

Textsorte Witz

— Nachdenken über Kognition,
Spracherwerb und Kommunikation —

Yasunari UEDA

1. Vorbemerkungen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit¹ besteht darin, anhand von Witztexten, erstens über die Entstehung und den Entwicklungsprozess der Kognition, zweitens über den Spracherwerbsprozess, und schließlich darüber einige Gedanken zu machen, was und wie kommuniziert wird, um dadurch auf die Frage, wie Kinder zur sprachlichen Repräsentation ihrer äußerlichen Welt gelangen, eine Antwort geben zu können.

Indem ein Kind eine komplizierte Vernetzung von semantisch-begrifflichen Beziehungen herstellt, entsteht schließlich (s)ein Repräsentationsbild der Welt. Aufgrund dieses Repräsentationsbildes beginnt es mit Anderen zu kommunizieren. Zum Kommunizieren wird ein Kind nicht nur durch Instinkt, Wissbegierde, sondern überwiegend emotionell angetrieben. Aus diesen Überlegungen folgt, dass es wichtig ist, wie es mit den emotionalen Beziehungen im Prozess des Erst- und Zweitspracherwerbs bestellt ist.

2. Zur Kognition

Zunächst sei ein Witztext zitiert:

Jürgen wird an der Grenze angehalten. Der Zöllner fragt, „Können Sie sich identifizieren?“ Jürgen kramt in seiner Tasche, holte einen Spiegel hervor, blickt hinein und sagt: „Ja, ich bin’s!“ (Kicher 2012: 55)

Aus verschiedenartigen Tierversuchen wissen wir heute, dass sich die kognitive Fähigkeit evolutionsmäßig vom primitivsten Lebewesen bis hin zum Menschen auf verschlungenen Wegen entwickelt hat. Die Ansätze einer kognitiven Fähigkeit kann man schon am Verhalten eines Seeigels erkennen, wenn man von der Signalfunktion des näher kommenden Schattens für ihn ausgeht (Bühler 1965: 80)². Ein Schimpanse erkennt sich selbst wieder, wenn er sich im Spiegel anschaut. Diese kognitive Fähigkeit, sich selbst zu erkennen, stellt einen sprunghaften Punkt zur menschlichen kognitiv-geistigen Fähigkeit dar, wie die angeregten Diskussionen um das Spiegel-Gen seit einigen Jahren zeigen. Wohl hat jedes Lebewesen ein eigenes Weltbild, da es aufgrund seiner artspezifischen Sinne und Organe auf eigene Weise seine Umwelt wahrnimmt. Jedes Lebewesen orientiert sich aufgrund der artspezifischen Repräsentation der Umwelt, es sieht die Welt von seiner eigenen „Froschperspektive“ aus.

Weiters hat jedes Lebewesen ein artspezifisches Kommunikationssystem entwickelt. Das

kann man nicht nur von den Lebewesen, die in Herden zu leben pflegen, sondern auch von Einzelgängern sagen. Ob ein solches Kommunikationssystem als „Sprache“ zu bezeichnen ist, ist linguistisch gesehen sehr fraglich. Die „Sprache“ von Honigbienen, Ameisen, Walfischen u.s.w. stellt eine Redeweise nur im metaphorischen Sinne dar. Wenn man die *design features*, die Hockett (Hockett 1960) vorgelegt hat, als Vergleichskriterien heranzieht, fallen alle „Sprachen“ von Lebewesen außer dem Menschen bei der Qualifikationsprüfung durch.

3.1 Zur Phylogenese der Sprache

Zur Thematik des Ursprungs der menschlichen Sprache gibt es seit alters her verschiedene Hypothesen und fantasievolle Erklärungsversuche, die jeweils von der unterschiedlichen Auffassung der Hauptfunktion der Sprache ausgehen. Seit kurzem wird die Groomings- oder Gossipshypothese als Kandidatin mit breitem Interesse diskutiert. Bei dieser Hypothese geht man von der *phatischen* Funktion der Sprache aus. Um die emotionelle Verbundenheit zu festigen und zu verstärken, klatscht man so oft wie möglich. Zu demselben Zweck dient die sogenannte „Haarpflege“ der Affen miteinander.

