten versucht wird, die Grenze zu bestimmen zwischen dem, was impliziten Normen grammatischer ‚Wohlgeformtheit‘ genügt und dem, was sie verletzt: durch das Erfinden sogenannter Beispielsätze: Ist etwa eine Phrase wie *das Haus, das meinem Vater, der bei seinen Eltern, welche unter Umständen, die sich ein Mensch, der in einer normalen Schule, die in solchen Zeiten, wie sie ...* nur nicht ‚akzeptabel‘, weil sie offensichtlich die Memorierfähigkeit übersteigt, oder ist sie schon nicht mehr grammatisch ‚wohlgeformt‘? Oder widerspricht ein Satz wie *Er ist in den Keller* nicht einer klaren grammatischen Regel des Deutschen?³⁰⁾

Das Problem liegt nicht – wie man meinen könnte – darin, dass Kontexte ausgeblendet werden oder dass sich die solche Beispiele erfindende Phantasie an die Verschiebung der Grenzen der Grammatik gewöhnen könnte, die sie bei ihrer Arbeit produziert. Es liegt in dem methodischen Problem, dass die Versuchsperson die gleiche ist, die die Ergebnisse des Versuchs interpretiert.³¹⁾

Im Fall impliziten sprachlichen Wissens gelingt ein Zugang offenbar nur über den Umweg über die Erfahrung von sprachlichen Artikulationen, die

29) Vgl. hierzu den unten beschriebenen Versuch aus der psychologischen Leseforschung, s. Anm. 35.

30) Vgl. hierzu Bierwisch 1970, S. 47, dazu Stetter 1997, Kap. 5, S. 172 ff.

31) In der generativen Linguistik hat man mit Blick auf solches „Experimentieren“ gar von einem „galileischen“ Stil linguistischer Argumentation gesprochen, vgl. hierzu Grewendorf 1995, S. 60 ff. und 95 ff. Doch das ist ein schlichtes Missverständnis, das auf dem oben beschriebenen methodischen Fehlschluss beruht. Naturwissenschaftliches Experimentieren ist u. a. dadurch definiert, dass menschliche Interpretation nicht in den Ablauf des Experiments eingreift. Dies ist jedoch bei der Arbeit mit Beispielsätzen nicht nur der Fall, sondern Methode.

weder eindeutig die betreffende Norm erfüllen noch sie eindeutig verletzen, also zumindest in der Regel nicht bei eigenen Artikulationen.³²⁾ Haben wir uns versprochen und wir realisieren dies, so werden wir uns korrigieren. Meist geschieht dies quasi automatisch. Aber dann ersetzen wir nur eine Äußerung durch eine andere. Das sprachliche ‚Wissen‘, die Instanz, von der wir annehmen, dass sie den betreffenden Performanzakt ‚kompetent‘ erzeugt, tritt als solches nicht in Erscheinung. Nehmen wir die Äußerung einer anderen Person als für unser Sprachverständnis befremdend oder gar als eindeutig grammatisch nicht ‚wohlgeformt‘ wahr, dann heißt dies in erster Instanz wiederum nur, dass wir die betreffende Äußerung nicht so, sondern vielmehr so und so artikuliert hätten.³³⁾

Das Implizite unseres internen sprachlichen Wissens äußert sich – so kann man diese Beobachtungen zusammenfassen – je nur in der Korrektur einer eigenen Äußerung oder darin, dass es auf die Wahrnehmung einer Äußerung oder einer schriftlichen Formulierung mit Irritation reagiert. Der Term A der „Polanyi’schen Relation“ wird phänomenal also dadurch fassbar, dass er sich im Licht des Wahrgenommenen zeigt: Trennt man *Beo-bachtung* oder *Beob-achtung*, *hi-nauf* oder *hin-auf* usw.³⁴⁾

32) In der Methodologie der deskriptiven Linguistik unterscheidet man in der Regel zwischen grammatisch ‚wohlgeformten‘ Artikulationen von grammatisch nicht ‚wohlgeformten‘. Die orthodoxe Auffassung dieser Unterscheidung besteht in der Überzeugung, sie sei eine kategoriale: *du gehst* vs. **du geht*. Der Asterisk * bezeichnet die Eigenschaft des Beispiels, ‚ungrammatisch‘ zu sein, d. h. einer grammatischen Norm bzw. Regel zu widersprechen.

33) Nehmen wir die Äußerung eines native speaker unserer eigenen Sprache als fehlerhaft oder abweichend wahr, so werden wir in aller Regel unterstellen, die betreffende Person habe sich versprochen. Hier zu korrigieren dürfte in den meisten Fällen als grob unhöflich oder Zeichen von Beckmesserei gewertet werden.

