

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

18. Jahrgang, Heft 4/1994 (neue Folge)

Thema:

Über Sprache nachdenken

INHALT

Editorial

<i>Eva Maria Rastner</i> : Editorial	4
--	---

Magazin

<i>Christian Holzmann</i> : Listenreiches. "42 Beziehungen" und andere Leseprojekte – ein kurzer Erfahrungsbericht	7
Veranstaltungen	13
Bazar	14
Neue Bücher	17

Einführendes

<i>Eva Neuland</i> : Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch"	28
--	----

Die Existenz vielfältiger Erscheinungsweisen der deutschen Sprache ist eine Alltagsrealität in der Biographie des Individuums [...] Sich der Vielfalt muttersprachlicher Erscheinungsweisen bewußt zu werden und dabei einen eigenen, individuellen Sprachgebrauch auszubilden, das ist eine wesentliche Entwicklungsaufgabe von Kindern und Jugendlichen, die sie mit Hilfe der Schule zu bewältigen haben.

Dazu gehört, daß Kinder und Jugendliche sich dieser sprachlichen Vielfalt bewußt werden und unterschiedliche Sprachgebräuche mit ihren Funktions- und Wirkungsweisen erkennen und unterscheiden lernen. Der Erwerb einer solchen bewußten sprachlichen Handlungsfähigkeit wird in der Deutschdidaktik mit dem Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch" bezeichnet.

(EVA NEULAND)

Durch eine neue Sehweise, durch einen neuen Schwerpunkt in der sprachkritischen Diskussion könnte an die Stelle der Lust an der Worthinrichtung die Lust an sprachlicher Kreativität und lebendiger Sprachgeschichte treten. Wer an Schreckensberichte über den Verfall, die Verhuzung und die Verarmung der Sprache gewöhnt ist, würde vielleicht aufhorchen, wenn er einmal etwas ganz anderes, Gegensätzliches von ihr läse und erführe – etwas von ihrem Reichtum und ihren gestalterischen Möglichkeiten in Ausdruck, Wortbildung und Syntax und von ihrer Anpassung an die Veränderungen in der Welt.

(WOLFGANG MÜLLER)

Sprachreflexive Ansätze & Tendenzen

- Wolfgang Müller:** Die Lust an der Worthinrichtung – Sprachkritisches Bewußtsein in der Öffentlichkeit 42
- Eva Steltzer:** "Nicht die Mitgemeinten sein wollen ..." – Kritik an sexistischer Sprachverwendung 59
- Karl Blüml:** Aus dem Tagebuch eines Korrigierenden 65
- Richard Schrodtt:** Sprachkritiker gegen Lapsolog – Ausgang "unentschieden". Bemerkungen zur Korrekturarbeit im Deutschunterricht 74
- Gerda Elisabeth Moser:** Oswald Wiener – Werner Schwab: Anfang und Ende einer radikalen literarischen Sprachkritik 97
- Gerald Haas:** Pornogeographie im Deutschunterricht? Werner Schwabs ›Pornogeographie‹ in der Oberstufe des Gymnasiums 110

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Nachdenken über Sprache. Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht . . 119

Gehört es zu den grundlegenden Fähigkeiten des Menschen, sich zu seinem Tun und zu seiner Vorstellungswelt bzw. zu den Handlungen und Vorstellungswelten anderer bewußt in Beziehung zu setzen, so ist Sprachreflexion eine der anthropologischen Grundkonstanten.

(GERDA MOSER)

Außer der Reihe

Peter Kofler: Übersetzungsrelevante Textanalyse und Lernfortschrittskontrolle 129

EDITORIAL

Unter allem, was auf die Sprache einwirkt,
ist das Beweglichste der menschliche Geist selbst;
und sie erfährt auch die meisten Umgestaltungen von
seiner lebendigsten Tätigkeit.¹

Angesichts des von Wilhelm von Humboldt postulierten dialektischen Verhältnisses von Sprache und Geist gehört das "Nachdenken über Sprache" wohl zu einem Grundfaktor unseres menschlichen Daseins. "Sprachreflexion" findet innerhalb und außerhalb der Schule statt und nimmt in der sprachdidaktischen Diskussion seit nunmehr zwanzig Jahren einen zentralen Stellenwert ein. Obwohl in deren Verlauf immer wieder Rückschläge hingenommen werden mußten – so beklagte man aus sprachdidaktischer Sicht etwa, daß "Reflexion über Sprache" zu oft einfach mit "Grammatikunterricht" gleichgesetzt worden sei –, lassen sich gegenwärtig durchaus innovative Sprachwandelprozesse erkennen, die auf einer kritischen Wendung gegen die Geltungsansprüche der normierten Einheitsprache und der traditionellen öffentlichen Sprachkultur beruhen. Daß sich heute auch bei zentralen Institutionen ein "Umdenkprozeß" bemerken läßt, ist als "Spätwirkung" nicht zuletzt den reformerischen Ansätzen der siebziger Jahre zu verdanken. Schien es zunächst so, als würden diese von Schule und Wissenschaft unerhört bleiben, so erkennen beide Institutionen spätestens seit dem Ende der achtziger Jahre in zunehmendem Maße, daß mit dem Festhalten an tradierten Normen und der Einforderung eines normorientierten Sprachgebrauchs nur das "Sprachmängel-", nicht aber das "Sprachbewußtsein" der SchülerInnen gefördert wird. Nicht in der Anpassung an Sprachnormen und Sprachbräuche, sondern im Nachdenken über sie bzw. auch im Reden gegen sie sieht die Sprachdidaktik wichtige Aufgabenbereiche eines aufklärenden Sprachunterrichts in einer demokratischen Schule mit dem Ziel, "reflexiven Sprachgebrauch" auch im außerschulischen Bereich wirksam werden zu lassen.

Eine Sprachkritik von "unten", also von linguistischen Laien, und ein "aufklärerischer" schulischer Sprachunterricht sind somit wichtige sprachanalytische und sprachkritische Instanzen unserer Gesellschaft. Denn: Wo Menschen eigene und fremde sprachliche Handlungen hinsichtlich ihrer kommunikativen Effizienz

¹ Wilhelm von Humboldt: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Zitiert nach: Dolf Sternberger: Aus dem Wörterbuch des Unmenschens. Frankfurt/Main-Berlin: Ullstein 1986, S. 269.

hinterfragen, Regeln ihres eigenen Sprachgebrauchs zur Disposition stellen, sensibel werden im Umgang mit Sprache, beginnt ihr Beitrag zur Kultivierung eines toleranteren Umgangs mit Sprache.

Die AutorInnen des vorliegenden Themenheftes wollen mit ihren Überlegungen diesen "Sprachreflexionsprozeß" fördern helfen und die LeserInnen anregen, weiter über Sprache nachzudenken.

EVA NEULAND, Sprachdidaktikerin aus Düsseldorf, verweist in ihrem einführenden Artikel darauf, welche eminente Bedeutung einem reflexiven und wissenschaftsorientierten Bewußtsein über eigene und fremde Sprachen in unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft zukommt. Dem Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch" mit seinen sprach- und kommunikationsanalytischen, sprachkritischen und soziolinguistischen Dimensionen müsse im Sprachunterricht ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden.

Welcher Art das sprachkritische Bewußtsein in der Öffentlichkeit ist, dieser Frage stellt sich WOLFGANG MÜLLER aus Mannheim. Er spürt einerseits den sprachpflegerischen Ambitionen der Sprachglossenschreiber nach und beurteilt diese aus der kritischen und profunden Sicht des Linguisten, bezieht andererseits zu Beispielen aus LeserInnenbriefen Stellung und formuliert deutlich die Aufgaben einer neuen öffentlichen Sprachkritik: Sprachpessimisten hält er die Lust an sprachlicher Kreativität und lebendiger Sprachgeschichte entgegen.

Das auch von der traditionellen Sprachkritik in öffentlichen LeserInnenbriefen ironisch-skeptisch abgehandelte Thema "Feministische Sprachkritik" greift die Wiener Germanistin EVA STELTZER in ihrem Beitrag – allerdings unter einem vollkommen anderen Aspekt – wieder auf. In "Nicht die Mitgemeinten sein wollen..." spricht sie sich entschieden gegen jede Art sexistischer Sprachverwendung aus und zeigt am Beispiel des großen-I (Binnen-I), daß sich der Sprachgebrauch vieler SprachteilnehmerInnen bereits entscheidend geändert hat. Diesen als "feministische Mode" abzuwerten, werde der Sache nicht mehr gerecht.

Die konstruktivste Art von "Sprachreflexion" für seine SchülerInnen sieht KARL BLÜML, Deutschdidaktiker aus Wien, in der Überarbeitung ihrer – von einem wohlwollenden Kritiker kommentierten/kritisierten – selbstverfaßten Texte. Der Autor erzählt sehr persönlich und humorvoll aus dem Tagebuch eines "Korrigierenden", verschweigt nicht dessen von Zeit zu Zeit aufkeimende Zweifel an der Beurteilung und Bewertung sprachlicher Strukturen. Sicher werden sich viele KollegInnen in Blümls gezeichneter Figur des Korrigierenden mit einem leichten Schmunzeln wiedererkennen.

Daß sich SprachlehrerInnen des öfteren ziemlich allein gelassen fühlen, wenn es um die Beurteilung sprachlicher Ausdrucksweisen geht, thematisiert Blüml in seinem Artikel. LinguistInnen seien gefordert, Rat in sprachlichen Zweifelsfällen zu geben und subjektive Korrekturen zu verifizieren bzw. falsifizieren. – RICHARD SCHRODT, Universitätsdozent für Linguistik in Wien, stellt sich dieser

Aufgabe mit seinen Bemerkungen zur Korrekturarbeit im Deutschunterricht. Anhand umfangreichen Belegmaterials zeigt er, daß Fehler verstanden und erklärt werden können, daß sich so mancher vermeintlich "schwere" Fehler letztlich als richtiger Sprachgebrauch erweist. Fazit: Zu oft komme es daher zu "Hyperkorrekturen" im Sprachlehreunterricht. SCHRODTs Artikel ist – im Sinne eines Plädoyers für größere Normtoleranz – allen Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen sehr zu empfehlen.

Wie eng Sprach- und Literaturunterricht im Fach Deutsch verbunden sein können und – laut Lehrplan – ja auch sein sollen, bringen die zwei letzten Beiträge dieses Themenheftes zum Ausdruck. GERDA ELISABETH MOSER, Forschungsassistentin zur Postmoderne, bespricht an zwei Exponenten zeitgenössischer Literatur – Oswald Wiener und Werner Schwab – die Bewußtmachung des Problemkreises "Sprache" und thematisiert die jeweils unterschiedlichen sprachreflexiven Zugänge beider Autoren. Dem Sprachskeptiker Wiener stellt Moser die "Kunstsprache" Schwabs als neu radikalisierte Lust am Formulieren selbst gegenüber.

Daß engagierte PädagogInnen ihre SchülerInnen durchaus auch zur Reflexion über das nicht immer leicht zu durchschauende "Schwabsche", also Schwabs Sprache, anzuregen vermögen, beweist GERALD HAAS, Deutschlehrer aus Graz. In seinem Beitrag "Pornogeographie im Deutschunterricht" berichtet der AHS-Lehrer darüber, welchen Zugang SchülerInnen einer achten Klasse zu Werner Schwabs gleichnamigem Theaterstück und der darin verwendeten Sprache gefunden haben. Es erstaunt, wie positiv sich die jugendlichen Theaterbesucher gerade zu letzterem Aspekt geäußert haben. Wie sehr das Nachdenken über Schwabs Kunstsprache eigene sprachliche Kreativität zu fördern vermochte, belegt die schriftliche Besprechung des Theaterstücks durch eine Schülerin. Ein sichtbares Zeichen, daß sich die Beschäftigung mit der Thematik im Unterricht mehr als gelohnt hat.

FRIEDRICH JANSHOFF gibt mit seiner teilweise kommentierten Bibliographie einen Einblick in das reichhaltige Schrifttum, das innerhalb des letzten Jahrzehnts zum Themenbereich "Nachdenken über Sprache" erschienen ist.

Eva Maria Rastner

MAGAZIN

Listenreiches

"42 Beziehungen" und andere Leseprojekte – ein kurzer Erfahrungsbericht

■ *Christian HOLZMANN*

"Das Verb 'lesen' duldet keinen Imperativ." So beginnt DANIEL PENNAC sein Buch über das Lesen.¹ Obwohl PENNAC Lehrer ist und weiß, wie schlecht es oft um die Lust am Text bestellt ist, teile ich seine Ansicht nicht. "Lies! Lies es für mich, für dich, für unser Projekt. Versuch's! Ich bin schon neugierig, wie's dir gefällt." Derart vollgestopft mit Ideen und Buchtiteln kann ich PENNAC ein anderes Mal recht geben: Lesen ist ein "Akt des Teilens", und mit Freude drücke ich jemandem ein Buch in die Hand, von dem ich (fast sicher) weiß, daß es ihm/ihr gefallen wird. Gerne lasse ich mir auch Lieblingsbücher von SchülerInnen in die Hand drücken, mache mich sogar zähneknirschend über Pferdegeschichten her.

Ungeachtet aller Warnungen erwarte ich nicht zweckfreies Lesen. Einmal im Semester geht's ans systematische Teilen: Was ich seit Jahren im Fremdsprachenunterricht mache², setze ich nunmehr auch bewußt im Deutschunterricht ein: das Leseprojekt. Ein- bis zweimal im Jahr lesen wir zu einem bestimmten Thema Bücher, verfassen kurze Rezensionen und sammeln sie dann in einer Broschüre.

Lassen Sie mich den Prozeß anhand des Leseprojekts "42 Beziehungen" verdeutlichen. Am Anfang stand die Themenfindung; nach längeren Debatten kristallisierten sich zwei Bereiche heraus: Horror und Liebe. Die Abstimmung unter den 24 SchülerInnen ergab eine knappe Mehrheit für die Liebe. Im nächsten Schritt wurde gesammelt. Wer immer zu Hause, in Buchhandlungen, in Zeitschriften einschlägige Lesetips fand, schrieb sie auf den großen Packpapierbogen im Klassenzimmereck. Am Anfang gestaltete sich die Suche einigermaßen mühsam, Liebe wurde auf Beziehungen erweitert; allmählich aber fanden wir immer mehr Titel und beschlossen, bei 42 stehenzubleiben. Einige hatten sich bereiterklärt, mehr als ein Buch zu lesen, jede/r sollte mindestens eines lesen. Wie sich im Verlauf des Projekts herausstellte, wirkte die Mundpropaganda Wunder. Als besonders gut empfundene

¹ Pennac, Daniel: *Wie ein Roman*. Kiepenheuer & Witsch 1994.

² Vgl. dazu etwa Holzmann, Christian: *Dokumente allmählicher Erforschung*. In: CALL Austria 13 (April 1991), S. 79ff.

Bücher (Max von der Grün) wurden freudig, als besonders schlecht empfundene (Sachs) kopfschüttelnd von mehreren gelesen. Aufgegeben hat niemand, weder bei zu schwierigen (Dunkar), noch bei zu leichten (Mebs) Texten. Ich selbst mußte mich nur zurücklehnen, die Bücher kursieren lassen – und natürlich selbst lesen.

Zu einem bestimmten Zeitpunkt wurden Karteikarten mit einer kurzen Besprechung und Bewertung abgegeben. Ich las sie durch und merkte an, ob ich Ergänzungen/Streichungen für notwendig hielt. Dann ging es für zwei Stunden in den Computerraum. Die SchülerInnen tippten ihre Kurzrezensionen, die ich mit Hilfe einiger ExpertInnen in ein halbwegs gefälliges Format brachte. Damit war die Broschüre auch schon fertig, die nicht nur stolz mit nachhause genommen wurde, sondern auch andere Klassen zum Vergleich einlud. Dieselbe Klasse hat übrigens im darauffolgenden Schuljahr mit der Unterrichtspraktikantin (Margarete Windsperger) zum Thema Arbeitswelt eine Broschüre erarbeitet, der umfangreiche Lektüre einschlägiger Titel voranging. In einer anderen dritten Klasse funktionierte der Vorgang ähnlich. Hier wurde eine Liste nach dem Rotfuchs-Schnüffelbuch erstellt, die andere mit Hilfe von Verlagsverzeichnissen und privaten Bibliotheken. Dabei war mir (fast) alles recht. Ein Blick auf die Geschichte-Liste zeigt, daß sich manche an umfangreiche Romane (Follett, Eco [!], Zimmer Bradley) heranwagten und Vergnügen daran fanden. Wichtig ist, großzügig bei Titelwünschen zu sein. »*Fragt mal Alice*« paßte wohl nur mit Mühe in den vorgegebenen Rahmen; dennoch ist es wichtig, so einen Lesewunsch zu akzeptieren.

Warum die thematische (bzw. programmatische) Einengung? Schon allein der Akt des Zusammensuchens ist vergnüglich und lehrreich. Wie und wo finde ich Titel zu bestimmten Themen? Wen kann ich fragen? Was kenn' ich, das der Lehrer nicht kennt? Das Lesen ist ein individueller Akt, erst beim 'Publizieren' der Urteile finden wir uns wieder zusammen. Redigieren und editieren, am Computer arbeiten sind dann Phasen prozeßorientierten, aber überschaubaren Schreibens. Liegt das Produkt vor, können weitere Schritte gesetzt werden. Beim Projekt "42 Beziehungen" etwa redeten wir über den Realitätsanteil in den Liebesgeschichten. Wen wundert's, daß viele dabei cool taten und meinten, eigentlich stünden sie schon über dem, was in den Büchern behandelt würde; dennoch seien viele davon recht interessant zu lesen gewesen.

Vor einer Klippe, wie sie sich z. B. beim Thema 'Arbeitswelt' gezeigt hat, sei abschließend noch gewarnt: Natürlich gibt es genug Bücher, die zum Thema und zur Altersstufe passen, aber mindestens ein Drittel davon ist bereits vergriffen und kaum zu bekommen. Je spezieller ein Thema ist, desto schwieriger wird die Materialsammlung. Während ich dies niederschreibe, denke ich dennoch schon an weitere Möglichkeiten im nächsten Jahr. Bücher zum Thema 'Gewalt' in der fünften Klasse?³ Texte zum Thema 'Essen und Trinken' in der vierten Klasse im Zusammenhang mit dem Naschmarktprojekt? Oder warte ich einfach wieder auf Vorschläge? Oder komme ich doch einmal auf die Video-Idee zurück? Vielleicht lass' ich es Sie ein andermal wissen ...

³ Eine nicht mehr ganz aktuelle Liste gib'ts beim Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, 1040 Wien, Mayerhofgasse 6.

Die Listen

42 Beziehungen (3B, 1992/93, 2. Sem.)

Behl, Ilse: *Flitze Natter* (Ilga **)⁴

Blobel, Brigitte: *Ach, Schwester* (Susanne ***, Marketa ***)

Blobel, Brigitte: *Einen Lehrer liebt man nicht* (Nella *****)

Bolte, Karin: *Ulla, 16, schwanger* (Marketa ***)



3B

Juni 1993

Bolte, Marion: *Total verknallt* (Babsi ***)

Chadzynska, Zofia: *Mein Sohn Michael* (Julia ****)

Danella, Uta: *Zwei Tage im April* (Julia ****)

DeClements, Barthe: *Riß in der Seele* (Moni ****/2, Susi ****/2)

Dunkar, Kristina: *Liebe gibts nicht* (Nella *)

Eide, Torril: *Ein Sehnen nach etwas* (Caroline ***, Maria **)

Grün, Max von der: *Friedrich und Friederike* (Maria ***, Mani *****, Julia ***, Paul ****, Patric ****)

Harranth, Wolf: *Ich glaub, ich hab dich lieb* (Marketa ***)

Hjorth, Vigdis: *Tilla liebt Philipp* (Roman *, Mani *, Karin*)

Jacobson, Gun: *Peters Baby* (Gerhard *****, Philipp *****)

Korschunow, Irina: *Er hieß Jan* (Julia ****, Caroline ***)

Malcolm, Elisabeth: *Alles andere als unbegabt* (Moni ***/2)

Mazer, Harry: *Das Mädchen seiner Träume* (Tomi ****, Johann ***, Jakob ***)

Mazer, Harry: *Marcus Rosenbloom und die Liebe* (Julia ****)

Mazer, Norma: *Ein Glückspilz* (Patric ***, Marketa *****)

Mebs, Gudrun: *Der Mond wird dick und wieder dünn* (Astrid **)

Nöstlinger, Christine: *Oh, du Hölle!* (Sandra ****)

Nöstlinger, Christine: *Pfui Spinne* (Nicole ****)

Nöstlinger, Christine: *Stundenplan* (Babsi **, Nicole **)

O'Dell, Scott: *Ich und Poseidon* (Gerhard *****, Nella ***)

O'Sullivan, Emer/Rösler, Dieter: *I like you – und du?* (Babsi ***, Julchen **)

Paterson, Katherine: *Aber Jakob habe ich geliebt* (Jakob ***)

Pelz, Monika: *Das Wasser bis zum Hals* (Paul **)

Sachs, Marilyn: *Fast Fünfzehn* (Gerhard ****)

Sachs, Marilyn: *Hallo...Falsch verbunden* (Michael **, Karin **, Maria **, Johann *)

Seck-Agthe, Monika: *Ich will mit dir gehen* (Mani ****, Sandra **, Julchen **, Tomi ***)

Seck-Agthe, Monika: *Liebe ist was Großes* (Maria ***, Babsi ***)

Seck-Agthe, Monika: *Morella* (Karin ***, Mani ***, Marketa ****, Julia ***)

Seck-Agthe, Monika: *Pink Flamingo* (Maria ****, Moni ****)

Stein-Fischer, Evelyn: *Joe & Ich* (Moni ***/2, Julia ****)

⁴ Das Symbol * spiegelt jeweils die individuellen Bewertungen der Bücher durch SchülerInnen wider, wobei 5 Sterne die beste, 1 Stern die schlechteste Bewertung zum Ausdruck bringt.

- Voight, Cynthia: *Auf dem Glücksrad* (Michael **)
 Voight, Cynthia: *M wie Melody* (Ilga ****, Astrid ****)
 Walbrecker, Dirk: *Ich liebe dich...und wer liebt mich?* (Sandra ****, Karin ****, Marketa ****)
 Walbrecker, Dirk: *Er liebt mich...und was tu ich?* (Sandra ****, Karin ****, Marketa ***)
 Walbrecker, Dirk: *Ich bin Nana...und wer bist Du?* (Sandra ***, Karin ***, Marketa ***)
 Welsh, Renate: *Ende gut – gar nichts gut* (Philipp ****, Caroline ***, Mani ***)
 Welsh, Renate: *Schneckenhäuser* (Karin ****, Moni ****)
 Zehner, Waltraud: *Papa hat 'ne Freundin* (Moni **/2, Julia ****, Marketa ****)

Rotfuchs-Titel (3B, 1993/94, 1. Sem.)

- Benson, Mary: *Wir weinen um unser Land. Nelson Mandelas Kampf um Südafrika* (Geschichte, *****)
 Brandis, Sylvia: *Español* (Pferde, *****)
 Crawford, Charles P.: *Der Drohbrief* (Spannung, *****)
 Dickens, Charles: *Oliver Twist* (2 Bände) (Abenteuer, *****)
 Ebner, Josef: *Aktion Roter Milan* (Umweltabenteuer, ***)
 Ermatinger, Valentine: *Die 13. Prophezeiung; Die Letzte Chance* (SF, *****)
 Friedmann, Herbert: *Paula Bohnenstange* (Geschwister, *)
 Hasz, Ulrike: *Teufelstanz* (Hexenverfolgung, *****)
 Hetman, Fredrick: *Der Rote Tag* (Indianer, ***)
 Heyne, Isolde: *Funny Fanny* (Mißbrauch, *****)
 Kekule, Dagmar: *Ich bin eine Wolke* (Jugendprobleme, ***)
 Kekule, Dagmar: *Die kalte Sophie* (Mädchenfreundschaft, *****)
 Kirchner, Wolfgang: *Denken heißt zum Teufel beten* (Jugendsekte, *****)
 Kohlhausen, Norgard: *Die Schöne und die Kluge* (Geschwister, **)
 Kühn, Frauke: *Ein Mädchen verschwindet* (Krimi, ***)
 Ladiges, Ann: *Hau ab, du Flasche!* (Alkoholismus, *****)
 May, Sibylle: *Ich bin Ich. Ein Sommer in Italien* (Liebe, *****)
 Morpurgo, Michael: *Als die Wale kamen* (Umwelt, *****)
 O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: *Butler, Graf & Friends: Nur ein Spiel?* (Krimi, *****)
 O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: *I like you – und du?* (Freundschaft, *****)
 O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: *It could be worse - oder?* (Freundschaft, *****)
 Pergaud, Louis: *Der Krieg der Knöpfe* (Jugendbande, *****)
 Pestum, Jo: *Die Hunde von Capurna* (Abenteuergeschichten, *****)
 Pestum, Jo: *Der Kater kommt zurück* (Krimi, *****)
 Rodrian, Irene: *Blöd, wenn der Typ draufgeht* (Krimi, ***)
 Rodrian, Irene: *Küß mich, Knacki* (Jugendbande, *****)
 Sanders, Dori: *Daddys Tochter* (Rassismus, *****)
 Seiffert, Dietrich: *Einer war Kisselbach* (Nationalsozialismus, *****)
 Selber, Martin: *Geheimkurier A* (Nationalsozialismus, ***)
 Walbrecker, Dirk: *Ich bin Nana...Und wer bist du?* (Film/Liebesgeschichte, *****)
 Welsh, Renate: *Ende gut – gar nichts gut* (Freundschaft, ***)
 Zopfi, Emil: *Der Computerdieb* (Computerabenteuer, *****)

Jugendbücher mit historischem Hintergrund (3B, 1993/94, 2.Sem. 1994)

Anonym: *Fragt mal Alice* (Christoph, *****, Gegenwart)

Baumann, Hans: *Der große Alexanderzug* (Michi/Markus, *****, Alexander der Große)

Bruckner, Karl: *Der Goldene Pharao* (Hanae, ****, Ägypten vor 3300 Jahren)

Dillon, Eilis: *Im Schatten des Vesuv* (Junjie, ****, Untergang Pompejis)

Eco, Umberto: *Der Name der Rose* (Stephan, *****, Italien 12. Jhd.)

Filipovic, Zlata: *Ich bin ein Mädchen aus Sarajevo* (Tomi, *****, Gegenwart)

Follett, Ken: *Die Säulen der Erde* (Michael, *****, England, 12. Jhd.)

Forster, Friedrich: *Robinson soll nicht sterben* (Oliver, ****, London 1730)

Frank, Anne *Das Tagebuch der* (Susi, *****, 2. Weltkrieg)

Grund, Josef Carl: *Rette dich Pharao* (Johannes, ****, 2. Jahrtausend v. Chr.)

Hartig, Monika: *Ein Fremder saß am Tisch* (Sabine, *****, Deutschland 1944)

Hermannsdorfer, Elke: *Lina Karsunke* (Thomas, **, ~1850)

Heyne, Isolde: *Hexenfeuer* (Steffi, *****, 15. Jahrhundert)

Kohlhagen, Norgard: *Mehr als nur ein Schatten von Glück* (Stefan, **, Deutschland um 1840)

Krausnik, Michael: *Beruf: Räuber. Vom schrecklichen Mannefriedrich und den Untaten der Höl-*

zerlipsbande (Marius, ****, Deutschland 1811)

Lang, Othmar Franz: *Hungerweg* (Lisa, ****, Tirol 1850/60)

Lechner, Auguste: *Alexander der Große* (Manuela, **, Alexander der Große)

Lingard, Joan: *Für schuldig befunden* (Jasmin, *****, 80er Jahre)

Meyer-Dietrich, Inge: *Plascha* (Sebastian K., *****, 1. Weltkrieg)

Orgad, Dorit: *Der Junge aus Sevilla* (Gregor, ****, Sevilla 1636)

Pausewang, Gudrun: *Der Schlund* (Samson, *****, Deutschland Ende 20. Jhd.)

Reichhart-Krenn, Therese: *Der Hexenbalg* (Arya, *****, 17. Jhd. Graz)

Reiss, Johanna: *Wie wird es morgen sein?* (Mathias, *****, Nationalsozialismus)

Riley, Judith Merkle: *Die Stimme* (Naomi, *****, England 14. Jhd.)

Sutcliff, Rosemary: *Der Adler der Neunten Legion* (Andi, **, Britannien vor 1000 Jahren)

Thadden, Wiebke von: *Philipp zwischen Kaiser und König* (Oliver, *****, Deutschland 12./13. Jhd.)

Wölfel, Ursula: *Jacob Leinwebersohn* (Flo, ****, ~1840)

Zimmer Bradley, Marion: *Die Nebel von Avalon* (Richard, *****, Artuslegende)

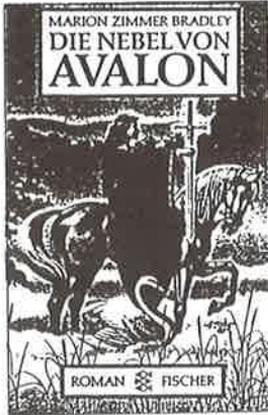
Zitlmann, Arnulf: *Hypatia* (Sebastian F., Veronika *****, 400 nach Chr.)



© 3B

Mai 1994

Ein Beispiel

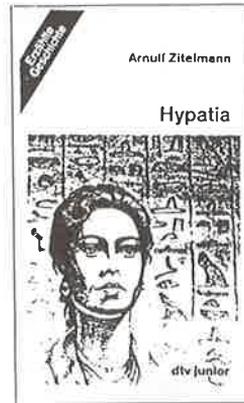


Marion Zimmer Bradley: Die Nebel von Avalon. Fischer 1987, S. 1129.

Britannien zur Zeit der Sachsenkriege. Morgaine, die Schwester König Artus', die aus dem königlichen Geschlecht von Avalon stammt, versucht unter großen Problemen, Avalon vor dem Verschwinden in den Nebeln zu retten.

Das Buch wird größtenteils von einer Erzählerin erzählt, kurze Teile aber auch in der Ich-Form. Besonders spannend macht das Buch, daß es aus weiblicher Sicht erzählt wird.

*Richard (*****)*



Arnulf Zitelmann: Hypatia. dtv 1990, S. 286.

400 nach Christus (Spätantike), Alexandria. Der junge Schreiber Thonis arbeitet als Sekretär bei Hypatia, der selbstbewußten Mathematikerin und Philosophin, die am Musaion von Alexandria lehrt. Da sie den griechischen Glauben vertritt, kommt sie in große Gefahr, weil die Christen unter Bischof Kyrill die Juden und Griechen verfolgen.

Das Buch ist in einem sehr verständlichen Stil geschrieben. Es wird hauptsächlich über das Leben der Hauptperson berichtet, sodaß die Erzählung so spannend ist, daß man schon nach den ersten Zeilen nicht mehr zu lesen aufhören möchte.

*Sebastian F. (*****) / Veronika (*****)*

☞ *Christian Holzmann ist AHS-Lehrer in Wien; Davidgasse 57/9, 1100 Wien*

Aktion "Das lesende Klassenzimmer"

Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels e. V. lädt bundesweit die ersten bis achten Klassen aller Schulformen zur Teilnahme zu diesem Wettbewerb ein, der unter folgendem Motto steht:

Mit dieser Aktion möchte der Börsenverein das Bemühen der Schule um eine zeitgemäße Leseförderung unterstützen, indem im Unterricht zum kreativen Umgang mit aktuellen Kinder- und Jugendbüchern angeregt werden soll.

Es geht also darum, ein Kinder- bzw. Jugendbuch zum Thema zu lesen und sich durch die Lektüre zum gemeinsamen Schreiben, Basteln oder Malen anregen zu lassen.

Einsendeschluß ist der
15. März 1995.

Als Preise gibt es Autorenlesungen, Bücher-Schecks sowie zahlreiche Bücher zu gewinnen.

Ausführliche Ausschreibungsunterlagen mit didaktischen Unterrichtshilfen und Lektüreempfehlungen gibt es beim:

Börsenverein des Deutschen Buchhandels e. V., Aktion "Das lesende Klassenzimmer", Postfach 10 04 42, D-60004 Frankfurt (Kontaktperson: Monika Klosterberg)

Gruppen, Banden, Cliquen und ich-
viele zusammen und jeder für sich



Aktion Das lesende Klassenzimmer

Wettbewerb 1995

Monika NEHR (Berlin):

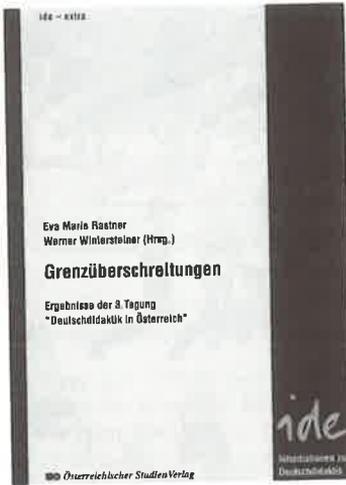
"Schule, zweisprachige Erziehung und Sprachenpolitik"

Mittwoch, 11.1.1995, 20:00 Uhr, Universität Klagenfurt, Raum z-109

Ansprechpersonen: Prof. Gstettner (Institut für Weiterbildung, Dr. Vladimir Wakounig (Institut für Schul- und Sozialpädagogik), Universität Klagenfurt, Tel. (0463) 2700-*

Bazar

Germanistik und Deutschdidaktik



Rastner, Eva Maria/Wintersteiner Werner (Hrsg.): **Grenzüberschreitungen**. Ergebnisse der 3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich", Klagenfurt, September 1993. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994 (= ide-extra, Bd. 1). 191 Seiten, ÖS 248,-/DM 38,-

Grenzüberschreitungen – das war das Motto eines Deutschdidaktik-Symposiums an der Universität Klagenfurt. Anliegen der Tagung war es, Theorie und Praxis, Schulerfahrung und didaktische Forschung einander näher zu bringen. Der nun vorliegende erste Band einer neuen Reihe deutschdidaktischer Publikationen arbeitet die Ergebnisse der Tagung Grenzüberschreitungen auf und präsentiert sie allen am Dialog zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik Interessierten.

Földes, Csaba (Hrsg.): **Germanistik und Deutschlehrerbildung**. Festschrift zum hundertsten Jahrestag der Gründung des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Szeged. Szeged-Wien: Edition Praesens 1993. 380 Seiten, ÖS 690,-/DM 99,-

Der vorliegende Festband gibt einen Einblick in die Entstehung und historische Entwicklung der Disziplin Germanistik an der genannten Institution. Die präsentierten Studien spiegeln das fachwissenschaftliche Profil des Lehrstuhls wider und lassen sich vier Hauptschwerpunkten zuordnen: Kontrastive Linguistik, literaturwissenschaftliche Komparatistik, deutsche Minderheitenforschung und Deutschdidaktik. Eine interessante Publikation, die internationaler Anerkennung gewiß sein darf.

Hansheinrich Rütimann

SPRACHENTDECKER

Eine Grammatik-Werkstatt



Zytglogge Werkbuch

Sprachdidaktik

Rütimann, Hansheinrich: **Sprachentdecker. Eine Grammatik-Werkstatt**. Bern: Zytglogge Verlag 1993. 190 Seiten, ÖS 367,- (ca. DM 52,-)

Der 1. Teil der Werkstatt, der Erfahrungs- und Entdeckungsbereich, basiert auf beweglichen, strukturierten

Materialien, die den Kindern sprachliche Zusammenhänge und Phänomene für die Hand 'begreifbar' machen. Der Weg führt wie bei der Lesestadt über das Erfahren und Entdecken zum Erkennen und schließlich zum Benennen. Der 2. Teil, der Fertigungs- und Übungsbereich, enthält verschiedene spielartige Übungsangebote, an denen die Kinder, einzeln oder in Gruppen, das Entdeckte und Erkannte üben und festigen können. Ein 3. Bereich, das Bordbuch, stellt dann im Sinne des 'offenen Unterrichts' einen Leistungsanspruch. "Sprachentdecker" richtet sich an Seminaristinnen, Seminaristen, Lehrerinnen, Lehrer (Unter- und Mittelstufe), Eltern und alle an der Sprache Interessierten. Zum Bau der einfach herstellbaren Gegenstände liegen detaillierte Beschreibungen, Baupläne und Kopiervorlagen vor. Verschiedene Grundsatzkapitel tragen zu einem vertieften Verständnis der Sprache und der grammatischen Probleme bei. Hansheinrich Rütimann geht es nicht um das verbale Einführen prüfbarer Wissens und der ungeliebten grammatischen Begriffe. Der Unterrichtserfolg hängt wesentlich ab von der persönlichen Beziehung der Lehrerin, des Lehrers zum Unterrichtsgegenstand. Das im Buch integrierte 'Poesiealbum der Frau Grammatica' regt deshalb an, diese Beziehung neu zu überdenken und zu klären.

Földes, Csaba (Hrsg.): *Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung*. Wien: Edition Praesens 1992. 230 Seiten, ÖS 396,-/DM 55,-

Der vorliegende Sammelband gibt im Spannungsfeld von Sprachsystem und Sprachverwendung einen umfassenden Überblick über verschiedene aktuelle Richtungen in der germanistischen Phraseologieforschung, wobei es dem internationalen Autorenteam in seinen Beiträgen gelungen ist, ein repräsentatives Bild jener Fragestellung zu zeichnen, die für die wissenschaftliche Diskussion der Gegenwart von besonderem Interesse sind.

Sprach- und Literaturdidaktik

Abraham, Ulf: *Lesarten – Schreibarten*. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag 1994. 172 Seiten, ca. ÖS 196,-/DM 27,30

Der Autor dieser für alle DeutschlehrerInnen interessanten Publikation geht der Frage nach, wie sich das Thema dieses Buches – Schreiben über Literatur zwischen Sprach- und Literaturdidaktik – in den gegenwärtigen Stand der Diskussion um einen "ganzheitlichen Deutschunterricht" einordnen läßt. Abraham rät dringend zu einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis, indem er seine LeserInnen auffordert, in der Praxis nachzusehen, unter welchen Bedingungen "Texte über Texte" entstehen und wie Schüler und Lehrer mit diesen Bedingungen zurechtkommen. Abraham geht es dabei nicht um statistisch-empirische Analysen, sondern um ein Verstehen individueller Schreib- und Korrekturhandlungen.



Frauensprache – Männersprache

Hufeisen, Britta (Hrsg.): „*Das Weib soll schweigen ...*“. (I. Kor. 14, 34). Beiträge zur linguistischen Frauenforschung. Frankfurt/M.: Lang 1993 (= Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur, Bd. 19). 283 Seiten, ÖS 73,-/DM 10,-



Die vielfältigen Untersuchungen zu dem Thema Männersprache–Frauensprache kommen mehrheitlich zu dem Schluß, daß die Unzufriedenheit vieler Frauen (und auch einiger Männer) mit der deutschen Sprache nicht in erster Linie ein Problem des Sprachsystems (der "langue") ist, sondern eines der Sprachverwendung und des Sprachgebrauchs (der "parole"). So hat die deutsche Sprache viele Möglichkeiten, Frauen sprachlich sichtbar zu machen, aber es scheitert allzu oft an der Einsicht oder Bereitschaft, diese Möglichkeiten zu nutzen. Dieses Manko auszugleichen, setzen sich die AutorInnen dieses Bandes zum Ziel. Folgende Themen werden darin angesprochen: Zusammenfassende Darstellung der Forschung zur Feministischen Linguistik, die FL in den USA und der Linguistische Determinismus, Geschlechtsspezifischer Spracherwerb, Koedukation und geschlechtsspezifische Sprachvarietäten, non-

verbale geschlechtsspezifische Charakteristika, geschlechtsspezifische Argumentationsverhalten, die Belegung von 'Frau' und 'Weib' in historischen deutschen Wörterbüchern des 16. und 17. Jahrhunderts, Darstellung der Frau in Sprichwörtern.

Neue Bücher

Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung. Mit einer Forschungsbibliographie von Corinna Albrecht u. a. München: iudicum 1993. 575 S.

Der vorliegende, in jeder Hinsicht beeindruckend gestaltete Sammelband ist aus einem Symposium über Fremdeitsforschung an der Universität Bayreuth, dem Theorietempel der *Interkulturellen Germanistik* (IKG), hervorgegangen. Er gliedert sich in zwei Hauptabschnitte: in einen ausgreifenden Versuch zur Standortbestimmung *kulturwissenschaftlicher Xenologie* durch den Herausgeber (19-112) und in einen rund zwanzig Beiträge umfassenden Referatsteil, der eine Auseinandersetzung mit Fremdheit-Vorstellungen aus den Bereichen Philosophie, Linguistik, Psychologie, Sozial- und Literaturwissenschaft sowie Ethnologie verspricht. Ergänzt wird der Band durch eine nützliche Forschungsbibliographie (361 Einträge) sowie durch einen – der Selbstdarstellung gewidmeten – Abschnitt über die Gründung des *Instituts für internationale Kommunikation und auswärtige Kulturarbeit* in Bayreuth.

Daß das Thema Konjunktur hat, weiß niemand besser als Wierlacher selbst, der seit den frühen 80er Jahren maßgeblich an der Konturierung des Faches *IKG* mitgewirkt und mit D. Krusche seit längerem für eine *interkulturelle Hermeneutik* der deutschen Literatur plädiert. Worin aber bestehen nun die 'Leitbegriffe und Problemfelder' dieses Faches? Zunächst, so Wierlacher, sei Forschung notwendig, die "untersucht, wie in einer oder mehreren Kulturen in einem gegebenen Zeitabschnitt oder einer Epoche über einen xenologisch virulenten Problem- und Wirklichkeitsbereich gedacht und in ihm gehandelt (gelebt) wird." (33) Vereinfacht und verständlicher gesagt: es geht um die Erfahrung des Fremden in/zwischen Kulturen, um die Rekonstruktion von Erfahrungskontexten und Traumata, – d. h. letztlich um das (traditionelle) Geschäft einer sozialhistorisch arbeitenden Literatur- und Geisteswissenschaft. Womit sich die Frage aufdrängt, ob eine solche wirklich erst etabliert werden müsse, wo doch die Auseinandersetzung mit dem Fremden (wie an anderen Stellen ausgeführt) Teil jedes interpretatorischen Verfahrens sei.

Es fällt jedenfalls auf, daß dem Insistieren auf Begriffsklärung ein Lamento über die Fülle von Ansätzen bei gleichzeitigem Fehlen eines präzisen 'Fremdeitsbegriffes' (41) korrespondiert, ein Defizit, das von der Soziologie bis in die Exilliteraturforschung behauptet wird. Andererseits wird festgestellt, daß aufgrund des derzeit erreichten Reflexionsniveaus differente Kulturen ohnedies thematisierbar geworden seien ohne Gefahr zu laufen, einem ethno- (d. h. euro) zentrischen Diskursverhältnis unterworfen zu werden (47). Kurz darauf ist schließlich von Kultur als 'differentem Spielsystem' die Rede (52), was den Leser angesichts zunehmend konfliktueller Begegnungshaltung differenter Kulturen doch einigermmaßen nachdenklich stimmt. Zum Glück läßt sich in einem Problemaufriß immer eine Brücke finden, die auf

vertrauterer Terrain zurückführt. So ist z. B. dem Anforderungskatalog an jedwede interkulturelle Wissenschaft und deren doppelte Innen-Außen-Optik (58) nur zuzustimmen, zumal er auf Relativierung jeglicher national-kultureller Konzeption (60) abzielt – Kulturen existieren niemals in reiner Form – und damit auch Stereotypenbildungen und Fremdheitskonstruktionen (74) problematisiert. Daraus jedoch umgehend die Notwendigkeit einer Toleranzforschung abzuleiten, scheint mir, so plausibel die Argumente auch klingen, keine lichtvolle Perspektive zu sein. Man stelle sich vor: Einübung von Toleranz über Wissenschaftsdiskurse, z. B. über Literaturgeschichte! Unter anderem mit Berufung auf Torberg, der über Toleranz zwar pointiert zu schreiben, das 'Andere' aber kompromißlos auszugrenzen wußte! Brecht könnte Lieder davon singen. Und wenn schon von Toleranzforschung als epistemologisch versprechende Schiene für Fremdheitsforschung die Rede ist, warum fehlt dann im großen Aufriß, in dem wirklich fast nichts fehlt (von der 'Fremde' im Eigenen seit W. v. Vogelweide bis zu B. Strauß [87ff.] über den produktiven Anteil 'fremder Blicke' [96f.] bis hin zur Problematisierung des Aneignungsbegriffs [107f.]), ein Hinweis auf die durchaus relevante Thematik der Geschlechterdifferenz, wie sie Judith Butler (*Gender Trouble*, 1990), aber auch die – in anderen Zusammenhängen zitierte – Julia Kristeva aufgeworfen haben. Ohne Wierlachers Verdienste in Frage stellen zu wollen: eine Auseinandersetzung mit den kritischen Einwänden gegen die IKG (Zimmermann u.a., 1991) hätte er sich ebenfalls leisten können, zumindest in einer Anmerkung.

Aus den Einzelbeiträgen verdient K. Mishimas Plädoyer für Interkulturalität als philosophische Trauerarbeit, für eine "Aufarbeitung der Geschichte der Ignoranz" (123), der Kette der Ausgrenzungen in der deutschen Philosophie von Hegel bis Husserl, nachdrücklich in Erinnerung gerufen zu werden. Verve und Solidität versprühen dagegen H. Weinrichs Überlegungen zur *Fremde* der Fremdsprachen und deren linguistische, aber auch didaktisch – reizvolle – Anverwandlung, wie Solidität wahrscheinlich überhaupt der bestimmende Eindruck ist, den der Band hinterläßt. Mit (sträflich) kurzen Hinweisen sei in diesem Kontext noch auf W. Hinderers Beitrag zur Hermeneutik des Fremden ("im Begriff muß immer auch der Gegenbegriff... enthalten bleiben"; 201), ihrem Verhältnis zum Ich (Beispiel Kafka bzw. Amerikabilder; 204ff.) und zur Vermittlungsfähigkeit von Alterität über literarische Texte hingewiesen sowie auf C. Albrechts Behandlung der (geschlechtsspezifisch/differenten) Fremd- und Exilerfahrung. Daß diese Solidität mitunter kompakt formuliert ist, von Textverweisen überladen wirkt und einem raffinierten System wechselseitiger Bezugnahmen gehorcht, weckt beim Rezensenten zwar manchen Zweifel. Auch hätte er sich mehr fremde Referenten, mehr Kontrastperspektiven (wie z. B. im Orlowski-Beitrag) gewünscht. Trotzdem wird kaum ein anderes Resümee zu ziehen sein als dieses: Wierlacher ist wieder einmal ein gewichtiger Wurf gelungen.

✎ *Primus-Heinz Kucher ist Assistent für Neuere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt*

Röber-Siekmeier, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim: Beltz 1993 (= Beltz Praxis), 228 S. brosch.

In einem sehr persönlichen Vorwort erklärt die Autorin die Motivation der Untersuchung: Rechtschreibdidaktik auf die Theorie von Utz Maas zu fundieren und in offenen Unterricht zu integrieren (13-17). Das Buch gliedert sich in vier Teile:

- der erste verfolgt die Deutschdidaktik der letzten 20 Jahre und diskutiert ihren schulischen Einfluß (19-29),
- der zweite erklärt grundschuldidaktische und sprachwissenschaftliche Prinzipien für heutigen Rechtschreibunterricht (30-68),
- der dritte strukturiert den Schriftspracherwerb im Erstunterricht in der 1. und 2. Klasse (69-147) und
- der vierte setzt diese Bemühungen als Aneignung orthographischer Strukturen in Klasse 3 und 4 fort (148-220).

Der Schriftspracherwerbsforschung gelingt es, die Ursache für die enormen Fehlleistungen in der Rechtschreibung herauszufinden: Kinder entwickeln durchaus Problemlösungsstrategien, aber da ihre eigenen Theorien nicht ersetzt und durch z. T. widersprüchliche Regeln konterkariert werden, kann sichere Rechtschreibung nicht bewirkt werden. Außerdem hält sich in allen Lernhilfen hartnäckig die Annahme, Rechtschreibung sei nur in Kursen und nicht im offenen Unterricht leistbar.

Auf diese Ausgangsthese gestützt, skizziert die Autorin die praktischen Rechtschreibtheorien nach Utz Maas, die mit wenigen und effektiven Hilfsangeboten den Kindern Mittel zum erfolgreichen Schriftspracherwerb – auch im offenen Unterricht – ermöglichen. Zunächst legt sie plausibel, illustriert von zahlreichen Belegen, dar, daß schriftsprachliches Lernen schlußfolgerndes Denken voraussetzt. Sie diskutiert Möglichkeiten handlungsorientierten und damit offenen Unterrichts. Bei den Überlegungen zur Sprachwissenschaft "Fundieren des Schriftspracherwerbs" stützt sich die Autorin

- auf das schriftgeschichtliche Prinzip der Leseerleichterung: geschichtlich gewachsen und damit gewiß auf lernbarer Ordnung basierend;
- auf das Verhältnis von Laut und Buchstabe: sie erklärt das Fundierungsverhältnis, das nicht schriftlich festlegt, was mündlich unmöglich wäre.

Röber-Siekmeier erläutert den fundamentalen Irrtum rechtschreibdidaktischer Bemühungen, wonach schriftliche Sprache nicht als Abbildung mündlicher Sprache mißverstanden werden dürfe. Folgerungen, die sie zieht, lassen sich thesenhaft zusammenfassen: Kinder können Silbenstrukturen aufgrund weniger Prinzipien begreifen und produktiv schriftsprachlich umsetzen. Durch Wortfamilien lernen sie die Verbindung der Schreibweise mit dem Stammorphem und grammatische Proben, wie Verschieben, Ersetzen, Erweitern, Einschleichen geben sowohl den Blick auf Satzglieder wie auf die großgeschriebenen Nominalkerne frei und verschaffen so insgesamt das ordnende Grundgerät, das das kindliche Schreiben auf schlußfolgerndes Denken fundieren läßt. Da diese didaktische Fundierung den Schwerpunkt auf die Grapheme und den Silbenschnitt setzt, werden erstere nicht als Lautwerte bezeichnet, weil sie in der Regel als Laute nur ausnahmsweise im Silben- oder Wortkontext zu isolieren sind.

Die Theorie revolutioniert auch den Leseansatz und erübrigt Wortschatzbgrenzungen und künstliche Vereinfachungen. Die unterrichtliche Arbeit der Autorin erübrigt die Fibel. Sie geht von den Namen der Kinder aus und experimentiert mit ihnen. Spannend ist, wie aus den Namensgraphemen kurze Texte entstehen (z. B. 117), die stark von wortorientierten Lautgedichten (z. B. Jandl) inspiriert sind. Angeregt durch den Buchstabenbaum (115), der in der Klasse hängt, werden dann Zungenbrecher gebastelt (Häufung von Wörtern mit gleichen Graphemen). Von dort geht die Arbeit zu Reimen und zu Manipulationen der Silbenkerne (Drei Chinesen ...) über, wodurch spielerisch das Prinzip der Schreibung nach Kern und Peripherie vorbereitet wird. Selbstgebastelte Würfel mit Wortendmorphemen und weiteres kreatives Material gehen gezielt mit diesem Problem um. Anfangs-, Betonungs- und Schlußelemente lassen sich isolieren und mit Bildmanipulationen (wie z. B. Schwokofant) verbinden. Anregungen dazu gibt es genug. Die Stammschreibweise wird anhand von Berufen und verwandten Wörtern eingepägt (z. B.: Der Koch kocht, weil er so gut kochen kann, 141). Dann werden Spiele zur Differenzierung von Dehnung und Schärfung und zu Wortgrenzenerkennung entwickelt und gespielt.

Im 4. Teil werden speziell Probleme der Groß- und Kleinschreibung erläutert. Auch hier muß nach Anregung von Utz Maas das Prinzip von Kern und Peripherie im nominalen Satzglied den Schülern vermittelt werden. Wie das spielerisch geschehen kann, zeigen phantasievolle Anregungen, u. a. Abwandlungen von bekannten Schreibspielen (wie "Onkel Otto ..."). Zur Sicherung der gewonnenen Erkenntnisse werden adverbial ergänzte Verben sowie attributiv ergänzte Nominalausdrücke eingesetzt. Abwandlungen kommen zum Einsatz; besonders reizvoll sind Anregungen für Sprachforscher (204), die Systemwidrigkeit der Schärfungsregel aufspüren. Kurze Anregungen werden noch zu den speziellen Problemen Getrennt- und Zusammenschreibung und Fremdwörterschreibung gegeben. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis beendet den Band (221-226).

Die Autorin hat durch ihre didaktische und methodische Weiterarbeit an den neuen Rechtschreiberkenntnissen von Maas entscheidend zu einer Vereinfachung und Erleichterung des klassischen Angstbereichs im Unterricht, vor allem aber zur Plausibilität der Prinzipien und ihrer Vermittlung beigetragen. Ihr Buch sollte in keiner Bibliothek, vor allem in keiner Grundschule und in keiner Lehrerbibliothek fehlen!

✉ Eberhard Ockel ist Deutschdidaktiker an der Universität Osnabrück-Vechta; Philosophenweg 20, D-49377 Vechta

Paefgen, Elisabeth Katharina/Wolff, Gerhart (Hrsg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von Detlef C. Kochan. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1993, 283 S.

Pragmatik als Untersuchungen zum Verhältnis von Sprache, individuellem Benutzer und seiner sozialen Umwelt ist in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem bedeutenden

Arbeitsfeld der Linguistik und Literaturdidaktik geworden, und einem bundesdeutschen Pionier auf diesem Gebiet, Detlef C. Kochan, ist das Buch gewidmet. Detlef C. Kochan, zuletzt Professor für Didaktik an der Technischen Universität Berlin, hat sich nach anfänglicher Konzentration auf Pragmadidaktik und den möglichen Vermittlungspunkten zwischen Linguistik und Didaktik, Hochschule und Schule, Theorie und Praxis zunehmend der Literaturdidaktik verschrieben. Fast alle BeiträgerInnen folgen den Forschungsinteressen des Mentors und Freundes, gehören entweder der linguistischen oder literarischen Fraktion an.