Bezüglich der Entstehung der menschlichen Sprache vertritt Aitchison die Hypothese „Out of Africa“, es seien nämlich die ersten Menschen, die sich sprachlich verständigten, im Osten Afrikas entstanden und hätten sich von dort aus auf den gesamten Erdenkreis verbreitet. In der Savanne ist es überlebenswichtig, vor dem heufarbenen Hintergrund Raubtiere wie z. B. Löwen als solche wahrzunehmen (Aitchison 1996). Auf diese Weise könnte sich die menschliche Gestaltwahrnehmung entwickelt haben. Die wesentliche Funktion der Gestaltwahrnehmung besteht darin, im nebligen Chaos eine Ordnung zu schaffen. Wenn die wahrgenommene Gestalt mit einer begrifflichen Bezeichnung versehen wird, geht die geistige Arbeit der Einordnung der Umwelt enorm erleichtert voran.

So ist die Menschheit irgendwann in der Evolutionsgeschichte zur Ursprache gekommen, wie einige Sprachforscher meinen. Nach Deutscher (Deutscher 2005) soll diese Ursprache in etwa von der Art wie „*Du Jane, ich Goethe*“ gewesen sein. Aitchison ist der Meinung, dass es kaum eine Sprache gibt, die keine Wörter für Gegenstände (Substantive) und Bewegungen (Verben) besitzt (Aitchison 2003: 22).

Deutscher zeichnet darüber hinaus einen Entwicklungsprozess nach, von der Ursprache der Form „*mann höhle schlaf tochter frucht sammel...*“ zu einer voll entwickelten Sprache der Form „*Während ein Mann eines Tages in einer Höhle lag und schlief, sammelte seine Tochter draußen Früchte...*“ (Deutscher 2005: 237-283)³. Diese Entfaltung der *Basisvarietät* im Sinne Kleins (Klein 2003) bis zur Sprache mit voller Morphologie und Grammatik wird nach Deutscher von den drei treibenden Kräften der *Ökonomie*, *Expressivität* und *Analogie* getragen.

Wie schon oben kurz erwähnt wurde, war es für die ersten Menschen enorm wichtig, zwischen gefährlichen und nützlichen Dingen zu unterscheiden. So hat die Menschheit angefangen, Gegenstände in ihrer Umwelt zu klassifizieren. Die Klassifikation wird nie als Selbstzweck betrieben, sie dient dem Lebenszweck. In der Sprache „*Dyirbal*“ eines Stammes von

Ureinwohnern in Australien werden Dinge in vier Klassen eingeteilt. Die Kriterien der Klassifikation scheinen auf den ersten Blick sehr exotisch und unverständlich zu sein. In der Sprache werden „Frauen, Feuer, und gefährliche Dinge“ in dieselbe Klasse eingeteilt. Für die Sprecher der Sprache „*Dyirbal*“ ist diese Klassifizierungsweise jedoch ganz natürlich und nicht hinterfragbar.

Das deutsche Klassifikationssystem des Nomens nach dem grammatischen Geschlecht stellt eine schwierige Lerneinheit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache dar. Es gibt anscheinend keine durchsichtige Zuordnungsregeln. Man muss ein Nomen samt dem das grammatische Geschlecht anzeigenden bestimmten Artikel auswendig lernen. So erläutert es normalerweise der Deutschlehrer. Andererseits erlernen deutsche Kinder fast perfekt die Genuszuerteilung spätestens bis zum Alter von sechs Jahren. Wieso ist das möglich? Diese Frage bleibt immer noch ein Erklärungsdesiderat, obwohl es heute einige lesenswerte Studien gibt.

Obwohl das Klassifikationssystem des Deutschen nach dem grammatischen Geschlecht heute undurchsichtig ist, muss es dabei eine rationale Logik gegeben haben, weil die Einteilung von Dingen lebenswichtig gewesen sein muss. Für die beiden grammatischen Geschlechter „männlich“ und „weiblich“ standen zweifellos einmal prototypisch der Mann und die Frau. Dass auch der Faktor „Affekt“ bei der Genuszuerteilung zu berücksichtigen ist (Köpcke/Zubin 1984: 26), kann wohl eine Nachwirkung dieser prototypischen Auffassungsweise der Umwelt bei den germanischen Vorfahren sein⁴. Und die deutschen Kinder könnten mit dem männlichen Wort „Mond“ etwas andere Konnotationen haben als die französischen Kinder, in deren Sprache der Mond weiblich ist⁵.

3.2 Zur Ontogenese der Sprache

Ein menschliches Kind kann schon als Embryo im Mutterleib menschliche Laute von anderen unterscheiden. Es kann die sprachlichen Laute seiner künftigen Muttersprache von denen der Fremdsprachen unterscheiden. Hierbei stellt sich die Frage, wieso es überhaupt menschliche Laute unter anderen Tönen und Geräuschen aussortieren kann.