34) In diesen Fällen geht es wiederum um einen problematischen Aspekt der Neuregelung der deutschen Orthographie: Nach den §§ 110 und 113 dieser Regelung sind die Schreibungen *hi-nauf* und *Beo-bachtung* zulässig, obwohl sie morphologisch unsinnig sind, insofern sie Buchstabenfolgen erzeugen, die keine Bedeutung

5. Das Induktionsproblem

Wie solche Wahrnehmungen kognitiv verarbeitet werden, entzieht sich direkter Beobachtung. Sie können allerdings in bestimmten experimentellen Szenarien erfasst werden. In der psychologischen Leseforschung hat sich ein Versuchsaufbau bewährt, in dem den Versuchspersonen in unregelmäßiger Reihenfolge Wörter, Nichtwörter und Pseudowörter präsentiert werden:³⁵⁾ Nichtwörter und Pseudowörter bestehen aus Buchstabenfolgen, die keine Bedeutung haben. Pseudowörter unterscheiden sich von Nichtwörtern dadurch, dass ihre Orthotaktik, d. h. die Distribution von Vokal- und Konsonantenbuchstaben der Orthotaktik von Wörtern folgt, während diese bei Nichtwörtern verletzt wird. Leicht zu erkennende Nichtwörter sind insbesondere Folgen, die nur aus Konsonanten- oder Vokalbuchstaben bestehen: *gklcwrllk* oder *uaiyeüü*. Sie sind mit einem Blick als Nichtwörter des Deutschen wie beliebiger anderer Sprachen zu erkennen.³⁶⁾ Dagegen weisen Folgen wie *Firm*, *bleit*, *rolt*, *vojal*, ... dieselbe Orthotaktik auf wie „richtige“ Wörter des Deutschen. *Firm* ist ein besonders heikler Fall: Am Satzanfang kommt es als reguläre Schreibung des Adjektivs

haben: *hi-*, *-nauf*, *beo-*, *bacht-*. Das muss gerade routinierte Leser irritieren, die ja gelernt haben, Buchstabenfolgen nach den sie bildenden Morphemen zu segmentieren. Anmerkung: Das Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache. Buchstaben oder Laute (Phoneme) haben keine Bedeutung, sind somit keine sprachlichen Einheiten, sondern bedeutungsdifferenzierende Funktionen bzw. Relationen.

- 35) Ich beschreibe im Folgenden ein Versuchsszenario, wie es in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt „Anthropologische Universalien – kulturelle Differenzen“ verwendet wurde, das seit September 2008 im Verbund von Linguistik, Psychologie und Neurolinguistik an der RWTH durchgeführt wird. Vgl. hierzu <http://kanji.isk.rwth-aachen.de/>.
- 36) Die Transkription eines oralsprachlichen Wortes muss in einem alphabetischen Schriftsystem mindestens einen Vokal- und einen Konsonantenbuchstaben enthalten.

firm vor, *rolt* könnte man als Resultat eines Versehens interpretieren. Derartige Grenzfälle zeigen den „Witz“ der Konstruktion von Pseudowörtern: Das implizite Sprachwissen wird irritiert. Dies zeigt sich im Versuchsszenario durch die signifikant längeren Reaktionszeiten bei den Pseudowörtern im Vergleich mit Wörtern wie Nichtwörtern, die beide schnell identifiziert werden.

Bei den Pseudowörtern spielt sich offenbar ein Induktionsprozess ab: Die vertraute Orthotaktik legt den Schluss nahe, dass es sich bei der betreffenden Buchstabenfolge um ein Wort der deutschen Sprache handeln könnte, z. B. bei *bleit*. Es könnte eine Verbform sein. Allerdings gehört es zum Versuchsszenario, dass die den Versuchspersonen präsentierten Items ohne Kontext dargeboten werden. In einer Sammlung experimenteller Lyrik würden viele Leser einen Satz wie *Der Himmel bleit* möglicherweise akzeptieren. Hier würde die pure Reihenfolge der einzelnen Wörter die Lesart von *bleit* als Verbform unterstützen.³⁷⁾ Fehlt ein derartiger Kontext, dann muss die Versuchsperson in einem nicht näher definierten Raum nach einer Interpretation suchen, die dem impliziten sprachlichen Wissen nicht widerspricht. Dies erklärt die langen Reaktionszeiten.

Über den Begriff der Induktion sind bis heute in der theoretischen Linguistik Vorstellungen verbreitet, die schon lange nicht mehr dem diesbezüglichen Stand der Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheorie entsprechen. In der generativen Linguistik ist bis heute die Ansicht herrschend, dass der primäre Spracherwerb nicht induktiv organisiert sein könne. Diese Annahme geht zurück auf Chomskys 1959 erschienene kritische Rezension von B. F. Skinners „Verbal Behavior“.³⁸⁾ Dort wird gezeigt, dass Skinners Erklärung des menschlichen Spracherwerbs das Problem insofern verfehlt, als sie den Nachweis, dass Tiere induktiv lernen können, auf den menschlichen Spracherwerb überträgt. Chomsky

37) Zumal hier auch die Kongruenzregel „Nominales Subjekt im Singular → finite Verbform 3. Ps. Singular“ eingehalten wäre.