In einem Teil der Beiträge wird noch einmal herausgearbeitet bzw. daran erinnert, worin – Stichwort "universalpragmatische Wende" (Ingendahl) – die Revolution einer Hinwendung zur Pragmatik bestand und noch weiter bestehen kann. Sprach- und Literaturunterricht wurden sowohl in Schule als auch Universität "entformalisiert", die sprachlichen Formulierungen als "abhängig von Kommunikationssituationen" gezeigt und bearbeitet, gegenüber einem traditionellen oder traditionalistischen Sprach- und Literaturverständnis wurden Sprache und Literatur nicht als Mittel zum Selbstzweck, sondern als Instrument zur "Weltaneignung" gesehen. Dazu gehörte es auch, sich mit bislang vernachlässigten und unpopulären Fragen (Schulbuch, Schreibenlernen und Erstschriften) auseinanderzusetzen oder neue Texte bzw. Formen im Umgang mit Texten zu suchen (Wiederentdeckung der Mythen und der Antike, literarisches Rollenspiel, "geselliges Schreiben", SchülerInnen produzieren eigenständig Texte nach literarischen Vorbildern, subjektive Bildbeschreibung nach Beispiel von Peter Weiss). Entsprechend wurde und wird damit das Ziel verfolgt, "dem gesellschaftlich verschütteten Ich zur Artikulation des Verdrängten zu verhelfen". Authentizität – Unterricht soll den Lebenszusammenhängen und Interessen der SchülerInnen (Barbara Kochan) entsprechen und nicht sich selbst bespiegeln –, Wahrhaftigkeit, Engagement und Zivilcourage gegenüber Autoritätsstrukturen und Manipulationsversuchen durch Medien, aber auch Humboldtische Bescheidenheit gegenüber den mit Sprache transportierten eigenen (nationalen) Kulturleistungen und Kulturansprüchen (Ivo) sind weitere Eckpunkte des Programms. Die Irritationen und Anforderungen der Gegenwart liegen für andere BeiträgerInnen vor allem darin, daß Gegenstand und Fach sich weiter entwickelt haben, viele Fragen nun (noch) differenzierter betrachtet werden müssen, alte, lineare Lösungen möglicherweise nicht mehr zielführend sind. Das kann z. B. bedeuten, daß inzwischen erkannt werden muß, daß der Erfolg beim Erlernen einer Zweitsprache bei Gastarbeiterkindern z. B. nicht nur durch Interferenzen aus der Erstsprache, sondern gerade auch durch mangelnde Kompetenz in der Erstsprache selbst negativ beeinflusst werden kann. Falsch verstandene Rücksichtnahme fördert zukünftige Handikaps, und auch gute Schüler, die erneut Fehler machen, fallen in ihren Leistungen nicht zurück, sondern sie sind gerade dabei, neues und schwierigeres sprachliches Terrain zu erobern (Steinmüller). Ebenso mit einkalkuliert werden müssen gerade von Pragmatikern neue Strömungen der Zeit. Manche Utopien von ehemals werden heute nicht mehr bedingungslos geteilt. Die Jugendlichen beispielsweise sind in ihrem Denken zweckbestimmter und illusionsloser geworden (Müller-Michaelis). Gegenüber dem neu entwickelten zweckbestimmten Unterricht der 70er Jahre, der zielstrebig 'Weltbeherrschung' und Kompetenzen nach außen vermitteln wollte, scheint sich seit

den 80er Jahren zusätzlich eine neue Utopie und Opposition anzudeuten, die Utopie des Selbstzwecks, die weniger vom Nutzen des Nutzens als vielmehr vom Nutzen der bloßen Lust am Schreiben sowie des Vergnügens am Lesen überzeugt ist. Analog dazu wird ästhetische Erfahrung (wieder)entdeckt, das Potential der Sinne als Gegenmodell zu ausschließlich und abschließend rational bestimmtem Diskurs (Gudrun Schulz, Wolfgang Schulz, Menzel).

Eine Leistung des Buches ist es, daß die Gelegenheit genutzt wurde, eine Bestandsaufnahme zu erstellen. Das Buch verliert dadurch auf erfreuliche Weise immer wieder seinen Festschriftcharakter. Es feiert und huldigt nicht. Es schaut nicht (nur) nostalgisch in die Zeiten der frühen Pioniertage zurück, sondern es befragt und initiiert (auch) weitere Entwicklungen, und es kämpft (ebenso) mit Fragen und Herausforderungen seiner unmittelbaren Gegenwart. Manchen Beiträgern ist es allerdings gerade deshalb nicht gelungen, immer jene Distanz zu bewahren, die man von einem wissenschaftlichen Standardwerk doch noch erwarten möchte. Das liegt zum einen an den Unübersichtlichkeiten der Zeit, das liegt z.T. aber auch an der Methode. So wie in einigen Beiträgen immer wieder – und wie mir scheint allzusehr und allzuoft – der Akzent auf die Befreiung individueller Erfahrungen gelegt wird (in einer Gegenwart, in der die Selbstinszenierungen einzelner schon zur kulturellen Plage und Platitude westlicher und zunehmend auch östlicher Gesellschaften werden), so verbleibt dieses Buch mitunter ebenso bei bloßen Andeutungen zum Horizont seiner Zeit oder es läßt den Blick auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge selbst vermissen. Ein gewisses Problem ist auch der (bei Festschriften leider übliche) hohe Preis des Bandes, er kostet 148,- DM, ca. 1040,- ÖS. Es ist also empfehlenswert, das Buch in einer Bibliothek durchzublättern und sich fallweise einige Inspirationen und Ausschnitte aus Aufsätzen, die ansprechen oder interessieren können, für den persönlichen Gebrauch per Kopierer zu holen.

✉ *Gerda Elisabeth Moser arbeitet als Forschungsassistentin (Postmoderne) am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt*

Pörksen, Uwe: Wissenschaftssprache und Sprachkritik. Untersuchungen zu Geschichte und Gegenwart. Tübingen: Gunter Narr 1994 (= Forum für Fachsprachen – Forschung, Bd. 22), 367 S.

Mit Uwe Pörkens sechzehn Studien umfassenden Publikation liegt eine interessante Abhandlung über die Symbiose von Wissenschaftssprache und Sprachkritik vor, wobei das Interesse des Autors sowohl der Geschichte wie auch der Aktualität beider Bereiche gilt.

Sein Werk gliedert sich in drei Hauptteile, wovon dem ersten sieben Arbeiten zur Geschichte der Wissenschaftssprache gewidmet sind.

Pörksen geht in seinen Erörterungen von der Frage aus, ob die Sprache ein selbständiger Faktor der Wissenschaftsgeschichte sei (S. 17-35). Wissenschaftshistorische

Beispiele vom 16. bis zum 20. Jahrhundert (Paracelsus, Thomasius, Goethe, Alexander von Humboldt) dienen dem Autor als Beleg dafür, daß der Gebrauch unerwarteter Sprache (z. B. der Gebrauch des Deutschen, wo Latein erwartet wird) schon immer Anstoß erregt und schließlich zur Apperzeptions- bzw. Rezeptionsverweigerung geführt habe. Pörksen sieht in der Sprache zwar keinen selbständigen Faktor der Wissenschaftsgeschichte, billigt ihr aber durchaus eine gewisse Selbständigkeit zu, die er in acht Punkten zusammenfaßt (S. 32-35). Darin wird Sprache als Sprachgebrauch verstanden, der sich in sozialen Normen und Übereinkünften manifestiere, die jedoch selten starr gehandhabt würden (S. 33). Zwar könne die Wahl unerwarteter Sprache zur Apperzeptionsverweigerung führen, durchaus aber auch eine neue Sprachtradition begründen (S. 33). Immer jedoch seien für die Wahl einer wissenschaftlichen Sprache das intendierte Publikum und die Auffassung vom wissenschaftlichen Gegenstand entscheidend. Den Wandel wissenschaftlichen Sprachgebrauchs sieht der Autor als Teil einer sich verändernden sozialen Konvention, wobei der Übergang zu einem neuen Sprachgebrauch stets neue Ansichten von einem Gegenstandsbereich nach sich ziehe (S. 34).

"Paracelsus als wissenschaftlicher Schriftsteller" – dieses Themas nimmt sich Uwe Pörksen in seiner zweiten Studie an (S. 37-83). Er entwirft darin das doppelgesichtige Bild des Autors Paracelsus, das einerseits den neuzeitlichen wissenschaftlichen Schriftsteller erkennen läßt, andererseits aber seine Bindung an die (lateinische) Tradition spiegelt. Pörksen versucht dieses Spannungsfeld zu verdeutlichen, indem er sich der Thematik von vier Seiten nähert: Betonung der 1. Person Singular in Paracelsus' Werken; Nominalismus und Sprachkritik; Lehnprägung durch das Lateinische; *Sermo humilis* (S. 47-83).

In seiner dritten Studie (S. 84-107) erzählt der Verfasser die Geschichte des "Phlogiston", jenes aus paracelsischer Tradition stammenden und seit dem 18. Jahrhundert bei allen Verbrennungsvorgängen als Wort des Rätsels geltenden Begriffs, die vierte faßt unter der Überschrift "Über die Reichweite und Grenzen der naturwissenschaftlichen Darstellungsmodelle Goethes" (S. 109-130) die sich über fünf Jahrzehnte hinwegziehenden naturwissenschaftlichen Erkenntnisbemühungen des Dichters zusammen und fokussiert dabei den sprachlichen Aspekt. Pörksen sieht in Goethes Wissenschaftssprache einerseits die Bildungssprache des beginnenden 19. Jahrhunderts, die mit ihrer Durchsichtigkeit und Anschaulichkeit, ihrer Fähigkeit komplexe Sachverhalte knapp abzubilden, das Gespräch unter den Disziplinen bis in das 20. Jahrhundert hinein erleichtert habe (S. 124), andererseits angesichts der heutigen Naturwissenschaft aber auch deutliche Grenzen zeige (S. 125). Letzteres dokumentiere sich bei Goethe vor allem in der Scheu vor der von gegenständlichen Bezugspfeldern absehenden Abstraktion und vor der mathematischen Formensprache (S. 125f.).

Das Goethes naturwissenschaftlichen Arbeiten zugrundeliegende Bewußtsein, daß die Sprache nur ein Notbehelf, ein Annäherungsversuch sei, den Gegenstand selbst niemals erreiche, zieht sich als Leitgedanke durch Pörkens fünfte Abhandlung (S. 131-147). Darin greift er Goethes Begriff der 'Sphärenvermischung' auf und interpretiert diesen anhand einiger Begriffe aus Darwins Evolutionstheorie (S. 141).

Der Funktion naturwissenschaftlicher Termini und Metaphern bei Nietzsche spürt

Uwe Pörksen im Kapitel "Physiologie der Kunst" nach (S. 149-154). Ausgehend von dieser Wendung fragt Pörksen, ob man in ihr überhaupt eine Metapher sehen könne und legt fünf Funktionen für eine derartige Bestimmung vor.

Inwieweit 'Sprache' die Wirkung eines wissenschaftlichen Autors beeinflusst, wie sie Wirkung be- bzw. verhindert, thematisiert Pörksen in seiner letzten Studie zur Geschichte der Wissenschaftssprache am Beispiel Sigmund Freuds, des in seinen Arbeiten stets zwischen der Sprache der Wissenschaft und der Dichtung hin und her gerissenen Gelehrten (S. 155-172). Anhand der Kriminal- und Prozeßnovelle "Der kleine Hans" wird die Frage gestellt, ob es sich hier um Gesetzeswissenschaft, linguistisch fundierte Hermeneutik oder in erster Linie um bemerkenswerte Literatur handelt. Pörksen sieht in dem Werk einen literarischen Grenzfall: Freud sei mit einem höchstes Prestige genießenden Sprachtypus in ein neues Gebiet eingestiegen und habe seiner Kriminalnovelle aufgrund der darin verwendeten naturwissenschaftlichen Sprache Wahrheitsanspruch erwirkt (S. 171f.).

Zur "Geschichte der Sprachkritik", dem zweiten Hauptteil seiner Veröffentlichung, bietet Pörksen vier Studien an und greift gleich in der ersten ein fundamentales Problem der Sprachkritik auf: Ihr sei (zumindest bis zu den achtziger Jahren dieses Jahrhunderts) weder in der öffentlichen noch in der sprachwissenschaftlichen Diskussion ein hoher Stellenwert zugekommen, wo doch, so seien einzelne Wörter Gegenstand sprachkritischer Bestrebungen (S. 176). In Platons Dialog "Kratylos oder über die Richtigkeit der Wörter" sieht Pörksen die Grundlage aller Sprachkritik, erkennt jedoch, daß auch die antike Diskussion das Problem, ob es eine natürliche oder durch Übereinkunft gesetzte Richtigkeit der Wörter gebe, nicht habe lösen können (S. 179). Für die moderne Sprachwissenschaft leitet Pörksen daraus ab, daß es eine absolute Kritik an einzelnen sprachlichen Ausdrücken nicht gebe, zumal der Sektor der Sprachkritik nicht Obligatorik sei (S. 185). Vielmehr ließen sich Urteile über sprachliche Richtigkeit nur in graduellen Kategorien wie 'besser-schlechter' oder 'angemessener-unangemessener' fassen. Pörksen weist damit der Sprachkritik eine klar-begrenzte Aufgabe zu, nicht ohne vorher kritisch auf jene Sprachkritiker zu blicken, die sich weiterhin an Verdikte klammern. Sprachkritik profilieren sich in der ständigen gewissenhaften Sichtung nach den für die jeweilige Sprechsituation besten Wörtern und in der Aufarbeitung ihrer geschichtlichen Dimension (S. 185). Pörksen distanziert sich an dieser Stelle von Peter von Polenz, der in seiner Kritik der Sprachkritik eine Scheidung von Diachronie und Synchronie fordert, und begründet seine Haltung damit, daß Wörter nicht nur Mischgebilde aus sachlicher und konventioneller Richtigkeit seien, sondern auch Mischgebilde aus vergangenem und gegenwärtigem Gebrauch.

Die das zweite Kapitel (S. 189-207) einleitende Trias "Reichtum-Reinigkeit-Glanz" spiegelt Leibniz' sprachkritische Bemühungen an der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert wider. Uwe Pörksen verbindet in dieser Studie diachrone und synchrone Fragestellungen aufs engste miteinander, indem er einerseits Analogien zwischen der Sprachkrise des 17. Jahrhunderts und jener des 20. Jahrhunderts herzustellen versucht, andererseits auf die heutige Entfernung von der Ausgangssituation der leibnizischen Sprachkritik hinweist (S. 204). So lasse etwa die Amerikanisierung der deutschen Sprache durchaus gewisse Parallelen zur Französisierung im

17. Jahrhundert erkennen. Die von Leibniz vehement geforderte allgemeinverständliche Fassung wissenschaftlicher Konzepte trage allerdings – vom heutigen Standpunkt aus gesehen – einen gefährlichen Zug in sich: Wissenschaftliche Theorien würden durch ihre populäre Sprache nicht selten zur Karikatur verkommen (S. 205). Hingegen zähle das schon von Leibniz um 1700 konstatierte Anwachsen der Fachsprachen und somit das Thema der Sprachdifferenzierung auch heute zu einem der größten Problemfelder der Sprachkritik (S. 207).

Die dritte Abhandlung (S. 209-223) widmet Pörksen dem Forscher Samuel Johann Ernst Stosch und dessen um 1770 verfaßten deutschen Synonymenwörterbuch. Er glaubt in Stoschs Wortunterscheidungen das Vorbild für eine spätere semantische Theorie zu erkennen. Sehr oft erinnerten nämlich Stoschs Artikel an Triers Wortfeldtheorie, dessen Schule zahlreiche Beiträge des Wissenschaftlers überarbeitet habe (S. 223).

In seinem letzten Aufsatz (S. 225-241) zur Geschichte der Sprachkritik folgt Pörksen den Spuren Carl Gustav Jochmanns, jenes Sprachkritikers des frühen 19. Jahrhunderts, der der deutschen Sprache in seinem 1828 anonym erschienenem Buch "Über die Sprache", die leibnizische Trias umdeutend, Ungenauigkeit, Unbestimmtheit und Härte bescheinigte. Sehr subtil zeichnet Pörksen die Geschichte der Wiederentdeckung und Nachwirkung dieses Autors nach und gewährt Einblick in den Prioritätenstreit zwischen Kraft und Benjamin, die jeweils Jochmann von unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen hätten (S. 239). Der Kraus-Kenner Kraft sei von Jochmann vor allem deshalb fasziniert gewesen, weil dieser das Fehlen einer politischen Sprache in Deutschland bereits siebzig Jahre vor Kraus thematisierte, Benjamin habe in Jochmanns Kapitel "Rückschritte der Poesie" seine eigenen Überlegungen bestätigt gesehen. Dem soziologisch-politisch orientierten Sprachkritiker Jochmann zum großen Durchbruch zu verhelfen, sei – so bemerkt Pörksen in seiner Studie – weder dem einen noch dem anderen gelungen.

Im dritten Abschnitt seines Werkes, der den bezeichnenden Titel "Zu Sprachkritik und Wissenschaftssprache in der Gegenwart" trägt, setzt Pörksen die in Teil 1 und 2 skizzierten historischen Linien bis in die Gegenwart fort.

Im ersten Beitrag (S. 245-263) unternimmt der Verfasser den Versuch, die viel diskutierten theoretischen Grundlagen der Sprachkritik, ihre sprachwissenschaftlichen Instrumente und in Frage kommenden Anwendungsgebiete zu sichten. Pörksen schlägt vor, sich beim Entwurf einer Sprachkritik auch der Geschichte zu entsinnen, da historische Autoren eine klare Diagnose der Sprache getroffen und das Ideal einer vollkommenen Sprache formuliert hätten (S. 246). Dem modernen Sprachwissenschaftler weist Pörksen die Aufgabe des Sprachkritikers zu, äußert jedoch Vorbehalte gegenüber absoluten Aussageformen im Sinne von 'richtig' oder 'falsch'. Pointiert grenzt er den Aufgabenbereich der Sprachkritik gegenüber der Grammatik ab. Gehe es bei letzterer um die Beachtung eines festen Regelkodexes, so bei ersterer um die weitgehende Freiheit im Sprachgebrauch (S. 247). Ansatzpunkte einer Sprachkritik sieht der Autor in der Aufdeckung unwahrer Wörter, kolonisierender Metaphorik und einer zunehmenden Verselbständigung der Sprache, die sich durch Verallgemeinerung und Stereotypie dokumentiere (S. 250). Mit der Frage, was denn nun eine vollkommene Sprache sei, greift Pörksen die leibnizische Trias erneut auf und

überprüft sie an der gegenwärtigen Alltagssprache (S. 260f.). Letzterer stellt er ein recht dürftiges Zeugnis aus: Während sich die Wissenschaftssprache immer mehr auffächere, verarme der allgemeine Sprachgebrauch zusehends, so daß es uns in jenen Bereichen, über die wir umgangssprachlich reden wollen, an Differenziertheit des Ausdrucks sehr oft fehle. Pörksen enthält dem Leser seine Vorstellung einer vollkommenen Sprache nicht vor: Sie sei durch Reichtum und Durchsichtigkeit gekennzeichnet und lebe in dem Bewußtsein, daß ein Wort niemals die Sache an sich abbilde (S. 262).

Das den Wissenschaftssprachen anhaftende hohe Prestige thematisiert Pörksen in seinem nächsten Kapitel (S. 265-274), ohne jedoch in glorifizierende Schwärmerei zu verfallen. Der Autor enttarnt im Gegenteil prestigebesetzte Ausdrucksweisen als sprachliche Attrappen und spricht von einem 'pseudowissenschaftlichen Jargon', der mit dem Formelschatz wissenschaftlicher Darstellung arbeite, um Belangloses aufzuputzen oder einen Leerlauf zu verdecken (S. 266f.).

In seiner Studie "Die Mathematisierung der Umgangssprache" (S. 275-283) diskutiert Uwe Pörksen die Verwissenschaftlichung der Alltagswelt und ihrer Sprache, womit er erneut den goethischen Begriff der Sphärenvermischung aufgreift. In Termini wie 'Kommunikation, Energie, Austausch usw. ...' sieht Pörksen wissenschaftliche Wörter, deren präzise ursprüngliche Bedeutung durch ihr Eindringen in die Alltagssprache verlorengegangen sei. Sie seien zu Alltagsdiatriben geworden, seien nichtssagend und vertauschbar (S. 276). In der Beliebigkeit sprachlicher Ausdrücke glaubt Pörksen auch Analogien zur Mathematik zu erkennen (S. 280). Von dieser Perspektive aus gesehen, wird dem/der Leser/in wohl auch der vom Verfasser gewählte Titel einsichtig.

Die These des Freiburger Biologen Bernhard Hassenstein, wonach die Umgangssprache keineswegs vage oder ungenau sei, sondern in der Darstellung der Wirklichkeit vielmehr von beliebiger Präzision sei, bespricht Uwe Pörksen in seiner vorletzten Studie "Die Reichweite der Bildungssprache" (S. 285-295). In den der Umgangssprache zugrundeliegenden Begriffen und ihren grammatischen Möglichkeiten, in ihrem Reichtum an Synonymen und Wortfeldern, findet der Autor Hassensteins Aussage bestätigt. Pörksen schließt seine Betrachtungen mit einem Plädoyer für die Bildungssprache, die die notwendige Synthese zwischen Wissenschaft und Alltagswelt leisten könne, indem sie neben der Sacherkundung auch der Selbstverständigung des Menschen diene (S. 295).

"Was ist eine vollkommene Sprache?" – Uwe Pörksen stellt diese Frage im vollen Bewußtsein der ihr innewohnenden Problematik im letzten Kapitel seiner Publikation (S. 297-321). Er verweist darauf, daß bereits Sprachkritiker früherer Jahrhunderte über eine vollkommene Sprache nachgedacht haben, ohne diesen Ausdruck explizit zu erwähnen (S. 298). Vielleicht sieht sich der Verfasser dadurch veranlaßt, die Thematik umzuformulieren, indem er fragt: Was verbessert unsere Sprache? – Antwort darauf geben die Begriffe 'Genauigkeit – Durchsichtigkeit – Form'. Der erste Terminus läßt Pörksens Bindung an Hassenstein erkennen, dessen Formulierung der 'beliebigen Präzision' sich in der Ansicht widerspiegelt, Lexeme erhielten durch ihre Verwendung in einem bestimmten Geltungsbereich 'Genauigkeit' (S. 301). Pörksen warnt allerdings davor, Exaktheit in pedantische Vollständigkeit

zu verkehren, hält als Gegenkraft das bereits in der Antike bekannte Prinzip der 'Deutlichkeit' bereit, distanziert sich aber von jenen Sprachkritikern vergangener Jahrhunderte (Leibniz, Campe), die diesen Begriff als Reinheit der Sprache verstanden wissen wollten. Der Autor führt den Terminus 'Durchsichtigkeit' ein und argumentiert, daß Sprache auf den Gegenstand hin transparent zu sein habe (S. 304). In Goethes naturwissenschaftlicher Sprache sieht der Verfasser diese Prinzipien vorbildlich verwirklicht.

Der Frage, ob wir gegenwärtig auf allen Gebieten des allgemeinen öffentlichen Sprachgebrauchs einen durchsichtigen und zugleich genauen Wortschatz, d.h. einen Vorrat allgemeinverständlicher und präziser Ausdrücke besitzen, begegnet Pörksen voll Skepsis. So sei etwa die Verwaltungssprache für den Normalbürger vielerorts undurchsichtig, der Wirtschaftsteil in Zeitungen nur auf einen speziellen Leserkreis hin konzipiert, eine naturwissenschaftliche Abhandlung durch ihre mathematische Formensprache und durch ihren Sprachwechsel vom Deutschen zum Englischen dem Laien meist unverständlich (S. 308). Zu Recht macht der Autor auf die Bedeutung des Programms 'Reinheit als öffentliche Durchsichtigkeit' aufmerksam, womit einem verkrusteten und verkasteten Sprachgebrauch entgegengewirkt werden könne (S. 309).

"Was ist eine vollkommene Sprache?" – Eine Antwort darauf geben zu können, maßt sich Pörksen genauso wenig an wie mit dieser Thematik befaßte Denker vor ihm, glaubt aber mit der Trias 'Genauigkeit – Durchsichtigkeit – Form' den Weg in Richtung einer besseren Sprache gefunden zu haben.

Mögen viele an Sprache Interessierte Uwe Pörksen auf diesem Weg begleiten, dessen Werk nicht zuletzt durch die intensive Vernetzung historischer und gegenwartsbezogener Fragen zu Bereichen der Wissenschaftssprache und Sprachkritik eine breite Leserschaft sicher sein dürfte. Der vorliegende Band ist nicht nur Altphilologen, Literatur- und Sprachwissenschaftlern zu empfehlen, sondern durchaus auch wissenschaftlichen 'Laien', regt er doch zum Nachdenken über Sprache an und trägt dazu bei, die ihr innewohnenden Mechanismen bewußt zu machen.

✍ *Eva Maria Rastner ist Vertragsassistentin für Linguistik/Sprachdidaktik und "ide"-Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt*

EINFÜHRENDES

Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache

Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch"

■ von Eva NEULAND

Zur Thematik

Die Existenz vielfältiger Erscheinungsweisen der deutschen Sprache ist eine Alltagsrealität in der Biographie des Individuums: Das Kind erlebt zunächst seine Familiensprache, eine informelle Sprechweise unter vertrauten Personen, vielerorts regionalsprachlich beeinflusst und vom Bildungsstand geprägt. Rundfunk und Fernsehrichten sind standardnah formuliert; manche Unterhaltungs- und Werbesendungen auch einmal im Dialekt. Die Sprechweise unter Geschwistern unterscheidet sich von der der Eltern, Mütter können anders reden als Väter, Mädchen anders als Jungen. Auf dem Schulweg und in den Pausen herrscht gruppensprachliche Kommunikation vor, oft mit deutlicher soziokultureller Differenzierung. Im Unterricht wird Standard/standardnah gesprochen und vor allem: geschrieben. Die Beherrschung fachsprachlicher Ausdrücke wird nötig, gerade auch im Sprachunterricht. Wiederum andere fachsprachliche Ausdrücke werden gebraucht, wenn sich Kinder und Jugendliche über ihren Lieblingssport, ihre bevorzugte Musikrichtung oder auch über den Umgang mit ihren Computern austauschen.

Diese *innere Mehrsprachigkeit* soll im folgenden Ausgangspunkt für einige Überlegungen sein, die ich zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch" anstellen möchte. Sich der Vielfalt muttersprachlicher Erscheinungsweisen bewußt zu werden und dabei einen *eigenen, individuellen Sprachgebrauch* auszubilden, das ist eine wesentliche Entwicklungsaufgabe von Kindern und Jugendlichen, die sie mit Hilfe der Schule zu bewältigen haben. Dazu gehört, daß Kinder und Jugendliche sich dieser sprachlichen Vielfalt bewußt werden und unterschiedliche Sprachgebräuche mit ihren Funktions- und Wirkungsweisen erkennen und

unterscheiden lernen. Der Erwerb einer solchen *bewußten* sprachlichen Handlungsfähigkeit wird in der Deutschdidaktik mit dem Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch" bezeichnet. Da ein reflektierter Gebrauch der eigenen Sprache vielfach Anlaß zur Selbstreflexion bieten kann, ist ein solches Lernziel einem auf Mündigkeit und Handlungsautonomie gerichteten *aufklärenden* Sprachunterricht zuzuordnen. Die vorangestellten allgemeinen Überlegungen möchte ich in folgenden Schritten konkretisieren:

- ▷ Zunächst soll der fachdidaktische Kontext des Lernbereichs "Reflexion über Sprache" als ein uneingelöstes Reformprogramm skizziert werden,
- ▷ sodann werden einige Bestimmungsstücke des Lernziels "Reflexiver Sprachgebrauch" erörtert,
- ▷ die Bildung von Sprachbewußtsein als Voraussetzung der Reflexion über eigenen und fremden Sprachgebrauch thematisiert.
- ▷ Daraufhin werden verschiedene Erscheinungsformen von Sprachbewußtsein in der Gegenwartssprache analysiert;
- ▷ abschließend folgt ein Ausblick auf die unterrichtliche Förderung eines bewußten und reflektierten Umgangs mit Sprachvielfalt.

1. Reflexion über Sprache: uneingelöstes Reformprogramm¹

1.1. Die Kategorie "Reflexion über Sprache" nimmt in der Sprachdidaktik seit nunmehr über 20 Jahren einen zentralen Stellenwert ein. Bis dahin bildete die Systembeschreibung von Sprache als "Sprachlehre" oder Grammatik im engeren Sinne gemeinsam mit der "Sprachkunde" den Lernbereich der "Sprachbetrachtung". Demgegenüber hat sich seitdem mit der Erweiterung und Veränderung des Sprachbegriffs um das sprachliche Handeln, um Sprachvariationen und um Funktionen und Wirkungen von Sprache und Kommunikation zugleich der Gegenstandsbereich der Sprachreflexion qualitativ erweitert. Während noch bei HELMERS die Sprachbetrachtung als "bildungswertig in sich selbst" galt², wird sie nunmehr funktional in den Dienst der Untersuchung realer Sprachverwendung gestellt, wobei als Ausgangspunkt für Sprachreflexion stets die Spracherfahrungen der Schüler gelten sollen.

Damit ist eine weitere entscheidende Verlagerung erfolgt, die der didaktischen Legitimation des Lernbereichs Reflexion über Sprache: nämlich emanzipatorische Einsicht in die soziale Gebundenheit und Ideologiehaltigkeit von Sprache zu ermöglichen und zur kritischen Analyse und bewußten Steuerung auch des eigenen Sprachhandelns zu führen. Die mit diesen drei frühen Akzentverlagerungen – der Erweiterung des Sprachbegriffs und Gegenstandsbereichs und der didaktischen Legitimation der Sprachbetrachtung – gesetzten Ansprüche hat die wissenschaftliche Theoriebildung und Grundlagenforschung der Sprachdi-

¹ Vgl. dazu ausführlicher Neuland 1993a.

² Vgl. Helmers 1970, S. 258ff.

daktik in den folgenden Jahren jedoch kaum einlösen können. Die Innovation des Sprachunterrichts durch den "Reformansatz Reflexion über Sprache"³ beschränkte sich stattdessen weitgehend auf eine Modernisierung der traditionellen Sprachlehre durch die Orientierung der "didaktischen" Grammatik als Reflexion über Sprache im engeren Sinne⁴ an "modernen" wissenschaftlichen Bezugsgrammatiken. Die Übernahme formalisierter linguistischer Modelle der Sprachbeschreibung betraf aber neben dem grammatischen Kernbereich auch die neu hinzugewonnenen Dimensionen für die Sprachreflexion:

- die *kommunikativ-pragmatische Dimension* der unterschiedlichen Sprachverwendung in sozialen Zusammenhängen,
- die *soziolinguistische Dimension* der Sprache als Summe "eingefrorener" sozialer Erfahrungen
- sowie die *sprachkritische Dimension* der Sprache als Mittel von Manipulation und Herrschaftsausübung.⁵

Zu einer eigenständigen sprachdidaktischen Legitimation, Theoriebildung und systematischen Ausgestaltung des Lernbereichs Reflexion über Sprache ist es zumindest zur damaligen Zeit mithin nicht gekommen. Die Systembeschreibung von Sprache und Kommunikation verselbständigte sich rasch gegenüber den theoretisch reklamierten Ansprüchen auf emanzipatorischen Erkenntnisgewinn, z. B. für die Überwindung von Kommunikationsgrenzen, Entlarvung von Manipulation, bewußte Steuerung des eigenen Sprachverhaltens, in die sie doch funktional eingebunden werden sollte.

Der Mangel eines didaktischen Konzepts und der Verlust der gesellschaftsbezogenen und gesellschaftskritischen Impulse der Reflexion über Sprache zeigt sich gerade in der Beschränkung auf die Vermittlung eines linguistischen Verfügungswissens. Dies versprach zwar technische Modernität und Verwissenschaftlichung, jedoch hatte es mit den eingeforderten Spracherfahrungen der Schüler als Ausgangspunkt für Sprachreflexion sowie mit der kritischen Analyse der in Sprache eingebundenen sozialen Erfahrungen kaum mehr zu tun.

1.2. Der kurze Rückblick auf die historische Entwicklung des Lernbereichs Reflexion über Sprache bietet plausible Erklärungen für seinen heutigen Zustand und für den nicht auszuräumenden Verdacht, daß mit der Verwendung des Begriffsetiketts nur eine terminologische Modernisierung eines herkömmlichen systemorientierten Grammatikunterrichts mit einer pragmatischen Zusatzkomponente erfolgt sei.⁶ Überblickt man die historische und aktuelle Literaturlage, ist zweifellos auffällig, daß dem einschlägigen Stichwort kaum systematische

³ Vgl. Hoppe 1974.

⁴ So formuliert bei Bünting/Kochan 1973, S. 208.

⁵ Vgl. dazu Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch S I 1972, S. 65f.

⁶ Diese Tendenz ist im Aufbau der damals entwickelten (didaktischen) Grammatiken nicht zu verkennen (vgl. Eichler/Bünting 1978).

Abhandlungen in den Standardwerken unseres Faches gewidmet sind: Fehlanzeigen gibt es z. B. bei DINGELDEY/VOGT 1974, BEISBART/MARENBACH 1975, WOLFRUM³1980, SOWINSKI²1980, BRAUN/KRALLMANN 1982, BAURMANN/HOPPE 1984, LANGE u. a. 1990. Symptomatisch ist auch die fragwürdige Verwendung des Begriffs in einer der jüngsten Gesamtdarstellung des Faches (SCHUSTER 1992). BOUEKES Resümee von 1984, daß der Begriff Reflexion über Sprache durchaus noch nicht "zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Fachterminologie" geworden ist, hat mithin auch heute noch Geltung.⁷

Jene pragmatische phänomenorientierte Aufteilung des Lernbereichs in die vier bzw. drei Teilbereiche

- Reflexion über das Sprachsystem: Grammatikunterricht
- Reflexion über fremdes und eigenes sprachliches Handeln: Kommunikationsanalyse und Metakommunikation
- Reflexion über unterschiedliche auf Sprache bezogene Fragen: Sprachkunde mit den darauf bezogenen Zielvorstellungen:
- Einsicht in den Bau der Sprache
- Analyse der Funktionen und Mittel sprachlicher Kommunikation
- Befähigung zur Metakommunikation

kann und will den historischen angelegten Mangel an begrifflicher Konsistenz und theoretischer Fundierung nicht ersetzen. Die Gefahr einer Verselbständigung der Teilbereiche als Selbstzwecke und der Auflösung ihrer Zusammenhänge liegt nahe, wenn nicht durch übergeordnete Zielvorstellungen im Rahmen von didaktischen Konzeptionen Zusammenhänge gestiftet werden.

Das Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch" kann im Rahmen eines aufklärenden Sprachunterrichts die Teilbereiche und Zielvorstellungen des Lernbereichs Reflexion über Sprache in besonderer Weise zusammenführen: Im reflexiven Sprachgebrauch verbinden sich kommunikatives Können und die Fähigkeit zur Metakommunikation auf der Grundlage sprachlich-kommunikativen Wissens. Die Ausbildung des reflektierten Gebrauchs einer "eigenen Sprache" angesichts der Vielfalt muttersprachlicher Erscheinungsweisen setzt – wie ich zeigen werde – kommunikativ-pragmatische, soziolinguistische und sprachkritische Dimensionen der Sprachbetrachtung voraus.

2. Einige Bestimmungsstücke des Lernziels "Reflexiver Sprachgebrauch"

2.1. Der Begriff des "reflexiven Sprachgebrauchs", der zuerst von IVO (1975) in die sprachdidaktische Diskussion eingeführt wurde, soll gerade die Verbindung der beiden Dimensionen des kommunikativen *Könnens* und kommunikativen

⁷ Vgl. Boueke 1984, S. 339.

Wissens anzeigen. Er geht insoweit über einen kommunikativ funktionalen, situationsangemessenen Sprachgebrauch hinaus, wie er als Lernziel im kommunikativen Sprachunterricht formuliert worden ist. Dieser konzentriert sich auf die Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel im Rahmen gegebener Kommunikationssituationen, während der reflexive Sprachgebrauch die kritische Analyse der Voraussetzungen, die Möglichkeiten und Konsequenzen des sprachlichen Handelns mit umfaßt und damit auch die Sprecher/Schreiber als gesellschaftliche Subjekte in den Erkenntniszusammenhang einbezieht.

In Anlehnung an HABERMAS⁸ wird ein reflexiver Sprachgebrauch dadurch bestimmt, daß "ein Sprecher die Möglichkeit der Distanz zur eigenen sozialen Rolle, zur Sprecherabsicht, zur Sprechsituation, zum Adressaten, zu Vorverständnissen etc. gewinnt".⁹ Damit aber wird emanzipatorische Selbsterkenntnis und autonomes sprachlich-kommunikatives Handeln möglich. D. h. nicht allein mit dem kommunikativen Können, sondern erst mit dem "Wissen, was wir tun, wenn wir sprechen"¹⁰, kann eine Ablösung vom bloß gewohnheitsmäßigen Gebrauch zu wissenschaftlich begründetem absichtsvollen Handeln erfolgen. Daß zu diesem Wissen auch ein im engeren Sinne sprachanalytisches, grammatisches gehört, habe ich zusammen mit IVO theoretisch wie empirisch an anderer Stelle zu zeigen versucht. Dabei haben wir den emanzipativen Sinn von Sprachunterricht und den Bildungswert grammatischer Reflexion darin bestimmt, "das implizit vorhandene vorwissenschaftliche Begleitbewußtsein zu einem kognitiv verfügbaren, expliziten und begründeten reflexiven Wissen umzuwandeln."¹¹

Doch soll der grammatische Kernbereich der Sprachreflexion an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Vielmehr will ich einen anderen linguistischen und didaktischen Kontext aufgreifen, der die sprachkritische Dimension des Lernziels "Reflexiver Sprachgebrauch" verdeutlichen soll. Denn ein reflexiver Sprachgebrauch ist ein sprachanalytischer und sprachkritischer zugleich.

2.2. An dieser Stelle liegt es nahe, Überlegungen B. WEISGERBERS aufzugreifen, der dem Lernziel "Sprachkritik" in einem emanzipatorischen Sprachunterricht wesentliche Bedeutung dafür beigemessen hat: "eigenes und fremdes Sprachhandeln zu beurteilen [und ...] seine individuelle Sprachform zu entfalten".¹² Die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache wird dabei als Voraussetzung für den Gewinn eines positiven Selbstverhältnisses zu dieser Sprache betrachtet:

⁸ Habermas nennt denjenigen Sprachgebrauch reflexiv, "der die Kommunikation über Gegenstände nur als Mittel einsetzt, um eine Verständigung über den Verwendungssinn von Sätzen herbeizuführen" (1971, S. 106).

⁹ Ivo 1975, S. 147.

¹⁰ Vgl. Ivos Ausdeutung der Grammatik von Port Royal (1660), 1992.

¹¹ Ivo/Neuland 1991, S. 442.

¹² Weisgerber 1972, S. 24.

Ein so verstandener "emanzipatorischer" Sprachunterricht (als Emanzipation *in* und *von* Sprache) ist ein unabdingbarer Bestandteil jeder Form von "Selbstverwirklichung" oder "Identitätsfindung", die sich nur in dem Spannungsfeld von "Ich" und "Nicht-Ich", von "Selbst" und "Anderem", von Individuum und (Sprach-)Gemeinschaft vollziehen kann.¹³

Hier ergibt sich ein direkter Anknüpfungspunkt an unsere Ausgangsüberlegungen: Ein eigener Sprachgebrauch kann sich gerade erst im Spannungsfeld des vielfältigen Deutsch herausbilden. Sprachvielfalt und die darin aufgehobene Möglichkeit des Anderssagens regen zum Nachdenken über die eigene Sprache an. Sprachbegegnung – so heißt es heute im Bereich der äußeren Mehrsprachigkeit – provoziert Sprachreflexion.¹⁴ Dies gilt aber auch und gerade für den Bereich der inneren Mehrsprachigkeit, in dem die Ausbildung einer "eigenen Sprache" ein besonderes sprachliches Wahrnehmungs-, Unterscheidungs- und Urteilsvermögen fördern kann. Neben der sprachanalytischen und sprachkritischen Dimension der Sprachbetrachtung wird für den reflexiven Gebrauch der eigenen Sprache die soziolinguistische Dimension von Sprache als Ausdruck sozialer Erfahrungen und als Symbol sozialer Identität eine besondere Gewichtung erfahren.

2.3. Nach dieser sprachdidaktischen Traditionslinie des Lernziels "Sprachkritik und Sprachreflexion" möchte ich zuletzt noch auf eine sprachwissenschaftliche Entwicklung hinweisen: und zwar auf die mit den Namen HERINGER und WIMMER verbundene, auf von Polenz zurückgehende "linguistisch begründete" Sprachkritik. Dieser hatte 1973 in seiner Abhandlung über Sprachkritik und Sprachnormenkritik die Sprachgebrauchskritik als das "fruchtbare Feld kritischer Sprachbetrachtung" und zugleich als "wichtige sprachpädagogische Aufgabe"¹⁵ hervorgehoben.

Das einer solchen Sprachgebrauchskritik zugehörige Lernziel hat WIMMER als einen "reflektierten Sprachgebrauch" bestimmt. Dieser setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, in Konfliktsituationen die Regeln des eigenen Sprachgebrauchs zur Diskussion zu stellen und somit einen toleranten Umgang mit Sprache zu kultivieren.¹⁶ Maßstab solcher Sprachkultur ist dabei nicht allein die Standardsprache, sondern die "Pluralität im tatsächlichen Sprachgebrauch". Dem Begriff einer normativen, konservierenden und kodifizierten "Sprachkultur von oben" wird der einer "Sprachkultivierung von unten", also durch die Sprachbenutzer selbst, gegenübergestellt. Diese weist eine normenkritische, sprecher- und varietätenbezogene Perspektive auf.

In der aufklärerischen Absicht einer "Stärkung der selbstreflexiven Sprach-

¹³ Weisgerber 1983, S. 358.

¹⁴ Vgl. dazu auch Weisgerber 1992, S. 16.

¹⁵ v. Polenz 1973, S. 79ff.

¹⁶ Vgl. Wimmer 1982, S. 298ff.

kompetenz des einzelnen Sprechers", so WIMMER¹⁷, d. h. "die eigene Sprache frei, verstehens- und (...) verständigungsorientiert zu gebrauchen", treffen sich Linguisten und Didaktiker. Für die Umsetzung dieses Zieles in den Schulen haben die letzten besondere Sorge zu tragen. Denn eine theoretisch-reflexive Einstellung zum eigenen und fremden Sprachgebrauch entwickelt sich nicht von selbst; vielmehr bedarf sie der unterrichtlichen Förderung durch die Vermittlung eines wissenschaftsgeleiteten sprachlichen und kommunikativen Wissens.

3. Zur Bildung von Sprachbewußtsein¹⁸

Die Herstellung eines reflexiven Verhältnisses zur eigenen und fremden Sprachlichkeit setzt bestimmte Bildungsstufen und Gegenstandsbereiche des Sprachbewußtseins voraus, über die ich einige vorläufige Überlegungen zusammentragen will. Dabei sei zunächst an die bedeutsame Unterscheidung WYGOTSKIS erinnert, der den Vorstufen je "aktueller Bewußtwerdung" und Sprachthematisierung ein insbesondere durch Grammatikunterricht und Schriftspracherwerb angebahntes, durch Explizitheit, Willkürlichkeit und Systematik gekennzeichnetes "eigentliches Sprachbewußtsein" entgegengesetzt hatte (1971). Neueren Auffassungen von Sprachbewußtsein liegen die Annahmen eines bewußten, expliziten und deklarativen Sprachwissens zugrunde, das durch Problemkontexte aktiviert und mit Hilfe operativer Strategien genutzt werden kann.¹⁹

3.1. Im sprachtheoretischen Kontext hat sich insbesondere SCHLIEBEN-LANGE (1975) weiterführend mit dem Wissen über Sprache auseinandergesetzt und den Anstoß gegeben, verschiedene Stufen und Ebenen von Sprachbewußtsein zu differenzieren. Im Rückgriff auf COSERIU und LEIBNIZ nennt sie das Wissen eines Sprechers um seine Sprache, das metasprachliche Begleitbewußtsein, zunächst einmal: "klar konfus". Eine solche "cognitio clara confusa" ist ein sicheres, aber nicht begründbares Wissen, wie es zum Beispiel ästhetischen Urteilen des Sprachgefühls zugrundeliegen mag.

Davon unterscheiden sich als weitere Erkenntnisstufen die der sicheren und begründeten Erkenntnis (cognitio clara distincta), wobei die Begründung wissenschaftlich unangemessen, aber praktisch nützlich (inadäquata) oder reflexiv und wissenschaftlich (adäquata) sein kann. Vergleichbare Unterscheidungen werden heute mit dem wissenssoziologischen Begriff des "Alltagswissens" als ein praktisches Betriebswissen für alltägliche Angelegenheiten im Kontrast zum "wissenschaftlichen Wissen" sowie mit RYLES wissenstheoretischem Begriffspaar

¹⁷ Vgl. Wimmer 1984, S. 14.

¹⁸ Vgl. dazu ausführlicher Neuland 1993b.

¹⁹ Aus der Sicht der Sprachpsychologie vgl. List 1992.

von "knowing how" und "knowing that" diskutiert.

COSERIU klassifiziert das sprachliche Wissen als ein "technisches Wissen" der *cognitio clara distincta inadäquata*.²⁰ Es liegt nahe, das alltägliche Sprachbewußtsein dieser Erkenntnisstufe zuzuordnen, wobei Fehlurteile, Widersprüche und "falsches" Bewußtsein nicht ausgeschlossen sind. Eine unterrichtliche Förderung von Sprachbewußtsein hätte demnach letztendlich auch auf die wissenschaftliche Begründbarkeit des Sprachwissens und somit auf die wissenschaftliche Angemessenheit von Urteilen zu zielen.

3.2. Neben den Bildungsstufen von Sprachbewußtsein lassen sich weiterhin Ebenen bzw. Gegenstandsbereiche sprachlichen Wissens unterscheiden, und zwar:

- die Ebene der Unterscheidung von sprachlichen Einheiten,
- die Ebene der Kommunikation im Vollzug
- und die Ebene der Konstitution von Identitäten.²¹

Das Wissen um sprachliche Einheiten ist ein systematisches linguistisches Wissen, wie es auch den Theoriebildungen von der Sprachwissenschaft und der Grammatikschreibung zugrundeliegt. Solch sprachsystematisches Wissen, das in Grammatiken abgebildet ist und Grammatikalitätsurteile ermöglicht, bezieht sich auf den Kernbereich des Grammatikunterrichts, wie er auch in der oben genannten Aufgliederung des Lernbereichs Reflexion über Sprache (vgl. Kap. 1.2) an erster Stelle unterschieden wird.

Das pragmatische Wissen um kommunikative Einheiten ist nicht weniger ein systematisches, wenn auch kaum kodifiziertes pragmatisch-kommunikatives Wissen. Es kann sich spontan in metakommunikativen Äußerungen manifestieren, die z. B. Intentionen, Verwendungssinn oder Legitimation von Äußerungen thematisieren oder auch Urteile über deren kommunikative Angemessenheit implizieren. Zu diesem Wissensbereich sind mithin Kommunikationsanalyse und Metakommunikation zu rechnen, wie sie als weitere Teilbereiche der Reflexion über Sprache unterschieden worden sind.

Das Wissen über sprachliche Identität bezieht sich schließlich auf die sozialsymbolische Funktion von Sprache als Mittel sozialer Abgrenzung und Identifikation von Sprachgemeinschaften. Dabei geht es um die soziale Signifikanz von Sprache als nationales, regionales und soziales Identifikationsmerkmal. Diese soziolinguistische Dimension sprachlichen Wissens bildet zwar keinen eigenen Teilbereich in der Aufgliederung des Lernbereichs Reflexion über Sprache, doch können wir damit genau jene soziolinguistische Erweiterung des Gegenstandsbereichs von Sprache als Ausdruck sozialer Erfahrungen und als Symbol sozialer Identität wieder einholen, wie sie zu Beginn beim Reformansatz Reflexion über Sprache unterschieden wurde (vgl. Kap. 1.1). Somit haben wir

²⁰ Vgl. Coseriu 1988, S. 204ff.

²¹ Vgl. Schlieben-Lange 1975, S. 194ff.

neben den "vertikalen" Dimensionen der Bildungsstufen "horizontale" Dimensionen von Gegenstandsbereichen des Sprachbewußtseins ausgrenzt. Ein solches vorläufiges heuristisches Modell eignet sich jedoch sowohl zur Analyse von gesellschaftlichen Erscheinungsweisen des Sprachbewußtseins als auch zur Ausgliederung von Arbeitsfeldern für den Lernbereich Reflexion über Sprache.

4. Erscheinungsformen von Sprachbewußtsein und Sprachreflexion

Die bisherigen theoretischen Überlegungen sollen nun auf einige konkrete Erscheinungsformen von Sprachbewußtsein und Sprachreflexion in der Gegenwartssprache bezogen und auf ihre Konsequenzen für den Sprachunterricht befragt werden. Dabei sollen einerseits Aspekte der öffentlichen Sprachdiskussion, insbesondere zum sogenannten Sprachverfall als Symptom eines Sprachnorm- und Sprachmängelbewußtseins diskutiert werden, während andererseits ausgewählte Einstellungen zur generations-, geschlechts- und regionalspezifischen Sprachvariation als Indikatoren eines gegenläufigen Sprachdifferenz- und Sprachselbstbewußtseins aufgefaßt werden.

4.1. In der öffentlichen Sprachdiskussion von Laien wird in Form von Leserbriefen, Glossen und Zeitungskommentaren oder auch von Umfrageergebnissen ein Sprachbewußtsein deutlich, das immer wieder an vermeintlichen Mängeln des Sprachgebrauchs Anstoß nimmt. Beklagt werden zum Beispiel

- Abweichungen von orthographischen, grammatischen oder stilistischen Normen
- sowie von "richtigen" Wortbedeutungen
- und die zunehmende Verwendung von Fremdwörtern und Fachtermini.

Linguistisch gesehen können solche Äußerungen als Zeichen eines vortheorretischen, alltagsweltlichen Sprachbewußtseins charakterisiert werden. Gegenüber einer "linguistisch begründeten" Sprachkritik (vgl. Kap. 2.3) beruhen diese Meinungen auf einem vorwissenschaftlichen Wissen über Sprache, das eine Reihe von Vorurteilen und Fehlschlüssen enthält.²² Es ist an eine normative und restriktive Vorstellung von Sprache gebunden: Nicht die Vielfalt möglicher Sprachgebräuche, sondern das Bewahren einer "richtigen" Sprache, des "guten Deutsch" wird angestrebt; nicht der eigene, sondern je ein fremder Sprachgebrauch wird kritisiert: der der heutigen Jugend, der Presse, der Politiker.

Dieses Sprachbewußtsein richtet sich auf den sprachsystematischen Gegenstandsbereich, doch sind die Begründungen der Urteile über Sprache in der Regel inadäquat. So wird etwa

- Sprachkompetenz auf die zumeist schriftsprachliche Beherrschung von Grammatik und Orthographie reduziert, die nach vermeintlich allgemeingültigen Normen geregelt werden.

²² Vgl. dazu W. Klein 1986.

- Normative Richtigkeitsvorstellungen werden auch in der Semantik erkennbar, so in der Annahme, es gebe richtige, und zwar die ursprünglichen Bedeutungen.
- Systematische Abweichungen in Dialekten und Soziolekten werden als "Fehler", diese wiederum als Zeichen für Intelligenz- und Bildungsmängel gewertet.
- Sprachentwicklung wird im Rahmen einer Dekadenztheorie als "Sprachverfall" gewertet,
- Sprache wird nicht als Summe von Konventionen oder Gebräuchen angesehen, sondern als ein "Haus" oder "Gebäude" vergegenständlicht, das ohne pflegendes und reinigendes Bemühen verkomme und verwildere.
- Das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit wird im Rahmen einer Abbildtheorie auf ein eindeutiges Analogieverhältnis beschränkt.

Praktisch nützlich ist dieses Wissen, als es soziale Orientierung und Kontrolle des Sprachverhaltens anderer (Jugendliche, Politiker, Werbeleute) ermöglicht, zur Komplexitätsreduktion von Umwelterfahrungen beiträgt und wohl auch der Selbstverunsicherung vorbeugt, und zwar durch die pauschalen Schuldzuschreibungen an das "Medienchaos" und an das "Versagen" von Schule und Deutschunterricht. Didaktisch gesehen ist zu vermuten, daß die traditionelle, normorientierte Sprachlehre wesentlich zur Genese solcher Meinungen über Sprache beigetragen haben mag. Entsprechend münden die öffentlichen Diskussionen in Forderungen nach normorientierterem Sprachunterricht, nach: mehr Grammatik, Rechtschreibung und "guter" Literatur.²³

4.2. Von einem solchen Sprachbewußtsein möchte ich ein gegenläufiges "Sprachdifferenz- und Sprachselbstbewußtsein" unterscheiden. Im Prozeß des derzeitigen kulturellen und sprachlichen Wandels scheint der Faktor des Bewußtseins von Sprachunterschieden und von eigenen Sprachen als Symbole sozialer Identitäten für die Wahl des eigenen und die Wertung fremden Sprachgebrauchs zunehmend relevant. Jugendliche und Erwachsene verfügen heute außerhalb der Schule – und nicht unbedingt durch schulische oder familiäre Spracherziehung gefördert – zunehmend und eigenaktiv über nonstandardsprachliche Varietäten in Form von: Neuem Substandard, regionalen Umgangssprachen, jugendlichen Gruppensprachen. Als Faktoren des Sprachwandels spielen sie in der Gegenwartssprache eine bedeutende Rolle.

Kulturanalytisch ist dabei höchst aufschlußreich, daß diese Prozesse selbstbewußten Sprachhandelns "von unten" bzw. eher von den Rändern der Gesellschaft ausgehen. Ihre Gemeinsamkeit scheint gerade in der kritischen Wendung gegen die Geltungsansprüche der normierten Einheitssprache und der traditionellen öffentlichen Sprachkultur zu liegen. Aus meiner Sicht können vor allem die folgenden drei Indikatoren eines Sprachdifferenz- und Sprachselbstbewußtseins ausgegrenzt und mit selbstkommentierenden Äußerungen wie folgt umschrieben werden:

²³ Vgl. die Umfrage von Stickel 1987.

a) **"Eine andere Sprache sprechen": Jugendliche und ihr Sprachgebrauch**

Ein Blick in die Geschichte der deutschen Sprache zeigt, daß sich Jugendliche in ihrem Sprachgebrauch stets durch Andersartigkeit vom jeweils vorherrschenden Sprachgebrauch unterscheiden und abgrenzen wollten. Bekanntlich sind aber zu allen Zeiten trotz dieser Abgrenzungsbemühungen und trotz der Provokationen und Konflikte immer mehr jugendsprachliche Wörter und Wendungen in die Standardsprache aufgenommen worden: Jugendsprachen galten seit jeher als eine "Quelle" ihrer Erneuerung.²⁴

Mit der Einforderung einer anderen Sprache demonstrieren die Jugendlichen ihren Anspruch auf eine generationsspezifische Sprech- und Lebensweise in Abgrenzung zur normierten Einheitssprache und angepaßten Lebensweise der Erwachsenengeneration. Die Untersuchungen zur Jugendsprache²⁵ bieten dafür zahlreiche Belege. Zum Anspruch auf generationsspezifische Abgrenzungen von der "Außenwelt" der Erwachsenen und der dominanten Sprachkultur tritt noch der Anspruch auf subkulturspezifische Unterscheidungen in den "Binnenräumen" jugendlicher Sprach- und Lebensstile hinzu: So werden bestimmte Ausdrücke bewußt vermieden, um nicht mit je anderen jugendlichen Subkulturen identifiziert zu werden. Auch auf die These von der Jugendsprache als Sprachkritik einer jugendlichen Gegenöffentlichkeit am allgemeinen politischen Sprachgebrauch läßt sich in diesem Zusammenhang verweisen.