Das werdende Kind im Mutterleib kann schon an der Stimme der Mutter erkennen, ob sie guter, heiterer oder schlechter, düsterer Stimmung ist, ob sie lacht oder schimpft. Das werdende Kind kann die Sprachmelodie seiner zukünftigen Muttersprache von denen der Fremdsprachen unterscheiden. Diese sogenannten *prosodischen* (nicht direkt auf die Bedeutungen von Wörtern sich beziehenden) Eigenschaften der sprachlichen Laute erlernt das Kind am frühesten. Und es sind diese Eigenschaften, die bei Aphasie als letzte verloren gehen⁶.

Die Prosodie spielt darum beim Spracherwerb eine fundamentale Rolle, und die prosodischen Eigenschaften beziehen sich meistens auf Emotionen. An Lautstärke und Sprachmelodie erahnt das Kind schon, in welcher emotionellen Lage sich die Mutter befindet, und es reagiert dementsprechend darauf. Vor allem in der früheren Phase des Spracherwerbs ist sehr wichtig, wie die Mutter emotionell mit dem Kind umgeht, damit es sich zügig und störungsfrei sprachlich entwickeln kann. In diesem Sinne gibt der folgende Witztext uns einiges zu denken:

„Eltern sind schon merkwürdige Menschen“, beschwert sich Lena. „Erst bringen sie einem das Reden bei. Und wenn man es ganz gut kann, sagen sie dauernd, man soll den Mund halten!“ (Fremgen 1997: 57)

Die menschliche Wahrnehmung geht normalerweise in zwei Schritten vor sich. Erstens stellt das Kind fest, dass es ein bestimmtes Ding (A) gibt, das sich von einem anderen Ding (B) irgendwie unterscheidet. Es erkennt, dass dieses A nicht mit B identisch ist. Bei der Identifikation handelt es sich um eine Abstraktion von den Eigenschaften.

Das Kind kann nicht nur die Dinge identifizieren, sondern auch Muster oder Regeln bzw. Typen erkennen. Das Kind im Alter von sieben Monaten kann schon die Reihenfolgen {A B B} von {A B A} unterscheiden (Spitzer 2004). Das Kind erkennt die unterschiedliche Reihenfolge von Elementen, es stellt zunächst hypothetisch Regeln auf, indem es die aufgenommenen sprachlichen Daten analysiert. Das Kind induziert die Strukturierungsregeln aus den sprachlichen Daten. Es ist dabei wichtig, dass es so viele sprachliche Daten wie möglich aus seiner Umwelt aufnimmt, damit es ein System von möglichst kommunikationstauglichen grammatischen Regeln der Sprache, die es gerade erlernt, aufstellen kann⁷.

Die Erkennung der Struktur stellt zunächst die Grundlage der Entwicklung der Syntax dar, wenn mit den Elementen A, B, C u.s.w. Wörter der betreffenden Sprache gemeint sind. Die gleiche Struktur kann auch auf der Ebene der Morphologie erkannt werden, wenn es bei den Elementen A, B, C u.s.w. um sprachliche Laute geht. Die Strukturierung (*patterning*) stützt sich hier auf das wesentliche Merkmal der „*duality*“ (*double articulation*), das die menschliche Sprache wesentlich von den Kommunikationssystemen von anderen Lebewesen unterscheidet.

Die wesentlichen Unterschiede zwischen der menschlichen Sprache und den Kommunikationssystemen anderer Lebewesen sind heute gut erforscht. Trotzdem oder gerade deswegen bemüht man sich emsig darum, herauszuarbeiten, wie und mit welchen Mitteln die anderen Lebewesen kommunizieren, damit man die wesentlichen Merkmale der menschlichen Sprache verstehen kann.

So kommen neuerdings interessante Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Untersuchungen über den Vogelgesang an die Öffentlichkeit. Eine bestimmte Art von Singvögeln (bei Vögeln singen nur männliche) erlernt zunächst ihren Gesang, indem sie Gesänge aus der nächsten Umgebung aufnimmt. Danach bemüht sich der Vogel, seinen eigenen ansprechenden Gesang zu komponieren, indem er anscheinend gut klingende Teile {D} von Gesängen anderer Artgenossen in seinen Gesang mit einbezieht. Auf diese Weise wird der anfänglich erlernte Gesang {A, B, C}, der zunächst ungeteilt als Ganzes in einer Melodie gesungen wird, in eine andere Form und Reihenfolge {A, B, D} abgeändert. Dabei bleibt das Ziel des Gesanges dasselbe, nämlich möglichst stark auf die weiblichen Vögel zu wirken (Anderson 2012: 112).