38) Vgl. Chomsky 1959.

zeigt zutreffend, inwiefern Skinners Argument logisch ungültig ist: Dieser überträgt ein behavioristisches Konzept von tierischem Lernen, das definiert ist in einem eng konstruierten Versuchsszenario, auf den menschlichen Spracherwerb, den man jedoch – wie eingangs schon kurz gestreift – kaum im engen Sinn als Lernen auffassen kann. In Skinners Versuchsaufbau werden Tiere darauf trainiert, auf einen gegebenen Stimulus S hin eine bestimmte Reaktion R zu lernen, indem R belohnt wird durch eine auf S regelmäßig folgende Antwort A.³⁹⁾ Ein entsprechendes Schema legt Skinner seiner Erklärung zugrunde, wie Menschen ihre primäre Sprache erlernen. Chomsky zeigt, dass diese „Erklärung“ deswegen nicht haltbar ist, weil in der offenen lebensweltlichen Situation, in der Kinder ihre primäre Sprache lernen, kein irgendwie festes Schema S-R-A je gegeben ist. Unter den verschiedensten Umständen erlernen, besser gesagt: erwerben gesund geborene, in einer halbwegs „normalen“ Umgebung aufwachsende Kinder die Sprache ihrer primären Bezugspersonen. Daher verlieren die Konzepte von Stimulus, Reaktion usw., die im Tierversuch wohldefiniert sind, übertragen auf den menschlichen Spracherwerb ihre Signifikanz, und damit wird der ganze Erklärungsansatz ungültig. Diese Kritik an Skinners Spracherwerbstheorie ist zweifellos zutreffend. Doch Chomsky zieht daraus einen unzutreffenden Schluss, dass nämlich die menschliche Sprache nicht induktiv zu lernen sei. Das aber hatte seine Kritik an Skinners Ansatz keineswegs gezeigt. Gezeigt hatte sie vielmehr, dass Skinners Schlussfolgerungen nicht auf einer logisch gültigen Induktion beruhten. Dies wird allerdings erst deutlich, wenn man die Lösung des Induktionsproblems näher betrachtet, die N. Goodman in seinen London Lectures von 1953 entwickelt hatte.⁴⁰⁾

Goodman hat in diesen Vorlesungen gezeigt, dass das Problem der

39) A kann z. B. in einem derartigen Versuchsszenario darin bestehen, dass auf ein bestimmtes R hin dem Versuchstier etwas zu fressen gegeben wird.

40) Vgl. hierzu Goodman 1988.

Gültigkeit einer Induktion keineswegs darin beruht, gar nicht darin beruhen kann zu zeigen, dass der Schluss von der Feststellung, dass einige Elemente einer Klasse K empirischer Objekte O die Eigenschaften E_1, E_2, \dots, E_n haben, auf die Folgerung, dass alle Elemente O von K die Eigenschaften E_1, E_2, \dots, E_n aufweisen, gültig sei. Dieses vermeintliche „Humesche Problem“ sei keineswegs das Problem gewesen, das Hume lösen wollen – weil es schlechterdings unlösbar sei. Denn *jede* Erkenntnis über ein empirisches Objekt O ist begrenzt, und das Auftreten einer Eigenschaft E_i bei einer Reihe von Objekten O_1, \dots, O_j von K besagt keineswegs, dass alle Elemente von K unter allen Umständen tatsächlich auch E_i aufweisen.⁴¹⁾

Goodman formt daher das Induktionsproblem um von einem Lösungs- zu einem Definitionsproblem: Wie definiert man, was eine Induktion gültig macht? Und seine Antwort lautet: Gültig ist eine Induktion genau dann, wenn sie dem bewährten Schema erfolgreicher Induktionen folgt. Man muss also sehen, was die Fortsetzung einer bestätigten Menge von Schlussfolgerungen $P_1 \rightarrow K, P_2 \rightarrow K, \dots, P_i \rightarrow K$ auf eine noch unbestätigte Hypothese $P_{i+1} \rightarrow K$ zu einer ‚gültigen‘ Schlussfolgerung macht.⁴²⁾ Dies ist dann und nur dann der Fall, wenn der Schluss von P_i auf K auf ‚bewährten‘ Prädikaten beruht. In diesem Nachweis

41) Ein aktuelles Beispiel dafür ist der sogenannte Cocktail-Effekt bei Medikamenten:

Die Verträglichkeit eines Medikaments M_i wird an einer Reihe von Versuchspersonen oder -tieren getestet, und die Versuchsreihe bestätigt, dass dabei keinerlei unerwünschte Folgeerscheinungen auftreten. Doch nie kann ausgeschlossen werden, dass M_i in Kombination mit einem anderen Medikament oder einer anderen Substanz M_j nicht doch zu unvorhergesehenen Folgen führt.

42) Vgl. Goodman 1988, S. 88: „Das Induktionsproblem ist kein Beweisproblem, sondern ein Problem der Definition des Unterschiedes zwischen gerechtfertigten und ungerechtfertigten Voraussagen.“ Induktion ist also keineswegs der Schluss von der Teilmenge einer Klasse auf die ganze Klasse, sondern die Fortsetzung einer an einer bestimmten Menge von Fällen erprobten Schlussfolgerung auf einen oder mehrere vergleichbare Fälle.

liegt der Witz der Kunstprädikate „grue“, „emerose“ usw.⁴³⁾ Extensional sind sie ja jeweils vor einem beliebigen Zeitpunkt t gleich den „traditionellen“ Prädikaten „green“ und „emerald“, namentlich also auch bis zu jedem Zeitpunkt t , zu dem der Schluss, dass es sich bei dem vorliegenden Objekt O_i mit den Eigenschaften um etwas Grünes oder um einen Smaragd handle, auf ein neues Objekt O_j fortgesetzt wird. Der ist dann gerechtfertigt, wenn man nach bisherigem Sprachgebrauch eben auch O_j als grün beziehungsweise als einen Smaragd bezeichnen würde. Aber nun handelt es sich bei O_j um ein noch nicht geprüftes Objekt, das wir, schließen wir „grue“ und „emerose“ in unser deskriptives Vokabular ein, ebenso als blau oder als Rose bezeichnen könnten.