Diese Beobachtungen sprechen insgesamt für die Hypothese, daß beim Sprachgebrauch von Jugendlichen ein Sprachdifferenzbewußtsein und ein Bedürfnis nach sprachlicher Identifikation eine Rolle spielt.

b) **"Wie die Leute hier sagen": Sprachgebrauch in der Region**

Entgegen der weitverbreiteten Annahme eines Aussterbens der Dialekte mit den älteren Generationen ist offensichtlich die Anzahl von Dialektsprechern nicht geringer geworden. Überdies sind seit einiger Zeit Tendenzen einer Mundartwelle oder "Dialektrenaissance" zu verzeichnen, die mit einer veränderten sozialen Bewertung von Dialekten zusammenzuhängen scheint. Dabei betrifft die Neubewertung der regionalen Umgangssprache nicht nur die Rezeption von Gebrauchstexten und kulturell-literarischen Texten.²⁶ Auch das Aktivieren des eigenen Dialektgebrauchs bzw. des "Neuen Substandards" scheint zugenommen zu haben, und zwar nicht nur in Form einer konservierend-rückwärtsgewandten Sprachpflege von Mundartvereinen und Sprachakademien, sondern im selbstbewußt-offensiven Gestus der Demonstration regionaler Zugehörigkeit: "einer von hier zu sein, so reden wie die Leute hier".

Verändert hat sich allerdings der lebensgeschichtliche Zeitpunkt des Dialekterwerbs. Wie MACHA (1993) aus Befragungsergebnissen in Familien und Grundschulen im Rheinland schließt, spielt der Altdialekt als überwiegendes oder gar ausschließliches Medium der primären Sprachsozialisation eine nicht mehr so

²⁴ Vgl. dazu die Untersuchung von Neuland 1994.

²⁵ Neuland 1987, Wachau 1989.

²⁶ Vgl. dazu Reinert-Schneider 1987.

bedeutsame Rolle, während er als zusätzlich erworbenes und ausgebautes Register in Domänen der sekundären Sozialisationsphase zunehmend an Bedeutung gewinnt. Diese Beobachtungen sprechen insgesamt für die Hypothese, daß bei Erwerb und Gebrauch von Dialekten ebenfalls ein Sprachdifferenzbewußtsein und das Bedürfnis nach sprachlicher Identifikation eine Rolle spielt.

- c) *"Nicht nur die Mitgemeinten sein wollen": Sprachgebrauch und Geschlecht*
Mit dem Begehren nach sprachlicher Identifikation und nach geschlechtergerechtem Sprachgebrauch wird der herrschende Sprachgebrauch zunehmend von Frauen, aber auch von Männern kritisiert. In Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs wird dieser Anspruch, nicht nur im generischen Sprachgebrauch mitgemeint, sondern selbst mitgenannt zu werden, demonstriert. Konflikte zwischen Normsetzung und Tradition in den amtlichen Rechtschreibregelungen und der feministischen Sprachkritik, die sich derzeit besonders am großen-I entzünden, sind unausweichlich. Dennoch sind die Anzeichen eines durch feministische Sprachkritik eingeforderten Sprachwandels unverkennbar. Die zunehmende Sensibilisierung des Sprachbewußtseins sowohl im Hinblick auf geschlechtergerechte Formulierungen im öffentlichen wie privaten Sprachgebrauch als auch im Hinblick auf eine Neubewertung von einer "defizitären Frauensprache" zu geschlechterdifferenzierendem Sprachgebrauch und je eigenen kulturellen Sprachstilen der Geschlechter ist ein besonders deutlicher Nachweis für die Wirksamkeit eines Sprachdifferenz- und eines Sprachselbstbewußtseins als Auslösefaktor für Sprachwandel, der von der formalgrammatischen Erscheinungsweise der Sprache linguistisch nicht begründbar ist.

5. Ausblick

Die vorgestellten Beispiele begründen hinreichend die schulische Ausbildung und Förderung des Sprachbewußtseins als einer theoretisch-reflexiven Einstellung zur eigenen wie fremden Sprachlichkeit.

In unseren Untersuchungen zur Jugendsprache haben gerade die metasprachlichen Fragen manchen Jugendlichen unerwartet große Schwierigkeiten bereitet: das, was angestrebt und spontan praktiziert wird, "eine eigene Sprache sprechen", kann durchaus nicht ohne weiteres metasprachlich expliziert und begründet werden. Dies setzt vielmehr ein sprachliches Beobachtungs-, Beschreibungs- und Differenzierungsvermögen, setzt also ein auf die eigenen Spracherfahrungen beziehbares und ein operatives sprachliches Wissen voraus. Das aber scheint der Sprachunterricht den Jugendlichen nur in äußerst unzureichender und sozial differenzierter Weise vermittelt zu haben. Zwar verfügen Jugendliche häufig über ein konkretes alltägliches Erfahrungswissen über die Sprechweisen anderer jugendlicher Subkulturen, doch bleibt dies Wissen solange ein implizites und kontextgebundenes, als es nicht metasprachlich expliziert und begrifflich systematisiert wird.

Ein implizites Sprachwissen kann aber auch außerhalb der wissenschaftlich reflektierten und legitimierte Vermittlung durch den Sprachunterricht z. B. in Form gesellschaftlich vorgeprägter Klischees interiorisiert werden, die das Sprachbewußtsein einschränken und verdinglichen. Dazu kann die Tradierung von Vorurteilen gegenüber dem Dialekt als schlechtes oder fehlerhaftes Deutsch, gegenüber der Jugendsprache als "Comic-Jargon" sowie gegenüber der Sprache von Frauen als "Weibergeschwätz" gehören. Ähnliche, ein Sprachnorm- als ein Sprachmängelbewußtsein indizierende inadäquate Urteile über je fremden Sprachgebrauch werden in der öffentlichen Sprachdiskussion vertreten (vgl. Kap. 4.1).

6. Fazit

Sich in einer Vielfalt von Sprachvarianten zu orientieren, unterschiedliche Sprachen kennenzulernen und zur eigenen ein bewußteres Verhältnis zu gewinnen, dies erscheint heute in unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft immer wichtiger. Der Aufbau eines reflexiven und wissenschaftsorientierten Bewußtseins über eigene und fremde Sprachen muß daher durch den Sprachunterricht gefördert werden, wenn dieses Sprachbewußtsein nicht auf "klar konfusen" bzw. "distinkt inadäquaten" Bildungsstufen verbleiben soll. In einem solchen aufklärenden Sprachunterricht hat das Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch" mit seinen sprach- und kommunikationsanalytischen, sprachkritischen und soziolinguistischen Dimensionen einen ganz zentralen Stellenwert.²⁷

Literatur

- Bünting, K.-D./Kochan, D. C.: Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg 1973
 Coseriu, E.: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen 1988
 Eichler, W./Bünting, K.-D.: Deutsche Grammatik, Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Kronberg 1978
 Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Theorie, Diskussion, Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 120-160
 Helmers, H.: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Stuttgart 1970
 Hessische Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I: Deutsch. 1972
 Hoppe, O.: Der Reformansatz Reflexion über Sprache, didaktische Konzepte und linguistische Ansätze. In: Diskussion Deutsch 3/1974, S. 61-81
 Ivo, H., Neuland, E.: Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens. In: Diskussion Deutsch 121/1991, S. 437-494
 Ivo, H.: Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft. Frankfurt/M. 1975

²⁷ Einige weiterführende Überlegungen werden in Neuland 1993c vorgestellt.

- Ivo, H.: Verändert Einsicht in Grammatik den Menschen? Zur Begründung des Arbeitsbereichs "Reflexion über Sprache". In: Der Deutschunterricht 4/1992
- Klein, W.: Der Wahn vom Sprachverfall und andere Mythen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 62/1986: Sprachverfall, S. 11-18
- List, G.: Die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten aus der Sicht der Sprachpsychologie. In: Der Deutschunterricht 4/1992, S. 15-24
- Macha, J.: Sprachlicher Substandard in rheinischen Grundschulen. In: Klotz, P./Sieber, P. (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch*. Stuttgart 1993, S. 140-150
- Neuland, E.: Spiegelungen und Gegenspiegelungen. Anregungen für eine zukünftige Jugend-sprachforschung. In: ZGL 1/1987, S. 58-82
- Neuland, E.: Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht*. Frankfurt/M. 1993(a), S. 85-101
- Neuland, E.: Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein – Zur Relevanz "subjektiver Faktoren" für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Mattheier, K. J. u. a. (Hrsg.): *Vielfalt des Deutschen*. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt/M. 1993(b), S. 699-722
- Neuland, E.: Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins. In: Klotz, P./Sieber, P. (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch*. Stuttgart 1993(c), S. 173-191
- Neuland, E.: Jugendsprache und Standardsprache. Zum Wechselverhältnis von Stilwandel und Sprachwandel. In: *Zeitschrift für Germanistik* NF 1/1994, S. 78-98
- Reinert-Schneider, G.: Gibt es eine Dialekt-Renaissance? Überlegungen zum Kölner Raum. Köln 1987
- Schlieben-Lange, B.: Metasprache und Metakommunikation, Zur Überführung eines sprachphilosophischen Problems in die Sprachtheorie und die sprachwissenschaftliche Forschungspraxis. In: Dies.: *Sprachtheorie*. Hamburg 1975, 189-207
- Stickel, G.: Was halten Sie vom heutigen Deutsch? Ergebnisse einer Zeitungsumfrage. In: Wimmer, R. (Hrsg.): *Sprachtheorie*, Institut für deutsche Sprache, Jahrestagung 1986. Düsseldorf 1987, S. 280-317
- v. Polenz, P.: Sprachkritik und Sprachnormenkritik. In: Heringer, H. J.: *Holzfeuer im hölzernen Ofen*. Aufsätze zur politischen Sprachkritik. Tübingen 1982 (1973), S. 70-93
- Wachau, S.: "... Nicht so verschlüsselt und verschleimt." Über Einstellungen gegenüber Jugendsprache. In: *OBST* 41/1989, 69-97
- Weisgerber, B.: Die Rolle der Grammatik beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache. In: Weisgerber u.a.: *Handbuch zum Sprachunterricht*. Beiträge zur Theorie und Praxis. Weinheim 1983, S. 343-360
- Weisgerber, B.: Sprachreflexion durch Sprachbegegnung. In: *Grundschule* 1/1992, S. 15-19
- Weisgerber, L.: *Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts*. Heidelberg 1971
- Wimmer, R.: Aspekte der Sprachkultur. In: *Mitteilungen* 10, Institut für deutsche Sprache. Mannheim 1984
- Wimmer, R.: Überlegungen zu den Aufgaben und Methoden einer linguistisch begründeten Sprachkritik. In: Heringer, H. J.: *Holzfeuer im hölzernen Ofen*. Aufsätze zur politischen Sprachkritik. Tübingen 1982 (1973), S. 290-317
- Wygotzki, L. S.: *Denken und Sprechen*. Stuttgart 1971

✎ Eva Neuland ist Sprachdidaktikerin am Germanistischen Seminar der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; Universitätsstraße 1, D-40225 Düsseldorf

SPRACHREFLEXIVE ANSÄTZE & TENDENZEN

Die Lust an der Worthinrichtung Sprachkritisches Bewußtsein in der Öffentlichkeit

■ von Wolfgang MÜLLER

1. Einführung

Sprachkritisches Bewußtsein in der Öffentlichkeit wird auf verschiedene Weise manifest. An erster Stelle sind die Sprachglossenschreiber zu nennen, die den Sprachgebrauch beobachten und ihre Beobachtungen als Beiträge in Zeitungen und Zeitschriften veröffentlichen. Sprachglossen haben Tradition.

Sprachglossenschreiber sind meistens sprachinteressierte Laien, die in der Regel eine konservative Einstellung zur Sprache haben und sprachlich Neues oder sprachlich von dem Üblichen Abweichendes subjektiv-kritisch beurteilen und verurteilen. Das schließt allerdings nicht aus, daß sie sich gelegentlich über alte Normen hinwegsetzen und sich auf diese Weise in Widerspruch zu ihren sonstigen Äußerungen setzen. Die Sprachglossen sind populär-feuilletonistisch geschrieben, nicht selten mit Witz und ironisch-demagogischer Übertreibung. Darin liegt ihre Sogkraft und ihre Beliebtheit bei der Klientel. Sprachglossen kommen dem in bestimmten Kreisen bestehenden Interesse an dem korrekten Gebrauch der Sprache und ihrer Mittel entgegen. Es geht in den Sprachglossen vorwiegend um Sprachrichtigkeit und um den sogenannten "guten Stil", um "gut" und "schlecht", um "richtig" und "falsch", wobei "gut" und "schlecht", "richtig" und "falsch" meist auch etwas mit "alt/üblich" und "neu/unüblich" zu tun haben.

Neben der sprachpflegerischen Sprachkritik seitens der Sprachglossenschreiber gibt es auch die spontane Sprachkritik, die aus einem allgemeinen Sprachbewußtsein erwächst und sich unter anderem auch in LeserInnenzuschriften niederschlägt. Es gibt ferner die von der Sprachwissenschaft und von Sprachwissenschaftlern selbst geübte Sprachkritik, doch vollzieht sich diese weitgehend fachzeitschriftenintern. Diese Beiträge werden von Fachleuten gelesen, kaum von sprachinteressierten Laien. Diese Beiträge sind dann oft die

fachkompetente Reaktion auf die Laienlinguistik der Sprachglossen. Deren Thematik wird unter sprachwissenschaftlichem Aspekt behandelt, wobei oftmals die in der sprachpflegerischen Sprachkritik aufgestellten Behauptungen entkräftet oder widerlegt werden. Daß betraf zum Beispiel Themen wie: *brauchen* ohne *zu*, *mäßig*-Bildungen (*telefonmäßig*, *essensmäßig*), *wissen um*, *um-zu*-Konstruktionen (*So schieden wir vor seiner Haustür, um uns niemals wiederzusehen*; Goethe), *weil*-Sätze (*weil ich habe keine Zeit*), *derselbe/der gleiche*, *Selbstverständnis*. Kasusabweichungen in der Apposition (*eine Interpretation durch Kraus, dem besten Kenner*).

Wie alt solche "Fehler" sein können, kann man an Hand Goethescher Texte nachweisen, auf die CONRADY hinweist: "Es werde mir gewiß mit der Gesellschaft des Herrn Plessing gedient sein, dem (sic!) Sohne des Superintendenten" und "Sie wendeten sich...gegen die aufgehende Sonne, als der (sic!) auffallend herrlichsten Erscheinung."¹

In Deutschland besteht eine Kluft zwischen theorieelastiger Wissenschaft und praxis- sowie benutzerbezogener Populärwissenschaft im Unterschied zu England, wo populärwissenschaftliche Bemühungen das Prestige eines Wissenschaftlers eher heben, als daß sie ihm abträglich wären. Sprachwissenschaftler bleiben lieber unter sich und überlassen die Beurteilung der Sprache in der Öffentlichkeit den sprachinteressierten Laien. Zu den seltenen Ausnahmen gehört HERMANN BAUSINGER, Professor für Deutsche Philologie und Volkskunde, der im "Spiegel" mit den Worten zitiert ist: "Wissenschaft fängt nicht erst da an, wo man sich im Fußnotengestrüpp verirrt, und ein journalistischer Schreibstil ist nicht per se unwissenschaftlich."²

2. Sprachglossen – Zeugnisse der sprachpflegerischen Sprachkritik

Die Autoren der Sprachglossen – und wenn der Eindruck nicht täuscht, sind es wohl nur Autoren und nicht Autorinnen – richten ihr Augenmerk vor allem auf die grammatischen und lexikalischen Mittel der Sprache, auf Kasusgebrauch, Wortstellung, Wortbildung, Wortgebrauch usw.

Im Jahre 1890 kam WUSTMANN mit seinem Buch über die Sprachdummheiten der Mentalität des Bildungsbürgertums entgegen. Es hat bis heute – jedenfalls indirekt – noch Wirkung. Es handelte sich bei WUSTMANN in seiner "kleinen deutschen Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen" um handfeste Kritik an bestimmten sprachlichen Gebrauchsweisen. Doch die Sprache wandelt sich, und Wandel gibt es auch in bezug auf die Themen der Sprachpflege und der Sprachkritik. Was einmal ein beliebtes Ziel der Sprachpfleger war, kann nach einiger Zeit schon wieder überholt, vergessen,

¹ Karl Otto Conrady: Goethe was here. Frankfurt 1994, S. 101.

² Spiegel 25/1994, S. 118.

stillschweigend akzeptiert und kein Ziel der Kritik mehr sein. Das zeigen auch die Neuauflagen des "Wustmann". Einiges wurde gemildert oder geändert.

Manches von dem, was in den 50er Jahren von Sprachpflegern und Sprachkritikern in Sprachglossen abgelehnt wurde, was verpönt und in ihren Augen falsch war, ist heute für sie oder ihre Nachfahren kein Thema mehr, z. B. *sich stören an* statt *sich stoßen an*. Es gibt jedoch auch Dauerbrenner oder Ladenhüter, die immer wieder einmal aus dem Fundus hervorgeholt werden.

Die sprachpflegerische Sprachkritik hinkt der Sprachentwicklung meist hinterher. Sprachglossenschreiber haben sich selbst als Sprachrichter inthronisiert. Sie beurteilen, verurteilen, fällen Urteile und Fehlurteile. Viel Spreu ist beim Weizen. Daß es Sprachglossen und Sprachglossenschreiber gibt, hat schon seinen gesellschaftlichen Nutzen: Sprache wird diskutiert, LeserInnen werden sensibilisiert. Das ist der Weizen. Aber da gibt es eben auch die Spreu – und die Manipulation.

Sprachglossenschreiber – jedenfalls alter Couleur – wissen, was beim einschlägigen LeserInnenkreis "ankommt". Ihr Erfolgsrezept ist oft recht einfach: Man stellt Wörter an den Pranger, gibt sie der Verachtung oder Lächerlichkeit preis, und schon hat man ein – sein – lesebegieriges, wortsandalsüchtiges Publikum. In Sprachglossen wird oft vereinfacht, behauptet, verallgemeinert und übertrieben. Das entsprechende Vokabular liegt parat: Verarmung der Sprache, Sprachverfall, Verhuzung, sprachliche Auswüchse, Verwilderung der Muttersprache, Verrohung der Sprache, Neudeutsch (schon 1876 im Wörterbuch der deutschen Sprache von DANIEL SANDERS), Adjektivitis, Substantivitis, Modewort, häßliche Wörter, Flickwörter, Schwammwörter, Nominalstil, Sprache der verwalteten Welt, Papierdeutsch, Beamtendeutsch, Dummdeutsch, Schwachdeutsch, modischer Einheitsjargon, Sprachsünden, Anglodeutsch (*etwas macht Sinn*), Verenglischung, Engleutsch, Präfixitis, Wucherverben (*Typ anmieten*), Abkürzungswut (*Azubi* statt Auszubildender, Lehrling), Wortungetüm, gestanztes Klischee, Sprachmüll, Wortmüll, Sintflut des Schwulstes, Sprachschutt, Gossensprache, Fäkalsprache.

Beklagt wird einerseits – bezogen auf Verben – das Aussterben des Genitivs; andererseits wird vom häßlichen Genitiv gesprochen, wenn es sich um Substantivierungen handelt. Hehre Worte werden gefunden: Das Kulturgut Sprache ist in Gefahr! Die LeserInnen lesen, glauben – und beten nach. Wer auf sich hält, beruft sich auf KARL KRAUS, der auch von der Verlotterung der Sprache gesprochen hat.

Wandel wird mit Zerfall gleichgesetzt, wobei die Meinung, die Sprache verkomme, vorwiegend von Älteren, kaum von Jüngeren vertreten wird. Auch die Klage über den Verfall hat ihre Tradition. "Nichts ist früher gut gewesen, weil es heute alt ist" läßt CONRADY Goethe sagen³ und verweist dabei auf den Historiker HANS DELBRÜCK, der die Zeitklage über die Gegenwart bis Homer

³ Conrady, a.a.O., S. 121 und 126.

zurückverfolgt hat. Mit Titeln und Sprüchen wie "Sprache ist nie unschuldig", "Mißhandelte Sprache", "Plastikwörter" sichert man sich schon im voraus sein Lesepublikum. Über das Wunder der Sprache, über ihre Möglichkeiten und Schönheiten zu schreiben – wer will das lesen? Das Verbrechen an der Sprache ist gefragt. Schließlich will man auf unterhaltsame Weise unterhalten werden. Wer in den Chor der Sprachpessimisten, der Warner vor Sprachverfall, nicht einstimmt, wer wie manche Sprachwissenschaftler der These vom Sprachverfall sogar widerspricht, dem wird seitens sprachpflegerischer Sprachkritiker mit Skepsis begegnet oder sogar empört widersprochen. Nicht sprachliche Funktionen, sondern Logik, Ästhetik, Bildungswissen, Sprachüblichkeit und Subjektivität sind die Hauptkriterien der Sprachglossensreiber für "gut/schlecht", "richtig/falsch".

Themen der sprachpflegerischen Sprachkritik

Es gibt einige "Klassiker" der Sprachkritiksthemen. Dazu gehören die *stattgefundene* Versammlung, *überführt* statt *übergeführt* (*der Verbrecher wurde ins Gefängnis überführt*, früher nur: *übergeführt*), *anscheinend/scheinbar*, *derselbe/der gleiche*, *größer als/wie*, *so groß wie/als*, der Konjunktiv in der indirekten Rede, die Konkurrenz von Präteritum und Perfekt.

□ *Pleonasmen*

Polemisiert wird gegen die sogenannte Präfixitis und gegen die doppelt gemoppelten oder – seriöser ausgedrückt – pleonastischen Bildungen, gegen *ansonsten* statt *sonst*, gegen *aufzeigen* statt *zeigen*, gegen *anmieten* statt *mieten*, gegen *abändern* statt *ändern*, gegen *anmahnen*, *abvermieten*, *einsuggerieren*, *aufoktroyieren*, jemanden *anschreiben*, *herauseliminieren*, *herabmindern*, *neu renoviert*, *Grundprinzip*, *Glasvitrine*, obgleich diese Bildungen meist funktional – als Verdeutlichungen – zu erklären sind.

□ *Neue Wörter*

Neue Wörter werden unter sprachästhetischen Gesichtspunkten und im Hinblick auf die Wortbildung kritisiert, z. B. *hinterfragen*, *beinhalten*, *umfunktionieren*.

□ *Neue Bedeutungen*

Als das Verb *anfahren* in den 50er Jahren mit einer neuen Bedeutung gebraucht wurde, nämlich: *bei einer Fahrt einen bestimmten Ort als Ziel haben* (z. B. Berlin/das Museum anfahren), wurde diese Gebrauchsweise abgelehnt und lächerlich gemacht, indem man *anfahren* in der Bedeutung *fahrend mit etwas/je-*

manden zusammenstoßen in Verbindung brachte. Lange Zeit war der Gebrauch von *rasant* in der Bedeutung *sehr schnell, attraktiv, großartig* ein beliebtes Sprachglossenthema, weil *rasant* aus dem Französischen stammt und eine ganz andere Bedeutung hat, nämlich *sehr flach, gestreckt, streifend, bestreichend* (speziell bezogen auf die Flugbahn eines Geschosses). Durch den lautlichen Anklang an *rasend* wurde *rasant* für *sehr schnell* usw. gebraucht. Dieser Gebrauch wurde zwar öffentlich kritisiert, doch der Kampf dagegen war letztlich vergebens. Der Duden bezeichnete diesen Gebrauch zuerst noch als "fälschlich", dann aber wurde er als "umgangssprachlich" eingestuft und toleriert. Die Sprachbenutzer hatten sich weder durch Sprachglossen noch durch die Bezeichnung "fälschlich" im Duden in ihrem Sprachverhalten beeinflussen lassen.

□ Wortbildung

Als unmöglich wurde seitens der Sprachpflege das Substantiv *Unkosten* angesehen, weil die Vorsilbe *Un-* eine Negation enthalte. *Unkosten* wären demnach keine Kosten. Daß *Un-* aber auch verstärkend gebraucht wird – *Unmenge, Unzahl, Ungewitter* – ist den Kritikern nicht eingefallen.

Als Schwachdeutsch wird der Gebrauch von *Erhalt* statt *Erhaltung* in *Forderung auf Erhalt der Arbeitsplätze* bezeichnet. Der ungewöhnliche Gebrauch der Präposition in *Forderung auf* gerät jedoch nicht ins sprachkritische Bewußtsein, obgleich die Wörterbücher nur *Forderung nach* kennen. Die im Gegenwartsdeutsch zu beobachtende präpositionale Revolution bei den präpositionalen Anschlüssen ist den Sprachkritikern – so scheint es – ganz allgemein entgangen. Auch gegen *unverzichtbar* ist immer wieder mit dem Argument zu Felde gezogen worden, daß hier eine inkorrekte Bildung vorläge, denn nur die von transitiven Verben gebildeten Adjektive seien korrekt (*verletzbar, erlebbar, vernehmbar*). Daß es aber auch von nichttransitiven Verben ganz sprachübliche *-bar*-Bildungen – wenn auch weniger oft – gibt (*brennbar, gerinnbar, unfehlbar, unsinkbar, unversiegbar, unverwelkbar, unentrinnbar, unkündbar, haftbar, verfügbar, haltbare Milch*) wurde anscheinend nicht wahrgenommen.

Die ungerechtfertigte Verfemung des Wortes *unverzichtbar* ist im übrigen ohne Wirkung geblieben – trotz der zeitweiligen Schützenhilfe des Dudens. Selbst sprachbewußte Sprecher oder Schreiber benutzen es und ahnen gar nicht, daß *unverzichtbar* in den Augen sprachpflegerischer Sprachkritiker ein Unwort ist. Die sprech- und sprachbeeinflussende Kraft des Dudens scheint interessanterweise dann so gut wie wirkungslos zu sein, wenn sich die abgelehnten Wörter oder Gebrauchsweisen als praktikabel erweisen oder wenn sie den Sprachstrukturen entsprechen. Sprachpfleger neigen dazu, ihre Ansicht vom richtigen Sprachgebrauch auch anderen vorzuschreiben. Wer zum Beispiel gegen das Wort *unverzichtbar* etwas hat, braucht es ja selbst nicht anzuwenden, sollte aber anderen deren eigene Entscheidung lassen.

□ *-mäßig-Bildungen*

Die Sprachkritik hat auch die Wortbildungen mit dem Suffixoid *-mäßig* beanstandet, z. B. *automäßig*, *telefonmäßig*, *essensmäßig* (= in bezug auf das Essen) *sind wir zufrieden*. Dieser Gebrauch wurde anfangs grundsätzlich abgelehnt, bis schließlich auf die grammatische Funktion und die Praktikabilität dieser Bildungen in einer wissenschaftlichen Untersuchung hingewiesen wurde, so daß das Suffixoid *-mäßig* in der Bedeutung *in bezug auf*, *betreffend* als "umgangssprachliches" Wortbildungsmittel seinen anerkannten lexikalischen und lexikographischen Stellenwert erhalten hat.

□ *-fähig-Bildungen*

Von den *-fähig*-Bildungen hieß es, daß nur die mit aktivischem Inhalt korrekt seien. So galt beispielsweise *verhandlungsfähig* nur in aktivischer Bedeutung – *sie ist verhandlungsfähig* (= sie kann verhandeln) – als korrekt. Die passivische Bedeutung – *der Vorschlag ist verhandlungsfähig* (= darüber kann verhandelt werden) – wurde abgelehnt. Der kreative Umgang mit der Sprache durch Wortbildung wird gern reglementiert. Im 17. Jahrhundert war es noch schlimmer. Damals meinte so mancher Grammatiker, daß das Bilden neuer Wörter nur den Experten zustehe.

□ *Derer/deren*

Daß die normbewahrende Kraft des Dudens ziemlich wirkungslos ist, wenn es sich um Wandlungen handelt, die von der Struktur der Sprache her in irgendeiner Weise sinnvoll sind, das beweist der bereits verlorene, aber zum Teil noch immer geübte Widerstand gegen den Gebrauch von *derer* statt *deren*, wenn es sich um einen alleinstehenden Genitiv (im Singular beim Femininum und im Plural bei allen Genera) des Demonstrativ- oder Relativpronomens handelt. Das vorausweisende alleinstehende singularische und pluralische *derer* (z. B. *das Schicksal derer* [Singular], *die diesen Namen trug*; *das Schicksal derer* [Plural], *die diesen Namen trugen*) hat bewirkt, daß im heutigen Sprachgebrauch für das alleinstehende zurückweisende *deren* überwiegend auch *derer* gebraucht wird.

Sowohl im 9. Dudenband – *›Richtiges und gutes Deutsch‹* – als auch im WUSTMANN widersetzte und widersetzt man sich diesem Wandel. Im WUSTMANN von 1896 heißt es: "Falsch ist es also, wenn Relativsätze angefangen werden: in Betreff derer, vermöge derer."

Auch noch im WUSTMANN/SCHULZE von 1966 wird gesagt: "Falsch ist es also, wenn Nebensätze angefangen werden: die Mängel, wegen derer man ihn abwies – die Kräfte, vermöge derer ihm das Unerhörte gelang." Belege aus früheren und heutigen Texten zeigen den Wandel. Einst *deren*: *Möbel und*

Effekten, deren sie eine ungeheure Menge besaßen⁴; die Mädchen, deren man so notwendig bedurfte⁵; die lange Stange an einem Wagen, vermittelt deren derselbe regiert wird⁶. Heutiger Gebrauch derer statt deren: das waren alte Erlebnisse, aber er erinnert sich derer nicht; Formulierung, für die ich damals ausgelacht wurde und derer ich mich heute noch schäme⁷; vier Jahre, während derer er als Wachmann diente ("Spiegel"); Größenordnungen, angesichts derer sich plausible Überlegungen hinsichtlich unseres Arbeits- und Wohnungsmarktes verbieten ("Mannheimer Morgen").

□ **Angloamerikanismen**

Ein beliebtes Thema ist auch das Eindringen ungeliebter Angloamerikanismen ins Deutsche. Lehnübersetzungen werden abgelehnt, wenn sie für im Deutschen bereits vorhandene Wörter oder Wortverbindungen gebraucht werden, zum Beispiel *einmal mehr* (englisch: *once more*) statt *wieder einmal* (*es hat sich einmal mehr/wieder einmal gezeigt, daß...*) oder *in 1994* statt *im Jahre 1994*. In die Kritik geraten auch neuentlehnte Bedeutungen bei im Deutschen bereits vorhandenen Wörtern, zum Beispiel beim Verb *realisieren* die neuentlehnte Bedeutung *sich etwas vorstellen, etwas begreifen* (*erst jetzt realisiere ich, in welcher Gefahr du geschwebt hast*) nach englisch: *to realize*. Früher wurde *realisieren* nur in der Bedeutung *verwirklichen* gebraucht. Typisch für die Kritik an den Amerikanismen/Anglizismen ist, daß nur einige von ihnen in die Kritik geraten, während andere Entlehnungen unerkannt und somit unkritisiert über die grüne Sprachgrenze kommen. Gegen das "Anglodeutsch" wird immer wieder Stellung genommen. Es werden Ausdrucksweisen wie *es eine gute Sache finden* (*I find it a good thing*), *Adenauer trifft Kennedy* (*Adenauer meets Kennedy*), *Ruf mich zurück!* (*call me back!*) und auch der Gebrauch von *erinnern* im folgenden Satz kritisiert: *Wer die Geschichte nicht erinnert, ist verurteilt, sie neu zu durchleben*. Der sprachkritische Kommentar ("Tagesspiegel", 10.1.1993, gezeichnet: -thes) dazu lautet: "Sachlich beherzigenswert, sprachlich falsch, jedenfalls (noch) im Schriftdeutsch. Wer sich der Sprachregeln nicht erinnert, ist verurteilt, sie neu durchzunehmen, es sei denn, er pfeift darauf."

Die Sprachpfleger und Sprachkritiker dieses Genres berufen sich oft auf die Sprachgeschichte, auf das Frühere, das Gewohnte und das Gewachsene und – für sie – somit auf das Richtige, doch zeigt sich dabei nicht selten ihre sprachhistorische Ignoranz. So auch bei dem gerade genannten Gebrauch von *erinnern*. Dieses Verb kann man schon 1876 in dem Wörterbuch von DANIEL SANDERS

⁴ Hans Ostwald: Das Berliner Dirnentum. Leipzig 1906, Bd. 3, S. 27.

⁵ Ebenda, Bd. 1, S. 15.

⁶ Johann Christoph Adelung: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart: Leipzig 1808 (Stichwort: Deichsel).

⁷ Günter de Bruyn: Zwischenbilanz. Frankfurt 1992, S. 177.

in der genannten kritisierten Gebrauchsweise finden. Sie ist dort allerdings als "mundartlich" gekennzeichnet. Mundartliches ist aber nichts Falsches, und nicht selten gelangen landschaftliche Ausdrucksweisen in die Standardsprache wie zum Beispiel der umgelautete Konjunktiv *bräuchte* (statt: *brauchte*). Auch das landschaftliche *gewunken* statt *gewinkt* findet immer mehr Verbreitung. Als Anglizismus wird im "Berliner Tagesspiegel" auch der Gebrauch des unbestimmten Artikels in "ich bin *ein* Kaufmann, nicht *ein* Techniker" kritisiert, obgleich auch schon im kaiserlichen Berlin gesungen wurde: "ich bin *ein* Preuße, kennt ihr meine Farben?"

□ *Aus aller Herren Länder*

Lange wurde die in der Umgangssprache gebräuchliche Wendung *aus aller Herren Länder* abgelehnt und nur die grammatisch korrekte *aus aller Herren Ländern* akzeptiert. Die Dudenauflagen dokumentieren den allmählichen Wandel. Seit der 5. Auflage (1898) findet sich die Wendung *aus aller Herren Ländern* in der Duden-Rechtschreibung, und zwar nur in dieser Form. In der 17. Auflage 1973 werden dann beide Möglichkeiten durch ein eingeklammertes und somit dem Benutzer freigestelltes "n" notiert: *aus aller Herren Länder[n]*. Das ist ein Beispiel dafür, daß sich grammatisch eigentlich Inkorrektess oft doch durchsetzt, wenn es dem Sprachgebrauch, dem Sprechgefühl oder anderen inneren Sprachstrukturen entspricht. Solch ein Gebrauchswandel, solch eine "Inkorrektheit" sollte für die Sprachkritiker immer Anlaß sein, erst einmal nach den möglichen Gründen dafür zu suchen. Dabei lassen sich oft für die Sprache aufschlußreiche Einsichten gewinnen, die den Wandel oder die Inkorrektess plausibel machen und vom Sprachsystem her rechtfertigen.

Für den genannten Fall *aus aller Herren Länder* ist die Beobachtung interessant, daß bei Voranstellung eines abhängigen Genitivs die Tendenz zum Wegfall der Endung beim nachgestellten Substantiv besteht. So führt der Duden, Band 9 (Richtiges und gutes Deutsch) unter *wegen* das Beispiel an: *Wegen unseres Freundes Kind* (statt: *Kindes*) *mußte der Hund zu Hause bleiben*. Sonst aber: *Wegen des Kindes unseres Freundes...* Ein weiteres Beispiel: *Der Krieg geht trotz Iraks Rückzug weiter* (eigentlich: *trotz des Rückzugs des Irak[s]*). Selbst offensichtlich grammatisch Falsches kann durch Gebrauch sanktioniert werden wie die juristische Wendung *von Verfassungen wegen* (z. B. *Ausbeutung des Staates durch diejenigen, die von Verfassungen wegen seine ersten Diener sein sollten*⁸).

Hier ist die Analogie zu *von Rechts wegen* wirksam gewesen.

⁸ Spiegel 20/1992, S. 27.

□ Wortgebrauch

Reflektiert wird in Sprachglossen auch über den Wortgebrauch in der Öffentlichkeit: Kann man sich für etwas *schämen*, was andere getan haben? Kann man auf die Leistungen anderer – zum Beispiel der deutschen Weltmeister im Fußball – *stolz* sein? Auch gegen neue Ausdrucksweisen wird polemisiert: *etwas tendiert gegen Null* = *etwas ist gering*; *sich über das Geld definieren* = *für Geld alles tun*. Vielleicht wäre aber eine Analyse angebracht: Warum werden solche Umschreibungen gebraucht? Inwieweit spiegelt sich darin der Zeitgeist wider?

□ Wortstellung

Auch der Wortstellung gilt das sprachkritische Interesse. In der folgenden zitierten Überschrift wird die Uneindeutigkeit der Aussage kritisiert: *Bürgermeister wird SPD-Mann*. Das Spektrum der Sprachkritik ist – wie man sehen kann – breit.

□ Sprachhistorische Ignoranz

Die Sprachpfleger, die sich auch gern Sprachfreunde nennen, sind gegenüber allem Neuen skeptisch bis ablehnend. Akzeptabel ist für sie das, womit sie großgeworden sind. Ihnen ist gar nicht gegenwärtig, daß auch das Bekannte und Gewohnte einmal neu und abweichend vom Herkömmlichen gewesen sein wird. So bemüht man beispielsweise den "sprachlichen Anstand", um sich gegen die *gleichgeschlechtliche Ehe* als Ausdrucksweise zu wenden. Das sei Sprachmißbrauch, schließlich sei *Ehe* eindeutig die Lebensgemeinschaft von Mann und Frau. Daß sich aber Gebrauchsweisen ändern, daß sich Bedeutungen erweitern oder verengen, erleben wir ständig. Strenggenommen kann man sich aber auf die Tradition der Bedeutung beim Wort *Ehe* gar nicht berufen, denn das sehr alte Wort wird erst ungefähr seit dem Jahr 1000 im heutigen Sinne gebraucht. Vorher und auch noch neben dieser damals neuen Bedeutung hatte das Wort eine allgemeinere, nämlich "Gesetz, gesetzliche Ordnung". Und darum würde es sich auch bei einer *gleichgeschlechtlichen Ehe* handeln. Abgesehen davon, daß man auch von einer *Onkelehe*, einer *Vielehe* und übertragen zum Beispiel von einer *Ehe zwischen Film und Fernsehen* sprechen kann. Man muß also vorsichtig sein, wenn man sich bei seiner Kritik am Neuen auf Altes beruft.

Mancher Sprachpfleger würde sich wundern, wenn er erführe, was es früher schon alles an Wörtern gegeben hat und was in alten Wörterbüchern dokumentiert ist. Da gibt es Verben wie *anerinnern* und *anerwägen*. Wahrscheinlich fänden manche Wörter – würden sie heute gebraucht – vor deren Augen keine Gnade und würden als Neudeutsch oder Verhunzung der Sprache kritisiert, so z. B. *sich aufwachsen* (= *sich prächtig anziehen*), *ausgebrauchen* (= *verbrauchen*). All diese Wörter stehen im Handwörterbuch der deutschen Sprache

von J. CHR. AUG. HEYSE (Magdeburg 1833 bis 1849). Im "Berliner Tagesspiegel" fragt der Sprachglossenschreiber (gezeichnet: -thes): "Wie sind bloß die Deutschen früher ohne *einfordern* ausgekommen?" Er weiß und ahnt nicht, daß schon CHAMISSO (1781-1838) und KLINGER (1752-1831) dieses "mißbräuchliche Verbum" gebraucht haben, das im Wörterbuch der deutschen Sprache von DANIEL SANDERS (Leipzig 1876) auch mit Beispielen zu finden ist: Geld, Schulden, Zinsen einfordern.

Einige Zeit wandte man sich in Sprachglossen auch gegen das angeblich neudeutsche Adjektiv *zögerlich*, ohne zu wissen, daß es schon im Grimmschen Wörterbuch⁹ für Anfang des 18. Jahrhunderts belegt ist, dazu auch *unzögerlich* und *verzögerlich*. Immer wieder läßt sich sprachhistorische Ahnungslosigkeit gepaart mit naiver Behauptungsdreistigkeit in der Sprachkritik feststellen.

In der ›*Kleinen Fibel für gutes Deutsch*‹ (Bern 1984) meint die Verfasserin URSULA VON WIESE, daß der Gebrauch des Genitivs bei *dank* ein Fehler sei und daß Konrad Duden sich dabei im Grabe umdrehen würde. Im Gegenteil! Hätte Frau von Wiese in Konrad Dudens Orthographisches Wörterbuch von 1880 hineingesehen, hätte sie gefunden, daß er bei *dank* den Dativ und den Genitiv registriert und sogar noch Beispiele anführt: *dank meinem Fleiße*, *dank eures guten Willens*. Erst die Epigonen (Ernst Wülfing, Alfred C. Schmidt, Otto Reinecke; Duden 1915) haben den Genitiv stigmatisiert.

□ *Feministische Sprachkritik*

Die feministische Sprachkritik bedient sich zwar nicht der Sprachglossen zur Durchsetzung ihrer Ziele, doch wird sie zum Thema mancher Sprachglossen, die sich negativ oder skeptisch-ironisch mit einigen feministischen Forderungen oder Praktiken auseinandersetzen. Beliebte Themen sind das Wörtchen *frau* für *man*, das große-I (*LeserInnen*) und die Doppelnennungen (*der Antragsteller/die Antragstellerin*).

2. LeserInnenbriefe und -meinungen – Ausdruck spontaner Sprachkritik

Das öffentliche Sprachbewußtsein kommt auch in LeserInnenbriefen und -meinungen zum Ausdruck. Es sind dort unter anderem auch die Fremdwörter, die Anlaß zur Kritik geben. Doch handelt es sich dabei nicht mehr um grundsätzlich fremdwortfeindlichen Purismus. Die Kritik richtet sich gegen unnötige oder das Verstehen erschwerende fremdsprachige Wörter (*Showdown*, *Kickback*, *Controlling*, *Facts*, *Sponsoring*, *Thrill*; *Subsidiarität*, *face to face*, *gestylt*) – vor allem

⁹ Jacob und Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch. Leipzig 1854 bis 1960.

in der Werbung (*Basement, Body, Backshop*), aber auch gegen den Fremdwortgebrauch in den Medien und gegen das Computerdeutsch.

Die öffentliche Kritik richtet sich auch gegen die Sprache der Politiker und gegen die mit der Sprache übermittelten Inhalte:

Ganz abgesehen von dem [...] Thema dieses Berichtes finde ich es abstoßend, wie von unseren Politikern Verlautbarungen "artikuliert" werden. Die Äußerungen schwanken zwischen "Prätention" (die Glaubwürdigkeit ist nicht *beschädigt*) und zwischen Primitivo Jargon (*er hat Mist gebaut, es hat mich vom Hocker gehauen, es haut einen immer von den Beinen*).

Ich kann nur hoffen, daß die Beteiligten von ihrem Deutschlehrer irgendwann einmal einen *vor den Latz geknallt* bekommen.¹⁰

Der Wortgebrauch ist auch das Thema einer Leserzuschrift im "Berliner Tagesspiegel" (22.2.1987, Weltspiegel Seite II), wo sich unter der Überschrift "Der Duden drückt sich" ein Professor Dr. Ing. gegen den Gebrauch von *aufschweißen* in der Bedeutung *mit Hilfe des Schweißbrenners öffnen* wendet. Dort heißt es:

[...] eine Auseinandersetzung, die ich im vorigen Jahr mit der Dudenredaktion hatte. Die Überheblichkeit dieses Gremiums kennt keine vernünftigen Grenzen mehr. Ich darf dazu bemerken, daß ich als langjähriger Leiter der Schweißtechnischen Lehr- und Versuchsanstalt Duisburg und Honorarprofessor für Schweißtechnik der Technischen Universität Braunschweig für diese Angelegenheit als kompetent gelten darf.

Seit vielen Jahren kämpfe ich gegen die Verwendung des Wortes "*aufschweißen*" für das Öffnen von Tresoren durch Kriminelle. Immer wieder vergeblich; bis ich [...] darauf aufmerksam gemacht wurde, daß dies im Duden so aufgeführt wird [...]. Auf mein Schreiben an die Dudenredaktion wurde mir mitgeteilt, daß dies eine allgemein übliche Bezeichnung in der deutschen Sprache sei.

Nun könnte man dies hinnehmen, wenn dadurch nicht ein Sachverhalt technisch völlig falsch beschrieben würde. "*Aufschweißen*" bedeutet nämlich, daß man mit Hilfe des Schweißens auf metallische Oberflächen Metalle aufschmelzen kann, damit die Oberfläche gegen äußere Einwirkungen widerstandsfähiger wird.

Der Vorgang des Öffnens von Tresoren verläuft aber völlig anders. Das dazu notwendige Gerät ist kein Schweißbrenner, sondern ein Schneidbrenner [...]. Auf dieser äußeren Ähnlichkeit zwischen Schweiß- und Schneidbrenner beruht also die falsche Bezeichnung[...].

Der Ausdruck "*aufschweißen*" wird also technisch falsch verwendet. Die Dudenredaktion will das aber nicht einsehen. Zu besonderen Schwierigkeiten kann das bei Übersetzungen in oder aus Fremdsprachen führen.

In dem von ihm genannten Schreiben an die Dudenredaktion hatte der Schreiber noch geschlossen mit einer Bitte: "Ich bitte jedenfalls, den Begriff *aufschweißen*

¹⁰ Mannheimer Morgen 22.4.1993, S. 31.

für das Auftrennen von Tresoren, Wracks und anderen Stahlbauteilen, der übrigens aus der Ganovensprache stammt, nicht mehr zu verwenden."

Wenn die Dudenredaktion ihm diesen Wunsch auch nicht durch Weglassen dieser Bedeutung erfüllen könnte, weil sprachübliche Gebrauchsweisen auch dann dokumentiert werden müssen, wenn sie sachlich nicht zutreffend sind, so hat die Dudenredaktion doch die Bedeutungserklärung geändert. Im Duden, Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 8 Bänden (1993ff.) heißt es jetzt: *mit Hilfe des 'Schneidbrenners'* (statt: des *Schweißbrenners*) *öffnen*. Ein anderer Zeitungsleser nimmt adjektische Attribute, die die Zugehörigkeit ausdrücken, kritisch – aber auch übertreibend und nicht ganz sprachgemäß – ins Visier:

Interessiert am Tagesgeschehen und an der deutschen Sprache freue ich mich über jedes neue Wort, das mächtige Zeitungen und deren Korrespondenten (auch der Sprache mächtig?) schöpfen. Das *betriebswirtschaftliche Studium* kennen wir schon, die *gesellschaftliche Ordnung* auch. Gängig inzwischen die *pilzliche Krankheit*, das *prinzliche Bad*, das *elterliche Haus* [...]. Und weil das so schöne, klare, verständliche und gescheite Wörter sind (der laienhafte Leser spürt geradezu die Kompetenz des Schreibers), gibt es seit dem 2. März auch das *bundesaufsichtliche Gespräch*. Tendenz steigend für die Adjektivitis der deutschen Sprache [...]. Vorschläge für die Zukunft: *Brieflicher Freund*, *mondliche Finsternis*, *schwacher Sinn*, *geschäftlicher Führer*, *oberbürgerlicher Meister*, *dämliches Fahrrad* [...].¹¹

3. Das Bewußtsein für korrekten Sprachgebrauch – Beispiele aus dem Alltag

Nicht immer äußert sich das Interesse an korrektem Sprachgebrauch in Sprachglossen oder in Zuschriften. Im Alltag wird nicht selten über den richtigen Gebrauch von *anscheinend* und *scheinbar*, von *derselbe* und *der gleiche*, von *gewinkt* oder *gewunken*, von *Pausebrot* oder *Pausenbrot*, von *bräuchte* oder *brauchte*, von *brauchen* mit oder ohne *zu* diskutiert. Alles Themen, die in Sprachglossen ihre Tradition haben. SprachglossenleserInnen sind in der Regel Sprachinteressierte, die in den von Laien für Laien geschriebenen Sprachglossen eine kompetente, nützliche und weiterbildende Belehrung sehen und die darin geäußerten Ansichten normenkritisch übernehmen.

Das Bewußtsein für korrekten Sprachgebrauch kann sich auch ganz beiläufig in einem anderen Zusammenhang äußern. In einem Interview mit Günter Pfitzmann ging es um dessen persönliche Einschätzung eines bekannten Sportmoderators. Obgleich es nicht um dessen Sprache ging, bezog Pfitzmann in seinem Urteil aber diesen Aspekt mit ein: "Mit dem Deutschen tut er sich aber schwer. Es heißt nicht: Er hat den Ball mit der Hacke gespielt, sondern mit dem

¹¹ Mannheimer Morgen, 21.4.1994.

Hacken."¹² Diese Äußerung ist sehr interessant, denn sie zeigt nicht nur die kritische Beobachtung und Beurteilung des Sprachgebrauchs im Alltag. Hierin drückt sich auch das subjektive Sprachgefühl aus, das apodiktisch und unreflektiert vertreten wird. Pfitzmann ahnt gar nicht, daß sein Sprachgefühl landschaftlich geprägt und gar nicht allgemein gültig ist. Manche Wörterbücher bezeichnen nämlich den *Hacken* (= die Ferse) als seltener und die *Hacke* als sprachüblicher.

4. Sprachkritik als Verhaltens- und Denkkritik

Wichtiger – oder jedenfalls gewichtiger – als die Kritik am korrekten Gebrauch von Wörtern und Grammatik ist die Kritik an dem, was mit und über die Sprache bewußt oder unbewußt vermittelt wird. Da sind die LeserInnen oft sehr sensibel, sensibler manchmal als eine begriffsstutzige Redaktion, wie folgende Leserinschrift zeigt:

In dem Bericht las ich die Zeile "...um nach dem ersten Brandanschlag auf eine Synagoge in Deutschland..." Vielleicht verstehen Sie, daß es mir sozusagen kalt den Rücken hinunterlief: *Ein erster Brandanschlag?* Offensichtlich rechnet der Schreiber mit einem zweiten, einem dritten, einem vierten? So jedenfalls lesen sich diese Zeilen.

Wie werden Menschen mosaischen Glaubens darüber denken? Auch die Sprache ist ein empfindliches, ja verräterisches Ding, ich denke, Sie werden mir auch da zustimmen? Wehret den Anfängen!¹³

Was schreibt die unsensible Redaktion der Zeitung als erklärenden Kommentar im Anschluß an den abgedruckten Brief? Gemeint war: Der erste Brandanschlag auf eine Synagoge in der Bundesrepublik. In den Nachrichten war ein ähnlicher Text zu hören: *Solingen war der bislang schwerste Brandanschlag*. Zur Sprache der Politiker äußert sich ein Leser im Mannheimer Morgen vom 23.2.93, S. 9:

Unsere Politiker geben sich doch redlich Mühe, dem Wahlvolk immer neue Beweise ihrer unerschöpflichen Kreativität zu liefern. Denken wir nur an die unterhaltsamen Wortspiele der jüngsten Vergangenheit. Da war die Rede von "*irregeleiteten Jugendlichen*" (gemeint waren brandschatzende, mordende Neonazis) oder von "*aufenthaltsbeendenden Maßnahmen*" (= Abschiebung von Asylsuchenden), "*Asylantenflut*" etc.

Und nun der jüngste geniale Einfall: "*friedensschaffende Maßnahmen*". Gemeint ist hiermit nicht etwa das Verbot jeglicher Waffenexporte. Nein, gemeint sind Kampfeinsätze der Bundeswehr in anderen Ländern, um die Waffen wieder einzusammeln, die vorher dorthin exportiert wurden.

¹² Hörzu 15/1994, S. 140.

¹³ Mannheimer Morgen, 18.5.1994, S. 12.

Auch mit dem Wort *Kultur* läßt sich so manches aufwerten. Da gibt es die *Streitkultur*, und Verteidigungsminister Rühle – früher hießen sie Kriegsminister – spricht vom Wehrdienst, der zur *Verteidigungskultur* Deutschlands gehöre.

□ *Sprache kann verschleiern*

Wortwahl kann verhüllen, verschleiern. Mit volkstümlich-demokratischem Vokabular werden Belastungen zu Wohltaten für den Bürger umfrisiert: *Die Bürger haben einen Anspruch darauf...; die Parteien müssen ausreichend finanziell ausgestattet sein, um ihrem Verfassungsauftrag nachkommen zu können; im Interesse der städtischen Steuerzahler sind die Verkehrsbetriebe zum Handeln* – sprich: zu Fahrpreiserhöhungen – *gezwungen*. Nicht von den Menschen, sondern von den Sachen gehen die Gefahren aus: *Der Reaktor birgt Gefahren*. Brutale Übergriffe von Polizisten können nachsichtig-wohlwollend umschrieben werden:

Es kommt zu Auseinandersetzungen, bei denen auch die Beamten schon mal *unwirsch reagieren*. Dabei mögen einige von ihnen *über die Stränge geschlagen* haben. Auf jeden Fall *zu weit* sind sie bei der Kameraderie mit dem Milieu *gegangen*.¹⁴

Ein Totschlag im Dienst wird als *schwerwiegender Mißgriff* bezeichnet.

□ *Sprache kann auch enthüllen*

Wortwahl kann auch enthüllen. Das zeigte sich, als der frisch gekürte Bundespräsident in einem Interview aus seiner sonst sachlich-neutralen Diktion fiel und in bezug auf seine Mitbewerber meinte, daß er ebenso bekannt wäre, wenn er wie diese Politiker in der Welt *herumgeturnt* wäre.

Was ist von einer Partei zu halten, die sich an *Besserverdienende* wendet? Wenn diese Partei sich auch noch gegen Fremdenfeindlichkeit ausspricht, weil Fremdenfeindlichkeit Deutschland *schadet*, dann ist die Begründung für Sprachensible sehr aufschlußreich.

Unsensibler Umgang mit der Sprache brachte dem Manager der Deutschen Bank öffentliche Sprachkritik ein, als er den Verlust von 50 Millionen DM als *Peanuts* bezeichnete, denn schließlich sagte das auch noch etwas über das Bankwesen und die Mentalität seiner Manager aus. Und was kann man aus einem harmlosen Satz wie *Sie hat einen verständnisvollen Mann* herauslesen? Er offenbart die dahinterstehende Denkweise, die dem Mann eine dominierende Stellung attestiert: er ist verständnisvoll, tolerant; er könnte aber auch anders. Und wer von *ausgetrampelten* Wegen statt von *ausgetretenen* spricht oder

¹⁴ Mannheimer Morgen, 7./8.5.1994, S. 17.

schreibt, hat der Ablehnung noch seine Emotionalität auf umgangssprachliche Weise hinzugefügt, wahrscheinlich sogar ohne es zu wissen.

