



Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache

Herausgegeben vom Institut für deutsche Sprache

SCHRIFT-LOS Analphabetismus in Deutschland

von Bernd Ulrich Biere

die tränen in den augen eines bauern
der vorsichtig den eigenen namen entziffert
seinen namen lesen ist
wie einen namen bekommen
wenn man ein leben lang eine nummer war
wir die wir lesen und schreiben beherrschen
aber keinen nennenswerten gebrauch davon
machen hören mit staunen die nachricht
von der zärtlichkeit der bleistifte

Dorothee Sölle¹

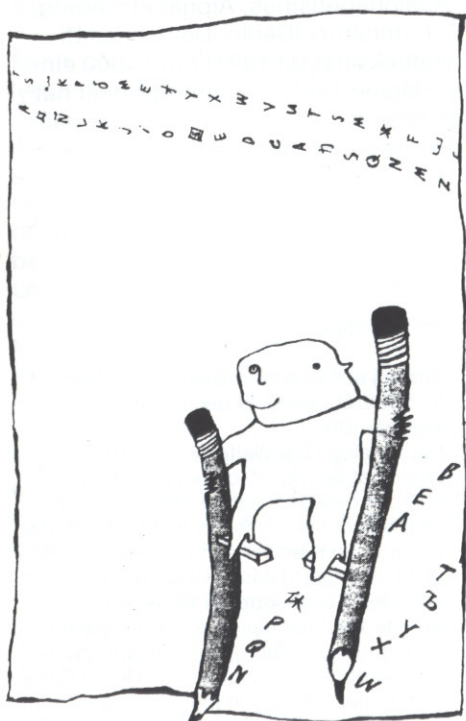
Mit Staunen hören wir »die nachricht von der zärtlichkeit der bleistifte« und lesen auf einem Plakat des Erziehungs- und Kultusministeriums, Quito, Ecuador: »Amar es ... Alfabetizar« – Lieben ist ... Alphabetisieren. Für uns als Lese- und Schreibkundige ist das Problem des Analphabetismus irgendwo in fernen, »unterentwickelten« Ländern angesiedelt; im alltäglichen Sprach- und Schriftgebrauch können wir dem Lesen und Schreiben anscheinend kaum emotionale oder gar erotische Qualitäten abgewinnen. Aber vielleicht beeindruckt uns Kopfmenschen Zahlen mehr: »America« steht in großen Buchstaben auf einer Wandtafel und darunter »1 OUT OF 5 AMERICAN ADULTS CAN'T READ THIS WORD«.

Diese und andere Plakate aus aller Welt, die zur Alphabetisierung auffordern, werden in einer vom Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg, und vom Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart, zusammengestellten Ausstellung »Die Welten der Wörter«² in mehreren deutschen Städten zu sehen sein (z. B. 7. 6. – 30. 6. 93: Saarbrücken; 2. 8. – 16. 8. 93: Leipzig; 23. 8. – 20. 9. 93: Berlin; 2. 11. – 20. 11. 93: Ludwigshafen). Die Ausstellung will darauf aufmerksam machen, »daß Alphabetisierung in der ganzen Welt, in Entwicklungsländern ebenso wie in Industrieländern, eine soziale, kulturelle und politische Aufgabe darstellt«.

Auch in den Industrieländern – also auch dort, wo entwickelte Bildungsinstitutionen vorhanden sind und eigentlich den Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben garantieren sollten. Auch in Deutschland – darauf hat die Stiftung Lesen zusammen mit dem Volkshochschulverband kürzlich in einem Pressegespräch in Bonn wieder hingewiesen; auch darauf, daß Analphabetismus in Deutschland »ein weitgehend verdrängtes Problem« ist.