Dies nun würde einer Art Gesetzmäßigkeit im Gebrauch unserer Sprachen widersprechen: Dass sich nämlich der Sinn der Wörter in aller Regel nicht schlagartig ändert und so auch nicht die Extension von prädikativ verwendeten Wörtern, jedenfalls nicht, wenn es sich um solche Wörter handelt, die im allgemeinen Sprachgebrauch gut verankert und somit ‚bewährt‘ sind, sei es in der Sprache einer ganzen Sprachgemeinschaft oder auch spezieller Teilpopulationen wie z. B. von Wissenschaftlern, Publizisten usw.⁴⁴⁾ „Die Grenze

43) Die Definitionen dieser Prädikate lauten: $grue =_{df}$ vor einem Zeitpunkt t geprüft und als grün (green) befunden, sonst blau (blue); $emerose =_{df}$ vor einem Zeitpunkt t geprüft und als Smaragd (emerald) befunden, sonst Rose (rose). Vgl. Goodman 1988, S. 98 ff., hierzu auch Stetter 2010a.

44) Es gibt natürlich Ausnahmen von der Regel: Gegenwärtig verändert sich unter dem Eindruck der Reaktorkatastrophe von Fukushima die Intension des Wortes „Atomkraftwerk“ im öffentlichen Sprachgebrauch merklich. Dies wird zweifellos längerfristig auch die Extension dieses Wortes ändern, insofern etwa diese so benannte Species in bestimmten Weltgegenden möglicherweise nicht mehr anzutreffen sein wird. Ein anderer Fall ist die Veränderung der Intension von Wörtern durch politischen Druck oder Terror, wie dies etwa in Deutschland nach 1933 geschehen ist. ‚Verankert‘ wird im allgemeinen Sprachgebrauch also stets die Relation zwischen Intension und Extension eines Begriffs, und dies ist – wie unmittelbar zusehen ist – ein Induktionsprozess.

zwischen berechtigten und unberechtigten Voraussagen (oder Induktionen oder Fortsetzungen)“, so hat Goodman die sprachphilosophische Grundlage seiner Lösung des Induktionsproblems zusammengefasst, „richtet sich danach, wie die Welt sprachlich beschrieben und vorausgesagt wurde.“⁴⁵⁾

6. Die Struktur impliziten sprachlichen Wissens

Nach diesen Klärungen fragt es sich, was die ‚bewährten‘ Prädikate sein könnten, mittels derer sich implizites sprachliches Wissen bildet. Betrachten wir dazu ein Verb, etwa *schenken*: Das implizite Wissen eines Muttersprachlers kann nur darin bestehen, es wörtlich wie metaphorisch in Kontexten verwenden zu können, die Sinn machen, und zwar in beliebigen Kontexten. Die linguistische Beschreibung

45) Goodman 1988, S. 152. Die Pointe dieses Arguments liegt darin, dass sie die Gültigkeit einer Induktion als einen Spezialfall der allgemeinen Bewährung von Prädikaten im alltäglichen Sprachgebrauch verankert: Gültig ist eine Induktion genau dann, wenn sie gemäß der bewährten Praxis von Induktionen verfährt, und die Bewährung eines sprachlichen Prädikats liegt eben darin, dass es sich nach n gelungenen Anwendungsfällen – dieses x ist P , dieses y ist nicht P – auf einen weiteren zu beurteilenden Fall so oder so, affirmativ oder negativ anwenden lässt. Eine Induktion ist also gültig g.d.w. ein Prädikat P , das sich zur Unterscheidung einer Reihe von Objekten O_1, O_2, \dots, O_n von anderen Objekten O'_1, O'_2, \dots, O'_n bewährt hatte, die aus den und den Gründen G_1, G_2, \dots, G_i eben als non- P zu bezeichnen sind, wenn also P auf ein Objekt O_{n+1} angewandt wird, weil auch in diesem Fall die Gründe G_1, G_2, \dots, G_i gegeben sind. Diese Fortsetzung ist eine gültige Induktion und sie bleibt es auch dann, wenn sich später herausstellen sollte, dass O_{n+1} zutreffend doch als non- P zu beschreiben ist. Ein neues Medikament kann sich in einer langen Versuchsreihe als brauchbar erwiesen haben. Das schließt nie aus, dass seine Einnahme nicht unter bestimmten Umständen doch unerwünschte Nebenwirkungen hervorruft. Das Induktionsproblem besteht also in der Lösung des Fortsetzungsproblems, und die logische Pointe der Argumentation Goodmans besteht darin, dass er seine Lösung auf die Frage zuspitzt, unter welchen Bedingungen das Prädikat „fortsetzbar“ fortsetzbar ist. Vgl. Goodman 1988, S. 110 ff.