5. Sensibilisierung des öffentlichen Sprachbewußtseins

Zur Kritik an inhumamer oder verschleiernder Ausdrucksweise wird die Öffentlichkeit ermuntert, indem sie zur Suche nach dem "Unwort" des Jahres aufgefordert wird. Solche Unwörter sind dann *ethnische Säuberung*, *weiche Ziele* (für Menschen als militärische Zielobjekte), *klatschen/aufklatschen* (für tätliche Angriffe auf Ausländer oder Minderheiten), *aufenthaltsbeendende Maßnahmen* (für Abschiebung von Asylbewerbern), *Beileidstourismus*, *kollektiver Freizeitpark*.

□ *Wie soll man es mit den umgangssprachlich-derben Wörtern halten?*

In der Bundesrepublik Deutschland – genauer: in Rheinland-Pfalz – hat die Landeszentrale für Gesundheitserziehung eine Broschüre für Jugendliche herausgegeben mit dem Titel "Let's talk about sex. Ein Sex-Heft für Jugendliche", die der Aufklärung – speziell auch in bezug auf Aids – dienen soll. Diese Broschüre hat konservative KritikerInnen auf den Plan gerufen, weil darin Jugendliche zu Wort kommen, die mit ihrem Vokabular (*runterholen*, *wichsen*, *vögeln*) über Sexuelles berichten. Die KritikerInnen an dieser Broschüre sprechen von einer seelenlosen Fäkal- und Gossensprache, von Förderung einer Sprachverwilderung und einer dazu gehörenden Verrohung der menschlichen Beziehungen. In dem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Zweckbestimmtheit und nach der stilistisch-emotionalen Funktion des saloppen und des derben Wortschatzes und dessen Stellenwert innerhalb der Sprache sowie nach der "inneren Mehrsprachigkeit". Die Umgangssprache ist eine Varietät, die Ungezwungenheit, Spontaneität, Bildhaftigkeit, Farbigkeit, Leichtigkeit und subjektive Lebendigkeit vermitteln kann. Ihr Gebrauch ist nicht grundsätzlich abzulehnen. Es kommt immer auf die jeweilige Text- oder Textstellensorte an. Sprache und Stil sind auch generationsgeprägt, so daß es auf diesem Gebiet Generationskonflikte gibt.

6. Aufgaben einer neuen öffentlichen Sprachkritik

Wie die vorausgehenden Darlegungen zeigen sollten, besteht ein breites öffentliches Interesse an der Sprache, an ihrem korrekten Gebrauch sowie an der mit ihr und durch sie vermittelten Denkweise. Sprachinteressierte Laien lesen Sprachglossen gern und übernehmen – wegen meist fehlender Fachkenntnisse – Ansichten und Wertungen kritiklos. Das allgemeine öffentliche Interesse an der Sprache sollte viel intensiver von den Sprachwissenschaftlern genutzt werden,

indem diese sich zu den Themen in populär-aufklärerischer, zum Lesen verlockender Weise in Zeitungen und Zeitschriften äußern. Auch Rundfunk und Fernsehen könnten – wenn sie einfallsreich und "innovativ" genug wären – durch kleine sprachliche Appetithäppchen ihr Programm mit dieser Facette bereichern.

Durch eine neue Sehweise, durch einen neuen Schwerpunkt in der sprachkritischen Diskussion könnte an die Stelle der Lust an der Worthinrichtung die Lust an sprachlicher Kreativität und lebendiger Sprachgeschichte treten. Wer an Schreckensberichte über den Verfall, die Verhuzung und die Verarmung der Sprache gewöhnt ist, würde vielleicht aufhorchen, wenn er einmal etwas ganz anderes, Gegensätzliches von ihr läse und erführe – etwas von ihrem Reichtum und ihren gestalterischen Möglichkeiten in Ausdruck, Wortbildung und Syntax und von ihrer Anpassung an die Veränderungen in der Welt.

Wer könnte das kompetenter als die Sprachwissenschaftler selbst! Wenn sie nur wollten und – in bezug auf sprachliche Leichtigkeit – könnten. Abweichungen von der Norm sind nicht immer nur Fehler. Wie die vorausgegangenen Darlegungen zeigen sollten, sind sie oft Vorboten eines Wandels im Sprachsystem, der zur Differenzierung oder Systematisierung beiträgt, Normabweichungen sind oft die Trampelpfade sprachlicher Ökonomie und Analogie.

Bei den "Normverletzungen" muß jedoch zwischen möglichen Anzeichen von Normwandel einerseits und sprachlichen Defiziten des Autors im Grammatischen und Stilistischen andererseits unterschieden werden. Durch Einbeziehung von historischem Sprach- und Normenwandel kann eine naive Normengläubigkeit erschüttert und der Sprachinteressierte normkritisch gemacht und zum reflektierten Sprachgebrauch geführt werden.

Abweichungen im Genus beispielsweise können morphologische oder synonymische Gründe haben. So hat die Endung -e manche maskulinen und neutralen Substantive in Analogie zu den Feminina auf -e (*die Kanne/Wonne/Laune/Tanne*) auch zu Feminina gemacht: *der Koryphäe* wurde zu *die Koryphäe*; *das Pauschale*, *das Malaise* zu *die Pauschale* und *die Malaise*. Auf Grund solcher Analogiebildungen ist auch der häufige, aber (noch) falsche Genusgebrauch beim Wort *Krake* zu erklären. Das Maskulinum *der Krake* wird sehr oft als ein Femininum gebraucht: *aus den Fangarmen der Stasi-Krake zu befreien* (Wolf Biermann im Spiegel). Und es ist eigentlich ein Zeichen von Sprachgefühl, wenn weniger Gebildete *die Interesse* statt *das Interesse* sagen, weil auch hier die -e-Endung den femininen Gebrauch provoziert. Das französische Femininum *la baguette* wurde im Deutschen allmählich vom Femininum *die Baguette* zum Neutrum *das Baguette* nach dem Synonym *das Brot*.

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Fehler sollen auch weiterhin Fehler genannt und als solche vorgeführt werden. Aber geweckt werden sollte vor allem das sprachkritische Bewußtsein an Beispielen aus der Sprach- und Normengeschichte und an Beispielen des Sprachwandels. Zum Nachdenken über die Stabilität der Normen können Beispielsammlungen anregen.

Wenn die Grammatiker bei den Präpositionen *pro* und *per* als Kasus den

Akkusativ angeben, die Sprachpraxis zum Teil aber anders aussieht, ohne daß es in der Öffentlichkeit und von den Fachleuten gemerkt wird, dann kann das schon zur Reflexion über Normen führen: *pro verkauftem Exemplar* (de Bruyn, Zwischenbilanz 59); *pró gearbeitetem Jahr* (Mannheimer Morgen); *pro vorhandener Box* (Spiegel); *per elektronischer Post* (Spiegel); *per einfachem Ruck* (Spiegel); *per einstweiliger Verfügung* (Mannheimer Morgen); *per gesellschaftlicher Moral* (Frings).

Ein Thema können auch die Ausdrucksmöglichkeiten sein. Man kann zeigen, wie die Sprache und ihre Mittel kreativ und situationsangemessen eingesetzt werden können. Auch die Darstellung der Funktion der saloppen Umgangssprache und der Fremdwörter bietet sich an. Neben der Warnung vor ihrem unnötigen Gebrauch muß auch der Hinweis auf ihren sprachbereichernden Stellenwert stehen. Als Krönung der Bemühungen um das öffentliche sprachkritische Bewußtsein steht die Sensibilisierung der Sprachrezipienten und der Sprachproduzenten im Hinblick auf das, was zwischen den Zeilen steht, was sich hinter den Wörtern verbirgt, was bewußt oder unbewußt mitgesagt ist, wo man verschleiert oder herunterspielt.

Literatur

- Carstensen, Broder: Beim Wort genommen. Tübingen: Narr 1986
- Jung, Matthias: Das öffentliche Sprachbewußtsein heute. In: Sprache und Literatur 72/1993, S. 62ff.
- Müller, Editha und Wolfgang: Wortbildung – Ausdruck der Zeit. In: Muttersprache 3/1961, S. 65ff.
- Müller, Wolfgang: Neue Wörter und neue Wortbedeutungen in der deutschen Gegenwartssprache. In: Universitas 8/1976, S. 867ff.
- ders.: Wörter im Wandel oder Goethe noch ohne "Erlebnis". In: Die Bücherkommentare 3/4, 1980, S. 50ff.
- ders.: Das Sprachgefühl auf dem Prüfstand der Philologie – Eine Materialstudie. In: Spachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Heidelberg: Schneider 1982, S. 203ff.
- ders.: Deutsch für Vor- und Nachdenker; in: *texten & schreiben* (seit 1982);
- ders.: Wie normgerecht sind unsere Normen, und wer macht sie? Eine Herausforderung zur Normenungläubigkeit. In: Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists 1990, S. 1420ff.
- ders.: Die real existierenden grammatischen Ellipsen und die Norm. Eine Bestandsaufnahme. In: Sprachwissenschaft 1990, S. 241ff.
- ders.: Geschlechterdifferenz, linguistisch. In: Gegenwart. Zeitschrift für ein entspanntes Geistesleben (Innsbruck) 22/1994, S. 20.
- Schneider, Wolf: Deutsch für Kenner. Hamburg: Gruner & Jahr 1987
- Wustmann, Gustav: Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig 1896

"Nicht die Mitgemeinten sein wollen ..."

Kritik an sexistischer Sprachverwendung

■ von Eva STELTZER

1. Gedanken zum Einstieg

In der Einleitung zu ihrem Buch ›*Das Deutsche als Männersprache*‹ hat LUISE F. PUSCH mangelnde Sprachreflexion pointiert mit den Worten "Was auf den Tisch kommt, wird gegessen" beschrieben. Dieses Motto, so kritisiert sie, steht für die Art und Weise, wie uns Sprache gelehrt wird und unsere Beziehung zu ihr geprägt wird (PUSCH 1984, S. 10). Allzu leicht tendieren wir dazu, das uns in Form der jeweiligen Einzelsprache zur Verfügung stehende Repertoire an sprachlichen Zeichen als "Naturphänomen" aufzufassen.

Sprache ist aber kein Natur-, sondern ein historisch-gesellschaftliches Phänomen und als solches auch kritisier- und veränderbar. Nach Auffassung von Feministinnen nicht nur kritisierbar, sondern extrem kritikbedürftig – und reformbedürftig. (PUSCH 1984, S. 10)

In den nun rund zwanzig Jahren intensiver feministischer Beschäftigung mit dem Themenbereich Sprache und Geschlecht wurden Sprachreflexion und damit verbunden Kritik an sexistischer Sprachverwendung zu wichtigen Ansatzpunkten für feministische Theorie und Praxis. Die Kritik ging von Anfang an Hand in Hand mit Veränderungsvorschlägen, die von Linguistinnen u. a. in Form von Richtlinien, Orientierungshilfen, die den neuen Gebrauch beschreiben (SCHRÄPEL 1985, S. 223), forciert werden.

2. Die Groß-I-Schreibung – ein Beispiel sprachlicher Veränderungsbestrebungen

Ein besonderes Phänomen, sowohl hinsichtlich der mündlichen als auch der schriftlichen Realisation, ist im Kontext der Veränderungsbestrebungen die feministische Groß-I-Schreibung. Ursprungsmäßig dem "Schweizer Sprachfeminismus" (STICKEL 1988, S. 349; vgl. HÄBERLIN et al 1992, S. 93) zugeordnet, erfreut sich die Großschreibung des I im Wortinneren mittlerweile zunehmender Verbreitung in den verschiedensten Textsorten. In dem Ausmaß, in dem die Groß-I-Schreibung von SprachteilnehmerInnen forciert wird, nehmen auch Ausmaß und Intensität der Diskussion über diese Innovation zu. Besagte

Diskussion ist eine, die sich nicht auf eine fachwissenschaftliche Debatte beschränkt, sondern eine, die wir tagtäglich initiieren, wenn wir bewußt dieses sprachliche Zeichen verwenden oder nicht verwenden, wenn wir die Verwendung forcieren oder uns dagegen verwehren, aber auch, wenn wir versuchen, die zunehmende Verbreitung nicht wahrzunehmen. Letzteres scheint mir ein immer schwierigeres Unterfangen zu werden, angesichts dessen, daß das große-I auch im öffentlichen Bereich (z. B. auf diversen Plakaten) deutlich sichtbar auf *GewerkschafterInnen, Junge SozialdemokratInnen, ArbeitnehmerInnen* oder *kritische SchülerInnen* etc. verweist.



Auch die Werbebranche läßt sich immer häufiger für nichtsexistische Sprachverwendung sensibilisieren.

Die feministische Groß-I-Schreibung entspringt und entspricht den Bestrebungen, auf eine referenzielle Verwendung des sogenannten generischen oder geschlechtsindefiniten Maskulins zu verzichten. Mit anderen Worten, sie signalisiert, das im Rahmen feministischer Sprachpolitik explizit formulierte Bestreben, Frauen in der Sprache sichtbar zu machen (GUENTHERODT et al 1982, S. 21). Dieses Bemühen steht im Mittelpunkt der Diskussion, das Große-I als Spezifikum der Schreibweise liegt vorerst noch im Randbereich.

Frauen haben deutlich gemacht, daß sie die gebräuchliche Sprachverwendung als sexistisch empfinden. Sie haben dies kollektiv und individuell getan, international und auf Einzelsprachen bezogen, im Rahmen der Frauenbewegung und im Rahmen der daraus hervorgegangenen feministisch-linguistischen Forschung, in den verschiedensten Kommunikationssituationen, im privaten und im öffentlichen Kontext. Im konkreten Fall der hier vorliegenden Diskussion,

haben Frauen deutlich gemacht, daß sie es ablehnen, unter "männliche Formen" subsumiert zu werden. Ausgangspunkt der Debatte ist also der sprachliche Mechanismus des *referenziellen Mitgemeintseins und Eingeschlossenseins* von Frauen im generischen Maskulin, ein Mechanismus, so die Kritik, der die "sprachliche Nicht-Existenz von Frauen" (POSTL 1991, S. 93) sicherstellt, ein Mechanismus der "Vaporisierung" (PUSCH 1990, S. 24).

Zur Beurteilung des generischen Maskulins – linguistische Positionen

Zu Beurteilung und Gebrauch des generischen Maskulins werden seit TRÖMEL-PLÖTZ 1978 ›*Linguistik und Frauensprache*‹ zu einem Thema gemacht hat¹, in der fachwissenschaftlichen Diskussion unterschiedliche linguistische Standpunkte vertreten, die sich in der Auseinandersetzung über Sprache nicht zum ersten Mal gegenüberstehen (vgl. HOMBERGER 1993, S. 96f; SCHOENTHAL 1985, S. 147f.).

Die Gegenposition zur Argumentation der feministischen Linguistik beruht vor allem auf einer strukturalistischen Betrachtungsweise, die bei der Analyse des generischen Maskulins den sozialen, kulturellen und historischen Aspekt von Sprache ausklammert und Formulierungen wie "Sexismus in der Sprache" als schlichtweg unwissenschaftlich, als "unlinguistisch" disqualifiziert. Es ist wohl unnötig, zu betonen, daß von dieser Position aus, sprachliche Veränderungsbestrebungen mit größtem Befremden gesehen werden.

Die feministische Linguistik betrachtet Sprache in ihrer gesellschaftlichen Einbettung und als soziales Zeichensystem, "mittels dessen Angehörige einer Kulturgruppe soziale Handlungen ausführen" (GÜNTNER/KOTTHOFF 1991, S. 16).

Wie eine Sprache sich entwickelt, welche sprachlichen Strukturen sich durchsetzen, zur expliziten oder impliziten Norm werden, ist nicht das Ergebnis der Beratung gleichberechtigter Individuen, sondern hängt wesentlich von den Macht- und Herrschaftsstrukturen, die in einer Gesellschaft etabliert sind, ab. Sprachliche Normen und Gebrauchsweisen entstehen nicht willkürlich, sondern sind Ergebnis herrschaftsbedingter Entscheidungs- und Durchsetzungsprozesse. (WODAK et al 1987, S. 12)

Wenn nun mit feministischem Bewußtsein sprachliche Strukturen und Normen hinterfragt und kritisiert, sprachliche Änderungen forciert werden, dann geschieht dies einerseits deshalb, um bereits erfolgte gesellschaftliche Änderungen in der Sprache sichtbar zu machen (vgl. z. B. diverse Berufsbezeichnungen), andererseits aber auch mit dem Bestreben, gesellschaftliche Änderungsprozesse zu unterstützen. Dies erwächst aus der Überzeugung, daß sprachliche Änderungen Denkgewohnheiten aufbrechen, bewußtseinsverändernde Funktion haben und

¹ Trömel-Plötz, Senta: *Linguistik und Frauensprache*. In: *Linguistische Berichte* 57, 1978, S. 49-68; auch in: Trömel-Plötz (1982), S. 35-57.

Emanzipationsbestrebungen unterstützen können (WODAK et al 1987, S. 9).

In unterschiedlich explizit ausgeführter Darstellung sehen die meisten Beiträge der feministischen Linguistik Sprache nicht nur als Produkt der Gesellschaft, sondern zugleich als eine die Gesellschaft prägende Kraft (SCHOENTHAL 1985, S. 157). Genauso wie Sprache ein Stabilisator für das Vorhandene ist, wenn wir uns an die eingeführten Konventionen halten, ist sie auch ein mögliches Mittel zur Veränderung, wenn wir uns ihrer anders bedienen (POSTL 1991, S. 10). Diese sprachtheoretischen Grundannahmen, auf die hier nur ansatzweise verwiesen werden kann, sind das Fundament für die politisch-gesellschaftliche Dimension feministischer Beschäftigung mit Sprache.

Ein wichtiger praktischer Aspekt der gegenwärtigen Diskussion um Verwendung oder Ersetzung des generisch gebrauchten Maskulins, um Festhalten oder Nicht-Festhalten an dieser sprachlichen Norm, ist jener, daß sich der Sprachgebrauch von vielen SprachteilnehmerInnen bereits entscheidend geändert hat, d. h. unter dem Einfluß feministischer Sprachkritik ein weitaus reflektierterer geworden ist. Dem Festhalten an der Norm steht also die zunehmende Verwendung alternativer Formulierungen gegenüber, eine Verwendung, die sich nicht auf einen Kreis engagierter Frauen beschränkt und somit nicht als "feministische Mode" (LORENZ 1991, S. 272) oder als Gruppenphänomen zu bezeichnen ist.

Die Forderung, Referenz auf Frauen sprachlich sichtbar zu machen, stellt uns nicht vor ein sprachtechnisches Problem. Die von der feministischen Linguistik angesprochenen Formulierungen, die auf das Prinzip der Symmetrie zurückgehen, entsprechen nämlich durchaus den morphologischen und grammatischen Kombinationsmöglichkeiten der deutschen Sprache. Die bereits erwähnten von LinguistInnen herausgegebenen Richtlinien oder Empfehlungen sind nicht als Regelwerke zu verstehen, sondern sensibilisieren für verschiedene systemimmanente Alternativen. Die feministische Groß-I-Schreibung findet sich im schriftlichen Gebrauch neben der Schrägstrichschreibung als Variante des sogenannten "Splittings", also der Verwendung femininer und maskuliner Form, um eine explizite Sichtbarmachung beider Geschlechter zu gewährleisten. Das Zusammenziehen einer Doppelform durch das große-I, des öfteren auch als Binnen-I bezeichnet, ist dann möglich, wenn die feminine Form durch das Movierungssuffix "-in" gekennzeichnet ist. Feministische Linguistinnen forcieren den Gebrauch der Groß-I-Schreibung als kürzeste und einfachste Form, die deutlich macht, daß Frauen und Männer gemeint sind. Anders als die Zusammenziehung durch Schrägstrich, bilde sie eine eigentlich neue Wortform:

Damit können zum ersten Mal die weiblichen und männlichen Personenbezeichnungen in einem einzigen Wort zusammengefaßt werden, das beide Geschlechter gleichermaßen integriert. (HÄBERLIN et al 1992, S. 97)

Von manchen kritischen Stimmen wird die Großschreibung von I als "wenig zweckmäßig" bezeichnet, da sie eine "reine Schreibform, das heißt Sekundärform der Sprache" sei und nicht zum mündlichen Zitat tauglich (HOMBERGER 1993,

S. 98). Häberlin et al weisen darauf hin, daß die Groß-I-Schreibung mündlich immer in Doppelform ausgesprochen wird – feminine und maskuline Personenbezeichnung werden genannt² – und daß der Unterschied von schriftlicher und mündlicher Sprache nicht größer ist als bei allen anderen verkürzten Formen, die wir mit der größten Selbstverständlichkeit verwenden, wie z. B.: *bzw.* oder *d.h.* (HÄBERLIN et al 1992, S. 95).

3. Resümee

Ich sehe zum heutigen Zeitpunkt die Verwendung der Groß-I-Schreibung in erster Linie unter dem Gesichtspunkt des sprachlich expliziten Sichtbarmachens von Frauen und weniger unter dem Gesichtspunkt, daß durch das Spezifische der Schreibweise eine Möglichkeit zur Geschlechtsneutralisation gegeben ist.

Es gibt eine Reihe von Alternativen, auf die in dem Bemühen um nicht-sexistische Sprachverwendung zurückgegriffen werden kann und die je nach Kontext und Situation eingesetzt werden sollten. Das Bestreben muß dahin gehen, für die Vielfalt der Variationen zu sensibilisieren. Weder nichtsexistische Sprachverwendung noch sexistische Sprachverwendung läßt sich auf die Diskussion eines einzelnen sprachlichen Phänomens reduzieren, sondern ist eine Frage des Bewußtseins. Die Entscheidung für das Festhalten oder Nichtfesthalten an der sprachlichen Norm beruht nicht in erster Linie auf einer linguistischen Debatte, sondern spiegelt eine gesellschaftspolitische Einstellung wider. Diskriminierung kann nicht mit einem Verweis auf sprachliche Normen ungeschehen gemacht werden, schon gar nicht, wenn in sprachlichen Äußerungen permanent an diesen festgehalten wird.

Auf alle Fälle aber ist die feministische Groß-I-Schreibung eines von vielen deutlichen Signalen für ein bewußtes Umgehen, ein feministisch (selbst-)bewußtes Umgehen mit Sprache, somit ein wichtiger Bestandteil eines emanzipatorischen Prozesses.

Literatur

- Grabruckner, Marianne: Vater Staat hat keine Muttersprache. Frankfurt/Main: Fischer TB Verlag 1993
- Guentherodt, Ingrid/Hellinger, Marlies/Pusch, Luise F./Trömel-Plötz, Senta: Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte 69 (1980), S. 15-21

² Im österreichischen Werbefernsehen gibt es nichtsdestoweniger eine interessante, offensichtlich "nichtfeministische" mündliche Realisation: In einem Beitrag des Arbeitsmarktservices wird im Bildtext auf MitarbeiterInnen verwiesen, mündlich hingegen nur auf Mitarbeiter. Es handelt sich anscheinend um eine zwar durchaus unorthodoxe Groß-I-Schreibung, nicht aber um eine feministische.

- Günthner, Susanne/Kotthoff, Helga (Hrsg.): Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1991
- Häberlin, Susanna/Schmid, Rachel/Wyss, Eva Lia: Übung macht die Meisterin. Ratschläge für einen nichtsexistischen Sprachgebrauch. München: Verlag Frauenoffensive 1992
- Homberger, Dietrich: Männersprache – Frauensprache: Ein Problem der Sprachkultur? In: Muttersprache 103 (1993), S. 89-112
- Lorenz, Dagmar: Wider die sprachliche Apartheid der Geschlechter. In: Muttersprache CI (1991), S. 272-277
- Müller, Sigrid/Fuchs, Claudia: Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten. Frankfurt/Main: Fischer TB Verlag 1993
- Postl, Gertrude: Weibliches Sprechen. Feministische Entwürfe zu Sprache & Geschlecht. Wien: Passagen Verlag 1991
- Pusch, Luise F.: Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1984
- Pusch, Luise F.: Alle Menschen werden Brüder. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1990
- Schoenthal, Gisela: Sprache und Geschlecht. In: Deutsche Sprache XIII (1985), S. 143-185
- Schräpel, Beate: Nichtsexistische Sprache und soziolinguistische Aspekte von Sprachwandel und Sprachplanung. In: Hellinger, Marlies (Hrsg.): Sprachwandel und feministische Sprachpolitik: Internationale Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag 1985
- Stickel, Gerhard: Beantragte staatliche Regelungen zur "sprachlichen Gleichbehandlung". Darstellung und Kritik. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, XVI (1988), S. 330-355
- Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache – Sprache der Veränderung. Frankfurt/Main: Fischer TB Verlag 1982
- Wodak, Ruth/Feistritzer, Gert/Moosmüller, Sylvia/Doleschal, Ursula: Sprachliche Gleichbehandlung von Mann und Frau. Wien: Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1987 (= Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Stellung der Frau, 16)

✉ Eva Steltzer arbeitet am Institut für Germanistik der Universität Wien; Zwölfpfenniggasse 3/40/6, 1100 Wien

Aus dem Tagebuch eines Korrigierenden¹

■ von Karl BLÜML

1. Zur Klärung der Verhältnisse

Ich kenne einen pensionierten Landesschulinspektor in Wien, der anlässlich einer Fremdsprachen-ARGE-Veranstaltung gesagt hat, daß eine seiner stärksten Motivationen, vom "normalen Lehrerdasein" in das eines LSI zu wechseln der Wegfall des Korrigierens von SchülerInnenheften gewesen sei. Er hatte zwei Fremdsprachen unterrichtet. Ich möchte nicht behaupten, daß das bei mir genau so war, denn als Schulleiter hat man ohnehin nur eine Klasse, und die Korrigierarbeit hält sich somit in ziemlich engen Grenzen. Dazu kommt noch, daß ich aus purer Lust und Tollerei über Jahre hinweg immer wieder eine fachdidaktische Lehrveranstaltung zum Thema "Korrigieren und Beurteilen im Deutschunterricht" angeboten und auch durchgeführt habe. Man merkt, eine gewisse Lust am Schmerz ist vorhanden.

2. Das Wechselspiel der Kräfte: Pädagogischer Eros und hehre Absichten vs. Frust und Wut

Erfüllt von hohen Gefühlen beginne ich meine Korrigierarbeit: ich sortiere die Hefte nach dem Alphabet (angeblich ein Fehler, weil man dann immer schon weiß, wer kommt und bestimmte "Voreinstellungen" in sich selbst vornimmt), ich schreibe eine alphabetische Namensliste (eigentlich habe ich sie im Computer, wenn es sich nicht gerade um die erste Korrigierarbeit in einer neuen Klasse handelt; aber es gibt immer Veränderungen vorzunehmen – Datum, Kriterienliste ...), ich lege die Hefte mitsamt der Liste an einen sicheren Platz, mache mir einen Kaffee und stopfe mir eine Pfeife. Da fällt mir ein, daß meine Schuhe schon längere Zeit nicht geputzt worden sind, und ich mache mich an diese Arbeit. Dann setze ich mich wieder an den Schreibtisch, lege die unkorrigierten Hefte auf die rechte Seite, die Liste in die Mitte und schaffe auf der linken Seite Platz, wo dann die korrigierten Hefte hinkommen sollen. Jetzt stelle ich fest, daß die rote, grüne, orangefarbene Tinte in den drei Füllfedern schon wieder eingetrocknet ist seit der letzten Korrektur. Um sicher zu gehen, daß es während

¹ Das Partizip ist eine Hilfsberufsbezeichnung für Menschen, die zwar hauptberuflich *korrigieren*, aber doch keine Korrektoren sind – also z. B. für SprachlehrerInnen.

der Arbeit keine "Tintenpannen" gibt, lege ich die drei Federn in drei verschiedene Yoghurtbecher mit warmem Wasser – danach fließt die Tinte besser. Eigentlich sollte ich mir auch Federn oder Tintenroller mit schwarzem und mit blauem Strich vorbereiten, denn die SchülerInnen schreiben ja heutzutage mit allen möglichen Farben. Wenn letztlich die Utensilien vorbereitet sind, überfällt mich ein gewaltiger Hunger – ich muß ganz einfach eine Kleinigkeit essen. So, jetzt brauche ich aber einen weiteren Kaffee, denn der erste hat seine Wirkung (Welche sollte er eigentlich ausüben?) schon wieder deutlich verloren. Kaffee steht bereit, Pfeife brennt: ich gehe an die Arbeit. Zunächst ist aus der Namensliste eine Korrekturliste zu machen (siehe Tabelle).

V2	Name	Th	R/SZ/B	WG	S G	T G	W	A	St	Auf b	In h	N1	WZ	%	F ab	F re	N2
1	Anton	1	3/9	1	4	2	-	3	γ	δ	β	3-4	250	74	13	17,6	5
4	Berta	3	1/6	-	2	2	-	1	α	β	β	1-2	340	100	6	6	2
5	Cäsar	2	1/2	1	-	5	3	-	γ	δ	β	2-3	620	180	10	5,4	3

Legende: V2 = Verbesserung der 2. Arbeit; R/SZ/B = Rechtschreibung, Satzzeichen, Beistrich; WG = Wortgrammatik; SG = Satzgrammatik; TG = Textgrammatik; W = falsches Wort (=Vokabelfehler); A = unpassender Ausdruck; St = Stil; Aufb = Aufbau, Struktur; Inh = Inhalt, Ideen; N1 = erster Noteneindruck; WZ = Wortanzahl; % = Umfang relativ zum Durchschnitt (oder zu einer geforderten Länge); Fab = Fehlerzahl absolut; Fre = Fehlerzahl in Relation zur Wortanzahl; N2 = endgültige Note.

Anmerkung: Natürlich fülle ich beim Erstellen dieser Korrekturliste zunächst nur die Kopfreihe mit den Kriterien aus – die Namen in der zweiten Spalte stehen ja schon da. Ich will mir nur jetzt am Computer nicht die doppelte Arbeit antun und die Tabelle mehrfach erzeugen – so wie sie hier zu sehen ist, sieht das Endprodukt nach mehreren Arbeitsgängen mit den Hefen aus – jenen Arbeitsgängen, vor denen ich mich bisher erfolgreich und mir selbst gegenüber gut begründet gedrückt habe.

3. An die Arbeit!

Es mag nach diesen Vorspielen seltsam klingen: Ich lese SchülerInnenarbeiten im allgemeinen gern – wenn ich einmal damit begonnen habe. Warum dann diese Verzögerungen? (Wenn Maturaarbeiten zur Korrektur und Benotung anstehen, tendiere ich dazu, krank zu werden. Zumindest Halsweh ist wahrscheinlich, häufiger ist es jedoch mehr.) Ich habe nur ein paar Erklärungsansätze für dieses doch etwas seltsame Verhalten: Im Grunde ist es ein unangenehmes und schwieriges Geschäft, in anderer Leute "geistiger Produktion" herumzuschneffeln und herumzufuhrwerken. Ich bin mir immer unsicher dabei – weniger beim Erkennen von tatsächlichen Fehlern in Orthographie und Grammatik, obwohl es mir durchaus passiert, daß ich nach 10-15 längeren Arbeiten nicht mehr recht weiß, ob man "im besonderen" nicht doch groß schreibt, und ich schlage zum x-ten Mal im Wörterbuch nach und fluche darüber, daß man genau das, was man sucht, im Wörterbuch nie findet – immer nur Beispiele und dann muß man gewagte Analogieschlüsse ziehen. Und ich habe gleich mehr Verständnis für die diversen Fehler, die mir in den nachfolgenden Arbeiten unterkommen.

3.1 Der Korrekturtyp

Ich halte mich für einen sehr wohlwollenden Korrigierenden mit ausgeprägtem Sendungsbewußtsein. Ich *will* den Lernenden ihr Recht auf eine eigene, individuelle Sprache lassen und gleichzeitig etwas an ihrer Art zu schreiben verändern. Ohne mir immer genau Rechenschaft darüber abzulegen glaube ich, daß ich zwischen den Vorstellungen vom *bewußten Schreibenden* und vom *optimalen Text* schwanke. Ziemlich unsystematisch, ziemlich unregelmäßig und ziemlich subjektiv schwanke ich zwischen diesen Vorstellungen hin und her, wobei ich manchen Schülerinnen und Schülern offenbar instinktiv mehr Recht auf bewußte, eigenständige Gestaltung zugestehe als anderen. Das wirkt sich schon im Herangehen an die Texte aus. Meine Einstellung ändert sich von Heft zu Heft – sie ändert sich aber auch während des Korrigierens – wahrscheinlich, wenn ich das Gefühl bekomme, ein Text spricht nicht zu mir. Das kann nun sein, daß der Text tatsächlich nach meinen Vorstellungen nicht kommunikativ, *nicht kohärent* ist. Damit meine ich, daß ich keine rechte Kohärenz herstellen kann, wenn ich Kohärenz als eine Qualität verstehe, die aus dem Zusammenwirken von Leser und Text entsteht.² Gelegentlich stelle ich mich bewußt dumm und nenne das *didaktisch*, wenn ich zwar ohne größere Schwierigkeiten einen Textsinn erschließen könnte, aber der Auffassung bin, daß ich das nur deshalb könnte, weil ich dem/der Schreibenden geistig so nahe bin, daß zwar *ich* problemlos verstehe, daß aber ein fremder Leser mit großer Wahrscheinlichkeit größere Verstehensprobleme haben könnte.

Ein anderer Aspekt schon beim Korrigieren eines SchülerInnen textes war für mich früher das Schielen auf die Note: Ich will nicht sagen, daß ich *auf eine bestimmte Note hin korrigiert* habe, aber so ganz ohne Nebengedanken ging Korrigieren früher bei mir kaum ab. Seit einiger Zeit hat sich das grundlegend geändert, insofern als ich nur noch wenig Bedenken hinsichtlich irgendwelcher Reaktionen haben muß: Als Schulleiter hat man in diesem System den einen oder anderen Vorteil – Noten werden im allgemeinen diskussionslos akzeptiert, Eltern können sich nicht beim Direktor beschweren – wenn sie zur Schulbehörde gehen (was praktisch nie vorgekommen ist), kann man solchen Einsprüchen ganz anders gegenüberstehen als junge LehrerInnen das können. Darüber hinaus fällt die Frage des *Images* im Konferenzzimmer weg: Man braucht sich keinen Vergleichen zu stellen, man muß keinen Status (z. B. als strenger Lehrer) aufrecht erhalten, man ist tatsächlich ziemlich autonom in der Frage der Notengebung.

² Vgl. dazu Markus Nußbaumer: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer 1991 (= RGL 119). Karl Blüml: Textgrammatik für die Schule. Wien: ÖBV 1992. Hans-Jürgen Heringer: Lesen – lehren – lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer 1989.

3.2 Das Rollenverständnis des Korrigierenden

LESER

Ich bin mir nicht ganz sicher, ob das Idealbild des schulisch Korrigierenden das des mit Interesse Lesenden ist. Ich selbst stelle mir das zwar gerne so vor, bei genauerem Hinsehen habe ich jedoch Zweifel in zweierlei Hinsicht: Bin ich tatsächlich ausschließlich (oder auch nur überwiegend) ein mit Interesse Lesender und soll ich ein solcher überhaupt sein? Eine auch nur leicht kritische Prüfung meiner eigenen Einstellung sagt mir, daß ich SchülerInnenarbeiten keinesfalls nur mit Interesse am Inhalt lese. Seit einigen Jahren habe ich es mir aus leidvoller Erfahrung zwar zur Angewohnheit gemacht, im wesentlichen nur noch solche Themen zur Bearbeitung zu stellen, über die ich gerne von meinen Schülerinnen und Schülern etwas lesen möchte, ganz ausschließen kann ich jedoch andere Gründe nicht ("bewährte" Themen von früher; unterrichtliche Vorgaben – wie etwa vorangegangene Lektüre; Kontrolle bestimmter Lernziele, hauptsächlich im Bereich "Aufsatz als Lernziel", d. h. Textsorten des praktischen Schriftverkehrs, aber auch erste Argumentationsübungen ...).

Und so kommt es – in letzter Zeit zwar immer seltener –, daß ich vor einem Stoß Arbeiten sitze und nach der fünften laut sage "Ich will mir nicht noch zwanzig Texte mit (vor-)pubertärem Gefasel über die Vor- und Nachteile des Lebens in der Stadt im Vergleich zum Leben auf dem Lande antun!" Aber natürlich nützt diese Willenserklärung wenig, denn die Arbeiten müssen gelesen, korrigiert und benotet werden. Mir ist allerdings klar, daß ich bei einer solchen Einstellung den Schreibenden und den Texten unmöglich *gerecht* werden kann. Meine Themenstellung ruft automatisch meine negative Korrekturhaltung hervor! Es ist eine verheerende Sache. Die Mühe, die ich mir eventuell bei der "Themensuche und Themenstellung" erspart habe, muß ich mehrfach bei der Korrektur und Beurteilung aufbringen – und dazu kommt noch, daß ich unfair bin! Also doch: schulisch Korrigierende (Lehrerinnen und Lehrer) sollten in erster Linie interessierte LeserInnen sein!

Anmerkung: Beim zweifelhaften Vergnügen des Vorsitzes bei Reifeprüfungen stelle ich immer wieder fest, daß nicht nur ich (als Deutschlehrer wohl ein wenig vorbelastet), sondern auch Kolleginnen und Kollegen, die andere Fächer haben, immer die Deutsch-Klausuren vollständig lesen, weil sie auf diese Art "ihre" Maturaklassen am schnellsten und besten kennenzulernen hoffen.

Aus diesem Grunde, *weil ich ein interessierter Leser sein möchte*, lese ich die Arbeiten zunächst einmal – und zwar im wesentlichen *ohne* Korrekturstift! Ja, ich versuche, so wie bei der Lektüre von Tageszeitungen, meine *Korrekturhaltung* abzuschalten und mich völlig auf den Inhalt zu konzentrieren. Ich

mache zwar Anmerkungen in die Arbeiten hinein (oder eigentlich mehr in den Korrekturrand bzw. mit Fußnoten auf die gegenüberliegende, unbeschriebene Seite), aber ich markiere nicht wirklich Fehler! Nach dieser *Erstlesung* werden in meiner Korrekturliste die Rubriken *Inhalt, Stil, Aufbau* und meistens auch *Umfang* ausgefüllt. Außerdem trage ich meinen ersten Noteneindruck (unter *NI*) ein. Diese erste Note hat also im wesentlichen etwas damit zu tun, wie mir der Text als solcher inhaltlich und gestalterisch gefällt. Der tiefere Grund für diese Vorgangsweise ist der, daß mein eigentliches Korrekturverhalten (Fehlermarkierungsverhalten) ziemlich emotionell ist und ich zu vielen sprachlichen Vorkommnissen etwas sagen (schreiben) zu müssen glaube. Ich könnte – nachdem ich die vollständige Korrektur durchgeführt habe – keine Arbeit mehr halbwegs gerecht und unbeeinflußt im Hinblick auf den Inhalt beurteilen, weil mich meine eigenen Markierungen zu sehr vom Originaltext ablenken (= das selbsterzeugte Schlachtfeld).

HÜTER DER NORMEN

Natürlich fühle ich mich aufgerufen, Normverstöße zu ahnden. Dies geschieht bei mir meistens ziemlich gründlich, nachdem ich mit meinen Schülerinnen und Schülern darüber das Einverständnis hergestellt habe, daß *Markierungen noch keine Beurteilungen* sind.

Im Text werden Verstöße gegen die orthographische und die grammatische Norm markiert, ebenso Überlegungen, inwieweit bestimmte Formulierungen und Ausdrücke gut oder weniger gut zur Kommunikationssituation passen (Textsorte, Adressat). Das geht natürlich über "Normenwacht" hinaus und überschneidet sich mit dem folgenden Punkt ("Richter"). Ich mache immer wieder Vorschläge, frage nach, wenn mir etwas unklar scheint, wenn ich meine, daß eine Formulierung auf unterschiedliche Weise verstanden werden kann. Seit der Lektüre von HUBERT IVO³ weiß ich auch, daß man dieses Verfahren recht pädagogisch als mæeutisches bezeichnen kann – durch mehr oder wenige geschickte Fragen bringt man die Schreibenden dazu, daß sie selbst die gewünschte Antwort finden (die "man" natürlich für die richtige hält!). Und bei all diesen Markierungen erlege ich mir nur wenige Beschränkungen auf – außer daß ich unfaire oder beleidigende Bemerkungen nach Möglichkeit unterlasse. Nicht selten bemerke ich jedoch, daß meine Randbemerkungen, Fragezeichen, Kommentare ziemlich ironisch oder sogar zynisch sein können. Oft genug ermahne ich mich selbst, solche Bemerkungen zu unterlassen, aber ich stelle auch fest, daß mich die jugendliche Frische des Schreibens (Euphemismus für Präpotenz) geradezu zum Reagieren herausfordert. Mich packt auch oft genug die nackte Wut, und ich mache wilde Striche in eine Arbeit, u. a. weil ein Wort falsch geschrieben wurde, das wir im Unterricht gerade erst ausführlich behandelt haben. Dies gilt jedoch nicht nur

³ Hubert Ivo: *Lehrer korrigieren Aufsätze*. Frankfurt/Main: Diesterweg 1982.

für Normverstöße im Bereich der Orthographie, sondern ebenso im Bereich der Grammatik (z. B. Zeitengebrauch) oder der "Stilistik".⁴

RICHTER

Dies ist ein eindeutig subjektiver Vorgang – und ich bekenne mich dazu! Ich gebe nicht vor, daß die folgenden Überlegungen und Entscheidungen objektiv sein könnten:

- ▷ *Ich* beurteile, was auf einem bestimmten Lernniveau als gravierender Fehler zu werten ist.
- ▷ *Ich* zeige an, was *ich* als gravierenden Fehler ansehe.
- ▷ *Ich* zeige an, was *ich* für unpassend halte.
- ▷ *Ich* zeige an, wie *ich* bestimmte Gedanken, Formulierungen, Wendungen, die Wortwahl einschätze.
- ▷ *Ich* beurteile, ob *mir* der "Stil" gefällt.

Das ist reine Willkür!, denke ich manchmal selbst – und gelegentlich schäme ich mich auch ein wenig! Dann aber beruhige ich mich wieder, denn ich agiere vornehmlich als Lehrer! Und als solcher habe ich einen geradezu missionarischen Hang, der aus einem ziemlich festen Glauben an einen entscheidenden Inhalt meines Deutschunterrichts herrührt. Dies jedoch im nächsten Abschnitt.

PÄDAGOGE

Wenn ich das Hütchen des Richters abgelegt habe, erlaube ich mir, alle obigen Aspekte unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten: Fehlergewichtung; Abwägen, welcher Gesamteindruck sich unter Berücksichtigung der angeführten inhaltlichen und formalen Aspekte ergibt; Kommentieren, was mir als kommentierenswert erscheint – das alles geschieht jetzt mit einer bestimmten Zielsetzung: Was kann ich meinen Schülerinnen und Schülern sagen, daß sie sich – sprachlich – sicher in ihrem Leben bewegen können? Welche Hinweise helfen ihnen, in möglichst vielen Kommunikationssituationen erfolgreich handeln zu können? Und unter "erfolgreich" verstehe ich in diesem Zusammenhang, daß sie so schreiben (und sprechen), daß auch ein nicht ganz gutwilliger Kommunikationspartner ihre Botschaft versteht. Es ist zwar richtig, daß kohärente Texte nicht nur Sache des Textproduzenten sind, aber der Produzent kann entscheidend dazu beitragen, daß der Empfänger letztlich einen Text als kohärent und verständlich empfindet! Dies schreibe ich, obwohl ich natürlich weiß, daß spröde literarische Texte sicherlich einen Teil ihres Reizes daraus gewinnen, daß man sich quasi "um sie bemühen" muß! *Aber*: Ich als Deutschlehrer "erziehe" nicht in erster Linie Schriftsteller und Dichter, sondern Menschen, die zumeist in sehr gewöhnlichen Kommunikationssituationen stehen, in denen der Erfolg oder Mißerfolg

⁴ Vgl. meinen Aufsatz in *ide* 3/93: Der springende Punkt im roten Faden oder: Wie aus Sätzen Texte werden, S. 63-81.

ihres kommunikativen Handelns in einem sehr großen Ausmaß von der "zwingenden" Qualität ihrer Texte abhängt. Je leichter sie ihren Partnern das Verstehen machen, desto größer werden ihre Chancen auf kommunikativen Erfolg sein. Und dazu möchte ich ihnen mit meinen Markierungen, Kommentaren etc. verhelfen.

Erst in diesen beiden Phasen (Richter und Pädagoge) vervollständige ich meine Markierungen in den Texten: Was ich als Hüter der Normen (und persönlich an seinem unterrichtlichen Tun Verzweifelnder, der zunächst die Schuld an Fehlern den Schülerinnen und Schülern gibt) irgendwie angestrichen habe, unterwerfe ich nun einer etwas distanzierteren Sicht: Können sie das überhaupt wissen? Haben wir das im Unterricht wirklich gemacht? Ist nicht vielleicht mir da ein methodischer Fehler unterlaufen, als ich ihnen den Gebrauch des Passivs im Deutschen näher bringen wollte? – Dies insbesondere, wenn mir im fünften Text ein vergleichbarer Fehler unterkommt! Jetzt entscheide ich, welcher Art der Fehler ist und wie schwer ich ihn werten möchte. Diese Entscheidung schreibe ich in den Korrekturrand (Fehlerart und -gewichtung). Und ausschließlich vom Korrekturrand übertrage ich dann die Anmerkungen in die entsprechenden Spalten meiner Korrekturliste, wobei ich nur jene Fehler zähle, die ich als "schwer" gekennzeichnet habe.

4. Beurteilen und Benoten

(...Was ich nicht kann, was aber vielleicht RICHARD SCHRODT kann – und in diesem Heft beschreibt.)

Ich kann nicht generell sagen, *das ist ein schwerer Fehler!* Immer kommen viele Überlegungen dazu, wie ich sie schon oben angedeutet habe. Und *ich* kann auch nicht sagen, so und so viele Fehler ergeben diese und jene Note.

Ich halte z. B. das/daß-Fehler in einer 6. Klasse AHS für schwere Fehler, obwohl ich weiß, daß gerade das/daß-Fehler jene Fehler sind, die unabhängig vom Alter gemacht werden (ein Blick in die Tageszeitungen mag als Beweis gelten, obwohl es auch zahlreiche Untersuchungen dazu gibt). Eine mögliche Erklärung ist, daß wir mit fortschreitendem sprachlichem Wissen (größerem persönlichem Lexikon) eine ganze Reihe anderer Fehlerklippen durch Vermeidung (Ausweichen auf Alternativen) umschiffen können. Bei das/daß haben wir kaum Alternativen – gleichgültig, ob wir 16 oder 60 Jahre alt sind.

Ich gewichte Fehler auch nicht nach dem – an sich vernünftig und fair klingenden – Grundsatz *Was ich im Wörterbuch oder in der Grammatik nachschlagen muß, kann ich den Kindern nicht als Fehler anrechnen.* Glückliche Kinder (oder letztlich vielleicht doch benachteiligte?), die miserable Rechtschreiber, Grammatiker etc. als LehrerInnen haben! Außerdem habe ich weiter oben schon darauf hingewiesen, daß man mit fortschreitendem Korrekturfrust

oft bei den geläufigsten Wörtern und Wendungen nicht mehr sagen kann, ob sie so richtig sind, wie sie mir im 20. Heft entgegneten oder nicht. Und ich handle nach der Überlegung, daß ich zwar alles markiere, aber unterschiedlich werte. Ich habe auch schon gesagt, daß es erforderlich ist, dafür die entsprechende Übereinkunft mit der Klasse zu treffen: Meine Wut- oder Freudenausbüchse *im* Text irritieren meine Schülerinnen und Schüler nicht – nur meine Bewertungen/Gewichtungen im Korrekturrand!

Ja, *ich* zähle die Fehler (ich schreibe ja auch nur eine Fehlerzahl in meinen Korrekturraster – siehe oben), ich zähle die Fehler der verschiedenen Arten auch zusammen, ich werfe eine absolute Fehlerzahl aus (in meiner Liste und in den Beschreibungen von Maturaarbeiten) und ich weise eine relative Fehleranzahl in meiner Liste aus (Fehleranzahl im Verhältnis zur Wortanzahl). Aber ich habe kein Rezept, das ich weitergeben könnte, wie ich die (relative) Fehleranzahl in eine Note umrechne. Daß die Zahl der Fehler eine Rolle für die Note spielt, ist auch für mich fraglos. Was ich mich allerdings bei jeder Arbeit aufs neue frage, ist, wie welche Textqualitäten/Beurteilungskriterien beschaffen sein müssen, daß eine bestimmte Note zustande kommt. Und immer wieder komme ich zu dem Schluß, daß ich keine Automatik finde, die es mir erlauben würde, eine Arbeit, die ich inhaltlich mit 2, stilistisch mit 3, von der Struktur her mit 2 beurteilt habe und die – sagen wir einmal – 8 grobe Fehler in Grammatik, Ausdruck und Orthographie aufweist, zu benoten. Wie ich die einzelnen Teilbereiche einschätze, ist mir meistens relativ rasch klar. Und sehr oft würde ich auch problemlos spontan eine Note geben können. Alle meine Konstruktionen sind Hilfskonstruktionen, stelle ich fest. *Ich* fühle mich wohler dabei, wenn ich mir selbst sowie den Schülerinnen und Schülern (gelegentlich auch den Eltern) sagen kann: *Ja, also, den Inhalt halte ich für gut, den Stil würde ich als befriedigend bezeichnen, den gedanklichen Aufbau sehe ich auch als gut an – dazu kommen 4 Rechtschreibfehler, 3 Grammatikfehler und ein Ausdrucksfehler. Das hat für mich die Gesamtnote GENÜGEND ergeben.*

Wozu also meine Kriterienliste? Meine Antwort: Sie beruhigt mein Gewissen. Sie schafft mir die Möglichkeit, über mein Korrektur- und Beurteilungshandeln Auskunft zu geben – mir selbst und anderen Betroffenen. Sie bringt kein Mehr an Objektivität, sie erleichtert auch den Vorgang der Benotung nicht wirklich – im Gegenteil, nicht selten schafft sie mir mehr Kopfzerbrechen, als ich hätte, wenn ich nach meinem spontanen (aber durch Tausende Benotungsakte geschulten) Gefühl handelte. Ich halte es aber dennoch für gut und wichtig, wenn ich durch meine Kriterienliste immer wieder gezwungen werde, beim Benotungsakt mehrere Aspekte zu bedenken!

5. Und was hat das alles mit Sprachreflexion zu tun?

Ja, also, *ich* meine, Sprachreflexion passiert am besten an selbstverfaßten Texten, wie schon BOETTCHER/SITTA anno dazumal (sinngemäß) sagten: "Sprachreflexion an konstruierten Sprachbuchsätzen ist uninteressant, berührt niemanden wirklich!"⁵

Eine der wenigen Chancen, aus Fehlern zu lernen, besteht m. E. darin, daß der Lehrer/die Lehrerin bei jeder einzelnen Arbeit mit den Textproduzenten in einen Dialog eintritt, in dem die Sprachverwendung der SchülerInnen problematisiert wird und Möglichkeiten gefunden werden, daß die SchreiberInnen auch tatsächlich diesen Dialog aufnehmen und über ihre eigene Sprachverwendung reflektieren. Meine momentane Antwort auf die Frage, wie man das am ehesten bewirken könne, ist die *Zweiphasenarbeit*, wie ich sie in "ide" 2/94 beschrieben habe. Selbstverständlich sind Methoden wie etwa die gemeinsame "Verbesserung" gewisser "Bestseller" unter den Fehlern einer Klassenarbeit oder die Arbeit an authentischen Texten (wie z. B. dichterischen) auch durchaus erfolgversprechend, wenngleich ich meine, daß die Wirkung dieser Methoden etwas eingeschränkter ist als die Überarbeitung eigener (selbstverfaßter) Texte, die mit kritischen Kommentaren von zumindest einem Rezipienten (dem Lehrer/der Lehrerin) versehen sind. Daher halte ich dafür, daß die Korrektur schriftlicher Arbeiten ein zentraler Punkt der Spracharbeit in der Schule ist! Tausende Beispiel- und Übungssätze ersetzen m. E. *nicht* die Überlegungen, die ein das Schreiben Lernender bei der Bearbeitung seines eigenen, von einem wohlwollenden Kritiker kommentierten/kritisierten Textes anstellen kann – wenn es uns (den Lehrenden) gelingt, das "Verbesserungshandeln" der SchülerInnen zu einer bewußten Tätigkeit zu machen.

☞ Karl Blüml ist Universitätslektor und Landesschulinspektor; Stadtschulrat für Wien, Abt. II, Dr. Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien

⁵ Boettcher, Wolfgang/Horst Sitta: Der andere Grammatikunterricht. München usw.: Urban & Schwarzenberg 1978.

Sprachkritiker gegen Lapsolog – Ausgang "unentschieden"

Bemerkungen zur Korrekturarbeit im Deutschunterricht

■ von Richard SCHRODT

1. Gibt es Grammatikfehler?

Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich [...] eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

Das hat bekanntlich JACOB GRIMM 1851 geschrieben, und es ist natürlich zu schön, um wahr zu sein, selbst wenn die Unfehlbarkeit des "native speakers", der seine Sprache perfekt beherrscht, als notwendige Idealisierung auch der modernen Sprachwissenschaft nicht fremd ist: Was früher der ewig waltende Sprachgeist unfehlbar bewirkte, leistet heute der von Performanzfaktoren wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreutheit und Verwirrung, Schwankungen von Interesse und Aufmerksamkeit befreite ideale Sprecher/Hörer. Daß dennoch Fehler vorkommen, ist gewiß – JACOB GRIMM hätte sie wohl jedem Sprachteilhaber zugestanden, und NOAM CHOMSKY erwähnt sie ausdrücklich, nämlich als zufällige oder typische grammatisch irrelevante Bedingungen bei der Anwendung der Sprachkenntnis.

Dem romantischen und dem modernen Sprachdenken ist gemeinsam, daß (beim Erwachsenen) so etwas wie ein unfehlbarer Sprachbesitz postuliert wird. Das ist durchaus sinnvoll, wenn man die Grundlagen dieses Sprachdenkens vergleicht: Dem romantischen Konzept des Organismus steht das mentale Konzept des Sprachwissens gegenüber. Beide Konzepte lassen sich als evolutive, sich selbst verändernde Systeme begreifen – als Systeme, die sich an die Umwelt und ihre Veränderungen (an die sich verändernden Kommunikationsanfordernisse und -möglichkeiten) selbsttätig anpassen. Insofern ist jede Sprache allein schon durch ihr Funktionieren richtig und gerechtfertigt. Warum kommt es also überhaupt zu Fehlern? Entstehen Fehler tatsächlich nur durch die bloße Anwendung des Sprachwissens, wie man etwa auch einmal aus Zerstreutheit oder Nachlässigkeit gegen eine Einbahn fahren kann, selbst wenn man weiß, was das Einbahnzeichen bedeutet und wenn man normalerweise willens ist, dieser Regel zu folgen? Dann würden sie ja gar nicht dem Sprachwissen selbst angehören, sondern nur einer Komponente des Sprachverhaltens, die die Ausführung des Sprachwissens regelt, also dem fehlbaren und unzuverlässigen Sprach- und Sprechorganen des Menschen. In diesem Sinn gibt es keine Fehler, kann es keine

Fehler geben, pathologische Fälle ausgenommen. Das ist etwa der Standpunkt eines Wissenschaftlers, der die Sprache wie ein Naturobjekt beschreibt, also eine rein deskriptive Haltung einnimmt. Ich nenne ihn nach einem NUSSBAUMER entlehnten Ausdruck einen Lapsologen (womit ich nicht unterstellen will, daß NUSSBAUMER inhaltlich mit meiner Ansicht übereinstimmt).