Hier kann man Ansätze der Morphologie und Syntax der menschlichen Sprache erkennen. Dabei geht man davon aus, dass das menschliche Kind die Äußerung, die es von seiner Umwelt aufgreift, als unanalysiertes Ganzes (*chunk*) mit einer Bedeutungsfunktion in Beziehung setzt.

Wenn das Kind in einer anderen Sprechsituation eine etwas geänderte Äußerung zum Hören bekommt, bemerkt es den geänderten Teil der Äußerung und bemüht sich, ihn mit dem entsprechenden geänderten Teil der Sprechsituation in Beziehung zu setzen.

Auf diese Weise erlernt das Kind Schritt für Schritt, eine sprachliche Äußerung in ihre Bestandteile zu gliedern (*Segmentierung*) und diese einzelnen Bestandteile mit einer bestimmten Bedeutung zu verbinden. Auch auf der Lautebene lernt das Kind mit dem gleichen Verfahren, Wörter aus Phonemen zusammensetzen. Der Punkt liegt hier darin, dass das Kind zuerst nicht die einzelnen Phoneme erlernt, sondern als Erstes aus dem lautlichen Ganzen jede einzelne sprachliche Einheit (*Phonem*) herausarbeiten muss. Das Kind muss zunächst zur Einsicht kommen, dass Wörter aus verschiedenen lautlichen Einheiten bestehen, indem es verschiedene Lautfolgen miteinander vergleicht. Dann kann es aus lautlichen Einheiten Wörter zusammensetzen.

Typischerweise beziehen sich die Fragen des Kindes in der Frühphase des Spracherwerbs auf die Dinge, die es gerade vor sich sieht. Oft nervt einen eine solche Fragerei des Kindes. Es ist aber sehr wichtig, auf die *Was-Fragen* des Kindes möglichst zufriedenstellende Antworten zu geben. Sonst könnte das Kind die wichtigste Phase des Spracherwerbs verpassen. Wie die Umwelt auf das Kind reagiert, ist von entscheidender Bedeutung. Die Umwelt muss darauf achten, ausreichende sprachliche Inputs zu liefern. Nach der Phase des Wörterlernens, d.h. des Erlernens der Semantik, kommt langsam die Phase, in der das Kind vom Wissensdurst angetrieben symptomatisch *Warum-Fragen* stellt, wie der folgende Witztext zeigt:

„Papi, warum stechen Mücken eigentlich?“ – „Keine Ahnung.“ – „Papi, warum hat eine Giraffe einen so langen Hals?“ – „Weiß ich nicht.“ – „Papi, stören dich meine Fragen?“ – „Nein, mein Schatz, ganz im Gegenteil. Frag nur so viel du willst, sonst lernst du ja nichts!!!“ (KI.KA Kinderwitze 2003: 23)

Auf eine solche Warum-Frage z. B. eine biologische Erläuterung zu geben, wäre für Erwachsene eine kinderleichte Sache. Und das wäre einerseits gut so, denn auf diese Weise lernt das Kind langsam eine rationale Weltsicht kennen, um sich optimal im Alltag in das Gemeinschaftsleben integrieren und sein eigenes Leben aufbauen zu können. Gerade darin liegt der Zweck der schulischen Bildung. Andererseits ist zu bedenken, dass dem Kind andere mögliche Sichtweisen verloren gehen, indem es sich eine bestimmte Perspektive aneignet. Etwas sehen lernen heißt stets, etwas anderes nicht mehr sehen zu können. Das ist ein Paradox des Lernens.

Was das Wortschatzerlernen und -erweitern betrifft, ist es wichtig zu bedenken, dass ein bestimmtes Wort nicht immer mit einer festgesetzten Bedeutung, sondern immer wieder mit einem etwas geänderten, erweiterten oder übertragenen Sinn verwendet wird. Das Kind versteht, dass die Bedeutung eines Wortes nicht für immer festgesetzt ist. Ein Wort bekommt je nach der Sprechsituation eine etwas geänderte Bedeutung. Das Kind erlernt zunächst die Wörter, die in seiner Umwelt sehr oft verwendet werden, d. h. Wörter auf der Basisstufe (*basic level words*). Das Kind erlernt normalerweise zuerst das Wort „Hund“, nicht das Wort „Bernhardiner“ für eine bestimmte Hunderasse.