stellt das Verb dar als einen sogenannten Kopf, der Komplemente⁴⁶⁾ binden kann.⁴⁷⁾ Das Verb *schenken* kann bis zu drei Komplemente binden, z. B.: *ich*_{E1} + *schenke*_K + *dir*_{E3} + *ein Buch*_{E2}.⁴⁸⁾ Das betreffende syntaktische Schema würde also lauten: E₁ + V + E₃ + E₂.⁴⁹⁾ Zum impliziten Wissen des Muttersprachlers dürften zweifellos etwa die Positionsregeln zu rechnen sein, die durch den Kopf „ausgelegt“ werden. Gelernt oder erworben werden solche Regeln im primären Spracherwerb ausschließlich in der Kommunikation, also induktiv. Was könnte hier nun das Analogon zum Konzept der ‚bewährten‘ Prädikate in der Theorie der Induktion sein? Es bleiben nur die Artikulationsbeispiele, aus denen das Sprache lernende Kind allmählich das Schema ableitet. Das Implizite des so erworbenen Wissens dürfte zusätzlich zu den Syntaxregeln⁵⁰⁾ insbesondere in dem „Gefühl“ bestehen, in welchen sprachlichen und pragmatischen Kontexten ein Wort oder eine Wendung „passt“ oder eben nicht. Jemandem *ein Lächeln schenken* dürfte in vielen Situationen passen, jemandem *ein Grinsen schenken* wohl nur in einer sehr speziellen Situation. Das eigentlich Implizite sprachlichen Wissens dürfte sich also weniger in den Bereichen finden lassen, die einer grammatischen oder sprachsystematischen Beschreibung zugänglich sind, als vielmehr in den Bereichen jenseits des sicheren Terrains des Wohlgeformten, dort, wo Analogie oder gar Anomalie herrschen.⁵¹⁾

46) Auch Ergänzungen, Mitspieler oder Nichtköpfe genannt.

47) In der sogenannten Valenztheorie werden die Mitspieler auch Valenzen (hier: des Verbs) genannt. Die linguistischen Details vernachlässige ich im Weiteren.

48) E1, E2, E3: Ergänzung bzw. Komplement 1, 2, 3; K: Kopf.

49) Das Zeichen „+“ wird hier nichtkommutativ verwendet: $a + b \neq b + a$.

50) Zu den Positionsregeln kommen gegebenenfalls morphologische Regeln hinzu, die zur Kennzeichnung von Rektions- oder Kongruenzrelationen dienen. In unserem Beispiel wären dies die Markierungen des *ich* als Nominativ (= Kasus 1), *dir* als Kasus 3 bzw. Dativ usw.

51) Die Analogie galt den antiken Grammatikern – Aristoteles folgend, vgl. *Rhetorik* Buch III 2 1404b. – als das Grammatik geradezu Konstituierende, die Anomalie

7. Regeln, Analogien, Typen

Wir haben nun abschließend danach zu fragen, welche Konsequenzen diese Einsichten in die Natur impliziten sprachlichen Wissens für die linguistische Theorie haben. Es gehört nicht nur zu dem, was man Sprachkompetenz nennt, sondern macht – das haben gerade die letzten Überlegungen gezeigt – wesentlich das aus, was den Muttersprachler charakterisiert: die traumwandlerische Sicherheit nicht nur in Bereichen, die einer grammatischen Beschreibung zugänglich sind, sondern gerade in den Fällen, die man traditionell der Idiomatik zurechnet, dem eigentlichen Bereich des sogenannten Sprachgefühls. Damit scheint es geboten, das bis heute in der theoretischen Linguistik vorherrschende Bild von Sprachkompetenz in verschiedenen Hinsichten zu revidieren:

Erstens wird man sich von der Vorstellung verabschieden müssen, die Artikulation von natürlichsprachlichen Äußerungen beruhe durchgängig auf regelgeleiteten Verfahren. Diese findet ihren Ausdruck in der oben bereits angesprochenen Auffassung, die Unterscheidung zwischen wohlgeformten und nicht wohlgeformten Artikulationen sei eine kategoriale,⁵²⁾ will sagen: alles nicht Wohlgeformte widerspreche einer Regel und alles Wohlgeformte sei nach oder zumindest gemäß einer Regel formuliert.⁵³⁾ Tertium non datur. Doch schon eine simple generative Grammatik zeigt, dass dies nicht der Fall sein *kann*:

dagegen als eine Spracherscheinung, die man eben hinnehmen musste, die aber in kein Beschreibungsschema passte. Es macht aber gerade den Muttersprachler aus, dass er mit diesen „Anomalien“ keinerlei Probleme hat, ja sie nicht einmal als solche wahrnimmt. Wie sollte man einem Fremdsprachler das *mir in du bist mir vielleicht einer* erklären?

52) Vgl. Anm. 32.

53) Letzteres ist im Sinne des oben Diskutierten zu lesen als: ... sei gemäß einer Regel formuliert. Die „harte“ Formulierung dieser Position würde lauten: ... sei nach einer Regel formuliert. Vgl dazu oben Punkt 2.