Aber natürlich gibt es Fehler. Es gibt sie schon deswegen, weil nicht jeder Mensch seine selbsteigene, lebendige Grammatik in aller Unschuld konsequent anwenden kann, sondern weil jede Sprecherin sich in ihrer Sprachtätigkeit fortwährend den anderen Sprecherinnen anpassen muß. Jede Kultursprache, als Werk (ergon) betrachtet, entsteht durch einen fortwährenden Ausgleich partikularer Besonderheiten innerhalb einer Sprachgemeinschaft, bewirkt durch das gemeinsame Bedürfnis oder die gemeinsame Nötigung zur Kommunikation. Das, was wir (z. B. die deutsche) Sprache nennen, ist nichts anderes als eine Abstraktion aus allen Besonderheiten der Sprechfähigkeit ihrer Träger – und damit ist auch die Sprache uneinheitlich, wenn man nur jeden einzelnen Sprechakt und seine Resultate genauer untersucht. Das, was wir unter einer standardisierten Kultursprache verstehen, ist nichts anderes als eine Abstraktion aus allen diesen Sprechfähigkeiten, zudem in weiten Bereichen unter bewußter Normierung und Reglementierung – oder vielmehr eine Abstraktion aus den Schreibfähigkeiten, denn ihr wichtigstes Gebiet ist nun einmal das der Schrift. Fehler sind in dieser Sicht nichts anderes als Interferenzen von selbsteigener, lebendiger Grammatik und einer gemeinsamen, standardisierten sprachlichen Verkehrsform, die man sich bewußt aneignen kann und muß. Fehler sind in dieser Sicht auch verständlich und oft genug erklärbar. Der Schluß liegt nahe: Was verständlich und erklärbar ist, kann nicht falsch sein. Ein französisches Sprichwort sagt: Alles zu verstehen heißt, alles zu verzeihen. Die Sprachwissenschaftlerin, die sprachliche Ereignisse verstehen und erklären will, wird den Begriff des Fehlers gar nicht anwenden oder nur als bloße Deskription von Normabweichungen oder Performanzfaktoren verstehen.

Die Pädagogin, der es vor allem auf das Sich-Bewähren-Können im menschlichen Leben, auf das Gelingen von Sprechakten ankommt, wird alles das, was zu gelungener Kommunikation führt, als in Ordnung und daher richtig bewerten. Die politischen und wirtschaftlichen Institutionen, die zur Erhaltung ihres Einfluß- und Machtbereiches eines gemeinsamen und allgemein verbindlichen Zeichensystems bedürfen, werden die Standardsprache in ihrer geltenden Form bedingungslos unterstützen. Der Lehrer, der alles das weiß, wird nicht umhin können, die Standardsprache durch Fehlerkorrektur zu befördern – weil er einerseits selbst ein Element dieser Institutionen ist und andererseits und vor allem, weil er seinen Schülern dazu verhelfen soll, sich in diesen Institutionen zu bewähren. Der Ästhet und Kulturphilosoph wird die feinen Ausdrucksnuancen, die der Schriftsprache eigen sind, zu schätzen wissen, obwohl es ihm auf die Sprachrichtigkeit an sich nicht ankommen mag. Sprachdidaktiker, die das komplexe Spiel von Sprache, Werthaltungen, Einstellungen, Erwartungen

und Erwartungsenttäuschungen verstehen (oder zu verstehen glauben), sagen: *Erfülle die Norm – damit hast du mehr vom Leben*. Oder sie sagen: *Weiche ab (aber nicht zu viel) – damit bestimmst du dich selbst*. Beides kann als erfolgreiches Handeln ausgegeben werden, freilich: Was dem einen ein Fehler ist, kann dem anderen ein funktional adäquater Ausdruck sein.

Das ist eine sehr oberflächliche und verkürzte Zusammenfassung der gegenwärtigen sprachdidaktischen Überlegungen. Sie muß und kann aber für die Argumentation folgender Thesen genügen:

- Grammatikfehler gibt es nicht auf der Objektebene, der Sprache selbst, sondern auf der Ebene der Spracheinschätzungen.
- Grammatikfehler entstehen durch Interferenzen von "selbsteigenem" Sprachwissen und Sprachnorm der Standardsprache.
- Grammatikfehler repräsentieren oft einen Sprachzustand, der gegenüber der Standardsprache meist weiter fortgeschritten ist, aber auch einem älteren Sprachzustand angehören kann.
- Grammatikfehler entstehen oft dadurch, daß die Sprache – die "selbsteigene" oder die normierte Standardsprache – Kategorien enthält, die bei manchen Ausdrucksabsichten nicht eindeutig angewendet werden können. Grob gesagt: Die Sprache ist in diesen Fällen genauer, als es die Sprecherin wünscht. Ein solcher Fall liegt hier im vorhergehenden Satz vor: Die deutsche Sprache zwingt uns dazu, entweder ein maskulines (*der Sprecher*) oder ein feminines Substantiv (*die Sprecherin*) zu verwenden. Wenn wir jede Assoziation an das natürliche Geschlecht vermeiden wollen, müssen wir (oft lästige und unbefriedigende) Kunstgriffe anwenden (*der/die Sprecher/in, der Sprecher und die Sprecherin, der/die SprecherIn* usw.).
- Grammatikfehler resultieren oft aus einer bestimmten und beschreibbaren Strategie, die entweder dem "selbsteigenen" Sprachverhalten angehört oder als interindividuelles (möglicherweise sogar universelles) Verhalten beschrieben werden kann. Meine hier bewußt angewendete Strategie ist es, maskuline und feminine Bezeichnungen beliebig anzuwenden und zu erklären, daß unter dem Ausdruck *Sprecherin* auch die Sprecher verstanden werden und umgekehrt.

Ich setze hier voraus, daß der Begriff des Grammatikfehlers so eindeutig ist, daß er überall ohne Schwierigkeiten angewendet werden kann. Das ist natürlich eine Idealisierung, trifft aber sicher für einen Kernbereich zu.

2. Einige Grammatikfehler in Auswahl

Es gibt viele Untersuchungen über den Grammatikfehler und zur Fehlerkorrektur im Deutschunterricht, doch die meisten davon beschränken sich auf die Grundschule und/oder verwenden eine sehr grobe Kategorieneinteilung. Außerdem kommt es hier vor allem auf den Einzelfall an: Jeder Fehler kann seine eigene

Geschichte und seine eigene Erklärungsmöglichkeit haben. Auch die Textumgebung ist ein wichtiger Faktor für fehlerhafte Ausdrücke. Ich habe daher selbst vor einigen Jahren zwei Schularbeitsklassen auf der Unter- und Oberstufe einer AHS untersucht. Da das Untersuchungsmaterial zweifellos zu gering ist, um statistisch signifikante Aussagen zu machen, ist diese Fehleranalyse nur eine Fallstudie. Sie genügt aber, um die wichtigsten Fehlerkategorien zu belegen. Aus dieser Studie werde ich einige Beispiele besprechen – es sind also Beispiele sowohl für den Grammatikfehler der Schüler als auch für die (in meinem Fall sehr gewissenhafte) Korrektur der Lehrerin oder des Lehrers. Um Platz zu sparen, habe ich die Beispiele oft drastisch verkürzt.

Eine Fehlerkategorie ergibt sich daraus, daß die Norm selbst nicht in allen Bereichen fest ist oder daß die Normformulierung uneinsichtig oder schwer nachzuvollziehen ist. Hier sind oft Rechtschreibfehler von Grammatikfehlern nicht zu unterscheiden, obwohl das eigentliche Problem zweifellos eines der Schreibung ist. Dazu das folgende Beispiel: ..., *die ich durch schnelles schließen und öffnen des ...*: Die Kleinschreibung der Infinitive wurde als schwerer Fehler bewertet. Die Schreibung von Infinitiven ist eine bekannte Rechtschreibfalle; in grammatischer Sicht stellt sich die Frage, ob der Ausdruck ein Verb oder ein Substantiv ist. Wann werden Infinitive substantivisch gebraucht? Das beste Kriterium für Substantive ist die Artikelprobe, doch gerade sie fehlt in der derzeit geltenden Regelformulierung. Statt dessen werden allerlei Wörter aufgezählt, die die substantivische Geltung festlegen – leider nur in den Beispielen im Rechtschreib-Duden. Erst in eigenen Rechtschreibbüchern wird etwas über die Substantiv-anzeigenden Wörter gesagt. Was sind "nähere Bestimmungen" (*lautes Schnarchen*)? Gemeint sind Adjektive, aber auch Adverbien können nähere Bestimmungen (eben eines Verbs) sein.

Will man Adjektive und Adverbien nicht unterscheiden, was für das Deutsche durchaus sinnvoll sein kann und von manchen Grammatikern auch vorgeschlagen wird, bleibt der Ausdruck "nähere Bestimmung" für das Problem der Substantivierungen unklar. ... *meine Mutter fängt zum Stricken an* (schwerer Fehler): *zum Stricken* wäre an sich richtig (Artikel in der Verschmelzung). Gefordert wird durch die Korrektur, daß *anfangen* immer nur mit einem Verb konstruiert wird. Nun gehört *anfangen* zu einer Gruppe von Verben mit Hilfsverbcharakter, die die Aktionsart einer Verbalhandlung bezeichnen (es ist ein Inchoativum oder Ingressivum). Solche Verben können aber auch mit einem substantivierten Infinitiv gebraucht werden: *er ist am Lesen, sie ist beim Kochen, wir hören mit dem Fehlerzählen auf*. Außerdem kann man ja auch *eine Sache anfangen* (ursprünglich bedeutete das Wort "begreifen"), und sprachgeschichtlich steht die Verbindung mit einem von der Präposition *zu* eingeleiteten Substantiv am Anfang der Entwicklung dieser Konstruktionen. *Zum Stricken anfangen* entspricht also durchaus dem grammatischen Bau des Deutschen, mag dieser Ausdruck auch in der Standardsprache geächtet sein.

Ein bekannter Fall einer grammatischen Unsicherheit ist die Deklination von

Wörtern auf *-l* oder *-el*. In meinem Fehlerkorpus kommt vor: ... und so kommt es, daß *Friedrich, Wache für die Blaukitteln stehend, ... Es bestand aus braunen Holzmöbel* (beides schwere Fehler). Maskulina werden in dieser Deklinationsgruppe standardsprachlich stark dekliniert, sie haben im Plural außer im Dativ kein *n* (wie *Apfel* – Pl. Nom. *Äpfel*, Gen. *Äpfel*, Dat. *Äpfeln*, Akk. *Äpfel*). Es kann daher hier auch ein Kasusfehler (Dativ statt Akkusativ) vorliegen. Die gleiche Regel gilt für Neutra (Nom. *das Mittel* – *die Mittel*, *das Kapitel* – *die Kapitel*), aber die Feminina werden schwach dekliniert (*die Schachtel* – Pl. *die Schachteln*). Dazu gehören auch die bekannten Ausnahmen *Muskeln, Pantoffeln* und *Stacheln* – sie haben ihre eigene Wortgeschichte, die hier nicht erzählt werden soll. Der Unterschied zwischen starker und schwacher Deklination ist ein sprachliches Relikt aus indogermanischen und urgermanischen Zeiten. Für das heutige Deutsch hat dieser Unterschied seine Funktion gänzlich verloren. Zunehmend wichtig wird hingegen die eindeutige Bezeichnung des Plurals. Das *-n* ist ein bequemes Zeichen zur Bezeichnung des Plurals, wenn es sonst keine Unterschiede zum Singular gibt, z. B.: *Wieviel Aposteln gibt es?* Keine, es gibt erlaubterweise nur *Apostel*. Ähnliches geschieht auch beim Umlautplural. Mit den *Generälen* hat sich der Duden schon abgefunden, noch nicht mit den *Kränen* und *Häken*. In der Umgangssprache und in der Mundart sind die *n*-Plurale bei Wörtern auf *-(e)l* schon weit vorgedrungen (*die Bretteln, Ziegeln, Bröseln*). Immerhin gibt es die *Stiefeln* schon im Mittelhochdeutschen. Der *n*-Plural von *Kittel* ist daher im sprachgeschichtlichen Trend. Da ist der Fehler des endungslosen Pluraldativs bei *Möbel* schon auffälliger. Handelt es sich um eine Kasusunsicherheit nach *aus*? In meinem Fehlerkorpus gibt es auch den Ausdruck *die Leute gehen aus die Stadt*. Wahrscheinlicher ist wohl, daß beim Schüler ein Bewußtsein für die Normproblematik schon vorhanden war. Wenn der *n*-Plural als umgangssprachlich bewertet und abgewertet wird, so liegt es nahe, die endungslosen Formen als gehobener anzusehen. Das kann dazu führen, daß sie auch dort vorkommen, wo sie sprachgeschichtlich und systematisch nicht am Platz sind – und wo sie in der Umgangssprache wohl nie auftreten würden. Anderswo hat sich die Formenveränderung schon durchgesetzt. Wenn ein *Funken* Wahrheit in der Aussage der anderen steckt, dann ist auch in der Korrektur nur ein leichter Fehler angemerkt (*Funke*). Diese Korrektur ist insofern interessant, als *Funken* der Duden-Grammatik als "gehoben, meist selten" gilt – die Korrektur begünstigt den angeblich heute gebräuchlichen *Funke*, im Gegensatz zu Formen wie *Frieden* – *Friede*, wo die Form mit *n* sicher heute gebräuchlicher ist. Korrekturen zu Lasten der gehobenen Form sind selten. Ich kann freilich die Einschätzung der Duden-Grammatik in meinem Sprachgebrauch nicht nachvollziehen.

Eine ergiebige Quelle für Fehler sind die Fälle "Kasus nach Präposition". Sie machen in meinem Korpus den Hauptteil der Grammatikfehler aus. Ich gebe hier eine Auswahl aus meinen Belegen, wobei ich die Sätze verkürze und die Verben in den Infinitiv setze: *in einen Bob setzen, für meinem Lieblingssport*

trainieren (von der Tafel abgeschrieben!), *statt dem Birnbaum, an diesem Stern binden, ein Bild mit einen dicken Polizisten, aus den Fenster fliegen* (in den beiden letzten Fällen ist vom Schüler irrtümlich *n* aus *m* korrigiert), *auf seinen Dudelsack spielen, eine Gestalt vor ihm stehen sehen* (der Fehler bleibt in der Verbesserung), *die Hände in dem Hosentaschen vergraben* (*m* vom Schüler korrigiert aus *n*), *hinter seinen Rücken, sich in den kleinmaschigen Vorhang verfangen, sich auf den zugefrorenem Teich die Zeit vertreiben, in ewigen Schlaf versinken, mit einem orangen und einen grünen Stoff, mit orangen Stoff, aus dicken Material bestehen* (*n* korrigiert aus *m*). Die Unsicherheit in der Kasusbezeichnung zeigt sich deutlich dadurch, daß öfters vom Schüler selbst aus dem Richtigen das Falsche korrigiert wird, daß fehlerhaft abgeschrieben wird und daß fehlerhafte Formen in der Verbesserung stehen bleiben. Gewöhnlich erklärt man solche Fehler aus der lautlichen Nähe von *n* und *m*, besonders im Wortauslaut. Das kann aber nicht die ganze Geschichte sein, denn falsche Kasusformen kommen auch dort vor, wo dieser Lautzusammenfall nicht die Kasusunterscheidung beeinträchtigen würde: *bis auf den Sitzen vollgepackt sein, aus die Stadt gehen, Rückzugsgebiete vor Autoabgasen, Lärm und die Hektik des Berufslebens*.

Man kann diese Unsicherheiten aber sehr gut aus dem grammatischen Bau der deutschen Sprache erklären. Wenn einer Präposition immer ein bestimmter Kasus folgt (wenn eine Präposition einen Kasus regiert), dann hat dieser Kasus eigentlich keine grammatische Funktion mehr. Die Funktion der gesamten Phrase wird allein von der Präposition bezeichnet. Es gibt nur wenige Ausnahmen, z. B. bei lokalen Präpositionen, wo der Unterschied zwischen Dativ und Akkusativ das Verhältnis von Ruhe und Richtung bezeichnet (*in dem Zimmer stehen/in das Zimmer gehen*), doch auch hier wird dieses Verhältnis vor allem vom Verb festgelegt und bezeichnet. Ein universelles sprachliches Gesetz ist:

Wenn ein Ausdruck keine grammatische Funktion hat, kann er durch eine neutrale Form (eine häufige, unauffällige Form) ersetzt werden.

Das ist im Deutschen der Nominativ oder der Akkusativ. Wenn daneben auch die Übergeneralisierung des Dativs vorkommt, so kann das wieder dadurch entstehen, daß die seltenere, "schwierigere" Form zur Prestigeform wurde. Andernfalls wäre dieser Ersatz ein Zeichen von Dysgrammatismus (siehe Punkt 3). Andere Fälle kann man vielleicht ebenfalls sprachsystematisch erklären. Das betrifft perfektische Ausdrücke wie *bis auf den Sitzen mit Campingausrüstung vollgepackt*. Sie sind so falsch nicht, wenn man sich auf die Sprachgeschichte und die in der Duden-Grammatik erlaubten Varianten beruft (S. 367f., § 640). Doch das ist ein zu weites Feld, um hier dargestellt zu werden.

Kasusfehler kommen auch im Objektbereich vor. Einige verkürzte Beispiele: *Männchen, die ihm streng anschauen; nahm ihm an der Hand, stach ihm in den Finger, er hilft seinen armen Sohn, bis ihm die Leute rausholten, langsam*

nährte ich mich diesen Punkt (alles schwere Fehler). Es ist vielleicht kein Zufall, daß die als normwidrig korrigierten Dativobjekte eine von der Verbalhandlung betroffene Person bezeichnen. Der Bedeutungsunterschied zwischen Akkusativ- und Dativobjekten ist in manchen Fällen vom Neuhochdeutschen her schwer nachzuvollziehen (*er folgt ihm/er verfolgt ihn*), aber die Bezeichnung der betroffenen Person durch den Dativ scheint eine der wichtigsten Tendenzen im deutschen Kasussystem zu sein. So wird heute der parallele Akkusativ oft von der Folge Dativ-Akkusativ abgelöst (*sie lehrt ihm [statt ihn] die französische Sprache*), und vor allem in der Pertinenzrelation, d. h. in Fällen, wenn ein körperliches Empfinden oder eine körperliche Berührung ausgedrückt wird, scheint sich der Dativ auszubreiten (*die Füße schmerzen mich/mir, ihn/ihm juckt das Fell*). Bei manchen Verben sind nach der Duden-Grammatik (S. 631f., § 1136) beide Formen gebräuchlich (*der Hund hat mir/mich in das Bein gebissen*), oft aber überwiegt der Dativ. Schwankungen können auch beim gleichen Autor auftreten. Man kann also das Vordringen des Dativs in diesen Fällen als Erweiterung der Pertinenzrelation auf Fälle von besonderer persönlicher Zuwendung und Involviertheit deuten. Jedenfalls gibt es hier auch in der Standardsprache Varianten; nur einmal wird in der Duden-Grammatik ein Dativ als umgangssprachlich bezeichnet (*er hat sie/ihr auf die Stirn geküßt*). Der Dativ bei *stechen* ist also kein Fehler, und die entsprechende Fehlerkorrektur (schwerer Fehler!) ist unberechtigt.

3. Fehler können erklärt und verstanden werden

Diese wenigen Beispiele genügen, um meine erste These zu belegen. Sieht man von Performanzfaktoren im engeren Sinn ab, also von Fehlern, die der Schüler oder die Schülerin selbst (in einer entspannten Situation, bei entsprechender Aufmerksamkeit usw.) erkennen würde, so erweist es sich, daß die von mir besprochenen Sprachformen entweder einer bestimmten Ausprägung der deutschen Sprache (z. B. Umgangssprache, mündliche Sprache) angehören oder deutlich erkennbaren Tendenzen der Sprache entsprechen. Das gilt selbst für so abweichende Formen wie *ich schalte den Radio ein und lausche die Musik* (2x schwerer Fehler). *Der Radio* für *das Radiogerät* wird im Österreichischen Wörterbuch als "umgangssprachlich" bezeichnet. Im Rechtschreib-Duden gilt diese Bewertung auch für den gesamten süddeutschen Raum und für die Schweiz. Man muß sich hier fragen, ob diese regionale Besonderheit nicht doch einer eigensprachlichen Norm entspricht – was für unsere *Topfenpalatschinken, Ribisel, Zwetschken, Brösel(n)* usw. gilt, könnte ja auch für eine Besonderheit im Artikelgebrauch gelten. Unter diesen Umständen scheint mir die Fehlerkategorie fraglich – die Bewertung als leichter Fehler ist wohl doch unserem Sprachgebrauch angemessener. Selbst zu Gunsten der stärker abweichenden Konstruktion von *lauschen* mit dem Akkusativ läßt sich einiges vorbringen.

Wahrscheinlich hat die Schülerin das Verb nach Analogie zu *hören* konstruiert, und das liegt ja doch immerhin nahe – so nahe, daß FRIEDRICH MAXIMILIAN KLINGER 1776 schreiben konnte: *sie lauschte ihn ... ich lauschte sie*. Die Etymologie des Wortes ist nicht ganz geklärt, aber die Wortgeschichte weist auf eine alte Bedeutung des feindlichen Aufschauerns. Die alten Belege mit dem Dativ zeigen sehr oft noch den Nebensinn eines böswilligen Aufmerkens. Heute wird das Verb fast nur noch synonym mit *hören* gebraucht, und der Nebensinn der Böswilligkeit ist ganz verschwunden – im Gegenteil, man *lauscht* heute vor allem angenehmen akustischen Ereignissen. Daher ist die Konstruktion mit dem Akkusativ eigentlich sprachsystematisch gerechtfertigt.

Zieht man bei den Grammatikfehlern die Performanzfehler ab, so könnte man meinen, daß ein Bereich übrig bleibt, in dem die Sicherheit des Sprachwissens dazu führt, daß keine Fehler gemacht werden können. Die grammatische Kongruenz könnte ein Beispiel dafür sein. *Ein Apfel liegt auf dem Tisch*, aber *Zwei Äpfel liegen auf dem Tisch*: Bei der grammatischen Übereinstimmung von Subjekt und Prädikatsverb werden tatsächlich so wenig Fehler gemacht, daß Kongruenzfehler als Anzeichen des Dysgrammatismus, also einer Sprachentwicklungsstörung, angesehen werden (CLAHSEN 1987, S. 176ff., 240ff.; CLAHSEN/ROTHWEILER/WOEST 1990, S. 121ff.). Tatsächlich gibt es aber auch hier Varianten und Unsicherheiten. *Ist oder sind Heinz oder Peter zu Hause? Drei Daumenabdrücke als Beweismaterial ist oder sind zuwenig? Entweder alle oder keiner geht oder gehen? Eine große Anzahl von Gemen wurde oder wurden erlegt? Insgesamt wurde oder wurden ein Dutzend Gemen erlegt?* (nach JAEGER 1992, S. 95). Regelkonflikte lösen hier strukturelle Zweifelsfälle aus.

Die Beispiele für Kongruenzunsicherheiten in der Duden-Grammatik (§ 1159ff, S. 646ff.) zeigen, daß der Bereich von Unsicherheiten und Variationen größer ist, als man vermuten könnte. *Eine Menge fauler Äpfel lag unter dem Baum* – nach der Duden-Grammatik (§ 1165, S. 649) ist auch *lagen* standard-sprachlich (*constructio ad sensum* oder *Synesis*). Nicht nur Günther Grass, sondern auch Thomas Mann, Conrad Ferdinand Meyer und Hermann Hesse erlauben sich in solchen Fällen den Plural des Prädikatsverbs. Im Mittelhochdeutschen kamen Inkongruenzen noch häufiger vor (zusammenfassend: FINDRENG 1975). Auch andere syntaktische Erscheinungen wie *Anakoluthe* usw., die in der Standardsprache als Fehler gelten, sind im Mittelhochdeutschen durchaus verbreitet (Zusammenstellung bei SANDIG 1973). Man muß also sehr vorsichtig mit der Wertung von Normabweichungen als Anzeichen für Sprachstörungen sein. Ein Beispiel für eine solche Problematik ist die Kasusmorphologie. Fälle von Dativ und Akkusativ in Nominativkontexten und die Übergeneralisierung von Dativformen werden ebenfalls für dysgrammatische Erscheinungen gehalten (HANSEN 1991, S. 32). Andererseits kommen Übergeneralisierungen des Dativs auch im normalen Spracherwerb vor (SZAGUN 1986, S. 68), möglicherweise im Zusammenhang mit dem Dialekt. Solche Normenverstöße müssen daher immer gegen Kontrollgruppen geprüft werden.

Der Bereich der Grammatikfehler grenzt einerseits an den Ausdrucksfehler, andererseits an den Rechtschreibfehler. Ich will einiges wenige zu diesem Bereich sagen, weil sich manche Arten der eben besprochenen Problematik auch in diesen Bereichen zeigen. Zunächst zu den Ausdrucksfehlern. Ich kann hier an meinen Beitrag in einem älteren Heft dieser Zeitschrift (SCHRODT 1993) anknüpfen, wo ich S. 27ff. zu zeigen versucht habe, daß hier viele Fälle nicht als Fehler gewertet werden müssen und wohl auch nicht können, wenn man die Metonymie als universale sprachliche Erscheinung ansieht. Metonymien sind bildliche Ausdrücke, die durch Bezeichnungsübertragung zwischen sachlich zusammenhängenden Dingen und Erscheinungen zustande kommen, also etwa *er liest Goethe* statt *Goethes Werke*. Ich unterscheide mich in diesem Punkt grundsätzlich von ORTNER (1990). Es gibt natürlich auch eindeutige Formulierungsfehler, aber auch da muß man sich fragen, ob es sich nicht doch um Performanzfehler handelt. Ein großer Teil der angeblichen Ausdrucksfehler, die ORTNER aus Fehlersammlungen zitiert, kann allerdings kontrovers beurteilt werden, und nicht wenige von ihnen halte ich nicht für Fehler. Ich will mich hier nicht wiederholen und verweise auf die (wenigen) Beispiele, die ich damals besprochen habe. Ausdrucksfehler gehören aber zum Standardrepertoire von Fehlersammlungen und Werken zu Fehlerbeurteilungen, so daß es notwendig ist, immer wieder zur Vorsicht zu mahnen.

In einem Buch über Textbewertung (SANNER 1988, S. 92) finden sich folgende "nur zum Teil gelungene Beispiele" von Metaphern: *Als ich bei Nebel über die Straße gehen wollte, sah ich ein herankommendes dumpfes Licht. – Eine graue Wand fährt an mir vorbei. – Wir tranken dann beim freundlichen Kerzenlicht den Sekt.* Beispiele für Ausdrücke zwischen Vergleich und Metapher: *Freunde sind für mich ein halbes Leben. [...] Freunde sind für mich mein tägliches Essen, das ich brauche... – In einer Traumwelt sieht man alles durch gefärbte Gläser.* Bei SANNER wird nicht klar, ob er auch die beiden letzten Beispiele für nur zum Teil gelungen oder für unauffällig hält. Jedenfalls könnte man auch über die angeblich teilweise mißlungenen Metaphern diskutieren. Schon ein flüchtiger Blick in ein besseres Wörterbuch (z. B. in das einbändige Duden-Wörterbuch) läßt erkennen, daß *dumpf* im Zusammenhang mit *Licht* im Vergleich zu den zitierten Stellen keineswegs abweicht, im Gegenteil: In der Bedeutung "dunkel, gedämpft" (etymologischer Zusammenhang mit Dampf) paßt es sehr gut zum Licht. *Freundlich* kann man auch im Zusammenhang mit Räumen und Landschaften sagen; warum muß es dann bei *Kerzenlicht* teilweise mißlungen sein? Was die *vorbeifahrende Wand* betrifft, so hat RUDI KELLER (1980, S. 36ff.) einen ähnlichen "Fehler" sehr genau besprochen. Sein Beispielsatz ist: *Aus dem Fenster sieht man eine vorbeirauschende Landschaft.* Trotz des "beträchtlichen Analyseaufwandes" (S. 37) bei KELLER bleibt für mich vieles fraglich. KELLER formuliert als "richtigen" Satz: *Aus dem Fenster sieht man eine Landschaft vorbeirauschen.* Wenn das richtig sein soll, dann ist aber auch der Beispielsatz bei SANNER richtig. Daß Landschaften nicht *vorbeirauschen* und

Wände nicht *vorbeifahren*, weiß jeder. Jeder weiß aber auch, daß es gerade der *Eindruck einer vorbeirauschenden Landschaft* und einer *vorbeifahrenden Wand* ist, der es wert sein kann, erzählt zu werden. Wenn es also eigentlich der Eindruck ist, von dem hier erzählt wird, dann sind diese Sätze ganz richtig. Selbst wenn das nicht so sein sollte, gibt es keine Kommunikationsprobleme: Auch hier – wie so oft – korrigiert das gemeinsame Weltwissen die sachliche "Ungenauigkeit".

Ähnliche Fälle von angeblichen Fehlern werden auch oft unter dem Titel "Das richtige Wort" beschrieben (MÜLLER 1993). Auch hier stellt sich die Frage, wo die Grenze zwischen gelungenem und nicht gelungenem Bild ist. Dazu zwei Beispiele für angeblich nicht gelungene Bilder aus MÜLLER (S. 48f.): "*Die Straße führt kerzengerade nach Paris. – Man läßt den Klebstoff 2 Stunden eintrocknen.*" Was ist da nicht in Ordnung?

Die Grenze zwischen Grammatikfehler und Rechtschreibfehler kann zwar im Einzelfall problematisch sein, bezogen auf den Fehlertyp ist sie allerdings eindeutig. Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten in der Fehlergenese, die es wert sind, wenigstens kurz erwähnt zu werden. Schon seit einiger Zeit hat man darauf aufmerksam gemacht, daß es beim Lernen der Rechtschreibung eine innere Regelbildung gibt (BALHORN 1983, EICHLER 1983, BALHORN/VIELUF 1985, EICHLER 1991, EICHLER 1993). Rechtschreibfehler sind daher nicht zufällig (wieder mit der Ausnahme von Performanzfaktoren), sondern sie sind die Folge von Strategien, die sich in ihrem Resultat von der kodifizierten Norm unterscheiden. Insofern sind sie verständlich und erklärbar, und wenn sie verständlich und erklärbar sind, dann ergibt sich die gleiche Problematik wie bei den Grammatikfehlern. Solche Strategien sind den Operationsprinzipien des Spracherwerbs (SZAGUN 1986, S. 52ff.) durchaus vergleichbar. Ein Unterschied besteht nur darin, daß solche oft individuellen Strategien weitaus häufiger zur Normabweichung führen als im Bereich der Grammatik. Daran ist vielleicht die gegenwärtig gültige Rechtschreibnorm nicht ganz unschuldig. Auch der bewußte Schreiber kann solchen Strategien aufsitzen, vor allem dann, wenn er diese Strategien allzu bewußt anwendet.

Ein Beispiel aus eigener Erfahrung: Im Vorwort zur zweiten Auflage meiner Dissertation über die Germanische Lautverschiebung steht das falsch geschriebene Wort *Belletristik*. Für mich war klar, daß dieses Wort aus dem Französischen kommt, und dort heißt es *les belles-lettres* mit *tt* – also muß auch das deutsche Fremdwort mit *tt* geschrieben werden. Die deutsche Schreibung ist entweder das Resultat einer Eindeutschung oder einer volksetymologischen Anknüpfung mit *tristesse*. Die meistens erfolgreiche Strategie, sich im Zweifelsfall nach dem Herkunftswort zu richten, war in diesem Fall unangebracht. Da es keine Metastrategie gibt, nach der man immer eindeutig entscheiden könnte, in welchen Fällen eine an sich vernünftige Strategie nicht befolgt werden darf, ist es zu dieser Fehlschreibung gekommen. Die richtige Strategie wäre natürlich gewesen, beim leisesten Zweifel im Rechtschreib-Duden nachzuschlagen. Um

dieser Strategie zu folgen, muß man aber erst einmal zweifeln. Da man aber nicht bei jedem Wort zweifeln kann, sonst käme man ja aus dem Zweifeln nicht heraus, muß man das richtige Zweifeln erst lernen; das heißt, man muß ein Gefühl entwickeln zu wissen, wo man zweifeln muß. Heute kann man sich von den Rechtschreibkorrekturprogrammen helfen lassen – wenn sie nicht, wie das tatsächlich bei einem nicht sonderlich verbreiteten Programm geschehen ist, aus dem falsch geschriebenen *Falsche(n) Wort* die *Flasche Wort* selbsttätig erzeugen.

HAVERS (1931, S. 54) zitiert zwei berühmte Sätze: "Wir müssen uns daran erinnern, daß jede Neuerung ursprünglich ein Fehler ist." (Zitiert nach: VON DER GABELENTZ 1901.) "Das ganze Sprachgebäude setzt sich aus einstigen Sprachschnitzern zusammen." (Zitiert nach: MORF 1913.) Auch zur Frage, warum Fehler außer von Lehrern so selten bemerkt werden, gibt HAVERS (S. 55) ein schönes Zitat (POLLE 1891):

Für den Psychologen liegt das Hauptinteresse an all diesen Stellen in dem Schweigen der Erklärer: man sieht deutlich, daß der unbefangene Leser das Gesagte, auch wenn es verkehrt ausgedrückt ist, doch richtig zu verstehen pflegt, und zwar in dem Grade, daß er den Fehler gar nicht merkt: gemerkt wird dieser nur von lauernden Wortklaubern, wie der Unterzeichnete einer ist.

Es folgt die schöne Geschichte über einen Fehler in LESSINGS ›*Emilia Galotti*‹ (2. Akt, 6. Szene), wo die Mutter Klaudia zu ihrer Tochter Emilia sagt: *Gott! Gott! Wenn das dein Vater wüßte! Wie wild er schon war, als er nur hörte, daß der Prinz dich jüngst nicht ohne Mißfallen gesehen!* HAVERS bemerkt dazu, daß viele Tausende von Lesern und Theaterbesuchern diese Stelle gelesen oder gehört haben, ohne Anstoß daran genommen zu haben. Dieser Fall ist so erstaunlich, daß man ihn in einem Werk mit dem Titel ›*Buch der 1000 Wunder*‹ aufgenommen hat. Durch Verbreitung werden Fehler zur Gewohnheit und führen zur Sprachentwicklung; "die ursprünglich auf ein Einzelwesen beschränkte Falschleistung gewinnt dadurch an Autorität und verliert schließlich ganz den Charakter des Regelwidrigen." (HAVERS S. 54) Boshaft ausgedrückt: Grammatik ist versteinerte Sprachschluderei. Selbst Fehler in "sprachlicher Logik" (so z. B. MÖLLER 1962, S. 33ff.) können usuell werden. In dieser Schluderei zeigt sich freilich auch das, was man früher die Triebkräfte des Sprachwandels genannt hat (heute spricht man lieber von den pragmatischen Gründen). Maß für die Sprachrichtigkeit kann nur der Gebrauch sein. Diese Ansicht haben der römische Rhetor QUINTILIAN, der Philosoph LUDWIG WITTGENSTEIN und die moderne Linguistik gemeinsam. Fehler sind nichts anderes als kommunikativ erklärbare und daher notwendige Veränderungen. HENRI FREI hat Fehler im Französischen in dieser Sicht mit bewundernswerter Genauigkeit und Umsicht beschrieben – es ist nur schade, daß es für die deutsche Sprache kein vergleichbares Buch gibt.

Das böse Bild vom Lehrer als "lauernden Wortklauber" könnte dazu verleiten, den Sinn von grammatischen Korrekturen gänzlich zu bezweifeln. Wenn man die Sprache des Kindes als eine "lebendige, funktionierende Ganzheit

eigener Ordnung" (GLINZ 1961, nach PREGEL, S. 434) auffaßt, so liegt es nahe, die Sprache des Jugendlichen ebenso als Ganzheit anzusehen. Wir wären damit wieder bei GRIMMS selbsteigener, lebendiger Grammatik und bei der Verachtung aller Sprachmeisterregeln. Doch so einfach darf man es sich nicht machen. Die deutsche Standardsprache ist auch eine wenigstens einigermaßen funktionierende Ganzheit. Ob sie lebendig ist, mag dahingestellt sein – es kommt darauf an, wie man den bildlichen Ausdruck versteht. Ganzheiten funktionieren nur in geschlossenen, homogenen Kommunikationsbereichen. So etwas gibt es heute vielleicht nur mehr in abgelegenen Gebirgsdörfern und im Bereich des Pathologischen.

In unserer Gesellschaft herrscht eine sehr komplexe innere Gliederung mit einer Vielfalt von Kommunikationsgemeinschaften. Diese Vielfalt soll von einer Standardsprache überdeckt werden (das ist im Grund ein politisches Konzept), und daher kann diese Standardsprache nicht eine selbsteigene, lebendige Sprache sein, sondern sie ist immer fremdbestimmt. Fehler sind daher nichts anderes als sichtbare Marken der inneren Gliederung einer Sprachgemeinschaft – und sie können als solche auch im Unterricht behandelt werden. HUBERT IVO (1977, S. 64) hat dazu einen bemerkenswerten Vorschlag gemacht, der es wert ist, ausführlich zitiert zu werden:

Für das sprachkorrigierende Eingreifen des Lehrers liegt der praktische Nutzen, den die Ausarbeitung dieses Ansatzes brächte, auf der Hand. Sie würde zur Formulierung kontrastiver Grammatiken des Deutschen führen. Diese wiederum würden es erlauben, Normabweichungen in Schüleräußerungen daraufhin zu überprüfen, ob sie einem anderen als dem vom Lehrer in seinem Eingreifen für maßgeblich gesetzten System angemessen und korrekt sind. Die Kenntnis solcher Differenzen würde es also erlauben:

- Sprachlernprozesse in der Schule an verschiedenen Varianten und nicht nur an einer zu orientieren;
- das Erlernen derjenigen Varianten, für die besondere unterrichtliche Anstrengungen notwendig sind, gezielter zu organisieren;
- Abweichungen von diesen Varianten (sofern die Bedingungen zutreffen) relativierend zu erklären und sie nicht einfach einem Verdikt zu unterwerfen.

Diesem Vorschlag kann man, denke ich, nur zustimmen. Doch würde das voraussetzen, daß die Lehrerinnen ausreichende Kenntnisse der allgemeinen Sprachwandeltheorie und der Tendenzen und Varianten in der deutschen Standardsprache haben. Zusätzlich müssen sie noch ein ziemlich genaues Wissen über die soziale Schichtung der deutschen Sprache haben, also über die in verschiedenen Kommunikationsbereichen vorhandenen Ausprägungen des Deutschen. Wenn solche Kenntnisse nicht vorhanden sind, ist es ja auch immerhin möglich, daß die Universitätsausbildung nicht ganz unschuldig an dieser Lage ist. Diese Kenntnisse selbst zu erwerben, ist zweifellos nicht einfach (dazu einige Hinweise in Punkt 6).

Nicht einfach ist es auch, Grammatikfehler gerecht zu korrigieren. Die

Standardsprache ist eine Sprachform, von der man auch eine Art von grammatischer Kompetenz erwerben kann – sei es durch bewußtes Erlernen, sei es durch minderbewußte oder unbewußte Übernahme, durch intensive Lektüre und eigene Schreiarbeit. Man kann diese Kompetenz in Grenzen mit der Kompetenz in der Sprachform vergleichen, mit der man aufgewachsen ist (Dialekt oder Umgangssprache oder etwas zwischen diesen beiden Varianten); außerdem kommt es auch vor, daß schon die Sprachform in der primären Sozialisation morphologisch und syntaktisch den standardsprachlichen Normen sehr ähnlich ist. Auf diese Weise erwirbt man eine Art von un- oder unterbewußtem Sprachbesitz, selbst wenn man die Hochsprache erst erlernen muß. Wer eine Fremdsprache gut beherrscht, wird vielleicht schon bemerkt haben, daß man sprachliche Auffälligkeiten erkennen kann, ohne sie genau grammatisch beschreiben zu können. Das ist sogar bei den klassischen Sprachen wie Latein und Altgriechisch möglich, ebenso bei der intensiven Beschäftigung mit älteren Sprachformen wie Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch. Auf diese Weise entsteht ein Sprachwissen, das man "Ersatzkompetenz" genannt hat. Bei der Korrekturarbeit wird natürlich auf diese Kompetenz oder Ersatzkompetenz zurückgegriffen, und zwar meist ohne viel Reflexion – das ist bei den vielen Schularbeiten und Hausarbeiten, die man als Lehrerin korrigieren muß, nur allzu verständlich. Korrigiert wird also, um es mit einem Begriff zu sagen, unter Rückgriff auf das eigene *Sprachgefühl*, und das ist nach einem fast schon geflügelten Wort von FRIEDRICH KAINZ (1956, S. 41)

... ein dunkles, unterschwellig wirkendes Wissen um das Sprachübliche, eine durch weitgehende Sprachvertrautheit geschaffene und ständig verfeinerte Disposition, sich der Bestände der betreffenden Sprache in normgerechter Weise zu bedienen.

Standardsprachen enthalten oft Varianten als Rest der innersprachlichen Varietäten, die sie überdecken. Das dunkle, unterschwellige Wissen enthält jedenfalls weniger Varianten als die kodifizierte Standardsprache, weil jede Sprecherin in vielen Bereichen eigene Strategien der Sprachbeherrschung entwickelt und damit aus den verschiedenen Möglichkeiten eine bestimmte auswählt (ähnlich dem Begriff der Setzung von Parametern in der neueren Generativistik). Das bezeugt der falsch korrigierte Pertinenzdativ (siehe Punkt 2).

Man kann sich leicht von dieser individuellen Parametersetzung überzeugen, wenn man sich über die von der Duden-Grammatik beschriebenen Varianten informiert. Ein gutes Beispiel dafür sind die Deklinationsschwankungen nach bestimmten Quantoren wie *alle, andere, beide, einige* usw. (§§ 482ff., S. 292-297). In vielen Fällen gibt es klar erkennbare Tendenzen, doch manchmal werden beide Deklinationmöglichkeiten als gleich häufig beschrieben. Heißt es *irgendwelches dummes* oder *dumme Zeug, manche alten* oder *alte Weiber*? Normalerweise ist man sich in seinem eigenen Sprachgebrauch dieser standardsprachlichen Variation gar nicht bewußt, und die ungerechte Korrektur ist geradezu vorprogrammiert. Ich habe mehrere Jahre hindurch in Vorlesungen und

Übungen meine StudentInnen über die Pertinenzfälle befragt, mit Fragen wie etwa: Was ist richtig – *er klopft ihm* oder *ihn auf die Schulter*? Die Verteilung von Dativ und Akkusativ war immer etwa gleich. Erstaunlich war aber, daß sich alle Befragten über ihre Entscheidung völlig sicher waren – wer sich für Dativ entschied, hielt den Akkusativ für völlig falsch und unmöglich, und umgekehrt.

Soviel zu den Grammatikfehlern. Ich habe bisher nur einen sehr kleinen Bereich besprochen – ähnliche Beobachtungen könnte man zu allen anderen grammatischen Kategorien machen. Vor allem die verbalen Kategorien Tempus und Modus sind bekannte Bereiche für ungerechte und problembeladene Fehlerkorrekturen. In einem Grenzbereich zwischen Grammatik und Lexik bereiten die Präpositionen besondere Schwierigkeiten. Auch hier kann man diese Schwierigkeit erklären: Präpositionen sind meist aus Ortsadverbien entstanden. Wenn das lokale Verhältnis nicht mehr besteht und die Präposition vor allem die Art des syntaktischen Anschlusses bezeichnet, wird die Wahl zwischen funktionsähnlichen Präpositionen schwierig. Wie muß es heißen: *Bei/in dieser Frage, über diese Frage bin ich mir nicht im klaren*? Da kann es subtile Ausdrucksnuancen geben, die nicht jedem nachvollziehbar sind. An diesen Stellen zeigt sich, daß die deutsche Standardsprache tatsächlich innersprachlich gegliedert ist. Dazu kommen noch die altbekannten Probleme der Normkodifizierung. *Die Krähen strichen, als gab es nur eine Richtung für sie*: Das ist zweifellos ein Satz, bei dem jeder Lehrer den Indikativ des Nebensatzes in den Konjunktiv II verbessern würde. Tatsächlich handelt es sich aber um eine Originalstelle aus einem Werk von Günter Grass, die in der Duden-Grammatik (S. 163) als Beispiel für eine "vereinzelte" Indikativsetzung zitiert wird; dazu kommt noch ein weiteres Beispiel von P. Weiss. Wenn man sich die vielen Sprachratgeber und Sprachverbesserungsbücher auf diesen "Fehler"typ ansieht, wird man bemerken, daß schon zur Jahrhundertwende solche "falschen" Indikative vorkamen und der Gegenstand von wütenden Anfeindungen waren. Es mag zwar sein, daß Thomas Mann der letzte Schriftsteller war, in dessen Werk die Konjunktivregeln der Duden-Grammatik vollständig beachtet sind, aber so ganz neu ist diese Art von "Sprachschluderei" sicher nicht. Vom funktionalen Standpunkt müßte man zugeben, daß der Indikativ hier eigentlich durchaus in Ordnung ist. Die Konjunktion *als* bezeichnet zwar nur den Vergleich, und da könnte man behaupten, daß das Moment der Irrealität nicht ausgedrückt ist. Doch es gibt noch ein zweites sprachliches Gesetz:

Das, was aus dem Kontext oder der Konsituation der Sprechhandlung vorausgesetzt oder erschlossen werden kann, muß sprachlich nicht ausgedrückt werden.

Unser Weltwissen sagt uns, daß Vögel nicht schnurgerade in einer Richtung fliegen können, sonst wären sie Maschinen. Also kann es für ihren Flug nicht genau eine Richtung geben, und daher ist der Konjunktiv (II) im Nebensatz eigentlich überflüssig und kann dem ersten sprachlichen Gesetz zum Opfer fallen.

Der Indikativ mag hier zwar sehr abweichend und auffällig erscheinen (auch für mich), man muß aber bedenken, daß die Beherrschung der Standardsprache auch zur Überkorrektheit führen kann. In mehreren Arbeiten wurde gezeigt, daß Lehrer auch Formen als Fehler korrigieren, die in der Duden-Grammatik als zulässige Ausdrücke aufgenommen sind (BRAUN 1979, HANNAPPEL/HEROLD 1985).

4. Fehlerbewertung und Lernziel

Abgesehen von Varianten und Normunsicherheiten sind Grammatik- und Rechtschreibfehler normalerweise leicht zu erkennen. Schwieriger ist es schon, diese Fehler zu bewerten, sei es durch die Unterscheidung von schweren und leichten Fehlern oder durch die Vergabe von Noten. Probleme entstehen vor allem dann, wenn man konsequent die Herkunft der Fehler berücksichtigen (genetische Fehlerklassifikation, vgl. NUSSBAUMER 1991, S. 75f.) und die Fehler vor dem Hintergrund der altersspezifischen Sprach- und Schreibentwicklung bewerten will. Noch wissen wir zu wenig über die Phasen und Ausformungen der Schreibentwicklung (ORTNER 1993), um genau beurteilen zu können, was man von SchülerInnen in einer bestimmten Entwicklungsstufe an Kenntnissen voraussetzen kann. Dazu kommt noch das bekannte Problem der Komplexität der Notengebung (besonders hilfreich: WEBER 1973, BECK 1979, LUEG 1979, IMGEBERG/SEIFERT 1983, SACHER 1984; Neuere Literatur: MÜLLER-MICHAELS 1993, GIERS 1993, JENTZSCH 1993, Bewerten und Benoten im Deutschunterricht 1993 [sehr interessantes Rundtischgespräch], MYLAEUS 1992, S. 88ff.; vgl. auch die Beiträge und die Bibliografie im "ide"-Themenheft 1994/2 "Leistungsbeurteilung"). Vielfach wird auch vorgeschlagen, Rechtschreibfehler in der Notengebung nicht zu berücksichtigen (z. B. SANNER 1988, S. 150) – das wird auch als Praxis in Umfragen unter Lehrern deutlich (MERKELBACH 1980). Besonders bei der Rechtschreibung wird die Zensurfunktion der Norm in Frage gestellt (DEHN 1985). Unsicherheit besteht auch in manchen didaktischen Konzepten (FRITZSCHE 1985). Subjektive Fehlerquellen bei der Aufsatzbenotung stehen schon seit langem in der Diskussion (INGENKAMP 1977, BOHUSCH 1978, INGENDAHL 1978; besonders aufschlußreich: IVO 1982, S. 113ff.). Wenn man statt des Begriffs "Fehler" wertfrei verschiedene Sprechweisen mit ihren Interferenzmöglichkeiten versteht, verschiebt sich nur das Problem der Bewertung auf eine andere Ebene (IVO 1976, S. 133; IVO 1977, S. 68). Berücksichtigt man den Zusammenhang von Weltwissen und Kommunikationsnormenwissen (AUGST/FAIGEL 1986, S. 178), kommt noch ein weiteres relativierendes Merkmal ins Spiel. HUBERT IVO hat das Problem auf den Punkt gebracht: Vom Standpunkt der besseren Verständigung könnte man vieles von dem, was als Fehler beurteilt wird, gelten lassen, denn in den wenigsten Fällen kommt es zu einer Störung der Kommunikation (das gilt besonders für den Ausdrucksfehler). Das Ziel des

Sprachunterrichts ist dann noch immer im Grund das, was RUDOLF HILDEBRAND 1867 die "rechte Pflege des Deutschtums" genannt hat (IVO 1977, S. 157). Der Glanz der linguistisierenden Sprachreflexion (SCHMITZ 1981, S. 158f.) ist verblaßt. Angesichts dieses Komplexes von ineinander verschachtelten Problemen ist der Rückzug auf private Korrekturvorstellungen verständlich (WÖST 1983, KRAINZ-DÜRR 1994).

Eine für alle Seiten befriedigende "Patentlösung" wird es auch hier nicht geben. Aber es gibt eine Möglichkeit, aus der Aporie herauszukommen, die die genetische Fehlerklassifikation und ihre Didaktisierung gebracht hat. Diese Möglichkeit ist keine neue Erkenntnis, aber sie ist, wie ich glaube, noch immer nicht genug verbreitet: die Bewertung der Überarbeitung eines Textes. Fehlerkorrekturen können zum Anlaß einer grundsätzlichen Überarbeitung werden, vielleicht auch das gegenseitige Durchlesen im Freundeskreis. Das entspricht auch den neueren Erkenntnissen zur Entwicklung der Schriftkultur und ihrer Beziehung zur Standardsprache: Schriftliches Gestalten ist nicht einfaches Niederschreiben dessen, was man sprechen würde, sondern eine eigenständige Kulturtechnik mit langer Tradition (einige gute Beobachtungen dazu finden sich bei RAIBLE 1991). Diese Kulturtechnik kann auch ein Gegenstand des Deutschunterrichts sein, wenn es gelingt, sie sinnvoll und motiviert anzuwenden, z. B. durch schulinterne Publikationen, Preisausschreiben, Produktion von Werbeschriften und Erzählbänden usw. Erst diese überarbeiteten Texte sollten benotet werden. Diese Bewertung ist auch deshalb einsichtiger, weil nicht ein schwer zu beurteilendes Sprach- und Schreibwissen des Schülers im Vordergrund steht, sondern eine bewußte Technik, die erprobt und gelernt werden kann. Diese Technik geht auch wesentlich über das hinaus, was man als Textgrammatik vielleicht im Unterricht unterbringen kann. Dazu nur ein Beispiel: Für einen guten Text ist die Absatzgliederung sehr wichtig. Doch was ist ein Absatz? Zweifellos eine thematische Einheit irgendwelcher Art. Aber die Hierarchie thematischer Einheiten zu bestimmen und sie gar konkret in einem Text auszudrücken, ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Die beste Beschreibung des Absatzes findet sich in einem Buch, dessen Titel ein solches Thema nicht vermuten lassen würde. Ich zitiere einige Sätze aus VOLOŠINOV (1975, S. 175f.):

Würden wir uns tiefer in das sprachliche Wesen der Absätze vertiefen, könnten wir uns überzeugen, daß sie in einigen wesentlichen Zügen den Repliken eines Dialogs gleichen. Der Absatz ist gleichsam *ein abgeschwächter und ins Innere einer monologischen Äußerung eingegangener Dialog*. Die Orientierung auf den Hörer oder Leser und die Berücksichtigung seiner möglichen Reaktionen liegen dem Zerfall der Rede in Teile zugrunde, die in der schriftlichen Form als Absätze beschrieben werden. Je schwächer die Orientierung auf den Hörer und die Berücksichtigung seiner möglichen Reaktionen, um so ungliedriger in Absätze wird unsere Rede sein.

Daraus folgt: Je bewußter man die Orientierung an den Rezipienten gestaltet, desto bewußter muß man die Absätze gliedern. Das ist eine Kunst, die man sich

vielleicht durch Nachahmung selbst erwerben kann, aber man kann sie auch lernen. Es gibt auch ein Gefühl für die Gliederung von Absätzen, das man an einem ungegliederten Text gut demonstrieren kann. Absätze sind aber nur ein kleiner Teil dessen, was man für die Kulturtechnik des Schreibens braucht. Hier wäre noch einiges zu tun (zu den Absätzen vgl. auch die Bemerkungen bei GENETTE 1989, S. 281ff.). Unterrichtsvorschläge zum Überarbeiten sind vorhanden (KREISEL 1994, mit weiterführender Literatur).

5. Der Fall Philipp – Deutungen und Deutung der Deutungen

Grammatikfehler sind aber nur ein Teilbereich der Aufsatzkorrektur. Wichtiger sind unter anderem textgrammatische, stilistische und inhaltliche Bereiche. Da die Fehlerbewertung auch von diesen Bereichen abhängt, ist es sinnvoll, die anderen Bewertungsgrundlagen wenigstens kurz zu besprechen. Ich greife hier einen Fall auf, der ein ganzes Heft der Zeitschrift "Der Deutschunterricht" (AUGST 1994) einnimmt (ich zitiere im folgenden nur mit Seitenzahlen aus diesem Heft, ohne die einzelnen Beiträge eigens anzuführen). Der 13-jährige Philipp G. hat sich seinen Platz in der Deutschdidaktik dadurch verdient, daß einer seiner Aufsätze zum Demonstrationsobjekt unterschiedlicher Fehlerbewertungen wurde. Weil es ein exemplarischer Fall ist, zitiere ich den ganzen Aufsatz, eine Bildbeschreibung, wie er in der Zeitschrift abgedruckt wurde (S. 17, mit Faksimile S. 16f.).