In diesem Zusammenhang sind wohl auch viele festverbunden vorkommende Ausdrücke zu sehen. Es gibt einige bevorzugte Reihenfolgen von Wörtern, z. B. im Englischen, wie „*father and son*“ oder „*more or less*“ u.a.m. (Macaulay 2011: 62). Im Deutschen sind auch einige solche bevorzugte Reihenfolgen festzustellen, wie z. B. „*Art und Weise*“ oder „*groß und kräftig*“ u.a.m. (Ross 1980: 40-41). Im Italienischen ist ebenfalls dasselbe Phänomen zu beobachten, wie bei den Ausdrücken „*alto e basso*“ oder „*bello e brutto (non piccolo e grande ecc.)*“ (Dardano 2005: 165). Hierbei ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass bezüglich der Adjektive in der bevorzugten Reihenfolge solche Wörter zuerst genannt werden, die als Maßstab fungieren. Man sagt normalerweise, „Das Zimmer ist 10 Quadratmeter *groß*“, nicht „Das Zimmer ist 10 Quadratmeter *klein*“ (vgl. Bierwisch 1967). Hier könnte es sich um ein universales Phänomen handeln.

Diese bevorzugte Reihenfolge von Wörtern stellt in einer anderen linguistischen Terminologie *Kollokation (collocation)* dar. Um Kollokation handelt es sich, wenn ein bestimmtes Wort fast immer mit einem anderen bestimmten Wort zusammen vorkommt. Die festverbunden vorkommenden Wörter, nämlich kollokationelle Ausdrücke, spiegeln gerade die Tatsache wieder, dass die betreffenden Dinge oder Situationen immer wieder vorkommen. Manuel im folgenden Witztext hat nur die jeweilige Semantik der beiden Verben „*prügeln*“ und „*schlagen*“ verstanden, ohne auf den Verwendungskontext zu achten.

Manuel ist erst seit kurzem im Deutschunterricht und beherrscht die deutsche Sprache noch nicht ganz. Eines Tages fragt er den Lehrer: „Ist geprügelt und geschlagen eigentlich dasselbe?“ Der Lehrer bejaht. Wundert sich Manuel: „Und warum lachen die Leute dann immer, wenn ich sage, es hat zwölf Uhr geprügelt?“ (Valence 1995: 69)

Indem das Kind darauf achtet, welche Laute welchen Elementen in der Sprechsituation entsprechen könnten, stellt es eine Hypothese über die mögliche Bedeutung der betreffenden Laute auf. Es versichert sich der angenommenen Bedeutung, indem es die betreffende Äußerung (Lautfolge) selbst produziert und die Reaktion seines Gegenübers darauf genau beobachtet. Der Spracherwerbsprozess stellt in diesem Sinne einen dauernden *try-and-error-process* dar. So nähert sich das hypothetisch aufgebaute Interimsystem des Kindes nur langsamen Schrittes dem Sprachsystem des Erwachsenen⁸. Auf diese Weise kommt das Kind zu einem kommunikationstauglichen hypothetischen System der Sprache seiner Umgebung.

Hier bedeutet die Kommunikationstauglichkeit des Sprachsystems des Kindes keine perfekte Grammatik des idealen Sprechers und Hörers (*ideal speaker-hearer*) im Sinne Chomskys, sondern stellt einen Annäherungsversuch des Kindes dar. Das Kind baut sein eigenes hypothetisches System der Sprache der Umwelt auf. Dieses hypothetische System verbessert das Kind stets, indem es es in der Kommunikation mit Anderen einsetzt und positive oder negative Feedbacks bekommt.

Die Spracherwerbsforschung hat mit real lebenden Menschen zu tun. Das Lernen eines lebenden Menschen kann nie zur Vollkommenheit führen, es sei denn, dass er eine übermenschliche Lernfähigkeit besäße. Der Spracherwerbsprozess hat keinen Endpunkt, er kommt

nie zu Ende. Man kann nie den ganzen Wortschatz einer Sprache – wie wollte man ihn auch abstecken? – erlernen. Stets kommen neue Dinge und damit neue Wörter in Gebrauch, viele andererseits wieder außer Gebrauch.