Beschränken wir die grammatische Beschreibung zunächst auf die Darstellung einer endlichen Menge von Sätzen, von denen jeder nach dem Urteil eines kompetenten Sprechers der betreffenden Sprache wohlgeformt ist, z. B. die beiden Sätze, die diesem hier vorausgehen: „Tertium non ... sein *kann*“. Um genau diese beiden und keine noch so ähnlichen zu generieren, dürfte unsere kleine Grammatik nur aus K-Regeln⁵⁴⁾ bestehen, etwa folgendermaßen:⁵⁵⁾

$$\begin{aligned}
 S_1 &\rightarrow N_1 + \text{NEG}_1 + V_1 \\
 S_2 &\rightarrow \text{KONJ}_1 + \text{NP} + V_2 + \text{NS} \\
 \text{NS} &\rightarrow \text{KONJ}_2 + \text{PRON} + \text{NEG}_2 + \text{INFP} + V_3 \\
 &\dots \\
 N_1 &\rightarrow \textit{tertium} \\
 \text{NEG}_1 &\rightarrow \textit{non} \\
 &\dots \\
 V_1 &\rightarrow \textit{datur} \\
 V_2 &\rightarrow \textit{zeigt} \\
 V_3 &\rightarrow \textit{kann}
 \end{aligned}$$

Würden wir diesem Fragment einer generativen Grammatik noch eine Regel wie $R \rightarrow S_1 + S_2 + S_3$ voranstellen und die Grammatik vervollständigen, dann würde das Resultat, so es korrekt formuliert ist, in der Tat die beiden genannten Sätze erzeugen. Und es wäre absolut trivial, ohne jeden Erkenntniswert. Sobald wir aber daraus eine nichttriviale Grammatik ableiten wollten, die uns etwas über den Aufbau von Sätzen im Deutschen zeigte, müssten wir andere Regeltypen hinzuziehen, hier etwa Lexikonregeln, z. B.

54) Konstitutionsregeln der Form $A \rightarrow B + C + \dots + D$. Vgl. hierzu Stetter 2009.

55) Ich deute diese Grammatik hier nur soweit an, wie es für das Argument erforderlich ist.

V {*datur*; *zeigt*; *kann*}⁵⁶⁾

Nach dieser Regel könnten wir aber nicht nur den Ausdruck *tertium non datur* erzeugen, sondern auch *tertium non zeigt* oder *tertium non kann*. Eine auch nur halbwegs aussagekräftige generative Grammatik der deutschen Schriftsprache müsste also mindestens neben K-Regeln Lexikonregeln und Alternationsregeln hinzunehmen, letztere, um verschiedene Ausprägungen einer Phrase darstellen zu können, hier etwa Haupt- und Nebensätze, also eine Regel wie S [HS / NS], oder verschiedene Verbkategorien, also etwa V [$V_1 / V_2 / \dots / MV_i / HV_j / \dots$], und aussagekräftig wäre eine Lexikonregel wie V_i nur dann, wenn sie eine hinreichende Menge der betreffenden Unterklasse von Verben, etwa der unregelmäßig flektierten, als Beispiele angeben würde, etwa V_i {*geh_*, ..., *sag_*, ..., *zeig_*, ...}. Lexikonregeln wie Alternationsregeln sind, logisch betrachtet, Alternationen, und weder die Lexikonregel noch die Alternationsregel kommt, soll sie aussagekräftig sein, ohne die drei Pünktchen aus, die eben besagen, dass die in den Klammern aufgeführten Ausdrücke als Beispiele für eine nicht genau zu beziffernde Anzahl von Elementen der betreffenden Klasse genommen werden sollen.⁵⁷⁾

Damit können wir das Argument zu Ende führen: Eine nichttriviale deskriptive Grammatik des literalen Gegenwartsdeutsch wäre materialiter wie formal außerstande, die literale Sprachkompetenz etwa eines Redakteurs oder eines regelmäßigen Lesers des SPIEGEL oder der FAZ oder der Süddeutschen Zeitung auch nur näherungsweise erschöpfend darzustellen – und dabei hatten wir uns ja in der Konstruktion des Arguments nur auf Fälle beschränkt, die per

56) Lies: *datur* ist ein V(erb) oder *zeigt* ist ein V oder *kann* ist ein V.

57) Verbkategorien wie Modal- und Hilfsverben sind, fasst man die Begriffe streng, abgeschlossene Klassen, aber das Verb ist wie das Substantiv oder Adjektiv eine „offene“ Wortart. Manche ihrer Elemente verschwinden im Verlauf der Zeit aus dem Sprachgebrauch, andere kommen hinzu.

Voraussetzung regelmäßig gebildet waren. Schon der oben verwendete Ausdruck *will sagen*, den man als Alternative zu *das heißt* oder ähnlicher Wendungen auffassen kann, wäre in eine solche Grammatik nur als idiomatiche Wendung aufzunehmen, denn er verletzt eine „harte“ Syntaxregel, von anderen Anomalien zu schweigen. Und wenn die Sprachkompetenz eines Muttersprachlers nicht mit dem oben beschriebenen formalen Apparat von Konstitutions-, Alternations- und Lexikonregeln zureichend beschrieben werden kann, dann ist dies logisch äquivalent der Aussage, dass es zu dieser Kompetenz gehören *muss*, auch akzeptable Ausdrücke zu erzeugen, die verstanden werden, obwohl sie in kein grammatisches Schema passen.⁵⁸⁾

Zweitens wird man den in der Gegenwartslinguistik vorherrschenden Begriff sprachlicher Typen revidieren müssen. In der generativen Linguistik wie in der nichtgenerativen deskriptiven Linguistik wird – aus unterschiedlichen Gründen – ein ‚realistischer‘ Begriff des sprachlichen Typs zugrunde gelegt. In der generativen Linguistik aufgrund der eingangs beschriebenen Auffassung, dass der menschliche Spracherwerb nicht induktiv organisiert sein könne, sondern durch Kategorien eines angeborenen Language Acquisition Device präformiert sein müsse. Dies führt in der Konsequenz zu der Auffassung, dass es sich zumindest bei „Kernkategorien“ der Syntax wie Verbal- oder Nominalphrasen oder bei Wortarten wie Verb, Nomen, Adjektiv, Kasus usw. um homogene