Inhalt

Schrift-Los Analphabetismus in Deutschland von Bernd Ulrich Biere	S. 1
Auf dem Weg zur Schrift Erwachsene funktionale Analphabeten – Eine Fallstudie von Susanne Romberg	S. 3
Neue Bücher	S. 4
Impressum	S. 4
Sprache und Notwendigkeit von Reinhard Mayer	S. 5
»daß du das gethan/ hastu dir hiedurch ein ewig lob gemacht« 1607: das/daß von Wolfgang Menstrup	S. 7
Für ein großes SZ Ein unkonventioneller Vorschlag von Otto Schwarzer	S. 11
»Ist das Fest idiotisch?« Griechische »falsche Freunde« im deutschen Wortschatz von Georgios Alexiadis	S. 13
Die Omnipotenz der Namen von Werner Kany	S. 15



1990 INTERNATIONALES ALPHABETISIERUNGSAHR (P)

Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Bundestages und des Volkshochschulverbandes zog Bilanz: Seit etwa 15 Jahren ist bekannt, »daß der Analphabetismus trotz ausgebauten Schulwesens auch in Industrieländern wie Deutschland durchaus noch vorhanden ist«, und heute gehen Schätzungen von einer Gesamtzahl von 3 Millionen sog. funktionaler Analphabeten deutscher Muttersprache aus. Von diesen nehmen aber nur 10 – 12.000 jährlich an Alphabetisierungskursen teil, die überwiegend von den Volkshochschulen durchgeführt werden.

Funktionaler Analphabetismus

Analphabeten – so definiert die Unesco für ihre Zählungen – sind Personen, die selbst einen kurzen einfachen schriftlichen Text in ihrem Alltagsleben nicht lesen bzw. verstehen können. Es handelt sich hierbei zum größten Teil um primären Analphabetismus, d. h. diese Menschen haben in ihrem Leben nie die Möglichkeit gehabt, im Rahmen schulischer Sozialisation Lese- und Schreibfähigkeiten zu erwerben. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus dagegen bezieht sich auf Personen, die an all jenen sozialen und kulturellen Aktivitäten, die die Beherrschung der Schrift voraussetzen, nicht oder nur beschränkt teilnehmen können und die dementsprechend Lesen und Schreiben auch nicht für die eigene Entwicklung (z. B. für den Erwerb von Wissen) und die ihrer Gemeinschaft nutzen können. Bei dieser Gruppe von Menschen ist der Analphabetismus in der Regel sekundär, d. h. sie haben in der Schule irgendwann – wie rudimentär auch immer – Lesen und Schreiben gelernt, sind aber – aus welchen Gründen auch immer – gewissermaßen in den Analphabetismus »zurückgefallen«. Noch 1982 waren zwar Länder wie Italien, Portugal und Spanien in eine statistische Erhebung der Unesco einbezogen, nicht aber Länder wie die Bundesrepublik Deutschland oder Frankreich. Das bedeutet allerdings nicht, daß es das Problem des funktionalen Analphabetismus dort noch nicht gab, sondern wohl nur, daß man es dort seinerzeit noch nicht gesehen hat.

Die »heimlichen« Analphabeten

Funktionaler Analphabet zu sein, ist weder Schicksal noch Schande. Dennoch: verdrängt wird das Problem nicht nur von der Gesellschaft, deren Mitglieder, selbst des Lesens und Schreibens kundig, dazu neigen, es eher als ein individuell zu verantwortendes Manko anzusehen, wenn jemand nicht lesen und schreiben kann. Es wird oft wohl auch von den Betroffenen selbst verdrängt.

Denn – so Ursula Giere vom Unesco-Institut für Pädagogik – »die Anforderungen an die Lese- und Schreibfertigkeiten des einzelnen steigen mit dem Alphabetisierungsgrad seiner Umgebung. Je höher der Alphabetisierungsgrad der Umgebung, desto vorschneller auch die soziale Stigmatisierung.« So wird in der Tat der Begriff »Analphabet« oft unüberlegt zum Ausdruck der Verachtung derjenigen, die sich mit großer Mühe und mit vielen Tricks im Schriftwald zurechtzufinden versuchen.« Dementsprechend werden komplizierte Kompensationsstrategien entwickelt, wo der Analphabet in einer Umgebung bestehen muß, in der Tätigkeiten wie

- eine Unterschrift leisten,
- einen Vertrag oder ein Formular lesen,
- einen Stadtplan benutzen,
- einen Brief lesen oder schreiben,
- Zeitungslesen usw.

an der Tagesordnung sind.

Wie erreicht man Analphabeten?