Beim Prozess des Erlernens wird im Gehirn des Lernalers das neuronale Netzwerk stets von neuem umgestaltet, wenn etwas Neues dazugelernt wird⁹. Es kommt alles auf das Netzwerk an. Wie das Netzwerk organisiert wird, hängt von Erfahrungen ab. Wenn man etwas erlernt hat, bedeutet dies, dass das Netzwerk in einer bestimmten Weise feststeht. Wie oben erwähnt wurde, spielt das Prinzip der *Analogie* im sprachlichen Evolutionsprozess eine wichtige Rolle. Es spielt auch im Erlernungsprozess der Sprache eine wichtige Rolle, wie der folgende Witztext zeigt:

Am ersten Schultag fragt der Lehrer die Kinder nach ihren Namen. „Ich heiße Sepp“, sagt der Erste. „Sepp? Das heißt Josef“, verbessert der Lehrer. „Hannes“, sagt der Zweite. „Das heißt Johannes. Und wie heißt du?“, fragt er den Dritten. Der antwortet: „Jokurt.“ (Lenz 1999: 21)

Auch die Häufigkeit stellt einen wichtigen Faktor im Erlernungsprozess dar. Die oft wiederholt vorkommenden Ereignisse und Dinge führen zu einer Automatisierung, Routinisierung des Wahrnehmens und des Verstehens.

4. Zur sprachlichen Kommunikation

Hierzu sei ein Witztext sinngemäß wiedergegeben:

Beim Zurückgeben von Aufsätzen zum Thema „unser Hund“ sagte der Lehrer dem Jürgen vorwurfsvoll: „dein Aufsatz ist völlig identisch mit dem deines Bruders.“ Dazu Jürgen: „das ist ganz logisch. Wir haben über denselben Hund geschrieben.“

Wenn wir von einem Hund sprechen, stellen wir uns einen bestimmten Hund vor, wie etwa einen Dachshund oder einen Dobermann, aufgrund unseres bisherigen Umgangs mit Hunden. Dabei hängt es ganz vom Zufall ab, ob wir uns ein Exemplar eines Hundes gleicher Art vorstellen, es sei denn, dass man gemeinsam ein und denselben Hund hält. Auch in einem solchen Fall kann jeder Einzelne unterschiedliche Eindrücke vom selben Hund bekommen. Jürgen im vorhin zitierten Witztext gibt in diesem Sinne eine schlechte Ausrede. Das Wort „Hund“ an sich bürgt nicht dafür, dass wir ohne weiteres eine Vorstellung vom identischen Hund bekommen. Die Bedeutung eines Wortes ist nicht so genau festgelegt. Auch wenn wir dasselbe Wort verwenden, verstehen wir nicht unbedingt Identisches, wir verstehen ungefähr Gleiches. Darum müssen wir uns stets versichern, was unser Gegenüber mit seiner Äußerung genau meint. Wir sehen uns manchmal genötigt, eine „Bedeutungsverhandlung“ (*negotiation of meaning*) durchzuführen.

5. Schlussbemerkungen

Warum und wozu spricht man? Eine mögliche Antwort auf diese Frage kann wohl das folgende Zitat einer witzverdächtigen Anekdote aus dem Buch Schweizers geben:

Laut einer humorvollen Anekdote soll Einstein bis zum Alter von vier Jahren nicht gesprochen haben. Doch eines Tages schob der kleine Einstein sein Tellerchen – offenbar erbost – zur Seite. Seine Eltern waren überrascht, noch überraschter waren sie,

als er sagte: „Die Suppe ist viel zu heiß!“ „Aber Albert, du hast doch vorher noch nie ein einziges Wort gesprochen“, rief die verblüffte Mutter. Daraufhin gab Einstein zurück: „Bisher war ja auch alles in Ordnung!“ (Schweizer 2011: 71)

Mit Sicherheit kann man annehmen, dass die Menschheit aus Lebensbedürfnissen und Überlebensnot zur Erfindung der Sprache gezwungen war. Aus Not und Bedürfnis verwendet man die Sprache, wie die oben zitierte Anekdote zeigt. Um die Überlebensprobleme gemeinsam und effektiv lösen zu können, hat die Menschheit das Kommunikationsmittel Sprache entwickelt. Je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Gemeinschaft hat die Sprache ihre eigenen Formprinzipien angenommen. In diesem Sinne stellt die einzelne Sprache ein Produkt der gemeinsamen geistigen Tätigkeit aller Sprachteilnehmer bis zum heutigen Zeitpunkt dar. Und sie wird weiter durch die gegenwärtigen und zukünftigen Generationen mit gestaltet. Die Sprache verändert sich nicht, vielmehr gestaltet die Menschheit die Sprache zum Zweck der Problemlösung, um zu überleben.