58) Akzeptabilität wird in manchen linguistischen Ansätzen als Implikation von Grammatikalität verstanden. Die Gegenposition wäre im Licht der hier diskutierten Problematik eine Auffassung, dass akzeptable und grammatisch wohlgeformte sprachliche Ausdrücke lediglich eine Schnittmenge bilden, dass es also sowohl akzeptable Äußerungen bzw. Texte gibt, die nicht grammatisch wohlgeformt sind, wie umgekehrt. Eine Analogie aus der Semantik: Bekannt ist Chomskys Beispiel für einen evident semantisch unsinnigen Satz: *Colourless green ideas sleep furiously* (Aspects of the Theory of Syntax, 1965). Beim Parteitag der englischen Grünen 2000 wurde dieser Satz von der innerparteilichen Opposition als Banderolette an die Empore gehängt.

Kategorien handeln müsse, dass also ihre Elemente gleichartig in folgendem Sinn seien: Fasst man einen sprachlichen Typ T auf als eine Menge von Elementen E_1, E_2, \dots, E_n , dann ist die mengenbildende Relation die Replica-von-Relation: Ist E_1 Replica von E_2 , dann ist E_2 auch Replica von E_1 ; und ist E_1 Replica von E_2 und E_2 Replica von E_3 , dann ist auch E_1 Replica von E_3 und umgekehrt. Die Replica-von-Relation ist also symmetrisch und transitiv und daher auch reflexiv. Es ist unmittelbar ersichtlich, dass in einem Schriftsystem wie der Alphabetschrift, dessen Schemata, hier also die Wörter, logisch digital sind,⁵⁹⁾ jedes der etwa im Rechtschreib-Duden aufgeführten Wörter als eine Menge von Tokens aufgefasst werden kann, deren jedes wiederum die Relation x ist Replica von y in den beiden Positionen von x und y erfüllt. Und dass – von Homographen wie *Ball* oder *Kiefer* abgesehen – die Worttypen dieses Wörterbuchs elementefremd sind. Diese Eigenschaften alphabetschriftlicher Texte sind – auch dies ist unmittelbar zu sehen – die Ursache für den sogenannten Skriptizismus der Linguistik.⁶⁰⁾ Der ‚realistische‘ Typ besteht also, verkürzt formuliert, aus einer Menge gleicher Elemente. Traditionell steht dieser Auffassung die ‚nominalistische‘ gegenüber. Sie kann logisch rekonstruiert werden mit einer Kopie-von-Relation, die folgendermaßen definiert ist: (1) Ist A Kopie von B, dann ist B nicht Kopie von

59) Die Definition von ‚logisch digital‘: Eine Inskription I , z. B. jeder Buchstabe des Wortes „Inskription“ hier, ist ‚effektiv differenziert“ g.d.w. sie genau einem Typ T zugeordnet werden kann, d. h. Element genau dieses Typs und keines anderen ist. Ist nun jede einzelne Inskription ein Inskriptionsschemas, hier also jeder Buchstabe des Wortes „Inskription“ ‚effektiv differenziert‘, dann ist dieses Schema ‚durchgängig effektiv differenziert‘, d. h. logisch digital. Jedes Inskriptionsschema dieses und jedes anderen mit einem Textverarbeitungsprogramm oder mit einer Setzmaschine oder Schreibmaschine geschriebenen bzw. gefertigten Textes ist in diesem Sinne logisch digital. Dies gilt selbst für antike Handschriften, soweit sie Buchstabe für Buchstabe eindeutig lesbar sind. Vgl. hierzu Goodman 1997, Kap. IV.

60) Vgl. hierzu Krämer 1998 und Dürscheid 2006.

A; (2) Ist A Kopie von B und B Kopie von C, dann ist A keineswegs Kopie von C. Und trivialerweise ist A nicht Kopie von sich selbst. Die Kopie-von-Relation ist also weder symmetrisch noch transitiv noch reflexiv. Der ‚nominalistische‘ Typ ist also eine Menge von einander ähnlichen, nicht aber von gleichen Elementen. Denn die perfekte Kopie unterscheidet sich – wie Kunstsammler wissen – immer noch in vielen ‚einschlägigen‘ Hinsichten vom Original.

Der sprachliche Prototyp eines in diesem Sinne nominalistischen Typs ist in der Tat das Wort. Der Grundbestand einer sogenannten ‚natürlichen‘ Sprache wie des Deutschen ist Jahrhunderte, manche Wörter Jahrtausende alt. Ein Blick ins Grimmsche Wörterbuch genügt, um dieses Faktum zu verifizieren. Das Entsprechende gilt, wie leicht zu sehen ist, auch für morphologische oder syntaktische Typen. Der komplexeste syntaktische Typ, die Verbalphrase, umfasst eine kaum überschaubare Menge unterschiedlichster Ausprägungen,⁶¹⁾ die Konjunktion *und* kann Kopf einer Nominalphrase werden: *dieses unverschämte „und“*, usw.