Wenn die Zielgruppe lieber anonym bleiben möchte und zudem über schriftliche Informationen nicht angesprochen werden kann, ist eine der größten Barrieren, die Betroffenen überhaupt auf Alphabetisierungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen. So versucht beispielsweise der Frankfurter »Lese- und Schreibservice«, der praktische Hilfestellung beim Lesen und Verfassen von Schriftstücken aller Art anbietet, behutsam auf Alphabetisierungsmöglichkeiten hinzuweisen. Auch die nicht schriftgebundenen Medien Rundfunk und Fernsehen können Aufklärungsarbeit leisten. Deshalb arbeitet die Stiftung Lesen schon seit längerem mit den Fernsehanstalten zusammen.

Unterrichtsmaterialien

Für die vor allem von den Volkshochschulen, aber auch von freien Trägern angebotenen Alphabetisierungskurse bedarf es nicht nur qualifizierten Personals, sondern auch spezieller Lehr- und Lernmaterialien, die den besonderen Anforderungen der Alphabetisierungsschüler gerecht werden. Hierzu sind die »Leseempfehlungen«, die eine Auswahl leicht lesbarer Texte, literarischer Texte und von Fachbüchern zum Thema »Analphabetismus« zusammenstellen, nur ein erster Schritt. In der Entwicklung von erwachsenengerechten Unterrichtsmaterialien sieht der Verein »Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber« (Goebenstr. 13, 4400 Münster; Tel. 0251/522795) eine seiner Hauptaufgaben neben der Herausgabe der einzigen deutschsprachigen Fachzeitschrift zur Alphabetisierung und Elementarbildung (»Alfa-Rundbrief«).

Düstere Zukunft?

Um eine »Trendwende in der Lese- und Schreibfähigkeit« herbeizuführen, verspricht Rita Süßmuth allen an der Alphabetisierung beteiligten Einrichtungen, sich »in den verschiedenen politischen Gremien mit Nachdruck für ihre Unterstützung einzusetzen.« Wie notwendig es ist, auf Worte Taten folgen zu lassen, zeigt die Bilanz, die Peter Hubertus, Herausgeber des »Alfa-Rundbriefs«, in Bonn zog: »Die Alphabetisierungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland befindet sich seit Jahren auf dem absteigenden Ast.« Viele ehrenamtlich Tätige, kaum feste Stellen, keine soziale Absicherung der pädagogischen Mitarbeiter, zu erwartende Streichungen von ABM-Stellen. Überdies gibt es keine bundesweite oder landesweite Koordinierung, keine zentrale Einrichtung zur Aufklärung der Öffentlichkeit, keinen Überblick über bestehende Kursangebote, keine Selbsthilfe-Organisation der Lese- und Schreibunkundigen.

Millionen (funktionaler) Analphabeten in Deutschland sind nicht nur schriftlos, sie sind vielfach auch sprachlos. Sie haben keine Lobby, die ihre Interessen in der Öffentlichkeit vertreten könnte. »Damit bleibt« – so Hubertus – »der Analphabetismus ein weitgehend verdecktes Problem, zumal gesicherte Daten über das tatsächliche Ausmaß fehlen.«

Nicht zuletzt ist der funktionale Analphabetismus als Problem des Schriftspracherwerbs eine Herausforderung für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Auch wenn Heinz W. Giese in einer Auswahlbibliographie »Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur« (Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut 1991) rund 4000 einschlägige Titel zusammengestellt hat³, so besagt dies noch lange nicht, daß bereits genug getan ist.

Anmerkungen

- 1 Auszug aus Dorothee Sölle: Export import. In: Sölle, D.: Verrückt nach Licht. Berlin 1984, S. 113.
- 2 Der Katalog »Die Welten der Wörter – Worlds of Words – Mondes des Mots – Mundos des las Palabras. Plakate zur Alphabetisierung«, Unesco-Institut für Pädagogik/Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung. Stuttgart/Dresden/Hamburg 1992 ist über den Buchhandel zu beziehen.
- 3 Bereits 1987 hat das Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg, eine kommentierte Bibliographie herausgegeben: Ursula Giere, Functional Illiteracy in Industrialized Countries: An Analytical Bibliography. Hamburg 1987.