6. Anmerkungen

- 1 Diese Arbeit stellt inhaltlich eine Weiterführung meiner Überlegungen zum Thema „Sprachliche Kommunikation“ dar, die ich auf einem Kongress in Graz/Österreich (Oktober 2009) vorgetragen habe. Vgl. auch Ueda 2010. In der vorliegenden Arbeit habe ich bewusst versucht, möglichst vom Gesichtspunkt eines konsequenten Empirismus im Sinne des schottischen Philosophen David Hume auszugehen. Dabei denke ich stets an meinen ersten Sohn, der wegen einer schweren Krankheit im Alter von zwei Monaten 1981 für immer von uns Abschied nehmen musste. Er hieß 飛雄夢(hyūmu). Der Name wurde in phonetischer Anlehnung an den Namen Hume gewählt.
- 2 Hier stützt Bühler sich seinerseits auf eine Beobachtung von Jennings. (Jennings 1910)
- 3 Die Darstellung dieses Entfaltungsprozesses ist hoch interessant und gleichzeitig sehr instruktiv zu lesen. Die Kernfrage bezüglich des Entwicklungsprozesses von der Ursprache bis zur voll entwickelten Sprache mit voller Grammatik ist, wie und warum die Sprache zu einem so komplizierten System der Morphologie und Grammatik wie z. B. der deutschen Sprache kam. Um die Beantwortung dieser Frage geht es Steinig in seinem Buch (Steinig 2007). Ob seine *Tanztheorie* eine breite Allgemeinheit ansprechen und von ihrer Plausibilität überzeugen wird, bleibt abzuwarten.
- 4 „Nomen, die Gefühle oder affektive Charakterzüge beschreiben, sind je nach ihrer extrovertierten bzw. introvertierten Bedeutung maskulin (*der Hohn*) respektive feminin (*die Scheu*) klassifiziert“ (Köpcke/Zubin 1984: 38) . (Die Beispiele im Klammer sind von Ueda ergänzt.)
- 5 Auf die Frage, wie das grammatische Geschlecht unseren Denken über Gegenstände beeinflusst, in dem es Assoziationen von „Weiblichkeit“ oder „Männlichkeit“ weckt, gibt Friederici die folgende Antwort: „Das ist sicher richtig. (...) In französischen Kinderbüchern ist der Mond eher weiblich, bei uns gibt es den Mann im Mond. Und das meine ich eben: Woher sollte ein Forscher wissen, welche Kinderbücher Sie gelesen haben? Wenn Übersetzungen aus dem Französischen dabei waren, empfinden Sie den Mond vielleicht als weniger männlich.“ (Friederici 2011: 27)
- 6 Seit Jakobson (Jakobson 1969) ist es üblich, zwei Typen von Aphasie zu unterscheiden, die mit dem Gebrauch von *Metapher* und *Metonymie* in Beziehung stehen. Metaphern kann man symptomatisch

an der Redeweise von Leuten beobachten, die *Similarität* zwischen Dingen nicht sachgemäß erkennen können, die Metonymie wird dagegen meistens von den Aphasikern erzeugt, die die *Kontiguität* von Dingen nicht richtig wahrnehmen können. Die Metapher stützt sich nämlich auf die *Similarität* (Ähnlichkeit), die Metonymie auf die *Kontiguität* (Angrenztheit).

7 Dasselbe gilt auch für das Fremdsprachenlernen. Der Zweitsprachler soll ausreichende verstehbare (*comprehensible*) Inputs aufnehmen (vgl. Krashen/Terrell 1983).

8 In diesem Sinne bedeutet der Spracherwerbsprozess einen Anpassungsprozess an das bestehende System. Irgendwann und irgendwie könnte das Kind das Bedürfnis oder den Wunsch bzw. Lust bekommen, seinerseits eine kleine Änderung am System, das es gerade erlernt, vorzunehmen. Als soziales Phänomen in großem Umfang kommt dieser Wunsch als Jugendsprache oder Gruppensprache (eine Art Soziolekt) vor. Die Änderung könnte auch bestehen bleiben und in das Sprachsystem aufgenommen werden, was schließlich zu einer Änderung im allgemeinen Sprachgebrauch führen könnte.