Bildbeschreibung

Im Hintergrund sieht man ein verletztes Mädchen das auf einer Trage liegt. Ein Arzt in weissen Anzug versucht das Kind in einen Krankenwagen zu bringen. Um den Unfallort stehen mehrere Schüler. [Sie warten bis der Krankenwagen endlich losfährt.] Im Schulgebäude besser gesagt im Sekretariat ist eine Sekretarin und ein Kind. Die Schülerin hat den Telefonhörer in der hand es sieht so aus als sie gerade versucht den Unfall zu beschreiben. Die Anrufende hat braune Haare und ein knall rotes Gesicht. Es handelt sich woll um ein Sportunfall weil das Mädchen [*ich lese Mädchen*] am Telephone eine braune [*ich lese blaue*] Sporthose und ein orange farbenes Sporthemd trägt. Die daneben stehende Sekretarin hat den elenbogen auf den Tisch und hält vor Schreck die Hand vor den Mund auch ihr Gesicht ist ganz rot. Die Junge frau [*ich lese Frau*] trägt ein [*nach dem Wort ist ein Klecks, es könnte möglicherweise auch einen sein*] roten mit weißen punkten besetzten Pollover. Die Dame hat eine Brille und braune Haare. Auf dem Tisch ist eine grüne unterlage auf dieser liegen drei beschriftete Blätter. Durch den grauen Bleistift oben drauf werden sie gekrönt gegenüber ist eine Stempelablage mit 5 Stempeln. Neben ihnen ligt ein blauer und ein roter Filzstift an [*ich lese An*] der Wand ist ein Kalender der zeigt das an diesen Tag der 15te ist. Es sieht aus als der Krankenwagen bald losfährt den die blauleuchte ist noch an.

An einigen Stellen lese ich den Text nach dem Faksimile anders. Der in eckige Klammern gesetzte ganze Satz am Textanfang ist im Original nicht zu erkennen.

Er kann nur eine Einfügung sein, doch fehlt auch jede Spur eines Einfügungszeichens.

Der Text eignet sich vortrefflich, um probeweise ein eigenes Urteil zu formulieren. Welche Note könnte man geben? Angesichts der vielen Fehler ist ein klares "Nicht genügend" wahrscheinlich. Es mag überraschen, daß fast alle Beiträger in diesem Heft zu recht günstigen Urteilen kommen; vor allem wird die Diagnose "Dysgrammatismus" fast einhellig abgelehnt. Für FEILKE/AUGST (S. 20ff.) ist Philipps Text auf der satzgrammatischen Ebene weitgehend in Ordnung. Die Normabweichungen im Kasusbereich sind möglicherweise nicht grammatisch, sondern orthographisch zu erklären. Wenn man den Text laut vorliest, ist er grammatisch unauffällig. Zwar fehlen Punkte, aber die gesetzten Punkte sind in Ordnung, also beherrscht Philipp das Grundschemata der Zeichensetzung. Nicht in Ordnung ist der Text als *geschriebener* Text – partiell fehlt die Bewußtheit von grammatisch und morphologisch motivierten Schreibweisen. Aber auch hier zeigen die vielen richtigen Schreibungen, daß die Grundschemata der Schreibung beherrscht werden. Gestört ist also die *Schreibentwicklung*, wahrscheinlich durch Überlagerung gleichzeitig verfolgter Schreibstrategien (S. 23).

EISENBERG (S. 29ff.) setzt den Anteil der wirklichen Orthographiefehler dadurch herab, daß er konsequent von der Kenntnis der Laut-Buchstaben-Zuordnung ausgeht, die zu einem großen Teil in Ordnung ist. Er will das Konzept des Sprachwissens konsequent auf die Lese- und Schreibfähigkeit beziehen, eine "radikale Alternative" (S. 30) zum geläufigen Ansatz, der eine Entwicklung der Sprachbewußtheit beim Schriftspracherwerb postuliert. NUSSBAUMER sieht besonders deutlich die Qualitäten des Textes, vor allem auf textgrammatischer Ebene und in der Wortwahl. Er äußert sich auch recht kritisch zu den monierten Grammatikfehlern und hält den Text sogar für "sprachsystematisch weitgehend korrekt" (S. 36). In den weiteren Beiträgen werden, was die Einschätzung des Textes betrifft, keine wesentlich abweichenden Ansichten vorgebracht. MAAS/RÖBER-SIECKMEYER halten Philipps Aufsatz für nicht abweichend vom Gesamtbild der Klasse, betonen jedoch folgendes:

Was demgegenüber alarmierend ist, ist das Bemühen der AutorInnen [der Fallstudie, die zum Anlaß des Themenheftes wurde], sich den Unterrichtsaufgaben gegenüber Schülern wie Philipp durch die Flucht von Etikettierungen zu entziehen (hier mit dem tollen Wort "Dysgrammatismus", vor ein paar Jahren wäre es noch "Legasthenie" gewesen). Außerschulische Förderung braucht ein Schüler wie Philipp nur dann, wenn innerschulisch die LehrerInnen sich ihrer Aufgabe nicht stellen.
(S. 55)

Das sind deutliche Worte. Man sollte über sie nachdenken. Es ist sicher problematisch, über einen Schülertext zu urteilen, dessen Entstehungsbedingungen man nicht kennt. Wir wissen nicht, was Philipp zu dem Zeitpunkt, als er diesen Text verfaßte, nach dem Lehrplan oder nach seiner Schreibentwicklung

schon können sollte, weil wir alle nichts über ihn, seinen Lehrer oder seine Lehrerin und seine Situation in der Klasse wissen. Es ist nicht einmal klar, ob sein Aufsatz eine Hausarbeit oder eine Schularbeit war, und daher können wir nicht wissen, ob er unter Zeitdruck stand oder entspannt und frei schreiben konnte. Texte aus dem konkreten Schreibanlaß herauszunehmen und für sich zu bewerten, ist immer problematisch – vor allem dann, wenn man auf Entwicklungsstufen oder gar Entwicklungsstörungen schließen will. Zur heiklen Frage, ob man alles das in der Notengebung berücksichtigen soll oder muß, will und kann ich mich nicht äußern. Es ist aber sicher auch gerechtfertigt, einen Text so zu beurteilen, als ob es ein Text wäre, der nun tatsächlich einen ernsthaften Adressaten erreichen könnte. Denn das muß ja das Ziel des Unterrichts in der Muttersprache sein: Texte zu verfassen, die auch außerhalb der Schule bestehen können. Da ich ein potentieller Adressat dieser Texte bin, halte ich mich für berechtigt, über diesen Text, so wie er ist, zu urteilen. Damit ich nicht ungerecht urteile, nehme ich eine von orthographischen und sonstigen Fehlern gereinigte Fassung (wie etwa die Fassung NUSSBAUMERS S. 34f.), ändere aber nichts an der Syntax und an der Wortwahl. Der Text ist dann für mich nicht auffällig. Aber er *gefällt* mir nicht.

Ich hebe das hervor, weil ich mich mit dieser Aussage von allen Beurteilungen in diesem Themenheft unterscheide. Ich gebe zu, daß der Text kohärent ist, daß er gute Kohäsionsleistungen zeigt, daß die Wortwahl präzise ist und daß die Syntax angemessen komplex und abwechslungsreich ist – aber was soll mit diesem Text wirklich gesagt werden? Soll ein Bild so beschrieben werden, wie ein Naturforscher ein bisher unbekanntes Insekt beschreibt, mit der genauen Lage der Fühler, Flügel, Augen und Beine (*im Vordergrund – im Hintergrund*)? Soll eine Geschichte erzählt werden? Warum wird dann der Schreibkleinkram am Schreibtisch so genau geschildert? Das erinnert an die für uns heute schwer erträglichen Schneiderstrophen im Nibelungenlied. Soll ein Schultagebuch geführt werden (*daß an diesem Tag der 15te ist*)? Warum dann *die braunen Haare und das knallrote Gesicht der Anruferin*, warum *der rote, mit weißen Punkten besetzte Pullover*? So etwas braucht vielleicht die Polizei bei der Ausforschung eines Täters. Was will mir dieser Text sagen? Er sagt mir nichts, wie ich ihn auch drehe und wende. Ich weiß nicht, warum ich mich für rote und blaue Filzstifte, für einen grauen Bleistift und genau drei beschriftete Blätter und genau fünf Stempel interessieren soll. Oder ist das etwa ein Text für ein Papierfachgeschäft?

Ich weiß nicht, wozu Bildbeschreibungen, wie sie im Deutschunterricht offensichtlich gang und gäbe sind, im "normalen Leben" gut sein sollen. Ich glaube nicht, daß irgendjemand zu seinem eigenen Vergnügen und zum Vergnügen seiner Leserschaft derartige Bildbeschreibungen als belletristische Texte produziert. Ich kenne keine Wissenschaft, die solche Bildbeschreibungen als Teil ihrer wissenschaftlichen Textsorten verlangt. Ich bin kein Kunsthistoriker, aber ich bin davon überzeugt, daß auch auf diesem Gebiet andere

Texte verlangt werden. Diejenigen Bildbeschreibungen, die ich kenne (in Katalogen oder Kunstbüchern), sehen ganz anders aus. Die Deutschdidaktikerinnen mögen uns genau erklären können, wozu sie diese Bildbeschreibungen als Unterrichtsgegenstand wirklich brauchen: Eine einigermaßen ernstzunehmende Textsorte außerhalb der Schule sind sie gewiß nicht. Es sind Texte, die nach dem Schulhaus riechen, in dem sie zustandegekommen sind: muffig, abgestanden, unaufgeräumt. Es lohnt sich nicht, an ihnen wirklich zu arbeiten. Schnell geschrieben, verschwinden sie schnell im Lehrerkasten und enden bestenfalls beim Altpapier.

Das ist meine Deutung des Falles Philipp. Ähnliche kritische Bemerkungen zur Textsorte "Bildbeschreibung" finden sich immerhin auch bei BAURMANN, S. 41. Philipp ist gar kein so schlechter Schreiber. Die textuelle Gestaltung ist in Ordnung, vielleicht sogar überdurchschnittlich, wenn man sich die anderen Aufsätze (S. 18) anschaut. Die Grammatik ist weitgehend in Ordnung. Die Rechtschreibung ist schlecht, aber die meisten Regeln kann Philipp – er wendet sie nur nicht konsequent genug an. Ich halte den Großteil der Fehler für Flüchtigkeitsfehler. Man sieht das ganz deutlich im Faksimile: Da fehlen einmal die Umlautpünktchen, da wird etwas durchgestrichen und auf andere Art fortgesetzt, da wird etwas so schlampig ausgebessert, daß es die Lehrer natürlich für eine fehlerhafte Schreibung halten müssen (das angeblich klein geschriebene *Frau*), usw. Warum stimmt vor allem gegen Ende des Aufsatzes die Interpunktion nicht? Weil die Satzgrenzen nicht erkannt werden, wie manche behauptet haben? Nein, das groß geschriebene *An* (vorletzter Ganzsatz) zeigt die Satzgrenze doch auch an. Am Regelwissen und -können liegt es nicht. Es liegt meiner Meinung nach an der fehlenden Lust am Text (ROLAND BARTHES).

Lust am Text zeigt sich in verschiedenen Phasen des Schreibens: im gegliückten Finden des Themas, in der gelungenen Formulierung – und auch im intensiven Durcharbeiten eines Textes, im Ausprobieren von anderen, neuen Formulierungen. Gute Texte kommen dadurch zustande, daß der Autor oder die Autorin sie immer wieder durchliest und sich fragt: Ist das richtig, genau und überzeugend formuliert? Habe ich an meine Leser gedacht, werden sie meinen Text gern lesen? Habe ich das, was ich sagen wollte, wirklich zur Sprache gebracht? Und schließlich: Habe ich Freude daran, meinen eigenen Text zu lesen? Ja? Dann hat sich die Mühe gelohnt, die ich für das Umarbeiten aufgewendet habe, und ich bin allen dankbar, die mir durch Korrekturen und ehrliche Kritik geholfen haben.

6. Ausgewählte Literatur zur Fehlerentstehung in der deutschen Grammatik

Zu den Tendenzen in der deutschen Sprache gibt es zwei empfehlenswerte Bücher: PETER BRAUN: Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Stuttgart

1993 (3. Aufl.) und HELMUT GLÜCK/WOLFGANG WERNER SAUER: Gegenwartsdeutsch. Stuttgart 1990. In beiden Werken werden die Flexionsveränderungen nicht genau genug behandelt.

Ausführlicher und übersichtlicher ist die Darstellung von KARL ERNST SOMMERFELDT (Hrsg.): Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartsprache, Leipzig 1988. Das Buch ist noch in der DDR erschienen und daher leider schwer zu beschaffen.

Zu Einzelproblemen orientiert man sich am besten über das Literaturverzeichnis bei GLÜCK/SAUER. Einige Themen sind besonders oft behandelt worden, wie das der Hauptsatz-Wortstellung nach *weil* (... *weil sie will nicht in die Schule gehen.*). Dazu gibt es einige didaktische Darstellungen, wie etwa die aufschlußreiche Problemdarstellung von LOUIS WIESMANN: Sprachnorm und Sprachunterricht. In: HEINZ RUPP/LOUIS WIESMANN: Gesetz und Freiheit in unserer Sprache. Frauenfeld 1970, S. 44-72. Unterrichtsvorschläge bieten: ANNE-ROSE HOFMANN/GERHARD VOIGT: ... *weil er hat nicht aufgepaßt.* In: Praxis Deutsch 17, 1990, H. 102, S. 25-33. In diesem Themenheft "Grammatikfehler?" werden auch andere Probleme besprochen; besonders empfehlenswert ist der Basisartikel von EISENBERG/VOIGT.

Das Problem wird auch besonders gut in HARALD WEINRICH: Wege der Sprachkultur. Stuttgart 1985 (Kapitel "Die Zukunft der deutschen Sprache", S. 333ff.) behandelt. Dieses Buch verdient überhaupt eine besondere Empfehlung, vor allem für den ersten Teil (S. 11-82).

Eine erklärende Fehlergrammatik des Deutschen gibt es leider nicht. Die meisten Sprachratgeber geben keine Erklärungen und sind auch sonst problematisch. Von den Büchern der selbsternannten Sprachpolizisten sollte man lieber die Hände lassen – oft sind gute und richtige Bemerkungen mit abenteuerlichen Verdrehungen und falschen Behauptungen vermengt. Empfehlenswert ist noch immer das alte Buch von THEODOR MATTHIAS: Sprachleben und Sprachschäden, Leipzig 1929. Unterdessen hat sich zwar manches in der deutschen Sprache geändert, und einige Wertungen sind auch zweifelhaft, aber im Ganzen bleibt es für die kritische Leserin eine übersichtliche und ausgewogene Darstellung. Einige grammatische Probleme wie die unter Punkt 2 (Ende) erwähnten behandle ich in meinem Buch *Warum geht die deutsche Sprache immer wieder unter?*, das voraussichtlich im Frühjahr 1995 erscheinen wird.

Literatur

- Augst, Gerhard (Hrsg.): Fehler: Defizite oder Lernschritte? Deutung eines Falles. In: Der Deutschunterricht II, 1994
- Augst, Gerhard/Peter Faigel: Von der Reihung zur Gestaltung. Frankfurt/M. 1986
- Balhorn, Heiko: Rechtschreiblernen als regelbildung. In: Diskussion Deutsch 14, 1983, S. 581-595
- Balhorn, Heiko/Ulrich Vieluf: Fehleranalysen – ortografisch. In: Diskussion Deutsch 16, 1985, S. 52-68

- Beck, Oswald: Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung. Bochum 1979
- Beck, Oswald/Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): Aufsatzbeurteilung heute. Freiburg/Br. ⁵1980
- Bewerten und Benoten im Deutschunterricht. Rundtischgespräch. In: Deutschunterricht 46, 1993, S. 170-182.
- Bohusch, Otmar: Zur Bewertung von schriftlichen Aufgaben mit dem Auftrag "Vom Textverständnis zur Aufsatzgestaltung". In: Beck/Payrhuber (1980), S. 67-82
- Braun, Peter: Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern. In: Peter Braun (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. München 1979, S. 149-155
- Braun, Peter: Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Stuttgart ³1993
- Clahsen, Harald: Gestörte Kindersprache. Amsterdam-Philadelphia 1988
- Clahsen, Harald/Monika Rothweiler/Andreas Woest: Lexikalische Ebenen und morphologische Entwicklung: Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems im Rahmen der Lexikalischen Morphologie. In: Monika Rothweiler (Hrsg.): Spracherwerb und Grammatik. Opladen 1990, S. 105-126
- Dehn, Mechthild: Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch 16, 1985, S. 25-51
- Duden – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. von Günther Drosdowski. Mannheim ⁴1984
- Eichler, Wolfgang: Kreative Schreibirrtümer. In: Diskussion Deutsch 14, 1983, S. 629-640
- Eichler, Wolfgang: Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieverwerb. In: Diskussion Deutsch 22, 1991, S. 34-44
- Eichler, Wolfgang: Bemerkungen zum Rechtschreiblernen. In: Deutschunterricht 46, 1993, S. 226-236
- Findreg, Ådne: Zur Kongruenz in Person und Numerus zwischen Subjekt und finitem Verb im modernen Deutsch. Oslo-Bergen-Tromsø 1975
- Frei, Henri: La Grammaire des Fautes. Paris 1929
- Fritzsche, Joachim: Kampf der Schwainäschullta! Es lebe der Kohl! Oder: Auch im Deutschunterricht eine Wende? In: Diskussion Deutsch 16, 1985, S. 335-339 [Kritik zu Bergk, Diskussion Deutsch 16, 1985, S. 69-81]
- Genette, Gérard: Paratexte. Frankfurt/M. 1989
- Giers, Ursula: Korrektur und Bewertung von Aufsätzen. In: Deutschunterricht 46, 1993, S. 349-356
- Hannappel, Hans/Theo Herold: Sprach- und Stilnormen in der Schule. In: Sprache und Literatur 16, 1985, S. 54-66
- Hansen, Detlef: Linguistische Theorie und linguistische Forschung zu Störungen des Grammatikerwerbs. In: Manfred Grohnsfeldt (Hrsg.): Störungen der Grammatik. Berlin 1991 (= Handbuch der Sprachtherapie Bd. 4)
- Havers, Wilhelm: Handbuch der erklärenden Syntax. Heidelberg 1931
- Imgenberg, Klaus Günther/Heribert Seifert: Lernziel Ich-Identität. Formen autobiographischen Schreibens auf der Orientierungsstufe. In: Diskussion Deutsch 14, 1983, S. 39-59
- Ingendahl, Werner: Kooperative Bewertung schriftlicher Texte in Projekten eines integrierenden Deutschunterrichts. In: Beck/Payrhuber (1980), S. 83-101
- Ingenkamp, Karheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Notengebung. Weinheim-Basel ⁷1977
- Ivo, Hubert: Sprachliche Normen als Thema in der Lehrerbildung. Fehlermarkierung – Sprachgefühl – Analysedefizite. In: Klaus Gloy/Gunter Presch (Hrsg.): Sprachnormen III. Stuttgart-Bad Cannstadt 1976, S. 125-137
- Ivo, Hubert: Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Frankfurt/M. 1977
- Ivo, Hubert: Lehrer korrigieren Aufsätze. Frankfurt/M. 1982

- Jaeger, Christoph: Probleme der syntaktischen Kongruenz. Tübingen 1992
- Jentsch, Peter: Aufsatzkorrektur und Leistungsbewertung (I). Zur Methodik der Aufsatzbeurteilung an der Oberstufe. In: *Deutschunterricht* 46, 1993, S. 357-370
- Kainz, Friedrich: Psychologie der Sprache, Bd. 4. Stuttgart 1956
- Keller, Rudi: Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Dieter Cherubim (Hrsg.): *Fehlerlinguistik*. Tübingen 1980, S. 24-42
- Krainz-Dürr, Marlies: Das Dilemma der Aufsatzbenotung. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1994/2, S. 63-72
- Kreisel, Marina: Schreiben als Überarbeiten. In: *Deutschunterricht* 47, 1994, S. 237-245
- Lueg, Carl Heinrich: Gesichtspunkte und Argumentationshilfen für die Praxis der Aufsatzauswertung und Aufsatzbeurteilung. In: Monika Born/Carl Heinrich Lueg: *Zur Praxis der Aufsatzbenotung*. Düsseldorf 1979, S. 55-140
- Maas, Utz: Schrift – Schreiben – Schriftlichkeit. In: *Diskussion Deutsch* 16, 1985, S. 4-25
- Merkelbach, Valentin: Zum Thema "Aufsatzbeurteilung" – Ergebnisse einer Befragung von Lehrern und Studenten. In: *Diskussion Deutsch* 11, 1980, S. 527-541
- Möller, Georg: *Sehen – Denken – Reden – Schreiben*. Berlin 1962
- Müller, Wolfgang: "Ausflippen", "Schwein haben" und der "Gröschaz" oder: Das richtige Wort. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1993/3, S. 47-62
- Müller-Michaels, Harro: Noten und Beurteilungen. In: *Deutschunterricht* 46, 1993, S. 186-198
- Mylaeus, Christoph: *Zur Schülerbeurteilung im Fach Deutsche Sprache*. Diss. Zürich 1992
- Nussbaumer, Markus: *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Tübingen 1991
- Ortner, Hanspeter: Die Arbeit am Ausdrucksfehler. In: *Informationen zur Deutschdidaktik – extra* 1, 1990, S. 30-47
- Ortner, Hanspeter: Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1993/3, S. 94-125
- Pregel, Dietrich: Offene Fragen der Kindersprach- und Stilforschung. In: Hermann Helmers (Hrsg.): *Zur Sprache des Kindes*. Darmstadt 1969, S. 426-478 (zuerst erschienen in *Wir kendes Wort* 16, 1966)
- Raible, Wolfgang: *Die Semiotik der Textgestalt*. Heidelberg 1991 (Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jhg. 1991, Abh. 1)
- Sacher, Werner: *Praxis der Notengebung*. Bad Heilbrunn 1984
- Sandig, Barbara: Zur historischen Kontinuität normativ diskriminierter syntaktischer Muster in spontaner Sprechsprache. In: *Deutsche Sprache* 1, 1973, S. 37-57
- Sanner, Rolf: *Textbewertung und Schulaufsatz*. München ²1988
- Schmitz, Ulrich: Lernziel: Grammatische Richtigkeit. Wegweiser durch ungünstige Fronten zwischen "Normanpassung" und "Identitätentfaltung". In: Ulrich Ammon/Juliane Eckhardt/Hermann Helmers (Hrsg.): *Perspektiven des Deutschunterrichts*. Weinheim-Basel 1981, S. 136-159
- Schrodt, Richard: Das gute Deutsch. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1993/3, S. 18-33
- Vološinov, Valentin: *Marxismus und Sprachwissenschaft*. Frankfurt/M-Berlin-Wien 1975
- Weber, Albrecht: *Dialektik der Aufsatzbeurteilung*. Donauwörth 1973
- Wöst, Karin: Selbstreflexion. Über den Versuch, eigene Korrekturvorstellungen zu entwickeln. In: *Diskussion Deutsch* 14, 1983, S. 74-87

✉ Richard Schrodt ist Dozent für Linguistik am Institut für Germanistik der Universität Wien; Klederinger Straße 69/9, 1100 Wien

Oswald Wiener – Werner Schwab

Anfang und Ende einer radikalen literarischen Sprachkritik

■ von Gerda Elisabeth MOSER

Gehört es zu den grundlegenden Fähigkeiten des Menschen, sich zu seinem Tun und zu seiner Vorstellungswelt bzw. zu den Handlungen und Vorstellungswelten anderer bewußt in Beziehung zu setzen, so ist Sprachreflexion eine der anthropologischen Grundkonstanten. Doch nicht zu allen Zeiten und für alle Felder eines inzwischen systematisch weit abgesteckten Problembereichs Sprache waren und sind mögliche Auseinandersetzungen gleich brisant, gleich fruchtbar, gleich intensiv und gleich distanzierend zu führen. Kriterien für die Notwendigkeit von Normen und das Abgrenzen der Normbereiche, Interessen für das Festhalten an Normen bzw. für Kritiken und Kritikpunkte wechseln mit der geschichtlichen Entwicklung, und sie sind von Systembereich zu Systembereich verschieden bzw. mit unterschiedlichem Erfolg anwendbar.

Die Bewußtseinsgeschichte¹ einer bis heute äußerst sensibel gebliebenen Sparte des Deutschunterrichts, der Grammatik, kann z. B. zeigen, daß noch gegen Ende des 18. Jahrhunderts das Aufstellen einer für die Nation und für alle Bürger verpflichtenden Norm – und Grammatikunterricht bedeutet zu dieser Zeit vor allem der Weg in eine Vereinheitlichung – als ideeller, politischer und kultureller Fortschritt und keineswegs, wie heute, als Rückschritt aufgefaßt wurde. Der kritische Funke der bürgerlichen Revolution sprang von der Politik auf den Sprachunterricht und die Vorstellungen von Sprachlehre über. Die Entwicklung einer für alle Bürger verpflichtenden Norm wurde mit den Idealen der Revolution, vor allem der Idee der Egalität, des gleichen Rechtes und der gleichen Pflicht für alle gerechtfertigt. Sie galt als politische Herausforderung sowie als kritische Geste bzw. Absage gegenüber dem von modischen Wechseln, Frivolitäten und Freizügigkeiten geprägten Sprachgebrauch der feudalen Elite. Erst die Repressionen der bürgerlichen Gesellschaft selbst, ihre eigene Ignoranz gegenüber den von ihr generierten sozialen Problemen, die Repressivität der restaurativen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts haben wieder zu einer kritischen Befragung des ehemals so positiv empfundenen egalitären Moments der Grammatik, ja des Sprachunterrichts selbst und der Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Normierungen geführt.

Die Soziolinguistik schließlich geht davon aus, daß es neben der Möglichkeit historischen Wandels auch unterschiedliche systematische Ebenen gibt, auf denen

¹ Vgl. Hubert Ivo: "Grammatik tut not" – Warum? In: Diskussion Deutsch, Jg. 19 (1988), H. 103, S. 484-506.

sich Sprachhandlungen konstituieren und die somit auch im Blick auf die Reflexion von Sprache berücksichtigt werden müssen. Die Soziolinguistin BRIGITTE SCHLIEBEN-LANGE² etwa unterscheidet die Ebene des Sprechens, die Ebene der Einzelsprachen und die Ebene des Textes. Die Ebene des Sprechens umschließt Sprache als universelle Kulturtechnik und ein Vermögen, über das alle Menschen gleichermaßen verfügen, kurz: die Tatsache, daß sich der Mensch generell mit Sprache über Welt verständigt und sich vor allem sprachlich zu anderen Menschen in Beziehung setzen kann und muß. Die Ebene der Einzelsprachen umfaßt die Differenzierungen aus Gruppenidentitäten wie sie durch die Ausbildung der Sprachen der Nationen, Ethnien, sozialen Klassen etc. gegeben sind. Und die Ebene des Textes umfaßt jenen Bereich, der durch die Differenzierungsmöglichkeiten der Textsorten und Stilformen abgegrenzt ist. BRIGITTE SCHLIEBEN-LANGE – das sei der Vollständigkeit halber noch hinzugefügt – nimmt an, daß die Frage der Freizügigkeit möglicher Normierungen und Kritikpunkte durch eine gewisse Hierarchie der Ebenen vorgegeben und im Hinblick auf die Möglichkeit einer Differenzierung von Sprachformen bzw. einer Vielfältigkeit des Sprechens eingeschränkt ist: Vielfalt des Sprechens wird leichter im Wechsel der Textsorten und Stilformen zu erreichen sein, als daß es möglich sein könnte, sich das Verhältnis von Sprache und Welt generell als ein vielfältiges bzw. vielfältig gebrochenes vorzustellen oder anders ausgedrückt: Normierungen werden umso leichter aufgestellt und akzeptiert bzw. sie sind umso schwerer zu brechen, je mehr sich die sprachtheoretischen Überlegungen der ersten Ebene nähern.³

Sprachreflexion und vor allem auch Sprachkritik ist für die Literatur des 20. Jahrhunderts insbesondere in den vergangenen Jahrzehnten zu einem wichtigen Aufgabengebiet geworden. Als Höhepunkt einer radikalen Bereitschaft, sich bewußt und vor allem kritisch mit den Funktionalismen und Mechanismen der Sprache auseinanderzusetzen, gelten dabei die literarischen Arbeiten der Wiener Gruppe, einer Avantgarde-Formation der 50er und frühen 60er Jahre, deren exzessive Untersuchungen an Sprache und exzessive Experimente mit Sprache bis heute die Überlegungen und Verfahrensweisen der literarischen Avantgarde beeinflussen. Sowohl die Rezeption der Gruppe als auch die Rezeption der sie begleitenden kritischen Sprachtheorie haben an den Universitäten und im Schulbereich erst mit einiger Verspätung eingesetzt, viele Motive und Begründungen sind heute noch nicht umfassend diskutiert und bekannt, und schon folgt mit Beginn der 90er Jahre eine nächste, die Voraussetzungen der Vorgänger wieder störende und aufhebende Konzeption: eine Literatur, die gern mit dem

² Vgl. Brigitte Schlieben-Lange: Entstehung und Ausarbeitung sprachlicher Normen. In: Vorabdruck der Plenarvorträge, XIV. Internationaler Linguistenkongreß 1987. Berlin, S. 172ff. (zitiert nach Ivo, S. 497). Auch: Brigitte Schlieben-Lange: Soziolinguistik. Eine Einführung. 3. überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1991 (UTB 176), S. 13.

³ Vgl. Schlieben-Lange: Normen, S. 178f. (zitiert nach Ivo, S. 498).

kritischen Impetus der Arbeiten der Wiener Gruppe und ihrer Nachfolger gleichgesetzt wird und die ebenso freimütig in den Dienst eines kritischen Aufklärungsunterrichts einverleibt werden soll, die aber – wie mir scheint – maßgebliche Interessen dieses Aufklärungsunterrichts selbst nicht mehr teilt. Es möge somit auch für jene, die die Verfahren und Impulse der Literatur für den Sprachunterricht fruchtbar machen wollen, spannend sein, diese Entwicklung anhand eines kurzen, pointierten Vergleichs von OSWALD WIENERS radikaler Sprachskepsis mit der von der literarischen Kritik als sogenannte "Kunstsprache" herausgestellten literarischen Arbeit des jüngst verstorbenen Grazer Autors WERNER SCHWAB etwas genauer zu verfolgen.

OSWALD WIENERS Sprachskepsis

OSWALD WIENERS Roman *die verbesserung von mitteleuropa*⁴ ist eine bislang einzigartige Infragestellung und Bewußtmachung des Problemkreises Sprache in der österreichischen Literatur. Mitte der sechziger Jahre setzt sich der Autor mit den als 'Automatismen' kritisch gekennzeichneten Mechanismen der Sprache auseinander, und die Pointe seines Romans ist, daß mit ihm im Gegensatz zum philosophischen Denken der Zeit und vor allem im Gegensatz zu den zu der Zeit üblichen Vorstellungen der Linguistik eine fundamentale kritische Absage gegen Sprache bzw. gegen einige der maßgeblichen sie weiter idealisierenden Sprachauffassungen formuliert wird.

linguistik.

sprachwissenschaft, schönrednerei stümperisch vermurkst meine chance auf eine endlich! neue welt.

man liest und sagt na los bürscherl, los, los, los!, mit ungeduld; es rührt sich aber keiner. diese hier sind alle völlig wissenschaftlich verteppt.

...

wenn einer von denen stipendiaten begreift, wie die formale logik eine muttersprache idealisiert helas! und als abortus in ihr stecken bleibt – s'ist nur der lokalpatriotismus der einzelwissenschaft.

immer ein mief von wirklichkeit, jawohl, die einteilung, der katalog, die methode: eine schweissfüssige fatalität.

ein herr whorf 1940 z.b. bedarf «der linguistischen erforschung vieler und verschiedener sprachen, um *zum richtigen denken* zu kommen und den irrtümern zu entgehen, die ein unbewusstes hinnehmen unseres sprachhintergrundes sonst nach sich zieht». blind vor wissenschaft rennt er in die kategorie und übersieht reiflich was unlängst ungenügen der sprache zumutet.

...

wenn dieser whorf merkte dass seine verschissenen klassifikationen zu eben diesen von

⁴ Oswald Wiener: *die verbesserung von mitteleuropa*. roman. reinbek bei hamburg 1985 (1969).

der sprache imponierten zwangshandlungen gehören auf deren spur befindlich er sich wähnt – was anders bliebe ihm zu tun, als his own self an seine beinharte gartentür zu hängen dorthin und zwar am hals.

...

brief.

lieber whorf! ihr habt die wissenschaft im sinn: dazu wird euch kroklowafzi wenig taugen. das korrektiv der fremden sprache bringt euch nichts denn ihr habt dreck am stecken.

lieber whorf! ihr werdet das dutzend urerfahrung adaptieren oder ihr werdet mit der geschichte fertig. whorf! alter knabe! das ergebnis ist verschieden ob sich der kompromiss ergibt, oder ob ihr das juste milieu schon im programm habt.

es geht nicht ums korrektiv!,

es geht auch nicht um den grenzfall, es ist fromm der private aufstand ganz ohne purusha.

man braucht die konstruktiven: sie schaffen stoff zum verheizen;

siehe – auch ich bin schöpferisch: ich schöpfe verdacht.

Der Textausschnitt⁵ stammt aus dem mit "Vorwort" gekennzeichneten ersten Abschnitt des Romans, in dem ein Kommentator anstelle der üblichen erklärenden und die Absicht des Buches vorwegnehmend zusammenfassenden und herausstellenden Worte in kleinen kurzen Skizzen zu fachlichen Termini aus Bildungssprache und Wissenschaft Stellung nimmt. Das Buch hat in dieser Passage einen entgegen den Traditionen der Erzählliteratur – Roman! – gesetzten argumentativen bzw. essayistischen Duktus, und der Abschnitt hat die Form eines – allerdings nicht alphabetisch geordneten – Bedeutungswörterbuchs. Der weitgehend assoziativ und privatim verlaufende Diskurs hat dabei durchaus schon Anklänge an jene Verfahrensweisen der Unterhaltungsbranche, die als 'word rap' bezeichnet werden. Einzelne 'Reizwörter' sind vorgegeben, und der Interviewte muß mit möglichst schnellen und originellen Kurzdefinitionen und Kommentaren reagieren.

Für OSWALD WIENER allerdings sind die Wörter nicht durch einen beliebigen Interviewpartner vorgegeben, sondern durch die großen begrifflichen Gepflogenheiten und Denktraditionen von Philosophie, Wissenschaft und Linguistik, und die Begriffe sind auch kein Reiz für gewissermaßen aus dem Bauch heraus geführte, pure Unterhaltung, sondern sie sind Anreiz zum wohlüberlegten (im Nebeneffekt durchaus unterhaltenden) Zorn sowie zum An- und Eingriff dagegen. Das zentrale Reizwort, das die Aggressionen des Definitionsgebers bzw. Kommentators in diesem Fall erregt, ist 'Linguistik' selbst.

Erbost wird der Verdacht ausgesprochen, daß Sprache und Wissenschaft von der Sprache qua Definition und Eigenschaft freies Denken behindern und jede Individuation der Gedanken, jede Einzigartigkeit eines Ichs, das spricht, unmöglich machen. Bezweifelt werden die Versuche der Linguistik, hier ist als Beispiel Whorf angegeben, gerade durch neue Systematisierungen und mit Hilfe idealisierter, d. h. von einem Idealfall abgezogener und im Sprachvergleich von

⁵ Ebd., S. Lf.

unterschiedlichen Sprachsystemen gewonnener Abstraktionen dem Verregeltsein einer traditionellen, d. h. den weiteren wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt behindernden Sprache zu entkommen. System ist immer wieder System, und der kritische Kommentator, an anderer Stelle des Buches des öfteren auch als Ossi bezeichnet und damit im Gegensatz zu den literarischen Konventionen auch in der literarischen Fiktion mit seinem Autor gleichgesetzt bzw. identifiziert, weist darauf hin, daß die universelle Bereitschaft zur Systematisierung sowie die Systematisierungsleistungen von Sprache/Sprachwissenschaft insgesamt schon als das eigentliche Skandalon aufzufassen sind. Die von der Sprache/Sprachwissenschaft selbst vorgelegten und suggerierten Systematisierungen sind der eigentliche Hinderungsgrund sowie der Unterdrückungsmechanismus, die ein freies Denken a priori nicht zulassen. In ironischen Anforderungen, nun doch endlich abzuheben und die erwünschten neuen Welten zu erproben bzw. sie durch eine vermeintlich radikal neue und erneuerte Sprache zu erobern – eine Sprache, die man, wenn sie in der Tat radikal neu sein könnte, erst recht nicht verstünde (kroklowafzi) – scheut das Kommentator-Ich also nicht davor zurück, den 'Kollegen' Whorf mit besserem Wissen und ohne Illusionen brachial, unhöflich, vulgär und in persönlichen Invektiven (Anrede, Brief) auf die Vergeblichkeiten seines Tuns hinzuweisen. Gegenüber den gut gemeinten, aber aus der Sicht des Kommentators a priori frucht- und aussichtslosen Bemühungen, nun doch Neues zu schöpfen, weiter zu verbessern und zu einer anderen Sicht zu kommen, bleibt der Kommentator auf andere Weise schöpferisch. Er macht hier zur Gänze nicht mehr mit, er bleibt nicht bei den halbherzigen Teilversuchen zu Reformen stehen und setzt an zum endgültigen Super-Korrektiv. Er ist *allumfassend* dagegen und schöpft *allumfassend* Verdacht.

Die aggressive und skeptische Tonlage des Buches ist dabei das Endprodukt einer langjährigen gerade zunächst von weitgehenden Optimismen geprägten Auseinandersetzung OSWALD WIENERS mit dem Thema Sprache. Zu Beginn der ersten literarischen Produktionen der Wiener Gruppe⁶, stets ein loser Freundeskreis mit den ständigen Mitgliedern KONRAD BAYER, OSWALD WIENER, FRIEDRICH ACHLEITNER und GERHARD RÜHM hatte man noch projektiert, gegen die Gepflogenheiten des Sprachgebrauchs, vor allem der traditionalistischen Dichterkollegen sowie der Alltagssprache absolut neue Normen einzuführen. Analog zu WITTGENSTEINS Forderung nach einer neuen schmucklosen, von Mystifikationen und Redundanzen befreiten Sprache⁷ war man auf der Suche nach einer Idealform vollendeter Logik und Ökonomie, die die Verhältnisse der Wirklichkeit gewissermaßen vorurteilsfrei abbilden und dem Erkennen absolut

⁶ Gerhard Rühm: Vorwort. In: Die Wiener Gruppe. Achleitner. Artmann. Bayer. Rühm. Wiener. Texte. Gemeinschaftsarbeiten. Aktionen. Hrsg. von Gerhard Rühm. Erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg 1985 (1967), S. 7-36.

⁷ Vgl. "Alles was überhaupt gedacht werden kann, kann klar gedacht werden. Alles, was sich aussprechen läßt, läßt sich klar aussprechen." Logisch philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. In: Werkausgabe Band 1, Frankfurt/Main 1993², S. 7-85, hier S. 33 (4.116).

neue Möglichkeiten eröffnen könne, somit auch Wirklichkeit durch die resolute Neuerfindung von Sprache in einer ganz anderen Sicht erkennbar werden lasse.⁸

Was von Anfang an das von den Gruppenmitgliedern wenig beachtete und reflektierte Problem gewesen war, beschreibt und erkennt OSWALD WIENER schließlich als das Problem der bereits von FERDINAND DE SAUSSURE beobachteten mangelnden Isomorphie von Sprache, Wort und Welt⁹: Es gibt keine nach den Gesetzen einer formalen Logik faß- und beschreibbare direkte Verbindung von Rede und Welt bzw. es gibt keinen direkten Rückschluß von der (phonetischen) Gestalt sprachlicher Zeichen auf das durch sie Bezeichnete und umgekehrt. Zeichen sind kulturell gewachsen, sie abstrahieren generell, werden im Kontext mit anderen Zeichen definiert und sind in gewissem Sinne stets willkürliche und beschränkte Realisierungen einer an sich unbegrenzten Auswahl von Möglichkeiten.

Diese Auswahl besteht zwar – theoretisch – auf dem Papier, doch sie kann nur mehr bei Strafe eines Sich-nicht-mehr-verständlich-machen-Könnens von einem einzelnen Subjekt zu einem späteren Zeitpunkt der Kultur- und Geistesentwicklung – ebenso willkürlich – neu bestimmt und umgesetzt werden. Langsam erreichen die Mitglieder der Wiener Gruppe skeptischere Positionen, sie führen vor, wie Sprache den demiurgischen Willen des radikalen einzelnen beschränkt und begrenzt, und in einem einzelgängerischen Kraftakt setzt WIENER den ehemals so ehrgeizig angelegten Idealisierungen und Utopien die Position eines ebenso ehrgeizig geführten radikalen Zweifels gegenüber. Eine andere wichtige Argumentationslinie sprachtheoretischen Denkens wird damit neu forciert, neu eröffnet und wiederentdeckt: die Erkenntnis, daß die Traditionen und Strukturen der Sprache gewissermaßen a priori und als Vorurteil das Denken des einzelnen determinieren bzw. ihn quasi bereits, sobald er zu sprechen beginnt bzw. das Sprechen erlernt, unabdingbar und unausweichlich in die Regeln der Sprachgemeinschaft und des tradierten Sprachgebrauchs einführen. Die Einsicht darüber

⁸ Dazu Gerhard Rühm: in unserem streben nach funktionalität spekulierten wiener und ich über eine schrift, die mit geringstem aufwand genügend differenziert bezeichnen kann. ... warum sollte eine weltsprache nicht gleich vollkommen funktionell entwickelt werden? so müsste aus der lautkombination eines wortes schon deutlich werden, welchem sachgebiet es angehört, welcher wortart. die bestehenden sprachen täuschen phonetisch beziehungen vor, wo keine bestehen und verführen so zu mystifikation («laufen» als steigerung von «gehen» steht diesem begrifflich näher als «haufen»). eine vollkommen funktionelle sprache (eine fiktion, wie wir bald merken) müsste auch völlig neue, eben nur durch sie mögliche einblicke geben; denn wir gingen davon aus, dass das denken des menschen dem stand seiner sprache entspreche, daher die auseinandersetzung mit der sprache, die grundlegende auseinandersetzung mit dem menschen sein müsse. neue ausdrucksformen modifizieren die sprache und damit sein weltbild. das besagt natürlich auch, inwieweit unsere dichtung über ihre ästhetische bedeutung hinaus wirksam sein soll. gerade in ihrer unabhängigkeit von der sanktionierten gebrauchweise besteht die chance, neue anschauungsformen zu provozieren, zu «verändern». Wiener Gruppe, Vorwort, S. 27f.

⁹ Vgl. Oswald Wiener: Wittgensteins Einfluß auf die »Wiener Gruppe«. In: Walter Buchebner Literaturprojekt. die wiener gruppe. Wien-Köln-Graz 1987, S. 46–59.

ist an sich nicht neu.

Bei OSWALD WIENER jedoch gewinnt sie an Schärfe. Daß Sprache die Vorstellungswelt des Menschen durch ihre Traditionen und die unausweichlichen Gemeinsamkeiten einer Sprachgemeinschaft bedingt, wurde bereits von einem der großen Begründer der modernen Sprachforschung, WILHELM V. HUMBOLDT, erkannt. HUMBOLDT freilich sah vor dem Hintergrund der politischen Fragen seiner Zeit wenig Anlaß, darüber zu verzweifeln, melancholisch oder aggressiv zu werden. Im Gegenteil, für den Sprachforscher, der an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert in einer weitgehend zerstrittenen und zerfallenen deutschen Nation lebt, ist die in Aussicht gestellte Gemeinsamkeit der Sprache eine durchaus erfreuliche politische Utopie, das Versprechen und das Symbol für die Genese einer vielleicht in Zukunft geeinten deutschen Nation. Das Zusammengehen der Stimmen wenigstens im gemeinsamen Duktus der Sprache und in der Kulmination eines durch die Praktiken der Vergangenheit bereicherten, auch für die Anforderungen der Gegenwart gestützten Sprachgebrauchs, in dem sich auch der einzelne zu seiner Sicherheit bewegen und dem sich der einzelne zu seinem Schutz anschließen kann, hat für HUMBOLDT immer etwas Beruhigendes, Berührendes und Tröstliches.¹⁰ Mit zunehmend größerer Skepsis muß der sektiererische Sprachforscher und Privatgelehrte FRITZ MAUTHNER mitten im beginnenden Nationalitätenkonflikt in Prag sich als einer der ersten mit der Tatsache auseinandersetzen, daß Sprache ein "Gemeingut" ist, durch dessen Kategorien die menschliche Vorstellungskraft in gewisse festgesetzte Bahnen gelenkt wird, und das somit im Grunde genommen nur beschränkte Freiheiten und Möglichkeiten für die je eigene, individuelle Geisteswelt übrig lasse. In nörgelndem Ton stellt MAUTHNER am Ende des 19. Jahrhunderts fest, daß der Mensch "sich gar nicht loslösen [könne] von der gemeinsamen Sprache", selbst der "einsamste Mensch" hänge von ihr ab, so wie die "sympathischen Nerven, die das unbewußte Leben der Atmung und Verdauung bedienen, dennoch mit dem Zentralnervensystem in Verbindung stehen"¹¹.

Für den Individualanarchisten WIENER, der in der postfaschistischen, restaurativen Nachkriegszeit der 50er und frühen 60er Jahre des 20. Jahrhunderts lebt, ist die selbe Erkenntnis Grund genug, an den Möglichkeiten der Sprache und der durch sie generierten Erkenntnisleistungen fundamental zu zweifeln und das Metier zu wechseln. Nach der Abfassung des Romans *die verbesserung von mitteleuropa* beendet OSWALD WIENER seine literarische Laufbahn. Er wechselt in die Computerbranche und beschäftigt sich dort bis heute, sektiererisch

¹⁰ "Die Sprache aber ist, als ein Werk der Nation, und der Vorzeit, für den Menschen etwas Fremdes; er ist dadurch auf der einen Seite gebunden, aber auf der andren durch das von allen früheren Geschlechtern in sie Gelegte bereichert, erkräftigt, und angeregt." Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie. Berlin 1903ff., Band IV, S. 27.

¹¹ Fritz Mauthner: Sprache und Leben. Ausgewählte Texte aus dem philosophischen Werk. Hrsg. von Gershon Weiler. Salzburg-Wien 1986, S. 78.

geblieben, mit den Fragen des Subjekts sowie der Introspektion im Umfeld der Forschungen und Entwicklungen zu künstlicher Intelligenz.¹²

WERNER SCHWABS "Kunstsprache"

Gegenüber OSWALD WIENERS offenerem Bemühen, sich dem Thema Sprache und hier insbesondere dem Problem der Determination des einzelnen durch Sprache anzunehmen und dabei auch zahlreiche Normen der Sprach- und Literatuffassung zu brechen – Vielzahl der Stilformen und Textsorten in einem Abschnitt bzw. im gesamten Band – muten WERNER SCHWABS Schreiben und Schreibmotive an als kontrafaktisch gelegte, gegenüber einer kritischen Bewußtseinsfindung provokativ nachlässig gesetzte und den ausschließlichen oder ausschließenden Unsinn miteinführende, neu radikalisierte 'Lust am Formulieren' selbst und an dem Freilauf einer sich zunehmend selbst genügenden 'Sprachspielerei'. Läßt sich nicht nur *anhand von* sondern gerade *mit* OSWALD WIENERS Diskurs Aufklärung über die Determinismen der Sprache und der Welt gewinnen sowie eine gegenüber der Umwelt und den individuellen Zielen stets bewußte, kritisch poetische Distanznahme gewissermaßen bei der Arbeit verfolgen, so läßt sich nicht nur WERNER SCHWABS Schreiben selbst nicht mehr so einfach analytisch bändigen. Auch die eigentlichen Antriebe von SCHWABS Literatur liegen weitgehend im dunkeln, insbesondere auch, weil den Automatismen der Sprache nicht nur in der literarischen Fiktion, sondern gleichfalls und gerade in den poetologischen Erklärungen dazu exzessiv nachgefolgt wird. WERNER SCHWAB scheint sich um die Moral und die Ideale einer kritisch aufgeklärten und aufklärenden Literatur selbst nicht mehr zu kümmern. Das theoretische Kalkül, der Furor und das theoretische Problem OSWALD WIENERS verblasen konsequenterweise bzw. sie werden zu einer Fragestellung unter vielen. Quasi en passant, als dramaturgischer Trick und Kick ist die Frage der Determination des einzelnen durch Sprache zu einer von vielen möglichen Regieanweisungen in einem Theaterstück geworden.¹³ Die selbe Erkenntnis, die WIENER dazu veranlaßt hat, das Schreiben einzustellen – "Wem gehört die Sprache?/Die Sprache gehört dem Dreck!"¹⁴ –, veranlaßt WERNER SCHWAB zu einem immer weiter fortgesetzten und in stets ähnlichen Stilmitteln und Strukturen wiederholten Schreiben unter dem Markenzeichen 'Schwabisch', das den Normbruch und die Arbeit mit dem Sprachmaterial innerhalb gewisser festgelegter Grenzen als neue Kunstfertigkeit des Schreibens etabliert.

¹² Vor dem Hintergrund dieser Interessen ist erst in jüngerer Zeit wieder ein Oswald Wiener zugeschriebenes Buch erschienen: Nicht schon wieder...! Eine auf einer Floppy gefundene Datei. Hrsg. von Evo Präkogler. München 1990.

¹³ "Die Sprache zerrt die Personen hinter sich her: wie Blechbüchsen, die man an einen Hundeschwanz angebunden hat." Werner Schwab: Mein Hundemund. Das Schauspiel. Vier Szenen. In: Fäkaliendramen. Graz-Wien, S. 179–235, hier S. 181.

¹⁴ Werner Schwab: Der Dreck und das Gute. Das Gute und der Dreck. Graz-Wien 1992, S. 35.

ANHEBEN tut alles mit sich als Frage, die aber mitnichten das BEFRAGTE ANHEBEN lassen will über eine denkformwachstumsfördernd: hochgefragte Kenntlichkeit eines gegenüberliegenden Menschendenkens, sondern als Fragestellung, die als sexuelle Menschenanschlußstellung gerade und eigentlich immerzu adjustiert ist von einer Reparaturnotdürftigkeit, die als geiler Schrotthaufen einer ausgesuchten oder anheim: gefallenen Reparaturwerkstatt mit einer unterbelichteten Hand in die Werkshalle greift und mit der anderen den eigenen Monatslohn aus dem Reservekanister schmerzt: mit der ANDEREN, mit der anderen Hand, die alles knochenfröhlich zerschlagen wird, wenn ihr der Monatsblutungslohn entronnen sein muß, weil es das autosehftliche Bewegungsmittel auf seinen Grund hinuntermartert in seiner immerwähigungsförmigen Werkstatt, weil es andererseits auch den immerwährenden Pusch gibt, also genug Kleinwerkstättenhaftes, genug Menschenpersonen, die man andauernd immerwärtig etwas fragen kann.

Und wenn man also mithin meint, einen JEMAND taktvoll umbringen können zu müssen, indem man eine Fragestellung anschraubt an einen anderen, ohne es zu wissen, daß man eine Not ganz innerhalb im Eigenferienhaus zersiedelt, wenn man also eine Frage stellt, die unstatthaft ist, weil man bloß den Eigenmaschinenpark nicht auskennt, dann hängt man im Dreck wie in einer überhängenden Wand : und denkt, vorausverbrochen :: man ist intelligentescheit, an Schwab als SCHRIFTZEICHENVOLLVERSAMMLUNG, die eine Fragehaltestelle in den Dreckbegriff rekurrieren läßt, was womöglich ungehobelt vor sich hersetzt, daß es erstenfallig der Dreck als Ei sein will: und dann die unanständige Frage als Bruthenne sein muß :: eben als verbindliche Notdurft.

Oder gehen wir einfach wie ein üppiges Schlechtwetter hinunter in ein Krepelmenschentum. Person EINS greift das Telefon an, weil sie es erobern will, weil hinter einer Nummer des Telefons Person ZWEI west, die nicht erkennend vermeint an sich, als Einzugsgebiet der Person EINS dastehen zu wollen, weil Person EINS die Angewohnheit ihr eigenes EIGEN nennt wie einen Klumpfuß, Einzugsgebiete anpellend anzusuchen und heimzusteuern, weil sie, die Person EINS, an den schaumkronenförmigen Satz immerzugestopft denken muß, den ein schauspielerischer Mensch einmal in einer Filmverwirrung hervorgehoben hat, nämlich: DAS SCHLIMMSTE auf der WELT ist die Einsamkeit.

ALSO WIRKLICH läutet das Telefon hinter der Wohnungstürabtrennung von Person ZWEI, die vielleicht gerade ihre Zähne putzt und an ihre Zähne denkt, sich vor dem Spiegelungsspiegel die Eigenlinien abtastet und an sich denkt : und so innenaufreizend weiter fort, was aber jählings abgebrochen wird von Person EINS, die nichts todesbesseres zu fragen weiß : Wie geht es dir oder Ihnen, je:nach:dem, was man schon wieder sinniger: oder blödsinnigerweise zugelassen hat.

Wie geht es dir oder Ihnen kann man prachtvoll mit der landwirtschaftlichen Waldrandfrage, die der angekündlichte Nochnichtautor Schwab als Kind selber an längst geschlägerten Waldändern erleben mußte :: umschreiben, nämlich : Wem gehörst du eigentlich. Worauf man den Vulgonamen eines Bauernanverwesens oder einer Keusche aufsprach, oder eben davon lief, weil man den Namen einer blut- und fettarmen Kleinigkeitskeusche nicht verlaubaren wollte.

Ziemlich abschließend sei zur Eigenbruderinnotfrage Wie geht es dir oder ihnen nur bloß bemerkt, daß es eine nobelpreispflichtige Erfindung sein müßte, könnte Person zwei auf Knopfdruck im : an das ohrklomuschelige Ohr gepreßten Telefonhörer der Person EINS einen Schlachtschußapparat in einen günstigen Betrieb setzen, der mit seinem schweinekopfbewährten Bolzen Person EINS beenden könnte.