AUF DEM WEG ZUR SCHRIFT

Erwachsene funktionale Analphabeten – Eine Fallstudie

von Susanne Romberg

Im Zuge der »kognitiven Wende« in Psychologie und Linguistik ist das Thema *Schriftspracherwerb* – und hier speziell der Schreib(lern)prozeß – in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses gerückt.¹ Im folgenden werden anhand eines Ausschnitts aus einer Falldarstellung skizzenhaft Erkenntnisse über den Schreib(lern)prozeß erwachsener funktionaler Analphabeten vorgestellt, die im Rahmen meiner Dissertation² gewonnen wurden. Auf der Basis dieser Fallstudie, die mit einer deutschsprachigen Teilnehmerin eines Re-Alphabetisierungskurses³ durchgeführt wurde, werden im folgenden exemplarisch (meta)kognitive, emotionale und motorische Prozesse beim Schreiben analysiert.

Schreiben bezeichnet hier den als Problemlöseakt verstandenen Vorgang der schriftlichen Fixierung von Gedanken, der durch die Interdependenz von Planungs-, Produktions-, Rezeptions-, Evaluations- und Redigierungsprozessen konstituiert wird.⁴ Beim Schreiben handelt es sich demnach nicht lediglich um eine »Kultur-Technik«, sondern vielmehr um einen komplexen und dynamischen Prozeß, der sich – über die eigentliche Erwerbsphase hinaus – in jeder Kommunikationssituation entwickelt.

Methoden zur Förderung des Schreiblernprozesses

Auf der Grundlage dieser theoretischen Konzeption bietet es sich in der Unterrichtspraxis an, den Lernenden bestimmte Teilprozesse beim Schreiben (z. B. Textplanung, Formulierung, Lesen, Verbesserung etc.) durch entsprechende didaktisch-methodische Maßnahmen zu erleichtern. Ihr Ziel ist es, die Komplexität der beim Schreiben zu koordinierenden (meta)kognitiven, emotionalen und motorischen Anforderungen zu reduzieren, wodurch letztlich eine den Lernprozeß hemmende Überlastung der kognitiven Kapazität vermieden werden soll.

Eine solche Methode ist der Einsatz von Bildergeschichten, denn diese erleichtern den Lernenden

- die Textplanung dadurch, daß Ideen hierfür analog zur Bilder-

sequenz entwickelt und komponiert werden können,

- Formulierungen dadurch, daß im Text, der von Bildern umrahmt wird, nicht unbedingt alle wesentlichen Aspekte des Geschehens verbalisiert werden müssen, d. h. daß der Text nicht selbstexplikativ sein muß,
- Formulierungen dadurch, daß die Nähe der in die Sprechblasen gehörenden direkten Rede zum mündlichen Sprachgebrauch den Übergang zur Schriftsprache als Standardsprache erleichtert,
- die Verschriftung dadurch, daß die Quantität des Textes durch Sprechblasen begrenzt und somit überschaubar ist.

Die praktische Realisierung dieses methodischen Ansatzes wird im folgenden am Beispiel eines Ausschnitts aus einem Protokoll dargestellt, das den Schreibprozeß einer Teilnehmerin an einem Re-Alphabetisierungskurs dokumentiert. Als Schreibenlaß diente der 24-jährigen Autorin A. eine sechsteilige Bildergeschichte.

Fallstudie (Ausschnitt)

01 Kursleiterin (im folgenden: KL) zu A.: Ich hab' dir heute eine Bildergeschichte mitgebracht. Schau sie dir 'mal an.

02 A. betrachtet Bildvorlage: Aha, da geht es um die Noten.

03 KL: Möchtest du dazu etwas schreiben?

04 A.: Kann ich machen.

05 KL: In die Sprechblasen gehört das, was die Leute zueinander sagen.

06 A. überlegt und schreibt in die zum Jungen gehörende Sprechblase in Bild 1: Der Junder kanam grabe aus der Schule Hallo Mama Was gipes zu Essen



07 KL: Warte 'mal. Wir haben gerade besprochen, was in die Sprechblasen kommt. Kannst du dich noch erinnern?

08 A. überlegt: Ja, was die Leute sagen.

09 KL: Stimmt. Was sagt der Junge zu seiner Mutter? 10 A. liest den Text in Bild 1 und antwortet: Hallo, Mama. Was gibt es zu essen?