Solchen Fakten ist nur mit einem nominalistischen Typenkonzept Rechnung zu tragen.⁶²⁾ Das Nachdenken über die Natur impliziten sprachlichen Wissens führt so in bis heute aktuelle Fragen der theoretischen Linguistik hinein.

61) Dies u. a. deswegen, weil der ‚Kern‘ der Verbalphrase, der gebildet wird aus dem Verb als Phrasenkopf und seinen Komplementen (Mitspielern, Ergänzungen), seinerseits ‚freie‘, d. h. syntaktisch nicht vorhersagbare ‚Angaben‘ binden kann; auch sind manche der ‚Ergänzungen‘, insbesondere Nominalphrasen, ihrerseits bis zu erheblicher Komplexität ‚ausbaubar‘. Im technischen Jargon spricht man hier von der Projizierbarkeit der Phrasen.

62) Mit einem solchen Konzept ist auch ein Grundwiderspruch auflösbar, der seit F. de Saussure die Gegenwartslinguistik charakterisiert: die logische Unvereinbarkeit von Synchronie und Diachronie, die sich ja in der Ausbildung unterschiedlicher linguistischer Schulen oder Richtungen gezeigt hat. In einem nominalistischen Verständnis sprachlicher Typen ergibt sich dieser Widerspruch nicht. Vgl. hierzu Stetter 2005, Kap. 7, S. 289 ff.

Dies könnte mithelfen, manche längst obsolet gewordene Position dort zu überdenken.

Literatur:

- Aristotle in twenty-three volumes. Cambridge, Mass. und London: Harvard University Press. (The Loeb classical Library).
- Vol XXII [1926]: The „Art“ of Rhetoric. With an English Translation by John Henry Freese.
- Austin, John L. (1975): How to Do Things with Words. 2nd ed. Oxford: Peregrine Books. (Dt. [1979] Zur Theorie der Sprechakte. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.)
- Bierwisch, Manfred (1970): Grammatik des deutschen Verbs. 6., durchges. Aufl. Berlin: Akademie-Vlg. (= Studia grammatica II).
- Caspary, Ralf, Hg. (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 2. Auflage. Freiburg: Herder.
- Chomsky, Noam (1959): Review of „Verbal Behavior“ by B. F. Skinner. In: Language 35, S. 26–58.
- Ders. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarbeitete und ergänzte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frege, Gottlob (1969): Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien. Hgg. und eingel. von Günther Patzig. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Rupr.
- Grewendorf, Günther (1995): Sprache als Organ – Sprache als Lebensform. Anhang: Interview mit Noam Chomsky: Über Linguistik und Politik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Goodman, Nelson (1988): Tatsache, Fiktion, Voraussage. Übers. von Hermann Vetter. Mit einem Vorwort von Hilary Putnam. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= stw 732)
- Ders. (1997): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Übersetzt von Bernd Philippi. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= stw 1304)
- Krämer, Sybille, Hg. (1998): das Medium als Spur und als Apparat. In: Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= stw 1379). S. 73–94.
- Malson, Lucien, Itard, Jean und Mannoni, Octave (1972): Die wilden Kinder. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Übersetzt von Horst Brühmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= stw 543).

- Ryle, Gilbert (1963 [1949]): The Concept of Mind. London: Peregrine Books. (Dt. Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam 1969).
- Spitzer, Manfred (1996): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg: Spektrum.
- Ders. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- Stetter, Christian (1997): Schrift und Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Neuaufgabe 1999 als Suhrkamp-Taschenbuch.)
- Ders. (2005): System und Performanz. Symboltheoretische Grundlagen von Medientheorie und Sprachwissenschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Ders. (2009): Die Logik der Linguistik. In: Angelika Linke und Helmuth Feilke, Hgg. (2009): Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. Tübingen: Niemeyer. S. 51–76.
- Ders. (2010a) Freund oder feund? Einige sprachphilosophische Konsequenzen aus Nelson Goodmans Analyse des Induktionsproblems. In: Stefan Tolksdorf und Holm Tetens, Hgg. (2010): In Sprachspiele verstrickt – oder: Wie man der Fliege den Ausweg zeigt. Verflechtungen von Wissen und Können. Berlin/New York: de Gruyter. S. S. 157–174.

Abstract:

Dieser Aufsatz versucht, den Begriff impliziten sprachlichen Wissens zu klären. Er geht dabei aus von dem in der modernen Linguistik entwickelten Begriff der sprachlichen Kompetenz, der meist als sprachliches Wissen interpretiert wird, insbesondere im Rahmen der generativen Linguistik. Dieser wird konfrontiert mit dem von Michael Polanyi entwickelten Begriff impliziten Wissens, der gefasst ist als „Wissen, das sich nicht sagen lässt“. Jeder Versuch, implizites Wissen welcher Art auch zu beschreiben, steht daher unter dem Verdacht des Selbstwiderspruchs. Insofern kommt es darauf an zu zeigen, wie Erkenntnisse über internes sprachliches Wissen, das seiner Natur nach stets als implizites Wissen konzipiert ist, gewonnen werden können, ohne sich in diesen Widerspruch zu verwickeln. In diesem Zusammenhang spielen das Induktionsproblem und eine darauf aufbauende nominalistische Fassung des Konzepts sprachlicher Typen eine besondere Rolle.