Wovon hat also alles gehandelt, das bisher so schriftlich geschah? Natürlich : NATÜRLICHKEITSFEINDLICH alleine und alleinig vom Dreck, vom Dreckbegriff, von schwabistischer DRECKBEGRIFFLICHKEIT, vom Dreck als fraglos besten Schüler derjenigen Wirklichkeitsformlehre, die sich als Anbahnungsbeerdigungsinstitut ihrer Repräsentanz immer als Dreck generieren wird. (Ebd., S. 5-8)

Um den direkten Vergleich oder besser die Differenzierung zu OSWALD WIENER zu gewährleisten, ist der gewählte Textausschnitt ebenso der Beginn eines Essays, hier mit dem Titel ›*Der Dreck und das Gute. Das Gute und der Dreck*‹. Die kleine Schrift wurde in einer Reihe des Droschl-Verlages herausgegeben, in der Autoren zu den Positionen ihres Denkens und ihres Schreibens Stellung nehmen. Im Gegensatz zu OSWALD WIENERS Roman, der als radikaler Normbruch mit den Gepflogenheiten der literarischen Tradition von der Textsorte Roman zur Textsorte Essay überwechselt, bleibt WERNER SCHWAB hingegen von Anfang an bei den Gepflogenheiten essayistischen Schreibens, damit auch bei der geforderten Trennung von essayistischer Prosa und Belletristik. SCHWABS Text ist ein poetologischer Text und hat das vom Essay erwartete Raisonement ausdrücklich zum Gegenstand. Es geht um Befragungen, insbesondere um eine Selbstbefragung, die sich naturgemäß für sich selbst als die einzig wichtige und zentrale Fragestellung erweist. Ein Ich oder das 'man', das derartige Symptome hat, zeigt sich lädiert, liebesbedürftig, mittellos und böseartig, belästigend und lästig. In seiner seelischen (und materiellen!?) Not und Marterung wird es aufdringlich (sexueller Untergriff), stellt es auch seinen Mitmenschen nach, mit unstatthaften Fragen, die deren Denk(- und Lebens)prozesse in jene Irrwege, Unausweichlichkeiten und Paradoxien sich verstricken lassen, in die es sich bereits selbst verrannt hat. Ist es noch nicht ganz denk- bzw. lebensunfähig geworden, denkt das Ich oder das 'man' bzw. gerät das 'man' oder das Ich an SCHWAB und damit SCHWAB an sich selbst. Mit dessen Literatur zeigt sich der Ausweg: die sprachgewaltige ("Sprachzeichenvollversammlung") Behandlung des Drecks, die Behandlung des Drecks als Abarbeitung des eigenen Ekels vor der Welt.

Der Text setzt bei dieser möglichen Lösung noch nicht weiter fort. Er bleibt beim Thema der Belästigung, und er entwickelt die groteske Szenerie eines Telefonanrufs, in der ein Teilnehmer mit der Nummer *eins* auf ungebetene Weise die Beschaulichkeit und Ruhe der Selbstbeschäftigung bzw. Selbstbetrachtung (u. a. köstlich: "die Eigenlinien abtastet") vor dem Spiegel von Person *zwei* stört. Erinnerung wird bei dieser Gelegenheit auch an unangenehme, ebenso lästige, weil den kindlichen Besitzerstolz verletzende, peinliche Befragungen wie sie in ähnlicher Weise auch dem Autor SCHWAB passiert sind. Man wurde, als man am Land lebte, gefragt, wohin (zu welchem reichem oder armem Bauernhof) man gehörte, und man antwortete entweder brav oder rannte, weil man sich einer dadurch möglicherweise bloßgelegten Armut schämte, davon. Schließlich wird angemerkt, inzwischen so etwas wie ein dritter Zusatz bzw. eine dritte Digression, daß es eine glückliche Erfindung wäre, könnte man ungebetene Fragen nach dem seelischen und materiellen Zustand, die nicht einem wahren Interesse nach dem Befinden des Gegenübers, sondern bloß der Langeweile, der Sentimentalität, den Selbstbezüglichkeiten und Sadismen des Fragers entspringen, mit einem tödlichen Treffer aus einem Schlachtschußapparat ein für allemal ein Ende setzen.

Erneut kommt der Text damit zu seinem Thema: Es geht um Ekelregendes, Dreck, Schmutziges, Niedriges, das in elenden Fortsetzungen und Fortpflanzungen seiner selbst stets immergleich sich aus sich selbst weiter entwickelt.

Es ist ein wütendes und böseartig gewordenes Bewußtsein, das weniger mit seiner Sprache als vielmehr mit seiner menschlichen Umgebung bzw. deren Ignoranz und Indifferenz zerfallen ist. Nicht die Sprache ist sein Problem, sein Problem ist das von Ekel und Abscheu geprägte Verhältnis zur Welt, eine Welt, die es genauso heimtückisch und vorsätzlich heimsucht wie sie ihm des öfteren schon selbst heimtückisch und vorsätzlich zuleibe gerückt ist. An dümmliche, für den empfindlichen Stolz des Kindes SCHWAB peinliche und peinigende Fragen kann sich dieses Bewußtsein, das natürlich immer wieder Züge seines Autors annimmt, erinnern. Wie auch in den Stücken SCHWABS hängt gerade über diesem Ausschnitt drohend der ekelregende 'Mief' des Kleinbürgertums und die Ausweglosigkeit der sogenannten kleinen Verhältnisse, und WERNER SCHWABS Beobachtungen mögen gerade an dieser Stelle eine gewisse Verwandtschaft mit den Positionen der gesellschaftskritischen Literatur erkennen lassen. Genausowenig wie SCHWABS Stücke sich jedoch ganz dem sozialkritischen Impetus der immer wieder angesprochenen Thematik der Determination des einzelnen durch die Verhältnisse beugen und verschreiben, genausowenig zeigt sich hier ein Bewußtsein, das durch den Druck der Verhältnisse bzw. der Gleichgültigkeiten, in die es eingespannt wurde, gebrochen oder geläutert worden ist. Im Gegenteil: Das Ich zeigt sich vielmehr selbst mordlustig und selbstsüchtig, es geht nicht in eine Reflexion über die Verhältnisse über, es stellt sie eigentlich auch nicht aus, es zeigt sich auch nicht mitleidheischend bzw. es appelliert auch nicht an die Solidarität seiner Mitmenschen, es zieht sich auch nicht am eigenen Schopf aus dem 'Dreck' heraus bzw. distanziert sich von ihm, sondern es läuft mit dessen Strategien gegen ihn Amok. Mit THOMAS BERNHARD gesprochen freut es sich über die Ohrfeigen, die ihm ehemals verabreicht wurden. Nun ergreift es die Gelegenheit und schlägt doppelt und dreifach zurück. Eine Frage aus der Jugendzeit, die autoritären Verhältnissen entstammt, wird, zumindest in Gedanken, mit einer Waffe, die eben denselben Verhältnissen entnommen ist, beantwortet und aufgewogen, mit einem an Schweinen bewährten Schlachtschußapparat, der nun als radikale Pointe der Bearbeitung und Denkspiele nicht mehr gegen die Tiere, sondern gegen die Menschen selbst aufgeboten werden soll. Neben einigen, natürlich nach wie vor fiktiv gesetzten, kriminellen Details der Aussagen, von denen sich WERNER SCHWAB an keiner Stelle sichtbar distanziert – im Gegenteil, er zeigt einen gewissen Genuß an den Gewalttätigkeiten, die er verbal entwickelt und der einzige Roman SCHWABS befaßt sich infolgedessen auch mit fiktiven vom Autor selbst in die Wege geleiteten Hinrichtungen und Selbstmorden unliebsamer Zeitgenossen¹⁵ – erlaubt sich WERNER SCHWAB gerade in seiner Sprachführung quasi en passant und mit Selbstverständlichkeit jene

¹⁵ Werner Schwab: Abfall, Bergland, Cäsar. Eine Menschensammlung. Salzburg-Wien 1992.

Individualanarchismen, von denen OSWALD WIENER – mit aller Kraft und Anstrengung der eigenen Bearbeitungen dagegengestemmt – noch annehmen mußte, daß sie durch Determinismen unterbunden sind. Einzelne Wörter, Satzteile, ganze Sätze und mit ihnen der ganze Textausschnitt erscheinen durch sprachliche Verfremdungen der Syntax und Morphologie in ihren Aussagemöglichkeiten immer wieder verzerrt. Wortumgruppierungen und -neuschöpfungen, Umstellungen und Auslassungen, die zu einem die Erkenntnis weitertreibenden Verständnis der Darlegungen nicht notwendig sind, redundant sind oder kontraproduktiv werden, lenken das Interesse des Lesers immer wieder vom eigentlichen Thema und der eigentlichen Botschaft ab. Dabei realisiert WERNER SCHWAB Möglichkeiten des Sprachsystems, die es an derselben syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Position zwar bietet, die sich aber, sofern der Sinn der Aussage noch erfaßt werden soll, gerade aufgrund der zusätzlich hervorgerufenen anderen, irritierenden, zweiten Bedeutungen und Sinnzusammenhänge nicht mehr erlauben. Die Schwierigkeit, bereits den Beginn des zitierten Abschnitts beim ersten Lesen einigermaßen zu verstehen, ergibt sich u. a. dadurch, daß bei 'anheben zu(r) Höhe von) etwas' "über" statt 'zu' gesetzt ist, in der Konstruktion 'anheben über etwas hinaus', das für die Kohärenz und Korrektheit eben dieses Satzteils notwendige 'hinaus' wieder fallengelassen wird. Statt 'Kenntnis' wird eine andere Ableitung der Wortfamilie 'kennen', nämlich "Kenntlichkeit" verwendet. Sie hat zwar denselben Wortstamm und denselben syntaktischen Wert, sie bringt aber einen anderen Bedeutungszusammenhang mit ins Spiel, nicht 'erkennen' im Sinne von 'Klarheit des Wissens finden' sondern 'erkennen' im Sinne von 'jemanden wahrnehmen und identifizieren', sein Gesicht beispielsweise. In Zusammenhang mit einer später entwickelten Situation, die als ein Sich-selbst-Betrachten im Spiegel beschrieben wird, beginnt damit der Text zwischen 'sich selbst betrachten' und 'reflektieren' zu changieren. Nie jedoch wird das eine als eine Umschreibung bzw. als eine Metapher für das andere erkennbar und somit nie das Rätsel der dadurch entstandenen semantischen Doppelspur gelöst. Wortzusammensetzungen wie 'denkfördernd' werden durch andere Möglichkeiten in der Wortkonstruktion mit den Ausgangswörtern 'denken' und 'fördern' zu 'Denkform' und 'wachstumsfördernd' sowie in einer doppelten Klitterung zu "denkformwachstumsfördernd" aufgebläht. In zahlreichen Fällen wird damit die Drastik der Aussage erhöht und in ihrem Zynismus unterstützt, wenn beispielsweise aus 'Monatslohn' "Monatsblutungslohn" wird – das Geld wird ausgeblutet, bis der Zahler nichts mehr hat – oder ein landwirtschaftliches 'Anwesen' als landwirtschaftliches "Anverwesen" (kursiv G.E.M.) bezeichnet ist. Die Lust an den Umstellungen und Neuformulierungen macht sich aber auch selbständig, sie wird vom Wortwitz über die witzelnde Formulierung weiter geführt zum Kalauer, der sich in seiner sprachlichen Ab- und Ausschweifung von der Aussage des Textes schon recht weit entfernt und als ein dem eigentlichen Text zusätzlich übergestülptes Spiel mit Worten erscheint: wenn aus der Tatsache, daß Person *eins* das Telefon angreift

(berührt) vor dem Hintergrund einer zweiten möglichen Bedeutung von 'angreifen' im Nebensatz gefolgert wird, daß Person *eins* ihr Telefon 'erobert'; wenn aus 'erstens' in einem Weiterspringen zu einer neu zusammengesetzten Wortschöpfung aus 'im ersten Fall' "erstenfallsig" wird; wenn die Präfixe vertauscht werden und 'heimzusuchen' und 'anzusteuern' zu "anzusuchen" und "heimzusteuern" umgestellt werden; wenn 'doppelt gemoppelt' wird: "intelligent-gescheit", "eigenes Eigen", "nurbloß". Schließlich werden die eigentlichen Intentionen des Textes unklar und widersprüchlich.

ALLES ist : sich selber so dreckfadisierend : geradezu geheimdienstlich vorneweg davongeregelt. Und das kann man für ein Beispiel mit so einer Literatur sehr gut zeigend vorspielen. Und das ist ziemlich günstig GUT, weil es womöglich kein totaler Scheißdreck sein muß.

Und das genügt hoffentlich."

(Der Dreck und das Gute, S. 38)

An dieser gerade für die poetologische Ansicht des Autors so zentralen Stelle am Schluß des Essays ist zwar erneut von Regelungen die Rede, doch der Autor verwendet eben nicht das Wort 'geregelt', sondern den Terminus "davongeregelt", und er setzt ein Präfix ein, das das erdrückende Moment des Geregeltseins wieder aufhebt und konterkariert. Mit 'davon' ist noch im Moment der Unterdrückung, um die es anscheinend doch geht, ein Moment der Befreiung, ein Fluchtpunkt entdeckt. Soll das Präfix 'davon' ein Entferntsein im Sinne eines 'Außer-Zugriff-Stehens' meinen und verstärken, gekennzeichnet durch das "vorneweg davongeregelt", das aufgefaßt wird als ein 'von Anfang an dem Zugriff entzogen', so irritiert die Rückbezüglichkeit der Konstruktion. Ist 'alles' nicht für jemanden davongeregelt, sondern nur für sich selber, so ist das ein Problem von "Alles", nicht aber etwa das Problem des Bewußtseins oder seines sinnverwandten Autors, von dem vorher immer wieder die Rede war. Gleichzeitig verliert auch mit der Rede eines eingefügten 'sich selber so dreckfadisierend Seins' die Klage über das Geregeltsein weiter an Brisanz. Das Geregeltsein erscheint als Folge einer bloßen Laune, als Papiertiger, dem schon selber langweilig geworden ist und der die Dramatik des Ausbruchs gegen ihn, insbesondere im moralischen Pathos der aufklärend kritischen Position, wie sie im nachfolgenden Satz von SCHWAB selbst noch einmal ins Spiel gebracht und zitiert wird und wie sie bei anderen literarischen Kollegen und Kolleginnen Schwabs noch üblich ist, nicht mehr braucht.

↳ Gerda Elisabeth Moser ist Forschungsassistentin (Postmoderne) am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt

Pornogeographie im Deutschunterricht?

WERNER SCHWABS ›*Pornogeographie*‹ in der Oberstufe
des Gymnasiums

■ von Gerald HAAS

"Pornogeographie" im Deutschunterricht? Was erwartet ein Leser von einem solchen Beitrag in einer fachdidaktischen Zeitschrift? An Geographie als Vermessung unseres Planeten aus verschiedenem Blickwinkel hat man sich in der Schule gewöhnt. Pornographie ist weiterhin verpönt, zumindest wenn sie so benannt bleibt. Pornographisches als selbstgenügsame Schilderung der Geschlechtsteile und Geschlechtsakte wird nur dort in den Schulunterricht geschwindelt, wo es durch die künstlerische Veredelungsmaschine getrieben oder durch ethisches Moralin immun gemacht worden ist.

›*Pornogeographie*‹ von WERNER SCHWAB, vom Autor selbst inszeniert und von den Vereinigten Bühnen Graz im Steirischen Herbst 1993 uraufgeführt, könnte als Experimentierfeld herangezogen werden. Der gewissenhafte Deutschlehrer mag sich fragen, was denn das Ziel sei, wenn er ein Theaterstück wie dieses im Unterricht behandelt?

Gibt es Lehrplanpassagen, die ihn zu einem solchen Vorhaben legitimieren oder sogar verpflichten? Welche Methoden unter welchen Aspekten bieten sich aus dem reich bestückten didaktischen Instrumentenkoffer zur Operation an? Vielleicht klingt das manchem zu theoretisch.

Wenn aber dann zum Beispiel die SchülerInnen einer achten Gymnasialklasse auf die Frage "*Wer hätte denn Interesse, Werner Schwabs ›Pornogeographie‹ gemeinsam im Theater anzusehen?*" fast vollzählig den Theaterbesuch wünschen, dann ist, wie Politiker zu sagen pflegen, der Handlungsbedarf groß. Wohlweislich hatte ich diese Frage nicht gestellt, bevor ich mir nicht selbst ein erstes Bild von dieser Aufführung gemacht hatte. Ob das, was als Ergebnis dieses Theatererlebnisses in meinem Kopf entstanden war, ein Bild zu nennen ist, will ich offen gestanden bezweifeln. Zwei Schwab-Stunden in der Grazer Thalia, mindestens ebensoviel bei der Lektüre des im Programmheft vollständig abgedruckten Bühnentextes, zwei oder mehr Stunden eines heftigen kontroversiellen Gesprächs mit meiner Begleiterin über Pros und Kontras, Sinn oder Unsinn dieser Theaterarbeit und schließlich die Suche nach einschlägiger Sekundärinformation aus Zeitungen und Zeitschriften verschafften mir auch nicht die erhoffte Sicherheit, die sich der Deutschlehrer im allgemeinen vor Beginn einer Unterrichtssequenz über seinen Unterrichtsgegenstand erwartet.

So war ich schon im Begriffe, in meine selbstgebaute Germanisten-Lehrerfalle zu geraten, als mir (trotz oder wegen didaktischer Bedenken) die anver-

trauten SchülerInnengehirne in den Kopf kamen.

Will denn der zum Theaterbesuch animierte jugendliche Theaterfreund eine Deutschlehrer-Erklärung für das, was ihn erwartet, und will er eine durch stundenlange philologische Schnüffelarbeit zwangsweise konstruierte Analyse des allerneuesten Produkts eines Erfolgsautors vorgesetzt bekommen? Solche Fragen entlasten zum Glück den Rechtfertigungsdruck. Deshalb erlaubte ich mir, mich auf das zu konzentrieren, was häufig (wenn auch nicht immer) die Grundlage der Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache in der Schule sein soll: Die SchülerInnen sollten zur dynamischen Rezeption angeregt werden (denn wir können davon ausgehen, daß jede freiwillige Konfrontation mit Literatur ein gewisses Maß von Aktivität voraussetzt). "Dynamisch" in diesem Zusammenhang soll bedeuten, daß die Intensität des Theatererlebnisses und vor allem des anschließenden Reflexionsprozesses erhöht wird.

Eine Verlaufsskizze und eine kleine Auswahl von Materialien zu Stück und Unterricht mögen anregen, darüber zu reflektieren, ob und wie man sich (auch im Deutschunterricht) dem Werk WERNER SCHWABS und seiner Kunstsprache nähern kann.

Vor dem Theaterbesuch

Ein Brainstorming zum Titel des Stückes ›*Pornogeographie*‹ (Tafel) hat sich auch in diesem Fall bewährt. Das Vorverständnis der Begriffe Pornographie, Geographie und der ungewohnten Zusammensetzung wurde von den SchülerInnen besprochen, allfällige Hypothesen über Thema und Inhalte und einzelne SchülerInnen-Erwartungen wurden geäußert. Der Theaterzettel (Personenverzeichnis) und die Szenenanweisungen zu den sieben "Gerüchten" (Originalbezeichnung von SCHWAB) wurden vorgelesen. Eine Textprobe ergänzte den Ersteindruck. Im "Theatermagazin" (Nr. 31, Sept./Okt. 1993, S. 8) gibt SEBASTIAN HUBER (Dramaturg) folgende Vorinformation zum Stück:

(...) Ein "Körperververwertungsstudio" über einem Blumenladen. Der Pornoregisseur versucht, einen Pornofilm zu drehen, um wenigstens die Miete für das Studio aufbringen zu können. Der Hausbesitzer hat eben einen erregenden Zusammenstoß mit einer Straßenbahn hinter sich, die dabei entgleiste und im Blumengeschäft havarierte. Die Gattin des Hausbesitzers wäre durchaus nicht abgeneigt, neu über die Miete zu verhandeln, wenn ihr zum Beispiel der junge Pornodarsteller ein wenig zu Diensten wäre, der seinerseits vom harmonischen Kleinfamilienleben mit der rätselhaften Pornovorstellerin träumt. Die stets gedemütigte Frau des Regisseurs erblickt in dem älteren Kunstmaler, der sich in einer akuten Aquarellkrise befindet, ihren ganz privaten Erlöser.

In sieben "Gerüchten" entfaltet WERNER SCHWAB eine Landkarte der alltäglichen Pornographie. Dem pornographischen Blick ist nicht zu entgehen, jeder Blick ist pornographisch, der filmische, der ökonomische, der künstlerische. Die ganze Stadt ist ein Körper, und sowohl bei der Vermietung von Wohnraum wie bei der Zuhälterei stellt sich die Frage des Preises und der Bewohnbarkeit. Dem "künstlerischen Blickverstellungsmenschen" verschwimmt die

Welt in eine irgendwie lichte Atmosphäre, der Harmoniesucht des Aquarells ist die Welt nur ein Gewimmel schöner Farben. (...) Nur wer (...) auf der Integrität der eigenen Person und Geschichte nicht mehr besteht, wer "allerorts im Film" bleibt, der "nackte Mensch, wenn er sich weiterhin immerzu ausziehen muß", verfügt vielleicht noch über einen Blick, dem hinter den schlechten Wirklichkeiten die ungelebten Möglichkeiten sichtbar sind. Diesem Blick erweist sich die "pornographische Kultur" als eine Kultur der Impotenz. Die Pornovorstellerin wird zum Spiegel, in dem die pornographische Gesellschaft ihre eigene fratzenhafte Wahrheit erblickt. Am Ende sichert der rituelle Opfertod der Pornovorstellerin vorerst noch den Erhalt der pornographischen Ordnung.

Sobald solche Informationen über die inhaltliche Orientierung hinausgehen (dem Leser dieses Beitrags aber eine Ahnung von der Anlage und von Verstehenswegen zu diesem Stück vermitteln), so interessieren sie SchülerInnen vor dem Theaterbesuch kaum. Am ehesten werden sie noch durch einige ausgewählte Textauschnitte auf die Besonderheit des Stückes vorbereitet. Dafür zitiere ich zwei Beispiele (damit der Leser die später angeführten Schülerreaktionen besser zuordnen kann) aus WERNER SCHWAB: Pornogeographie. Zweites Gerücht – Dialog zwischen dem Künstler und dem jungen Pornodarsteller.

Der ältere Herr: Körperverwertungstudio.

(...) Ich beglückwünsche Sie zum eben erworbenen Recht, mir etwas erklären zu dürfen und erwünsche eine faszinogene Erklärung.

Der junge Mann: Ach wissen Sie, das ist so eine Kunst am Körper. Mein Körper spielt den Körper kitzelklein, aber echtsam vollverspielt. Das ist so ein Behuf als Beruf, der mein echtes Eigengeld verursachen kann.

Der ältere Herr: Dann sind Sie also Schauspieler. Ein Spieler der Menschheit, die es eigentlich nicht mehr geben dürfen könnte. Großartig, großkoren einzigartig. Der Tod wird einen freundlichen Umgang mit Ihnen haben können dürfen.

Der junge Mann: Ich weiß nicht recht..., der Film wissen Sie..., und womit das Filmbehältnis andauernd abgefüllt wird ... Ich will mir in einer gealterten Zukunft ein Familiengebirge erretten, mit allen Trümmern und Drumherumhaftigkeiten. Meine Frau muß empört sein dürfen vor lauter Glück, wenn sie von mir betrachtet werden muß. Und der Tod ist eine seltsame Ausnahmeerscheinung, wenn ich darum bitten darf.

Der ältere Herr: Verdrehen Sie einen Sinn nicht so lange um die eigene kostengünstige Achse, bis er einem unterirdischen Menschenbrechdurchfall angehörig sein muß und als Unsinn das Weite zu suchen sich gezwungen sieht.

Der Künstler ist die Müllabfuhr der Familie, und die Familie ist das ehrenlose Grab des Künstlers als kahlgeschlagene Lichtung.

Entfernen Sie sich nunmehr unverzüglich in die Geworfenheit Ihrer Begabung, junger Mann, Ihr familistisches Karzinom ist durchaus noch operabel und der Tod noch keineswegs angekommen an Ihrem leiblichen Zollgrenzhäuschen. (...)

Und nachdem die Pornovorstellerin (Die junge Frau) die Verlogenheit der Mitspieler entlarvt hat und deshalb von ihnen auf Art eines Ritualmordes getötet werden soll, läßt sie der Autor noch sagen:

Die junge Frau: Ich bin Ihr eingeborenes Bild, meine Herrschaften, ich muß alles immer fertigerzählen können:

Es war im Innenleben eines grauerregenden Ostersonntags. Der Heilandsknecht, dieses unerbittliche Nagetier, war längst auferstanden; und ich suchte die Eier der bunten Hühner freilich und nicht seine Hoden.

Doch Suchen war Unsinn, denn nichts Gefundenes schien den Akt des Suchens zu rechtfertigen, zu bestätigen und so weiter.

Also defilierte mein Eigenmensch pflichtschuldig durch den Garten, der dem Ostersonntag angehörte und dachte, daß das Gehen des Körpers ein Suchen schon vortäuschen wird.

Doch dann hat es geknackt unter dem Fuß, geglitscht und gemanscht. Die Eier waren gefunden.

Doch der, der versteckt hat, um suchen zu schicken, war empört und enttäuscht und schlug zu.

Das war es. Das ist es. Adieu.

(...)

Nach dem Theaterbesuch

Die ersten Reaktionen wurden gleich nach Ende der Aufführung unter vertrauenswürdigen MitschülerInnen ausgetauscht. Als Lehrer kann man damit rechnen, daß SchülerInnen die ihnen angemessenen Formen zur Bearbeitung des Theatererlebnisses selbst finden und wählen; sie reichen von der verdrängenden Ablenkung durch Themenwechsel und (Ver-)Schweigen bis zur tiefgreifenden Auseinandersetzung, die zwischen der erzeugten Stückbedeutung und der eigenen Lebenswelt zu vermitteln sucht.

Dazu stellt sich die Frage, ob die Rezeption von Theateraufführungen dieser Art vor dem Hintergrund zahlreicher multimedialer Angebote durch den von der Schule institutionalisierten Interpretationszwang (jedesmal) belastet werden soll. Grundsätzlich müßte es auch genügen, durch ausgewählte Verfahren den SchülerInnen Zugänge zum selbständigen Kunsterleben und -verstehen zu zeigen. Je attraktiver und ertragreicher solche Wege erlebt werden, umso eher ist zu erwarten, daß Absolventen zu dynamischen Kunst- und Literaturbetrachtern werden.

Eine solche Möglichkeit habe ich darin gesehen, die SchülerInnen mit ihren eigenen Verstehensentwürfen zu konfrontieren, um dadurch das vertiefende, weiterführende Gespräch unter den Beteiligten zu stimulieren. Ich entschied mich in diesem Fall für Einzelinterviews (von etwa 5-10 Minuten), welche ich mit freiwilligen SchülerInnen (ohne Zuhörer während des Unterrichts mit Einverständnis der jeweiligen Klassenlehrer in einem gesonderten Raum) am Tag nach der Aufführung führte und auf Tonband aufzeichnete.

Der Vorzug dieses Verfahrens ist, daß der/die GesprächspartnerIn zu einem natürlichen und vertrauten Gesprächsverhalten geführt werden können und die Antworten deshalb gehaltvoller ausfallen. Die Erlaubnis zur Veröffentlichung (Wiedergabe vor der Klasse) ist selbstverständlich von jedem gesondert

einzuholen. Meine Fragen erfaßten verschiedene Bereiche:

- ▷ den Gesamteindruck, die Wirkung des Stückes
- ▷ Verstehensentwürfe der Zuschauer
- ▷ die Einschätzung der Kunstmittel
- ▷ die Einschätzung der Kunstsprache
- ▷ die Konsequenzen für den Theaterbesucher

4 Schülerinnen und 4 Schüler haben sich für diese Gespräche zur Verfügung gestellt. Die Gesamtdauer der Aufzeichnung betrug etwa 60 Minuten; daraus habe ich, thematisch geordnet, ein Impulsband von etwa 15 Minuten zusammengeschnitten. Das nachträglich verschriftlichte Protokoll (mit geringfügigen Korrekturen und Kürzungen) dieses Bandes lege ich hier vor. Die Zitate sind absichtlich wörtlich, weil sie, wie ich denke, Typisches von der Art der Rezeption von jugendlichen Gymnasiasten aufzeigen.

Ausschnitte aus Interviews nach dem Besuch der Aufführung

(Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse des Akademischen Gymnasiums Graz, Oktober 1993):

GERALD: Wie hast du das Stück erlebt? Wie hat es auf dich gewirkt?

Stefan: Mir hat es, allgemein gesagt, sehr gut gefallen, weil es sehr interessantes Gedankengut enthält.

Für mich waren zwei Stunden hintereinander doch sehr anstrengend, weil es doch sehr deftig aufgetragen war. Ich bin direkt unter der Box gesessen, und die akustischen Lautmerkmale waren ziemlich betäubend.

Von der Musik her hat mir der Anfang besonders gut gefallen; das war irrsinnig gewaltig. Die Musik hat für mich total zerstörend, total emotionell gewirkt. Alles zerstörend und alles zerschlagend. Wie es da gestaubt hat, das war sehr gut, weil ich find', daß die ganze Prostitution und die ganzen Pornoverfilmungen das Stück sehr gut kritisiert. Als Kritik gegen das, aber auch gegen dieses komplexartige Umgehen mit dem Geschlechtsverkehr und diesen Dingen. Das habe ich sehr gut gefunden; aber es ist zwei Stunden jedenfalls sehr anstrengend. Aber eine Pause wäre wahrscheinlich auch nicht richtig gewesen; erstens weil dadurch wahrscheinlich zu viele Leute weggegangen wären und weil dann einfach die Spannung weg gewesen wäre.

Weil es gibt doch keine eigentliche Handlung; es geht um ein Thema und verschiedene Variationen dazu.

Reingard: Für mich war's zu aufdringlich, für mich selbst. Es war so aufdringlich, daß man alles zu sehr abgewiesen hat, find' ich, und man es gar nicht richtig aufnehmen konnte, den Inhalt auch.

GERALD: Hat dich manches, was gezeigt wurde, gestört, schockiert?

Reingard: Ja, schon, schockiert natürlich auch, aber es war so in einer Art nicht zugänglich für mich. Sie war so extrem, daß es in mein Leben überhaupt nicht hineinreicht. Etwas vollkommen Fremdes, etwas vollkommen anderes, was mit

mir eigentlich überhaupt nichts zu tun hat. Ich geh' dorthin, ich bin vielleicht schockiert, aber das ist eigentlich nicht Wirklichkeit, das ist irgendwie total anders.

Florian: Ich muß sagen, der erste Eindruck, der Anfang des Stücks hat mir nicht so gut gefallen, gegen Ende hin hat es mir ein bisserl besser gefallen. Aber, um ganz ehrlich zu sein, ich hab' eigentlich nicht sehr viel damit anfangen können. Ich glaub auch nicht, daß da sehr viel Besonderes dahinter ist, in diesem Stück.

Desi: Es hat mir gut gefallen. Es hat mir gut gefallen, diese Gegenüberstellung zwischen dieser unheimlich bürgerlichen Welt, also dieses Ehepaar, das mit dem Hund da immer wieder vorbeikommt, sie im hochgeschlossenen Kleid und er im Anzug, korrekt, oder auch die Hausbesitzer, die ja auch einen sehr bürgerlichen Blumenladen haben, nicht etwas, womit ich etwas Extravagantes oder Pornographisches verbinde, während sie doch hinter dieser Fassade gar nicht so bürgerlich sind, wie sie tun.

Anna: Meine Reaktion? Also während des Stücks habe ich manchmal das Gefühl gehabt, daß ich wegschauen muß. Da wird einem fast übel, so angegriffen hat's mich doch. Im nachhinein kommt mir vor, hat mich die schauspielerische Leistung sehr beeindruckt, daß die aus einem solchen Inhalt, also dem Inhalt des Stücks, so etwas herausspielen können, das so darstellen können, das eigentlich Schrecklich-Schiache. Ja, Reaktion, ich weiß nicht, wie weit man darauf reagieren kann.

GERALD: Haben sich aus dem Stück in deinem Kopf zusammenhängende Gedanken entwickelt?

Anna: Ich hab' es so gesehen, daß es eine vernichtende – Kritik ist vielleicht nicht das richtige Wort – ich meine, daß es das vielleicht in seiner ganzen Verabscheulichkeit vorzeigen wollte, um vielleicht zu schocken.

Ja, um aufzuzeigen, wie schrecklich das eigentlich ist. So hab' ich es empfunden.

Max: Erst nachher durchs Gespräch ist diese Aussage herausgekommen, daß diese Pornodarstellungen, der ganze Trubel, der da herum gemacht wird, verurteilt werden und er aufzeigen will, was für Schlappschwänze das eigentlich sind, daß das so offensichtlich überhaupt nichts mit Erotik zu tun hat und eher gewalttätig ist.

Stefan: Also ich würd' sagen, daß alles so nah nebeneinander liegt, die Lust und die Lust am Töten, das war auch mit dem toten Hund so, das waren auch so Abartigkeiten. Sinn? Also die zwei Sachen: extrem verhüllen und extrem damit umzugehen, das war für mich der Sinn des Stückes. Ich kann verstehen, daß die Leute weggehen, ich persönlich halte das schon aus, aber es gibt auch Leute, die sich angegriffen fühlen.

Desi: Diese bürgerliche Welt, die sehr viel versteckte Scheinmoral hat, ich mein, das sagt das Stück für mich aus. Allein im ganzen Umfeld, wie das aufgeführt wurde, wie sich jeder aufgeregt hat, ich mein', die Leute haben ja nur das bewiesen, was Schwab meiner Meinung nach in seinem Stück zu zeigen versucht, nämlich, daß nach außen hin alle ziemlich moralisch sind, ja sehr anständig und so weiter, aber wenn man nachgräbt, ist dem nicht so.

GERALD: Werner Schwab hat sich eine eigene Sprache konstruiert. Wie siehst du diese Sprache?

Stefan: Ja, dieses Deftige, stark Aufgetragene, dieses Proletarische, Abartige, aber dann

wieder in der Figur des Künstlers die schöne Sprache, dieses Verdecktsein, also dieses Deftige, ich find' super, also zwei Sprachwelten sind da aufeinander geprallt. Mir hats sehr gut gefallen.

Desi: Also mir hat die Sprache gefallen. Beeindruckt haben mich die Wortkonstruktionen, aber ich finde, es hat seine Funktion als Theaterstück völlig verfehlt, weil es ein Stück Literatur ist, das interessant ist, aber das man eher lesen sollte; wenn man es nur so hört, schnappt man das eine oder andere Wort auf, das ist interessant, darüber kann man nachdenken, aber man erfäßt nicht den Sinn eines ganzen Satzes und eines längeren Dialoges. So gesehen, also ich möchte es gerne noch einmal lesen, weil ich es einfach nicht ganz verstanden habe.

Es hat nicht die richtige Form. Ein Theaterstück ist etwas, was man erfassen muß, wenn man es auf der Bühne sieht und wenn man es nur gesprochen hört, ohne daß man den Text auf dem Schoß liegen hat. Wenn ich während der Aufführung mitgelesen hätte, hätte ich natürlich mehr begriffen, aber das ist nicht der Sinn der Bühne.

Max: An sich, daß man gesehen hat, wie die handeln. Ich meine, es hätte als Hörspiel mehr Wirkung gehabt, weil man sich beim Hörspiel mehr auf die Sprache konzentriert.

Die Sprache war etwas anderes. Man hätte es auch anders ausdrücken können, aber einen gewissen Reiz hat diese Wortverkrüppelung, diese metaphemreiche Sprache, auf die man sich erst einstellen mußte.

Florian: Es ist sicher interessant, diese Art des Theaters zu erleben, man müßte sich intensiv mit dem Text beschäftigen, vorher eventuell, an und für sich sind schon sehr komplizierte Satzgefüge, die man nicht sofort versteht, man müßte sich damit genauer auseinandersetzen, glaub' ich.

Reingard: Es gefällt mir sehr gut, daß es nach außen hin so ausschaut, als würd man davon überhaupt nichts verstehen, aber es den Sinn irrsinnig trifft, also das, was es bezweckt. Also die Aussage von einem Satz ist so genau getroffen. Also irgendwie eine Spielerei einerseits durch diese Andersartigkeit, und dann wieder trifft's in so einer Genauigkeit den Sinn, auch durch diese ordinären Begriffe oder so wird das irgendwie umschrieben und irgendwie ungeniert Sachen gesagt, die man so in eine normale Theatersprache nicht fassen könnte.

Also die Sprache gefällt mir irrsinnig gut; das ist ganz toll. Ich glaub', daß das auch sehr geeignet ist für diesen Stoff; wenn man die Sprache verwenden würde, die diese Prostituierten sprechen, würde das, glaub' ich, nicht so wirken. Das ist einfach nicht mehr richtige Theaterkunst, find' ich. Na, das ist wirklich toll.

Anna: Mir ist so vorgekommen, als ob dieses Stück, dieses Thema auf keine andere Weise darzustellen ist. Eine Sprache, die nicht vom Kopf ausgeht, sondern vom Bauch heraus, die ausgespielt wird dort auf der Bühne; nur das kann man mit diesem Thema machen, weil es für mich etwas Abscheuliches ist, und ich finde, das hat die Sprache sehr gut gezeigt, dieses Unzusammenhängende, dieses Zerrissene; mir ist immer vorgekommen, sehr gefühlsbetont, auf der einen Seite, ja auch das Pseudointellektuelle von diesem älteren Herrn, das war irgendwie so, so redet sicher niemand, aber es hat trotzdem irgendwie das Innere von diesem Menschen gezeigt, den Charakter, und dafür war diese Sprache, find' ich, sehr gut geeignet.

GERALD: Tut es dir leid, daß du diese Aufführung besucht hast? Hat es sich gelohnt?

Max: Es hat sich gelohnt, obwohl es mir nicht gefallen hat. Es hat sich insofern gelohnt, als es was Neues ist, eine andere Art von Theater.

Anna: Ich habe es auf keinen Fall bereut, so etwas anzuschauen, weil ich find', man soll durchaus auch schiache Theaterstücke anschauen, es muß nicht immer alles so schön und lieb und adrett sein. Ich könnt' mir durchaus vorstellen, mir wieder etwas anzuschauen von Werner Schwab.

Vom Interviewten zum Interviewer ...

Drei Tage nach der Aufführung hatten die SchülerInnen die Gelegenheit, im Rahmen einer Deutschstunde mit einer Hauptdarstellerin (Susanne Weckerle: "Die Frau des Regisseurs") und dem Dramaturgen Sebastian Huber zu diskutieren. Das oben zitierte Impulsband sollte das Gespräch einleitend anregen. Interessanterweise haben die Jugendlichen sich nur wenig auf Fragen der Deutung oder der Kunstmittel eingelassen. Im Vordergrund standen der Prozeß der Theaterproduktion, die Zusammenarbeit mit dem Autor-Regisseur, die technischen Schwierigkeiten der schauspielerischen Bewältigung eines solchen Stücks u.ä. In informellen Gesprächsgruppen in der Pause verlagerten sich die Fragen auch darauf, wie Schauspieler mit solchen Themen, Stoffen und Aktionen persönlich umgehen. Wie hält es der Schauspieler aus, so etwas zu spielen? Aus solchen Sequenzen ist neuerlich spürbar, wie bedrohlich und zugleich fremd SCHWABS Stück zum Teil von Jugendlichen erlebt worden ist.

In der Endphase ...

In einer weiteren Unterrichtsstunde kam das Gespräch über das Stück noch einmal in Gang. Aber ich hatte nicht den Eindruck, daß irgend jemand Interesse daran gehabt hätte, anhand des Textes genauere Bedeutungsstrukturen ausfindig zu machen. Das Theater war vorbei. Nur ein einziger Schüler lehnte das Stück vehement ab, niemand bereute den Theaterbesuch, mehr als die Hälfte gaben an, sie würden ein weiteres Bühnenstück von WERNER SCHWAB wieder besuchen. Im Rahmen von Hausübungen bot ich an, eine Besprechung der Aufführung zu verfassen. Eine Schülerin schrieb folgenden Text(ausschnitt), der dann auch in der Schülerzeitung "Tupla" (38. Jg., Nr. 1, S. 18) veröffentlicht wurde:

Christina Priebsch: Pornogeographie und Sprachvollstreckung

(...) Mag auch schon allein der Titel des Stückes viele abgeschreckt haben, so fanden sich doch noch genügend risikofreudige Theaterfans, die dem junggebärenden Ideenverbalisierer und Gedankenverwirklicher für einen Abend ihr Ohr liehen, und ihre jagdverbindliche Gedankenbereitschaft sollte nicht unbelohnt bleiben.

Schon allein die Art und Weise, wie Schwab seine gestaltungsfertigen Sinnesanwandlungen in äußerst angefetzten – und anfetzenden – Buchstabenbeimischungen in die deutsche Sprache absondert, ist so bemerkenswert wie verwirrend. Denn bei näherem Hinhören

(und -schauen, denn das Bühnengeschehen liefert zum Textverständnis keinen unwesentlichen Beitrag) sind auch für Ungeübte Stellen zu entdecken, die einige, wenn auch vorerst nur hilflos grapschende, aber doch sehr interessante Gedankenverstrickungen ermöglichen. Und die Insider unter den textzerfleischenden Ohrenverleiher müssen früher oder später zugeben, daß dieser Schwab wirklich ein ziemlich anfließender Umwandler von hirninneren Organisationsausbrüchen ist, wenn man bedenkt, daß er jede seiner verdauungsanregenden einzelvernichtlichen Bewußtseinsproduktionen in der gleichen hamtreibenden Aussendungsformulierung in die Ohrenwelt der gefährlichen Aufnehmer sendet. Auch die von Schwab gründlich gebürsteten und teilweise stark von stofflichen Abschätzungen enthüllten Verkörperer seiner körperinnerlichen Auswuchsfiguren erzielten enorme Darbringlichkeit. Und zusammen mit extremen Veräußerlichungen verlärmter Ohrenbedrückungen eines recht ausschickenden Geräuscheherbeiführers entstand eine Realisierung schriftgeschriebener Schriftverwirklichungsabgabe, von der die oft an Worten würgenden Verspielungsbetrachter mit durchaus gesättigter Schluckbedürftigkeit in die Umgebung ihrer gewohnten Lebensabwandlungsmechanismen zurückfinden möchten konnten.

Schlußüberlegungen aus der Sicht des Lehrers

So gehen Jugendliche beispielsweise mit einem Stück von WERNER SCHWAB um. Soll der Deutschlehrer fragen: Genügt das? Die Tatsache ist, daß SchülerInnen auf eine (vielleicht schon zu aufdringliche?) Einladung hin, gerne ein Stück eines der erfolgreichsten Jungdramatiker besucht haben. Sie haben sich ihren SCHWAB geholt. Bestimmt finden die Leser anhand der Schülerzitate eine Fülle von Themen und Zugängen, die sie für behandelenswert erachtet hätten. Grundsätzliche Fragen des Umgangs mit zeitgenössischer Literatur (und Kunst) werden akut. Welche Reflexionen, die zu solchen Werken geführt haben, müssen nachgedacht werden? Welche Erfahrungen setzen solche Texte voraus? Und sind sie dem Sechzehn- oder Siebzehnjährigen zumutbar? Eignen wir Lehrer uns als Schleusenwärter zu Kunst und Literatur? Vermögen wir zu öffnen? Dürfen wir verschließen? Vielleicht spiegelt sich in solchen Fragen die wenig wirksame Selbstüberschätzung eines Berufsstandes, um den sich die Kunstschaffenden (zum Glück?) nie kümmern mußten. Möglicherweise böte ein Wahlpflichtgegenstand eine bessere Plattform als der Regelunterricht, um sich an SCHWAB abzuinterpretieren. Unabdingbare Voraussetzung dazu wären freilich die Freude und Neugier der Spurenleser. Der besondere Reiz solcher Unternehmen liegt darin, daß nicht schon Generationen von Germanisten Vorarbeit zum Wiederkäuen geleistet haben und daß das Eis, auf dem SCHWAB Lehrer wie Schüler tanzen läßt, so glatt und brüchig ist, daß man bei keinem Gedankenschritt sicher ist vor dem Ausrutschen oder Einbrechen. Verlockend wäre es schon, die Kapriolen und Pirouetten mitzudrehen. Ob allerdings mehr als ein Gedankenkater dabei herauschaut, wird man erst erfahren müssen.

BIBLIOGRAPHIE

Nachdenken über Sprache Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht

■ von Friedrich JANSHOFF

Mit seinem Versuch "Reflexion über Sprache" als eigenständigen, durch spezifische Gegenstände, Themen, Verfahren und Ziele konstituierbaren Lernbereich für den Deutschunterricht zu beschreiben, hat Dietrich Boueke (1984, 339-358) ein Programm vorgelegt, das nach wie vor als Herausforderung für die Didaktik der deutschen Sprache aber auch für die germanistische Linguistik angesehen werden kann. Seine Vorschläge, in diesem Lernbereich die Reflexion über Fragen des Sprachsystems (Grammatikunterricht), über Fragen des Sprachgebrauchs und des fremden und eigenen sprachlichen Handelns (Kommunikationsanalyse und Metakommunikation) und über weitere wichtige auf Sprache bezogene Fragen (Sprachkunde) zu behandeln, ist im vergangenen Jahrzehnt erst ansatzweise aufgegriffen worden (vgl. z. B. Seidel 1989).

Als "uneingelöstes Programm" hat Eva Neuland (1993, 85) Bouekes differenzierte Darstellung erneut zur Diskussion gestellt. Gleichzeitig zeigt sie Möglichkeiten, wie das Programm unter Rückgriff auf die kognitive Dimension des Sprachbewußtseins und des sprachlichen Handelns theoretisch besser verankert und im Rahmen eines aufklärenden Sprachunterrichts verwirklicht werden kann. Ein derartiger Sprachunterricht soll nicht allein sprachliches Verfügungswissen vermitteln, sondern ebenfalls "ein kritisch-aufklärendes Verständigungswissen" (ebd., 90), um "emanzipatorische Einsicht in die soziale Gebundenheit und Ideologiehaltigkeit von Sprache zu ermöglichen und zur kritischen Analyse und bewußten Steuerung auch des eigenen Sprachhandelns zu führen" (ebd., 86). Dem vorhandenen, sehr ausgeprägten Sprachnorm- und Sprachmängelbewußtsein stellt sie die Herausbildung eines Sprachdifferenz- und Sprachselbstbewußtseins gegenüber (Neuland 1994, 175f.). Sie umreißt drei Rahmenthemen, die im Deutschunterricht exemplarisch diskutiert werden sollten: "Jugendliche und ihr Sprachgebrauch", "Sprache von Frauen und Sprache über Frauen" und "Sprache in der Region" (vgl. Klotz/Sieber 1994).

Die vorliegende Auswahlbibliographie berücksichtigt Veröffentlichungen zu den zur Sprachkunde gehörenden Themenbereichen "Sprachbewußtsein und Sprachreflexion", "Sprachpflege und Sprachkritik", "Jugendsprache", "Frauensprache – Männersprache" und "Sprachberatung". Ausgewählt und aufgenommen wurden Monographien, Sammelbände, Themenhefte und Aufsätze aus den Jahren 1986 bis 1994. Die Aufsätze bieten entweder sprachdidaktische Grundsatzüberlegungen und sprachwissenschaftliche Hintergrundinformationen oder Vorschläge für den Deutschunterricht. Die Monographien wurden in der Regel nicht im Hinblick auf den Deutschunterricht verfaßt, aber sowohl die Fragestellungen als auch viele Ergebnisse eignen sich als Grundlage zur Erarbeitung von Unterrichtsmodellen und Diskussionsvorschlägen.

Die folgenden **Themenhefte und Sammelbände** bieten Beiträge zu bestimmten Problemfeldern oder zu verschiedenen Aspekten eines Problemfeldes aus sprachdidaktischer und linguistischer Perspektive:

- Sprachverfall? Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1986, H. 62.
- Sprachbewußtsein und Schulgrammatik. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 40.
- Thema "Jugendsprache". Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 41.
- Aspekte der Sprachreflexion. Diskussion Deutsch 21.1990, H. 111.
- Politische Sprachkritik. Diskussion Deutsch 21.1990, H. 115.
- Sprachen in der Sprache. Praxis Deutsch 18.1991, H. 110.
- Sprachbewußtsein und Sprachreflexion. Der Deutschunterricht 44.1992, H. 4.
- Das gute Deutsch. Informationen zur Deutschdidaktik. 17.1993, H.3.
- Sprache und Bewußtsein. Der Deutschunterricht 46.1994, H. 4.

*

Gauger, Hans-Martin (Hrsg.): Sprach-Störungen. Beiträge zur Sprachkritik. München: Hanser 1986. (Dichtung und Sprache. 4).

Wimmer, Rainer (Hrsg.): Sprachtheorie. Der Sprachbegriff in Wissenschaft und Alltag. Jahrbuch 1986 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann 1987. (Sprache der Gegenwart. 71).

Heringer, Hans Jürgen (Hrsg.): Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik. 2. Aufl. Tübingen: Narr 1988.

Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.): Wörter und Unwörter. Sinniges und Unsinniges der deutschen Gegenwartssprache. Niedernhausen: Falken 1993.

Sieber, Peter (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerländer 1994. (Sprachlandschaft. 12).

Eisenberg, Peter; Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993. (Deutsch im Gespräch).

Klotz, Peter; Sieber, Peter (Hrsg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch).

EISENBERG/KLOTZ (1993) und KLOTZ/SIEBER (1994) vereinigen die Beiträge aus den beiden Sektionen des Symposions Deutschdidaktik 1992 zum Thema "Norm und andere Varietäten" mit den Schwerpunkten "Sprachwissen und Sprachbewußtsein" und "Sprachvarietäten" unter der Leitfrage: "Wie informiert sind wir als Didaktiker, als Sprachwissenschaftler, als Lehrer über diese Zusammenhänge, inwieweit ist uns unser eigenes Sprachwissen bewußt, vor allem wenn wir es lehrend, verbessernd und wertend gebrauchen?"

Folgende **Bibliographien** können zur Ergänzung und Erweiterung des Spektrums an Veröffentlichungen und Themen herangezogen werden:

Dieckmann, Walther: Sprachkritik. Heidelberg: Groos 1992. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 3).

Geboten wird nicht nur eine Auswahl von Veröffentlichungen zu Problemfeldern und Gegenstandsbereichen praktischer Sprachkritik, wie "Sprache der Öffentlichkeit in Politik, Justiz, Verwaltung und Medien", "Wissenschaftssprache und Verwissenschaftlichung der Sprache", "Das Deutsche als Männersprache – Feministische Sprachkritik" und "Gutes und schlechtes Deutsch – Sprachverfall oder Sprachwandel?", sondern auch zu Veröffentlichungen, in denen die Prinzipien der praktischen Sprachkritik ihrerseits kritisch reflektiert werden (Theorie und Kritik der Sprachkritik).

Janshoff, Friedrich: Praktische Stillehre – wissenschaftliche Stilistik. Auswahlbibliographie für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 17.1993, H. 3, 126-133.

Sprachbewußtsein und Sprachreflexion

Boueke, Dietrich: Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch "Deutsch" für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn: Schöningh 1984, 334-373.

Kutsch, Stefan: Kinder über Sprache. Reflexion und Metakommunikation im Zweit- und Erstspracherwerb. Eine vergleichende Untersuchung. Frankfurt am Main: Lang 1988. (Sprachwelten. 1).

Neuland, Eva: "Wie hört sich der denn an?" Spracheinstellungen als Gegenstand der Sprachreflexion. Diskussion Deutsch 19.1988, 53-71.

Steger, Hugo: Erscheinungsformen der deutschen Sprache. 'Alltagssprache' – 'Fachsprache' – 'Standardsprache' – 'Dialekt' und andere Gliederungstermini. Deutsche Sprache 16.1988, 289-319.

Clos, Elisabeth: Sprachbewußtheit = "to explain the metaphor's rationale"? Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 40, 133-142.

Esslinger, Ilona: Einige Überlegungen zu metasprachlichen Ausdrücken in Alltagswelt und Grammatik. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 40, 59-73.

Haecki Buhofer, Annelies: Zum alltäglichen Sprachbewußtsein von Erwachsenen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 40, 161-175.

Koch, Ruth: Sprachwissen oder Sprachbewußtheit? Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 40, 115-131.

Seidel, Brigitte: Wörter im Sprachbewußtsein. Sprachkunde auf der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel 1989.

List, Gudula: Die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten aus der Sicht der Sprachpsychologie. Der Deutschunterricht 44.1992, H. 4, 15-24.

Neuland, Eva: Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung. Der Deutschunterricht 44.1992, H. 4, 3-14.

Neuland, Eva: Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993, 85-101.

Neuland, Eva: Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz "subjektiver Faktoren" für Sprachwissen und Sprachwandel. In: Mattheier, Klaus J. u.a. (Hrsg.) Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main: Lang 1993, 699-722.

Häcki Buhofer, Annelies: Sprache – gesehen mit den Augen von Laien. In: [Klotz/Sieber] 1994, 204-215.

Jung, Matthias: Das öffentliche Sprachbewußtsein heute. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 1993, H. 72, 62ff.

Neuland, Eva: Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins. In: [Klotz/Sieber] 1994, 173-191.

Sprachpflege und Sprachkritik

Brandstetter, Alois: Betrifft: Verfall der deutschen Sprache. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1986, H. 62, 108-124.

Greule, Albrecht; Ahlvers-Liebel, Elisabeth: Germanistische Sprachpflege. Geschichte, Praxis und Zielsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1986. (Germanistische Einführungen).

Klein, Wolfgang: Der Wahn vom Sprachverfall und andere Mythen. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1986, H. 62, 11-28.

Schmich, Walter: Sprachkritik, Sprachbewertung, Sprecherkritik. Dossenheim: Schmich 1987.

Stickel, Gerhard: Was halten Sie vom heutigen Deutsch? Ergebnisse einer Zeitungsumfrage. In: [Wimmer] 1987, 280-317.

Kolb, Stefan: Verfällt die Sprache? Metaphern für die Deutung von sprachlichen Symptomen des kulturellen Wandels. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 40, 177-198.

Bremerich-Vos, Albert: Sprache in der Politik, reflektierte Sprachkritik und Deutschunterricht. Eine Skizze. Diskussion Deutsch 21.1990, 463-478.

Hoberg, Rudolf: Sprachverfall? Wie steht es mit den sprachlichen Fähigkeiten der Deutschen? Muttersprache 100.1990, 233-243.

Bremerich-Vos, Albert: Zur Förderung von Sprachkritik und reflexivem Sprachgebrauch in der Sekundarstufe II. *Der Deutschunterricht* 44.1992, H. 4, 50-62.

Sanders, Willy: Sprachkritikastereien und was der "Fachler" dazu sagt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.

Sieber, Peter; Sitta, Horst: Sprachreflexion in der Öffentlichkeit. Die öffentliche Sprachkritik als Indikator öffentlichen Sprachbewußtseins. *Der Deutschunterricht* 44.1992, H. 4, 63-64 u. 69-83.

Pörksen, Uwe: Wissenschaftssprache und Sprachkritik. Untersuchungen zu Geschichte und Gegenwart. Tübingen: Narr 1994. (Forum für Fachsprachen-Forschung, 22).