9 Nach Bühler (Bühler 1909: 117) wird das Verstehen eines Satzsinnens dann geleistet, wenn der neue Gedanken durch das Bewusstsein einer bestimmten Beziehung zu einem anderen, schon bekannten, ideell eingeordnet wird. Dieses Bewusstwerden einer bestimmten logischen Beziehung zwischen dem alten und dem zu verstehenden neuen Gedanken macht den Inhalt des von Bühler selbst so genannten „Aha-Erlebnisses“ aus. Beim „Aha-Erlebnis“ wird also im Gehirn das neuronale Netzwerk umgestaltet.

7. Literatur

Aitchison 1996: Jean Aitchison, *The Seeds of Speech: Language Origin and Evolution*. Cambridge University Press.

Aitchison 2003: Jean Aitchison, *Linguistics*. Hodder Headline (teach yourself).

Anderson 2012: Stephen R. Anderson, *Languages: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Bierwisch 1967: Manfred Bierwisch, Some semantic universals of german adjectivals. In: *Foundations of Language* 3, pp. 1-36.

Bühler 1909: Karl Bühler, Über das Sprachverständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie aus. In: *Bericht über den III. Kongress für experimentelle Psychologie in Frankfurt a. Main vom 22. Bis 25. April 1908*. Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von Prof. Dr. F. Schumann. Leipzig: Barth, S. 94-130.

Bühler 1965: Karl Bühler, *Die Krise der Psychologie*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag. (3. unveränderte Auflage)

Dardano 2005: Maurizio Dardano, *Nuovo manualletto di linguistica*. Zanichelli/Bologna.

Deutscher 2005: Guy Deutscher, *The Unfolding of Language. THE EVOLUTION OF MANKIND'S GREATEST INVENTION*. London: arrow books. (Deutsch: *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*. aus dem Englischen Martin Pfeiffer. München: C.H.Beck.)

Friederici 2011: Angelika Friederici, „Die Funktion liegt im Netzwerk“. In: *Gehirn und Geist*, 7-8, S.

- 26-29. (Titelthema I Interview)
- Hockett 1960:** C.F. Hockett, The origin of speech. In: *Scientific American* 203, pp. 88-96.
- Jakobson 1969:** Roman Jakobson, *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (edition suhrkamp 330)
- Jennings 1910:** H.S. Jennings, *Das Verhalten der Niederen Organismen: unter Natürlichen und Experimentellen Bedingungen*; Autorisierte deutsche Übersetzung von Ernst Mangold. Leipzig/Berlin: B.G. Teubner
- Klein 2003:** Wolfgang Klein, Wozu braucht man eigentlich Flexionsmorphologie? *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 131, S. 23-54.
- Köpcke/Zubin 1984:** Klaus-Michael Köpcke/ David A. Zubin, Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: *Linguistische Berichte* 93, S. 26-50.
- Krashen/Terrell 1983:** Stephen Krashen/Tracy D. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
- Macaulay 2011:** Ronald K.S. Macaulay, *Seven Ways of Looking at Language*. Palgrave Macmillan/New York.
- Ross 1980:** John R. Ross, Ikonismus in der Phraseologie. Der Ton macht die Bedeutung. In: *Zeitschrift für Semiotik* 2, S. 39-56.
- Schweizer 2011:** Frank Schweizer, *Seltsame Sprache(n) Oder wie man am Amazonas bis drei zählt*. Leipzig: Miltzke Verlag.
- Spitzer 2004:** Manfred Spitzer, Sprachentwicklung: Regeln an Beispielen lernen. In: *universitas* 59, Nr. 97, S. 697-705.
- Steinig 2007:** Wolfgang Steinig, *Als die Wörter tanzen lernten. Ursprung und Gegenwart von Sprache*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ueda 2010:** Yasunari Ueda, Textsorte Witz – Grundsätzliche Überlegungen zum Problem sprachlicher Kommunizierbarkeit –. In: *Nidaba* (Linguistic Society of West Japan), No. 39, S. 11-20.
- [Witzsammlungen]
- Fremgen (Hrsg.) 1997:** Hjördis Fremgen (Hrsg.), *1000 Witze von A bis Z*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag (Ravensburger Taschenbuch 1850)
- Kicher 20120:** G. Kicher, *Superlustige Witze! Die besten Witze zum Ablachen*. Hamburg: Nelson Verlag.
- KI.KA Kinderwitze 2003:** *KI.KA Kinderwitze*. Geiseltasteig: BAVARIA SONOR.
- Lenz 1999:** Nikolaus Lenz, *Schülerwitze ohne Pause*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag. (Ravensburger Taschenbuch Band 3064)
- Valence 1995:** Tom Valence, *1000 tolle Schülerwitze*. Würzburg: Arena Verlag.