Trabold, Annette: Sprachpolitik, Sprachkritik und Öffentlichkeit. Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Bürgers. Leverkusen: Deutscher Universitätsverlag 1993.

"Die Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers stellen sich aus linguistischer Sicht anders dar als die öffentlichen besonders durch Bildungspolitik und Medien postulierten" (191). Da in den Medien vorzugsweise ein normativ-restriktives Sprachverständnis propagiert werde, das dem Staatsbürger z. B. das Gefühl vermittele, er trage durch seinen 'falschen' Umgang mit der Sprache zum Sprachverfall bei, empfiehlt die Autorin zunächst einmal staatsbürgerliches Mißtrauen gegenüber massenmedial publizierten Äußerungen zur Sprachfähigkeit. Gleichzeitig sei es notwendig, die 'innere Mehrsprachigkeit' zu akzeptieren und die Erwartungshaltung gegenüber der allgemeinen Verständlichkeit von Texten zu ändern. Als eine zentrale und grundlegende Anforderung an die Sprachfähigkeit des/der einzelnen wird der "reflektierte Sprachgebrauch" angesehen; darunter ist die Fähigkeit des/der einzelnen zu verstehen, "in relevanten Situationen die Regeln (des) eigenen Sprachgebrauchs zur Diskussion zu stellen" (200). Abschließend wird die bildungspolitische Forderung gestellt, "das Bewußtsein für 'innere Mehrsprachigkeit' und für 'reflektierten Sprachgebrauch' im Deutschunterricht in der Schule zu vermitteln".

Stemmler, Theo: Stemmlers kleine Stil-Lehre. Vom richtigen und falschen Sprachgebrauch. Frankfurt am Main: Insel 1994.

"Daß Sprache Kommunikation sei und Texte dem Leser etwas mitteilen wollen, hat man bereits vor Erfindung der Linguistik vermutet, jedoch anders formuliert" (24). Dieser Hinweis ist geeignet, die Aufmerksamkeit auf den Stil eines Buches zu lenken, daß sich mit dem Stil deutscher Sachtexte beschäftigt und dazu beitragen möchte, "die Urteilsfähigkeit des Lesers zu stärken und seine stilisti-

schen Vermutungen durch objektive zu ersetzen" (15). Als Anschauungsmaterial werden Ausschnitte aus einschlägigen Texten allerjüngster Zeit herangezogen, kritisiert und verbessert. Berücksichtigt werden dabei so unterschiedliche Textarten, wie Gesetze und Kommentare, Heiratsannoncen, Todesanzeigen, Stellenangebote, Werbetexte, Packungsbeilagen, Wissenschaftstexte für Laien u.a.

Jugendsprache

Henne, Helmut: Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik. Berlin: de Gruyter 1986.

David, Barbara: Jugendsprache zwischen Tradition und Fortschritt. Ein aktuelles Phänomen im historischen Vergleich. Alsbach: Leuchtturm 1987. (Impulse. 5).

Januschek, Franz: Die 'Erfindung' der Jugendsprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 41, 125-146.

Lapp, Edgar: "Jugendsprache": Sprechart und Sprachgeschichte seit 1945. Ein Literaturbericht. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 20.1989, H. 64, 53-57.

Last, Annette: "Heiße Dosen" und "Schlammziegen". Ist das Jugendsprache? Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 41, 1-34.

Neuland, Eva: Spiegelungen und Gegenspiegelungen. Anregungen für eine zukünftige Jugendsprachforschung. Zeitschrift für germanistische Linguistik 15.1987, 58-82.

Nowottnick, Marlies: Jugend, Sprache und Medien. Untersuchungen von Rundfunksendungen für Jugendliche. Berlin: de Gruyter 1989.

Wachau, Susanne: "... Nicht so verschlüsselt und verschleimt". Über Einstellungen gegenüber Jugendsprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1989, H. 41, 69-97.

Heinemann, Margot: Kleines Wörterbuch der Jugendsprache. 2., unveränd. Aufl. Leipzig: Bibliographisches Institut 1990.

Ehmann, Hermann: Jugendsprache und Dialekt. Regionalismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.

Schlobinski, Peter; Kohl, Gaby; Ludewigt, Irmgard: Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993.

Die meisten Arbeiten zur Jugendsprache beschränken sich auf das Sammeln und Ordnen einzelner aus dem Kontext ihrer situativen und sozialen Verwendung gelöster Ausdrücke. Wörterbücher dieser "Fragebogen-Jugendsprache" tragen dazu bei, "daß in den Köpfen vieler Eltern und Lehrer, aber auch von Jugendlichen eine Fiktion von 'Jugendsprache' existiert, die mit der sprachlichen Realität wenig zu tun hat" (207).

Über teilnehmende Beobachtung erfaßt, beschreibt und analysiert die empirische Untersuchung von SCHLOBINSKI/KOHL/LUDEWIGT "situativ gebundene jugendliche Sprechweisen, die in Abhängigkeit vom gruppenspezifischen und sozialen Kontext besondere Funktionen einnehmen" (208), mit dem Ergebnis, daß 'Jugendsprache' nicht an einer spezifischen Lexik und Ausdrucksweise festzumachen ist und daß jugendliche Sprechweisen in erster Linie "umgangssprachliche Sprechstile" mit eigenen Charakteristika sind. Der feststellbare spielerische Umgang mit der Sprache ist "ein Experimentieren mit Themen, mit sprachlichen Regeln und Konventionen, ist ein Erproben der sozialen und kommunikativen Kompetenz" (211f.).

Ehmann, Hermann: *Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache*. 3., durchges. Aufl. München: Beck 1994. (Becksche Reihe. 478).

Obwohl EHMANN sein "Lexikon" ebenfalls auf empirische Erhebungen stützt, ist es eher ein Beispiel für den beachtlichen Unterhaltungswert derartiger Wortschatzzusammenstellungen. Als Diskussionsgrundlage im Unterricht bieten sich nicht nur einzelne Einträge an, sondern auch Einschätzungen wie die, daß "vor allem die ständig zunehmende Quantität an aggressiven Grobianismen und vulgären Fäkalismen" Anzeichen eines "(noch) unbedarften experimentellen Umgangs mit Sprache" mit gelegentlichen derben Entgleisungen sei (10).

Neuland, Eva: *Jugendsprache und Standardsprache. Zum Wechselverhältnis von Stilwandel und Sprachwandel*. Zeitschrift für Germanistik N.F. 4.1994, 78-89.

Frauensprache – Mönnersprache

Ulrich, Miorita: "Neutrale" Männer, "markierte" Frauen. Feminismus und Sprachwissenschaft. Sprachwissenschaft 13.1988, 383-399.

Schoenthal, Gisela: Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik. Zeitschrift für germanistische Linguistik 17.1989, 296-314.

Brüner, Gisela: Wie kommen Frauen und Männer in der Sprache vor? Eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II. Diskussion Deutsch 21.1990, 46-71.

Pusch, Luise F.: Alle Menschen werden Schwestern. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990. (edition suhrkamp. N.F. 565).

Linke, Angelika: Mann und Frau verkehrt. Geschlechtervarietäten und geschlechtsspezifische Sprachnormen. Praxis Deutsch 18.1991, H. 110, 37-44.

Lorenz, Dagmar: Wider die Apartheid der Geschlechter. Muttersprache 101.1991, 89-112.

Thim-Mabrey, Christiane: Ist das Deutsche eine Männersprache? Sprachwissenschaft und feministische Sprachkritik. Informationen Deutsch als Fremdsprache 18.1991, 148-158.

Frank, Karsta: Sprachgewalt. Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie. Elemente einer feministischen Linguistik im Kontext sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Tübingen: Niemeyer 1992. (Reihe Germanistische Linguistik. 130).

Häberlin, Susanna; Schmid, Rachel; Wyss, Eva Lia: Übung macht die Meisterin. Ratschläge für einen nichtsexistischen Sprachgebrauch. München: Frauenoffensive 1992.

Schoenthal, Gisela: Sprache, Geschlecht und Macht. Zum Diskussionsstand feministischer Thesen in der Linguistik. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 39.1992, H. 3, 5-12.

Homberger, Dietrich: Männersprache – Frauensprache. Ein Problem der Sprachkultur? Muttersprache 103.1993, 89-112.

Müller, Sigrid; Fuchs, Claudia: Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten. Frankfurt am Main: Fischer 1993. (Fischer Taschenbuch. 11944).

Geboten werden sowohl bei HÄBERLIN/SCHMID/WYSS als auch bei MÜLLER/FUCHS Ratschläge und Grundsätze zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs sowie Richtlinien und Strategien für nichtsexistische Sprachverwendung. Ausführliche Beispielsammlungen belegen einerseits die vielfältigen Formen der Diskriminierung und zeigen andererseits die praktische Anwendbarkeit der Empfehlungen. Als Leitprinzipien nichtsexistischer Sprachverwendung werden genannt: die Sichtbarmachung, das bedeutet, Frauen "ausdrücklich und in nicht abwertender Weise zu benennen" und die Symmetrie, das bedeutet, daß Frauen dort, wo Männer und Frauen genannt werden, sprachlich gleich behandelt werden" (Müller/Fuchs, 11).

Sprachberatung

Höhne, Steffen: Kommunikationsberatung Deutsch als Fremdsprache. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 21.1990, H. 65, 84-95.

Höhne, Steffen: Die Rolle des Wörterbuchs in der Sprachberatung. Zeitschrift für germanistische Linguistik 19.1991, 293-321.

Kamphausen, Antje; Steffen, Karin: Aspekte der Orthographieberatung am Grammatischen Telefon. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1991, H. 44, 68-80.

Mackowiak, Klaus; Steffen, Karin: Statistische Auswertung der Anfragen an das Grammatische Telefon. Diskussion Deutsch 22.1991, 518-535.

Tebartz-van Elst, Anne: Grammatik-Service? Erfahrungen mit dem Aachener Grammatischen Telefon. Vom Wert grammatischen Wissens in der beruflichen Praxis. Jahrbuch der Deutschdidaktik 1991/92, 50-65.

Siebert-Ott, Gesa: Sprachberatung – Sprachplanung – Sprachunterricht. Hürth-Efteren: Gabel 1992. (Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik. 22).

Antos, Gerd: Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer (*angek.*). (Reihe Germanistische Linguistik. 146).

Laut Verlagsankündigung werden am Beispiel gedruckter Rede-, Text- und Briefberater "gesellschaftlich einflußreiche Formen einer praxisorientierten Reflexion über Sprache und Kommunikation" untersucht und "das prekäre Verhältnis von Laien und Experten in der Sprachwissenschaft" thematisiert. Die Angebote der 'Laien-Linguistik' erweisen sich aufgrund der exemplarischen empirischen Analysen als "(zumeist wenig befriedigende) Lösungsversuche von zugrundeliegenden allgemeinen Sprach- und Kommunikationsproblemen".

✉ Friedrich Janshoff ist freier Mitarbeiter der "ide"; Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf

AUSSER DER REIHE

Übersetzungsrelevante Textanalyse und Lernfortschrittskontrolle

■ von Peter KOFLER

1. Einleitung

In den akademischen Jahren 1991/92 und 1992/93 war an der *Facoltà di Lingue e Letterature straniere der Universität Verona* ein einjähriger postuniversitärer Lehrgang für Dolmetscher eingerichtet. Im Lehrangebot standen die Sprachen Französisch, Englisch, Spanisch und Deutsch. Aufgrund der Ergebnisse der Eingangsprüfung wurden die zugelassenen Kandidatinnen (es hatten sich fast ausschließlich Frauen beworben) einer ersten und einer zweiten Fremdsprache zugewiesen; diese entsprachen in der großen Mehrzahl der Fälle den Angaben in den Aufnahmegesuchen.

Als Minimalvoraussetzung für die Teilnahme am Lehrgang wurde für beide Fremdsprachen ein Niveau der Sprachbeherrschung festgelegt, welches im Durchschnitt am Ende des dritten von insgesamt vier Studienjahren an italienischen Fremdsprachen-Fakultäten erwartet werden kann. Der Zulassungstest bestand aus mehreren schriftlichen und mündlichen Teilen: Im mündlichen Bereich wurden neben dem Hörverständnis die Fähigkeiten getestet, vom Blatt zu übersetzen und einen spontanen Kurzvortrag über ein vom Prüfer vorgeschlagenes Thema zu halten, im schriftlichen mußten die AnwärterInnen in den zwei gewählten Fremdsprachen je eine Hin- und eine Herübersetzung erstellen.

Der Schwerpunkt des Curriculums (14 von insgesamt 26 Unterrichtsstunden pro Woche) lag, der Benennung des Lehrgangs gemäß, auf dem Simultan- und Konsektivdolmetschen, das von Berufsdolmetschern vermittelt wurde. Von universitätsinternem Lehrpersonal wurden hingegen zur Stützung und Integrierung des Dolmetschunterrichts, neben terminologischen, auch Seminare zur Hin- bzw. Herübersetzung angeboten (vgl. BÜHLER 1984, S. 255), die ebenfalls zum Pflichtpensum der Teilnehmer gehörten.

Als Lektor der Fakultät leitete ich für die Gruppen Deutsch I (Deutsch als

erste Fremdsprache) und Deutsch II (Deutsch als zweite Fremdsprache) die Seminare *Herübersetzen* (Deutsch-Italienisch). Da ich jedoch im ersten Laufjahr unseres Dolmetsch-Lehrgangs bereits beobachtet hatte, daß die Studierenden auch durch intensivstes Übersetzen nur selten über die Wort- bzw. Satzebene zum Textganzen hinausgelangen, habe ich mich dazu entschlossen, im Jahr darauf versuchsweise einige Methoden übersetzungsrelevanter Textanalyse (vgl. HÖNIG 1986, NORD 1987 u. 1991, REISS 1984 und WILLETT 1984, S. 91) einzuführen. Dadurch sollten die Teilnehmerinnen zu einem holistischen Ansatz geführt werden, d. h. zu einem bewußten, systematischen und verantwortlichen translatorischen Problemlösungsverhalten (vgl. HOLZ-MÄNTTÄRI 1984, S. 176 und THIEL 1980, S. 18), das sich nach dem Begriff der *Textfunktion-in-Situation* orientiert.

Am Vergleich zwischen den Ergebnissen des Eingangstests und den beiden Zwischenprüfungen soll zunächst nachgewiesen werden, ob und in welchem Ausmaß es aufgrund der eingeführten Methode zu einer angemessenen übersetzerischen Leistung gekommen ist. Die Gegenüberstellung der Ergebnisse der beiden Zwischenprüfungen soll dann eine objektive Messung des Lernfortschritts ermöglichen. Schließlich soll eine Antwort auf die Frage gesucht werden, welche Schlüsse sich daraus für die Optimierung eines derartigen Kurzlehrgangs ableiten lassen.

2. Zu einer adäquaten Bewertung übersetzerischer Leistung

Bei ihrem derzeitigen Entwicklungsstand (vgl. WILSS 1992, Kap. XI.) ist die Übersetzungsdidaktik darauf verwiesen, sich an Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik zu orientieren. In besonderem Maß gilt das für den seit den siebziger Jahren entwickelten funktional-kommunikativen Ansatz innerhalb der Fehleranalyse (vgl. CHERUBIM 1980, HENSCHMANN 1988, KUPSCH-LOSEREIT 1985 u. 1986 und KUSSMAUL 1986).

Der Fehler, schreiben HELMUT HOFMANN und MARGRET HEINECKE, sei "der wichtigste und im Grunde genommen sogar willkommene und unersetzliche Indikator für die Bestimmung von Könnensstufen im Prozeß des gesteuerten Fremdspracherwerbs" (1990, S. 20). Analog dazu muß eine diagnostisch wie therapeutisch effektive Fehleranalyse im Übersetzungsunterricht vom Fehlerbegriff als Verstoß gegen die Sprachsystemnorm zu dessen Bestimmung als Abweichung vom didaktischen Übersetzungsauftrag, also von einer translatorischen Handlungsnorm (vgl. NORD 1991, S. 194f.), vordringen. Auf diese Weise vermag der Übersetzungsfehler, zusammen mit den gelösten Übersetzungsproblemen, zum Gradmesser für einen Interimsstand translatorischer Kompetenz zu werden.

3. Der Eingangstest

Einen Einblick in den Ist-Zustand vor Beginn der Lehrtätigkeit liefert die Fehleranalyse der Übersetzungen, die bei der Zulassungsprüfung verfaßt wurden. Den Kandidatinnen wurden dabei folgende Ausschnitte aus Zeitungsartikeln vorgelegt, welche ohne Hilfsmittel innerhalb einer Stunde ins Italienische zu übersetzen waren:

Gruppe Deutsch I (Text A)

Schwierigkeiten sind kein Scheitern – Die Franzosen haben zu Maastricht ein "kleines Ja" gesagt. Es kann weitergehen in Europa

Frankreichs Ja zu den Maastrichter Verträgen war hauchdünn wie die Schneide einer Guillotine. Richtig: Mehrheit ist Mehrheit, geschafft ist geschafft. Doch dürfen wir wirklich schon aufatmen? Sind nicht bereits die nächsten Stolpersteine auf dem Weg zu "einer immer engeren Union der Völker Europas" – so der Maastrichter Text – zu erkennen? Die Franzosen haben am Ende oui gesagt. Die schmale Mehrheit von 540.000 Ja-Stimmen ist ebenso verbindlich wie im Juni die schmale Nein-Mehrheit von 43.000 dänischen Stimmen. Wohl ist Francois Mitterand stark beschädigt aus dem ganzen Verfahren hervorgegangen. Die Leichtfertigkeit, mit der er das weitere Zusammenwachsen der Gemeinschaft aus schönem parteitaktischem Kalkül aufs Spiel setzte; die unverföhrene Schläue, die ihn bewog, das Referendum ausgerechnet auf den 200. Jahrestag der Schlacht von Valmy anzusetzen, in der die Armeen der Französischen Revolution die Preussen besiegt hatten; schließlich die Hemmungen des Staatspräsidenten, bei seiner Fernsehansprache am Sonntagabend der herkömmlichen Schlußfloskel "Vive la République! Vive la France!" eine beherztes "Vive l'Europe!" anzuhängen – das alles schwächt seine europäische Legitimation. (Quelle: Die Zeit, 25.9.1992)

Gruppe Deutsch II (Text B)

Italienisch-deutsche Aussprache in Florenz – Kaum mehr Differenzen zwischen Kohl und Amato

Sollte es zwischen der deutschen und der italienischen Regierung in den letzten zwei Wochen zu erheblichen Verstimmungen gekommen sein, so war zumindest auf dem jährlichen Gipfeltreffen im Palazzo Pitti wenig davon zu verspüren. Daß sich fortan Europa mit zwei Geschwindigkeiten bewege, verneinte der Kanzler ebenso wie der Gastgeber, Ministerpräsident Amato. Größer als für die seit langem vorprogrammierten Gesprächsthemen war das Interesse der Presse beider Länder für die weitere Entwicklung der europäischen Zusammenarbeit angesichts der jüngsten währungspolitischen Turbulenzen. Die italienische Seite scheint sich vom Schrecken der Abwertung erholt zu haben und nun doch der Meinung zuzuneigen, der Schwund des Vertrauens in die hiesige Währung sei nicht von irgendwelchen dunklen Köpfen erzeugt worden, sondern das Ergebnis eigenen Verhaltens. Kohl bestritt nachdrücklich, daß ein Geheimpakt der Bundesbank Interventionen nur bis zu einer bestimmten Grenze vorsehe. Amato verglich die in Italien eingerissene Darstellung der bösen Deutschen mit dem sizilianischen Puppentheater, wo die Rolle des Guten und des Bösen von Anfang an festgelegt seien; diese Weltschau gefalle vor allem der Vorschuljugend. Fragen, ob Bonn Rom einen Kredit gewähre, wurden verneint. (Quelle: Neue Zürcher Zeitung, 19./20.9.1992)

3.1. Funktion des Eingangstests

Die Zulassungsprüfung hatte die Funktion, die Eignung der Kandidatinnen für die Teilnahme am Lehrgang zu sondieren. Insbesondere sollte die vorhandene as- und zs-Kompetenz getestet werden, mit einem Hauptaugenmerk auf den für das Dolmetschen so wichtigen Wortschatz; zweitens die a- und z-kulturelle Kompetenz; schließlich, mit großer Vorsicht, die übersetzerische Kompetenz. Im Mittelpunkt stand also die Eruiierung von epistemischem Wissen. Mit einem translationsrelevanten heuristischen Wissen¹ war kaum zu rechnen, ein solches war jedoch andererseits auch nicht verlangt.

3.2. Fehlerklassifizierung

Gemäß den in 3.1. genannten Zielsetzungen wurde eine Fehlerklassifizierung nach fremdsprachendidaktischen Kriterien vorgenommen, und zwar nach Sprachebenen. Folgende Tabellen fassen das Ergebnis zusammen:

Tab. 1: Fehler nach Wortklassen (inkl. Wiederholungen)

Gruppe Deutsch I	Fehleranzahl	Proz. Anteil an Gesamtzahl	Durchschnittl. Anzahl/Kopf	Min.	Max.
Substantive	8	34,8 %	2	0	4
Adjektive	10	43,5 %	2,5	2	3
Verben	2	8,7 %	0,5	0	2
Adverbien	3	13,0 %	0,75	0	2
Gesamt	23	100,0 %	5,75	2	9
<i>Gruppe Deutsch II</i>					
Substantive	42	34,7 %	6	3	10
Adjektive	21	17,3 %	3	2	4
Verben	29	24,0 %	4,1	3	6
Adverbien	29	24,0 %	4,1	3	7
Gesamt	121	100,0 %	17,2	13	26

Tab. 2a: Deutsch I: individuelle Verteilung der Lexik-Fehler

	B.	L.	P.	S.
Substantive	4	2	2	0
Adjektive	3	2	3	2
Verben	0	2	0	
Adverbien	2	1	0	0
Gesamt	9	7	5	2

¹ Zur Unterscheidung zwischen epistemischem und heuristischem Wissen vgl. Wilss 1988, S. 45f.

Tab. 2b: Deutsch II: individuelle Verteilung der Lexik-Fehler

	B.	Ca.	Ci.	G.ri	G.le	Me.	Mo.
Substantive	10	10	3	4	6	6	3
Adjektive	4	4	2	3	3	2	3
Verben	5	6	3	3	6	3	3
Adverbien	7	3	5	4	3	3	4
Gesamt	26	23	13	14	18	14	13

3.3. Bewertung

Da eine retrospektive Anwendung der übersetzungsrelevanten Textanalyse auf den Eingangstest nicht möglich ist, kann hier eine Unterscheidung zwischen Fehlern aus mangelnder fremdsprachiger Kompetenz und mangelhafter translatorischer Handlungsfähigkeit nur aufgrund lehrgangsexterner Daten versucht werden. Zwei Bereiche greifen hier ineinander: zum einen der Einsatz von Übersetzungsübungen im universitären FU und zum anderen die bei mehr als der Hälfte der Kandidatinnen vorhandene okkasionelle Berufserfahrung.²

Die pädagogische, instrumentelle Funktion der Übersetzung innerhalb der Fremdsprachendidaktik steht zwar in einem propädeutischen Verhältnis zur translatorischen Fertigkeit (vgl. KOFLER 1990, S. 249), unterscheidet sich aber grundlegend von deren kommunikativer Funktion, indem sie durch die Konzentration auf (fremd-)sprachige Sequenzen im mikrotextuellen Bereich nie oder höchst selten zur Makroebene vordringt und textexterne Faktoren völlig unberücksichtigt läßt. So ist eine fremdsprachige Einheit etwas völlig anderes als eine Übersetzungseinheit. Der Bezugsrahmen der ersteren ist die zu erlernende oder zu festigende Sprachnorm, die Determinante der letzteren hingegen die Übersetzungsfunktion mit der daraus abgeleiteten Selektion und Hierarchisierung der Äquivalenzebenen. Als Maxime der kommunikativen Übersetzung gilt: so genau wie nötig.³ Die erklärte, viel öfter aber unexplizierte Forderung im FU ist: so genau wie möglich. Deren Pendant "so frei wie nötig" ist zwar als Sicherungsfilter gegen Interferenzen gedacht, wird aber lehrerseitig mit derartiger Willkür bzw. Inkonsequenz gehandhabt, daß es zu einem der größten Unsicherheitsfaktoren für die Lernenden gerät. Die besonders in Testsituationen beobachtbare Beschränkung der Teilnehmer auf eine wörtliche Übersetzung ist somit das Ergebnis einer didaktogenen Fehlervermeidungsstrategie. Da auch

² Ich entnehme diese Information einem von meiner Kollegin Frau Dr. Hannelore Reinhard-Vogel ausgewerteten Fragebogen.

³ Hönig und Kußmaul sprechen vom "notwendigen Grad der Differenzierung" (Hönig/Kußmaul 1984, S. 58ff.).

professionelle Übersetzer selten über die Satzebene hinausgreifen⁴, wirkt auch eine berufliche Kurzerfahrung in dieser Hinsicht nicht in wünschenswerter Weise verhaltenskorrigierend.

3.3.1. Gruppe Deutsch I

SPRACHWISSEN: Da es sich um Herübersetzungen handelt, muß die fremdsprachige Kompetenz vom Dekodierungsvermögen her erschlossen werden. Demgemäß kann allerdings, was die Gruppe Deutsch I betrifft, von einer ausgezeichneten grammatischen und von einer sehr guten lexikalischen Kompetenz gesprochen werden. Als Kernzone ergibt sich eine Fehlerhäufung im Bereich der Substantive und Adjektive (zusammen 78,3%); nur hier gab es überindividuelle bis kollektive Schwierigkeiten.

WELTWISSEN: Die Informiertheit über tagespolitische Themen ist hoch bis sehr hoch, der einschlägige Wortschatz ist bekannt. Von einer mehr oder weniger konstanten Lektüre deutschsprachiger Zeitungen kann demnach ausgegangen werden.

TEXTWISSEN: Über ein vorhandenes Textwissen können keine sicheren Urteile abgegeben werden. Da die Aufgabenstellung der Herübersetzung dem Ergebnis nach fast durchgängig als Auftrag zur wörtlichen Übersetzung interpretiert wurde, was der didaktischen wie professionellen Erfahrung der Kandidatinnen entsprochen haben dürfte, ist anzunehmen, daß ein eventuell vorhandenes Textwissen, eine Vertrautheit mit den Textsortenmerkmalen des Zeitungsartikels in der deutschen wie italienischen Kultur gar nicht erst zur Lösung der Aufgabe aktiviert wurde.

3.3.2. Gruppe Deutsch II

SPRACHWISSEN: Bei der Gruppe Deutsch II ist das Verstehen des fremdsprachigen Texts durch die mangelhafte lexikalische Kompetenz mehr oder weniger stark eingeschränkt. Die Fehler im Bereich der Substantive sind prozentuell praktisch identisch mit denen der Gruppe I, die durchschnittliche Pro-Kopf-Anzahl liegt jedoch dreimal höher; außerdem sind hier auch die individuellen numerischen Unterschiede am größten. Die Abweichungen in den Bereichen der Adjektive, Verben und Adverbien bewegen sich um die 20%-Marke, sind quantitativ aber zwei- bis fünfzehnmal so hoch wie in Gruppe I. Schwierigkeiten mit den grammatischen Strukturen des Textes gab es vor allem im Modus-Bereich; allen Kandidatinnen bereitete der mit *Sollte* eingeleitete Konditionalsatz erhebliche Probleme.

WELTWISSEN: Das globale Ergebnis der Gruppe läßt den Schluß zu, daß es nicht zu den Gewohnheiten der Kandidatinnen gehörte, sich über tagespolitische Themen in deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften regelmäßig zu informieren, was besonders für angehende Dolmetscherinnen unerlässlich ist.

TEXTWISSEN (siehe: Gruppe Deutsch I)

⁴ Paul Kußmaul bemerkt: "Der traditionelle Übersetzer ist ein Wortsemantiker und kein Textsemantiker, geschweige denn ein Textpragmatiker. Auch erfahrene Übersetzer bleiben auf dieser Stufe stehen." (1984, S. 52).

3.3.3. Abschließendes Urteil

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die beim Eingangstest verfaßten Herübersetzungen – zusammen mit den übrigen Teilen – zweckmäßige Aussagen über das Niveau fremdsprachiger und kultureller Kompetenz der Anwärterinnen zuließ. Dieses war bei den zugelassenen Bewerberinnen durchweg ausreichend, um in einer sehr begrenzten Ausbildungszeit eine spezifisch translatorische Kompetenz aufbauen zu können. Übung allein konnte dazu aber nicht ausreichen, denn: "Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen, sondern durch die Anwendung praxisrelevanten übersetzungsmethodischen Wissens." (HÖNIG 1988, S. 158)

4. Unterrichtsgestaltung

In den ersten Monaten nach Beginn der Lehrtätigkeit machte ich meine Studentinnen also zunächst mit einigen theoretischen Aspekten des Übersetzens und mit einigen Verfahren übersetzungsrelevanter Textanalysen bekannt. Diese wurden sogleich an Übungstexten erprobt. Es ging dabei um folgendes:

- ▷ die Übertragung des klassischen linguistischen Kommunikationsmodells auf die Translation
- ▷ die Notwendigkeit der Planung des Übersetzungsvorgangs
- ▷ Textfunktion-in-Situation
- ▷ die erweiterte Lasswell-Formel (*Wer sagt was zu wem, wie, wann, in welchem Medium, mit welcher Absicht, mit welcher Wirkung?*)
- ▷ TRG (Thema-Rhema-Gliederung)
- ▷ sprachlich-stilistische Mittel der Hervorhebung (lexikalisch: Wortwiederholung, Stammvariation, Synonyme, Metaphern; syntaktisch: Parenthese, Anakoluth, abweichende Stazkonstruktionen wie Inversion, Rechtsverschiebung, Ausklammerung)
- ▷ den Einsatz von Paralleltexten

Da es sich primär um den Dolmetschunterricht stützende Übersetzungsübungen handelte, war es außerdem mein Bemühen, die grundlegenden Unterschiede zwischen Dolmetschen und Übersetzen zu erläutern. Dabei konzentrierte ich mich insbesondere auf die Verfügbarkeit des Ausgangstextes, welche ein objektiveres Unterscheidungskriterium darstellt als die landläufige Opposition schriftlich-mündlich. Da es beim Dolmetschen in erster Linie um die Übertragung des Sinns einer sprachlichen Äußerung geht (vgl. SELESKOVITCH 1984, S. 48 und WILLETT 1984, S. 95), waren die Aspekte der semantischen und pragmatischen Äquivalenz dem der formalen Äquivalenz stets übergeordnet. Da schließlich eine Funktionsänderung beim Dolmetschen in der Regel ausgeschlossen ist, wurden dazu keine eigenen Übungen durchgeführt.

Aus psycholinguistischer Sicht scheint es mir interessant, kurz auf die Reaktionen der Studentinnen bezüglich einer derartigen Übersetzungsdidaktik einzugehen. Die Mehrheit von ihnen war zunächst sichtlich befremdet, reagierte

skeptisch bis ablehnend; die zeitliche Aufwendigkeit der übersetzungsrelevanten Textanalyse stand für sie in keinem vernünftigen Verhältnis zu den in Aussicht gestellten Vorteilen. Sie waren es gewohnt, sofort an die Übersetzung eines Textes heranzugehen und einen Satz nach dem anderen zu übertragen. Diese Skepsis verlor sich erst allmählich mit der Anwendung der übersetzungsrelevanten Textanalyse auf konkrete Textbeispiele.

Da die Mehrheit der professionellen Übersetzer diese Analysemethoden – unter Berufung auf Erfahrung, Intuition, Kunst – ebenfalls zurückweist (vgl. HÖNIG/KUSSMAUL 1984, S. 9), stellte ich mir auch die Frage, ob die Absolventinnen unseres Lehrgangs sich später überhaupt daran halten, oder ob sie nicht vielmehr unter dem (Zeit-)Druck des Berufslebens wieder in die alten Unsitten zurückfallen würden. Entscheidend war hier, in der kurzen Zeitspanne eines Unterrichtsjahres wenigstens einige fundamentale Analyseschritte durch intensives Üben als translatorisches Handlungsmuster zu sedimentieren, gleichzeitig aber auch das Bewußtsein dafür zu schärfen, wann und wo von Reflex auf Reflexion umzuschalten ist (vgl. HÖNIG 1986, S. 230 und WILSS 1992, S. IXf.).

5. Die Zwischenprüfungen

Zu den beiden Zwischenprüfungen wurden den Teilnehmerinnen Texte vorgelegt, die thematisch und terminologisch an die in den jeweils vorausgehenden Unterrichtsabschnitten behandelten anknüpften. Es handelte sich um in sich geschlossene Ausschnitte aus Zeitungsartikeln zu Wirtschaft und Finanzwesen. Sie sind also von der Textsorte und vom Umfang – teilweise auch vom Inhalt – her mit denen vergleichbar, die beim Eingangstest zu übersetzen waren. Die Testbedingungen blieben ebenfalls unverändert.

5.1. Die Texte

Gruppe Deutsch I , 1. Zwischenprüfung (Text C)

Sensation auf Schleichwegen

Binnenmarkt: Am 1. Januar fallen die Handelsbarrieren. Die Bürger merken zunächst kaum etwas

Stell dir vor, es ist Binnenmarkt, und keiner merkt's. Am 1. Januar fallen die Barrieren für den Handel, und die EG-Bürger können sich so leicht wie noch nie von einem Land zum anderen bewegen. Seit zehn Jahren wartet Europa auf den historischen Augenblick – und doch werden viele die Sensation gar nicht spüren. Der Binnenmarkt, eine der unbestreitbaren Errungenschaften der europäischen Einigung, droht am Bürger vorbeizugehen. Viele werden sogar frustriert sein. Denn ausgerechnet das, was seit Jahren als das große Symbol der neuen Freiheit gepriesen wird, kommt nicht zustande: die totale Öffnung der Binnengrenzen. Ab sofort gilt die Regel, daß Waren an der Grenze nicht mehr kontrolliert

werden dürfen, wohl aber Personen. Systematische Personenkontrollen gibt es heute schon nicht mehr, wohl aber sporadische, und dabei bleibt es. Wer also aufgefordert wird, den Paß vorzuzeigen, kann dies nicht unter Berufung auf den Binnenmarkt verweigern. Manche Länder argumentieren, sie müßten an der Grenze Drogenhändler, Mafiosi und Kriminelle aller Art abfangen. Andere fürchten mehr illegale Einwanderer. So wollen Großbritannien, Irland und Dänemark ausschließlich EG-Bürger ungehindert passieren lassen – und die muß man erst einmal als solche identifizieren.

Im Rahmen des Schengener Abkommens, also ergänzend zum gültigen Recht des Binnenmarkts, versuchen die EG-Länder nun schon seit 1985, das Problem in den Griff zu bekommen. Optimisten hoffen, daß das Abkommen irgendetwann im Lauf des Jahres 1993 in Kraft tritt. Erst dann verschwinden die Schlagbäume tatsächlich.

(Quelle: Die Zeit, 25.12.1992)

Gruppe Deutsch I, 2. Zwischenprüfung (Text D)

Fachleuten über die Schulter zu schauen und an ihren Anlageüberlegungen teilzuhaben kann für Hobbybörsianer und andere Geldanleger hilfreich sein. Vielleicht läßt sich gar für das eigene Portfolio einiges Wissenswertes aufschnappen. So war zumindest die Wunschvorstellung im Jahr 1986, als der erste ZEIT-Börsenwettbewerb für Wertpapierprofis ausgeschrieben wurde.

Ob die Erwartungen erfüllt werden, bleibt nach nunmehr sechs Jahren ZEIT-Börse allerdings Ansichtssache. Auch professionelle Geldmanager kochen nur mit Wasser: Überdurchschnittliche Gewinne waren selten, es gab viel Mittelmaß und leider auch herbe Verluste.

Zugegeben, das zurückliegende Jahr verlangte den Börsianern einiges ab. Aber gerade in dieser Endphase der Hausse wäre der gute Rat eines Aktienprofis für das Wohl und Wehe eines Depots doppelt wichtig gewesen. Hohe Zinsen in Deutschland, Rezession in den USA und die politischen Wirren im Osten trübten den Blick nach vorne.

In dieser schwierigen Situation zeigt eine Frau, wie sich ein Depot sicher und dennoch renditestark steuern läßt. Mit dem erstaunlichen Gewinn von 21,12 % beendete Elisabeth Höller aus Zürich das Jahr und ließ damit die Konkurrenz weit hinter sich. Wer glaubt, das sei ein Zufallsprodukt, muß sich eines Besseren belehren lassen. Die Chefin der gleichnamigen Züricher Vermögensverwaltung hatte bereits im Jahr zuvor mit einem ähnlich guten Resultat die Konkurrenz auf die Plätze verwiesen.

(Quelle: Die Zeit, 15.1.1993)

Gruppe Deutsch II, 1. Zwischenprüfung (Text E)

Vertrauen verspielt

Die Konjunktur rutscht weiter ab. Die Fünf Weisen rügen die Finanzpolitik der Bundesregierung

Jetzt schnappt die selbst gestellte Falle zu. Immer wieder hat sich die christliberale Bundesregierung des "längsten Aufschwungs in der Geschichte der Bundesrepublik" (Helmut Kohl) gerühmt, als seien die volkswirtschaftlichen Wachstumsraten der vergangenen Jahre allein ihr Verdienst und das Ergebnis ihrer Wirtschafts- und Finanzpolitik gewesen. Nun kommt das böse Erwachen. Gerade weil so viele dem Eigenlob der Regierung glaubten, wird nun im Abschwung die Verunsicherung um so größer. Je mehr sich aber die Unsicherheit in der Wirtschaft verbreitet, desto weniger wird investiert – und die Aussichten für die Konjunktur verdüstern sich weiter.

So ist zu befürchten, daß die Prognose der Fünf Weisen über ein "Null-Wachstum" der

westdeutschen Wirtschaft im nächsten Jahr noch nicht das letzte Wort ist. Schon haben die Professoren, die im Regierungsauftrag die gesamtwirtschaftliche Entwicklung begutachten, auch vor der Möglichkeit gewarnt, daß "die deutsche Wirtschaft in eine Rezession abgleitet" – statt einer Null käme dann ein echtes Minus. Die Skepsis ist begründet, denn die Vorausschätzungen wurden rapide nach unten revidiert. Von den sommerlichen Aufschwungsprognosen war im Herbstgutachten der großen Forschungsinstitute Ende Oktober nur noch ein kleines, aber immerhin noch ein Plus übriggeblieben. Nach dem Urteil des Sachverständigenrats war das noch zu optimistisch. In dieser Phase der großen, allgemeinen Verunsicherung wäre ein solides, glaubwürdiges Konzept für die Wirtschafts- und Finanzpolitik dringend notwendig. (Quelle: Die Zeit, 20.11.1992)

Gruppe Deutsch II, 2. Zwischenprüfung (Text F)

Auf einem Auge blind

Die Zeit für eine Wende in der Zinspolitik ist reif. Doch die Bundesbank bremst weiter

Die Bedingungen für niedrige Zinsen sind günstig: Die Wirtschaft wächst nicht mehr. Die Gewerkschaften signalisieren Zurückhaltung bei den diesjährigen Tarifrunden. Selbst die Bundesregierung zeigt erste Anzeichen einer ernsthaften Sparpolitik. Die Ursachen der jüngsten Inflationswelle verlieren damit an Kraft. Dennoch vergeht kaum ein Tag, an dem Bundesbankpräsident Helmut Schlesinger, sein Vize Hans Tietmeyer oder Chefökonom Otmar Issing nicht vor einer voreiligen Lockerung der Zinszügel warnen und damit Hoffnungen auf eine rasche und deutliche Senkung der Leitzinsen ersticken.

Es gehört zur guten Tradition der Währungshüter, frühzeitig auf die überall lauernden Gefahren für die Stabilität der Mark hinzuweisen. Diese Rolle des Mahners mit erhobenem Zeigefinger ist ihnen von den Autoren des Bundesbankgesetzes auf den Leib geschrieben. Denn obwohl es allein der Bundesbank obliegt, für Geldwertstabilität zu sorgen, können andere Institutionen die Verwirklichung dieses Ziels empfindlich stören.

Seit der Öffnung der Mauer hatten die Währungshüter oft Anlaß, auf Sünden wider die Stabilität hinzuweisen. Der Schuldenberg, den Bund und Länder anhäuferten, zählte zu den häufigsten Kritikpunkten der Bundesbank. Und dies zu Recht. Die kreditfinanzierten Transferzahlungen mußten die Geldentwertung ähnlich beschleunigen wie ein Konjunkturprogramm zur Unzeit. (Quelle: Die Zeit, 22.1.1993)

5.2. Leistungsmessung

Die Bewertung erfährt hier eine klare Schwerpunktverschiebung: Es geht nicht mehr um die Feststellung des Interimsstandes fremdsprachiger, sondern ausschließlich um das erreichte Niveau translatorischer Kompetenz.⁵ Auf dem Hintergrund des didaktischen Übersetzungsauftrags größtmöglicher textueller, pragmatischer, vor allem aber semantischer Äquivalenz werden die eingesetzten Verfahren übersetzungsrelevanter Textanalyse retrospektiv auf die Testarbeiten angewandt (vgl. THIEL 1980, S. 30). Gemessen wird die Anzahl der je akzeptabel bzw. nicht oder nur teilweise akzeptabel übersetzten Einheiten. Darunter verstehe ich mit CHRISTIANE NORD "weder Wörter

⁵ Hans G. Hönig bemerkt diesbezüglich, daß "es keinen übersetzerischen Fehler [gibt], der nicht auf eine mangelhafte translatorische Kompetenz zurückgeführt werden kann. 'Rein sprachliche' Irrtümer gibt es nicht!" (1988, S. 159).

noch Sätze, sondern übersetzungsrelevante Merkmale des Texts, und zwar genauso in der Größenordnung einer Isotopieebene wie auch in der Größenordnung eines Graphems" (1991, S. 193).

5.3. Messung des Lernfortschritts

Der Lernfortschritt wird jeweils kollektiv und individuell gemessen und in Prozenten ausgedrückt. Die Differenzwerte stehen dabei für die Verbesserung übersetzerischen Problemlösungsverhaltens in den (nicht differenzierten) Bereichen der Dekodierung, Umkodierung und Neukodierung, letztlich also für die Zunahme übersetzerischer Fertigkeit (vgl. WILSS 1992, Kap. II).

5.3.1. Gruppe Deutsch I

Tab. 7a: Deutsch I – Kollektiver Lernfortschritt

Deutsch I	insgesamt akzeptabel übersetzte Einheiten	von allen akzeptabel übersetzte Einheiten	Min./Kopf	Max./Kopf
1. Zwprfg.	67,6 %	34,3 %	57,1 %	77,1 %
2. Zwprfg.	80,7 %	36 %	68 %	92 %
Diff.	+ 13,1 %	+ 1,7 %	+ 10,9 %	+ 14,9 %

Tab. 7b: Deutsch I – Individueller Lernfortschritt

	1. Zwprfg.	2. Zwprfg.	Diff.
A.	68,6 %	84 %	+ 15,4 %
B.	68,6 %	92 %	+ 23,4 %
F.	65,7 %	76 %	+ 10,3 %
L.	68,6 %	68 %	- 0,6 %
P.	57,1 %	76 %	+ 18,9 %
S.	77,1 %	92 %	+ 14,9 %

5.3.2. Gruppe Deutsch II

Tab. 8a: Deutsch II – Kollektiver Lernfortschritt

Deutsch II	insgesamt akzeptabel übersetzte Einheiten	von allen akzeptabel übersetzte Einheiten	Min./Kopf	Max./Kopf
1. Zwprfg.	63,6 %	36,4 %	50 %	77,3 %
2. Zwprfg.	69 %	48,3 %	62,1 %	79,3 %
Diff.	+ 5,4 %	+ 11,9 %	+ 12,1 %	+ 2 %

Tab. 8b: Deutsch II – Individueller Lernfortschritt

	1. Zwprfg.	2. Zwprfg.	Diff.
B.	50 %	62,1 %	+ 12,1 %
Ca.	77,3 %	-	-
Ci.	63,6 %	79,3 %	+ 15,7 %
M.	63,6 %	65,5 %	+ 1,9 %

6. Ergebnisanalyse

Der Vergleich zwischen den Ergebnissen des Eingangstests und der beiden Zwischenprüfungen belegt, daß die mehr oder weniger vorhandenen Kenntnisse sprachlicher und kultureller Art zu integrierten Bestandteilen einer meßbar gewordenen übersetzerischen Kompetenz geworden sind.

Die fast durchweg hohen Zuwachsraten zwischen erster und zweiter Zwischenprüfung veranschaulichen die Fortschritte, die sich durch die angewandte Methodik für den Bereich einer einzigen Textsorte mit weitgehend homogenem Themenschwerpunkt innerhalb einer eng begrenzten Zeitspanne von etwas mehr als zwei Unterrichtsmonaten erzielen lassen.

7. Schlußfolgerungen

Bei der institutionellen Vermittlung einer professionellen Übersetzungsfertigkeit kann auf den Einsatz der übersetzungsrelevanten Textanalyse nicht verzichtet werden. Das ist auch die durchgängige Überzeugung der heutigen Translationsdidaktik. Der zeitliche Aufwand lohnt in jedem Fall (vgl. NORD 1987, S. 47 u. 59). Die durchgeführte Untersuchung hat im besonderen gezeigt, daß der übersetzungsrelevanten Textanalyse innerhalb des Lehrplans umso mehr Raum und Gewicht einzuräumen ist, je weniger Zeit für die Ausbildung zur Verfügung steht.

Die Habitualisierung eines derartigen Handlungsmusters dürfte zudem auch auf das Dolmetschen positive Auswirkungen haben. Auch in diesem Bereich geht es um Texte, die in einer spezifischen Kommunikationssituation eingebettet sind, um Texte, bei deren Vermittlung es in erster Linie auf Sinnäquivalenz ankommt. Eine solche ergibt sich aber auch hier nicht aus der Summe mikrotextueller Übereinstimmungen, sondern erst durch einen ganzheitlichen Zugriff auf den Text.

Literatur

- Broeck, Raymond van den: Toward a Text-type-oriented Theorie of Translation. In: Poul-
sen/Wilss 1980, S. 82-96 ✓
- Bühler, Hildegund: Textlinguistische Aspekte der Übersetzungsdidaktik. In: Wilss/Thome
1984, S. 250-259
- Cherubim, Dieter (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abwei-
chung. Tübingen 1980
- Conte, Giuseppe/Boss, Hans: Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. 2. Bd.
(Deutsch-Italienisch). 4., neubearb. u. erw. Aufl., München/Milano 1989
- Ettinger, Stefan: Kehrt der Sprachunterricht wieder um? Die Übersetzung im schulischen und
universitären Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre. In: Fremdsprachen lehren und
lernen (FLuL) 17 (1988), S. 11-27
- Gerzymisch-Arbogast, Heidrun: Zur Relevanz der Thema-Rhema-Gliederung für den
Übersetzungsunterricht. In: Snell-Hornby 1986, S. 160-183
- Gottwald, Johannes: Äquivalenzkriterien im Übersetzen an der Hochschule. In: Sprachtheorie
und angewandte Linguistik. Festschrift für Alfred Wollmann zum 60. Geburtstag. Hrsg.
von Werner Welte. Tübingen, S. 187-200
- Henschelmann, Käthe: Überlegungen zur Klassifizierung von Übersetzungsfehlern. In:
Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL) 17 (1988), S. 118-132
- Hofmann, Helmut/Heinecke, Margret: Der Fehler im Fremdsprachenunterricht: ein altes Thema
– erneut diskutiert. In: Deutsch als Fremdsprache 27 (1990) 1, S. 19-26
- Holz-Mänttari, Justa: Sichtbarmachung und Beurteilung translatorischer Leistungen bei der
Ausbildung von Berufstranslatoren. In: Wilss/Thome 1984, S. 176-185
- Hönig, Hans G.: Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungs-
relevanten Textanalyse. In: Snell-Hornby 1986, S. 230-251
- Hönig, Hans G.: Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen. Ein Plädoyer für eine
Propädeutik des Übersetzens. In: Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL) 17 (1988),
S. 154-167
- Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul: Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2.,
durchges. Aufl., Tübingen 1984
- House, Juliane: A Model for Translation Quality Assessment. Tübingen 1977
- Kapp, Volker: Probleme von Theorie und Praxis in der Ausbildung zum Übersetzer und
Dolmetscher. In: Kapp 1984, S. 7-13
- Kapp, Volker (Hrsg.): Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung,
Berufspraxis. 2., durchges. u. erw. Aufl., München 1984
- Kharna, Nayef N.: Designing a Postgraduate Course in Translation/Interpretation. In:
Wilss/Thome 1984, S. 221-230
- Kofler, Peter: La traduzione in glottodidattica. Contributo per un uso differenziato dell'eserci-
zio traduttivo nell'insegnamento delle lingue straniere con particolare riferimento alla
traduzione in L2. In: P. K. e. a.: Quinta abilità: saper tradurre. Trento 1989, S. 87-95
- Kofler, Peter: Vom Fremdsprachenunterricht zum Übersetzungsunterricht. Über die Funktionen
des Übersetzens aus der Sicht neuerer linguistischer und didaktischer Erkenntnisse. In:
Le Lingue del Mondo N.S. LV (1990) 3/4, S. 249-252
- Kolde, Gottfried: Auswirkungen sprachlicher Fehler. In: Cherubim 1980, S. 172-187
- Krollmann, Friedrich: Prüfungen für Dolmetscher und Übersetzer in der Bundesrepublik
Deutschland und Berlin. In: Lebende Sprachen 32 (1987) 3, S. 97-101

- Kupsch-Losereit, Sigrid: The problem of translation error evaluation. In: Titford, Christopher/Hiecke, Adolf E. (Hrsg.): Translation in Foreign Language Teaching and Testing, Tübingen 1985, S. 169-189
- Kupsch-Losereit, Sigrid : Scheint eine schöne Sonne? oder: Was ist ein Übersetzungsfehler? In: Lebende Sprachen 31 (1986) 1, S. 12-16
- Kußmaul, Paul: Wie genau soll eine Übersetzung sein? Wie können wir Studierenden bei ihren semantischen Entscheidungen helfen? In: Wilss/Thome 1984, S. 52-59
- Kußmaul, Paul: Übersetzen als Entscheidungsprozeß. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik. In: Snell-Hornby 1986, S. 206-229
- Lindquist, Hans: The Use of Corpus-based Studies in the Preparation of Handbooks for Translators. In: Wilss/Thome 1984, S. 260-270
- Naziemkowska-Katny: Zu Fehlleistungen aus psycholinguistischer Sicht. In: Katny, Andrzej (Hrsg.): Studien zur kontrastiven Linguistik und literarischen Übersetzung, Frankfurt/M. 1989, S. 107-114
- Neubert, Albrecht: Text-bound Translation Teaching. In: Wilss/Thome 1984, S. 61-70
- Nord, Christiane: 'Treue', 'Freiheit', 'Äquivalenz' – oder: Wozu brauchen wir den Übersetzungsauftrag?. In: TextconText 1 (1986), S. 30-47
- Nord, Christiane: Ausgangstextanalyse im Übersetzungsunterricht – Überlegungen zur Verhältnismäßigkeit der Mittel: Verhindert die Textanalyse im Übersetzungsunterricht dessen eigentliches Ziel, das Übersetzenlernen?. In: TextconText 1 (1987), S. 42-61
- Nord, Christiane: Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. 2., neu bearb. Aufl., Heidelberg 1991
- Perini, Nereo: Tradurre: una 5a 'abilità' da sviluppare in glottodidattica? In: Processi traduttivi: teorie ed applicazioni. Atti del Seminario su "La traduzione", Brescia, 19-20 novembre 1981. Brescia 1982, S. 237-243
- Poulsen, Sven-Olaf/Wilss, Wolfram (Hrsg.): Angewandte Übersetzungswissenschaft. Internationales übersetzungswissenschaftliches Kolloquium an der Wirtschaftsuniversität Aarhus/Dänemark 19.-21. Juni 1980. Aarhus 1980
- Raabe, Horst: Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim 1980, S. 61-93
- Reiss, Katharina: Texttypen, Übersetzungstypen und die Beurteilung von Übersetzungen. In: Lebende Sprachen 22 (1977), H. 3, S. 97-100
- Reiss, Katharina: Methodische Fragen der übersetzungsrelevanten Textanalyse. Die Reichweite der Lasswell-Formel. In: Lebende Sprachen 29 (1984), H. 1, S. 7-10
- Seleskovitch, Danica: Zur Theorie des Dolmetschens. In: Kapp 1984, S. 37-50
- Snell-Hornby, Mary: 'Slippery when wet': Paralleltexte als Übersetzungshilfe. In: Der Deutschunterricht 42 (1990), H. 1, S. 10-16
- Snell-Hornby, Mary (Hrsg.): Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis. Tübingen 1986
- Stefanik, Bernd: Über Stellenwert und Inhalt von Übersetzungskursen im universitären Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL) 17 (1988), S. 194-210
- Thiel, Gisela: Übersetzungsbezogene Textanalyse als Kontrollinstrument für den Lernfortschritt im Übersetzungsunterricht. In: Poulsen/Wilss 1980, S. 18-32
- Thiel, Gisela: Gesichtspunkte für eine Beschreibung von Lernzielen des Übersetzungsunterrichts in Diplomstudiengängen für Übersetzer. In: Wilss/Thome 1984, S. 271-278
- Titford, Christopher: Translation and Testing. In: IRAL 21 (1983), H. 4, S. 312-319

- Toury, Gideon: The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching. In: Wilss/Thome 1984, S. 186-195
- Troike Strambaci, Hannelore/Helffrich Mariani, Elisabeth G.: Wörterbuch des italienisch-deutschen Privat- und Wirtschaftsrechts, 1. Bd. (Deutsch-Italienisch). München- Milano 1982
- Vermeer, Hans J.: Textkohärenz in Übersetzungstheorie und -didaktik. In: Wilss/Thome 1984, S. 46-51
- Willett, Ruth: Die Ausbildung zum Konferenzdolmetscher. In: Kapp 1984, S. 87-109
- Wilss, Wolfram: Die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Klärung methodischer Fragen. In: Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL) 17 (1988), S. 41-51
- Wilss, Wolfram: Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung, Tübingen 1988
- Wilss, Wolfram: Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff. Tübingen 1992
- Wilss, Wolfram/Thome, Gisela (Hrsg.): Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik. Akten des Internationalen Kolloquiums der Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) Saarbrücken, 25.-30. Juli 1984. Tübingen 1984
- Wörterbuch der italienischen und deutschen Sprache, 2. Teil (Deutsch-Italienisch). 2., verbess. u. erw. Aufl., Wiesbaden-Firenze-Roma 1984

✉ *Peter Kofler ist Lektor an der Universität Verona und beschäftigt sich mit Problemen des Fremdsprachen- und Übersetzungsunterrichts; Schlandersburgstraße 32, I-39028 Schlanders*