11 KL: Richtig. Sagt der Junge auch »der Junge kommt gerade aus der Schule« zu seiner Mutter?

12 A.: Nee.

13 KL: Gut. Das gehört dann also nicht in die Sprechblase. Dann überleg 'mal weiter, was die Leute in der Geschichte zueinander sagen.

14 A. überlegt und schreibt in die zur »Mutter« gehörende Sprechblase in Bild 1: Die Mama sagt zu son sonn sa gipt einen eina Teff Feintoff

15 A. schreibt in die dem Jungen zugeordnete Sprechblase in Bild 2: Der Junde konnt zu Vater und ip es sind Vater Das Zoginis

16 A. schreibt in die zum »Vater« gehörende Sprechblase in Bild 2: ja mein son Was machte das du mir das Zoginis dipt der Zigns ist gut

17 KL: Meinst du wirklich, daß der Vater das sagt?



18 A.: Hm.

19 KL: Wenn du dir das letzte Bild anschaust, haut der Vater mit der Faust auf den Tisch. Meinst du, daß er dann das Zeugnis gut fand?

20 A.: Ich kann auch schreiben, daß es schlecht ist.

21 KL: Wie bist du denn auf den Gedanken gekommen, daß das Zeugnis gut ist?

22 A. weist auf Bild 5 und 6: Die hab' ich nicht gesehen.

23 A. streicht in der zum »Vater« gehörenden Sprechblase in Bild 2 »gut« durch und schreibt: schl

24 A. füllt die nächsten Sprechblasen aus, wobei sie zur Entlastung ihrer rechten Hand, die schmerzt, mit der linken Hand weiter schreibt. Da dieser Text unlesbar ist, schreibt die KL den von A. bereits geschriebenen Text unter die Bilder und übernimmt dann an ihrer

2

Stelle die Verschriftung nach Diktat (vgl. Bildergeschichte). Im Anschluß an die Unterrichtsstunde erstellt die KL eine maschinenschriftliche Fassung des von ihr redigierten Textes.⁵

Analyse

Der Protokollausschnitt dokumentiert exemplarisch, an welchen »neuralgischen Punkten« des Schreibprozesses bei Anfängern in der Regel Probleme auftreten.

Einige den Schreibprozeß begleitende Äußerungen der Autorin (vgl. Protokoll 16 – 18) und eine schriftliche Formulierung (vgl. Bild 2) belegen, daß sie sich bei der Planung ausschließlich auf die lokale Textebene beschränkte. Dadurch verlor sie zwangsläufig den durch die Bildergeschichte vorgezeichneten Handlungsverlauf aus dem Auge, was nicht ohne Konsequenzen für die weitere Textkonzeption blieb (vgl. Protokoll 19 – 23). Schwierigkeiten bereitete A. auch die klare Differenzierung zwischen direkter und indirekter Rede bzw. zwischen der Darstellung des Geschehens aus ihrer eigenen Perspektive als Erzählerin und derjenigen der Protagonisten (vgl. Protokoll 06 – 15).

Dem Text im ganzen und den unlesbaren »Wortruinen« im besonderen ist des weiteren zu entnehmen, daß A. die Verschriftung von Formulierungen einige Anstrengung kostete. Eine ihrer Versreibungen (vgl. einen Tof, Protokoll 14) belegt zudem, daß Schreibanfänger die beiden Aufgaben, Formulierungen im Gedächtnis präsent zu halten und diese in entsprechende schreibmotorische Prozesse umzusetzen, nicht stets ohne weiteres zu koordinieren vermögen.

Das Lesen ihres Textes hielt A. in weiten Teilen offenbar für verzichtbar, was erklärt, daß sie lediglich eine Verbesserung (vgl. einen Tof, Protokoll 14) als erforderlich erachtete; selbst als die Kursleiterin sie direkt auf ein Textproblem hinwies, fühlte sie sich nicht zu entsprechenden Redigierungen veranlaßt (vgl. Protokoll 06 – 14). Als ursächlich für dieses Phänomen sind v. a. zwei Gründe anzunehmen: Einerseits ist zu vermuten, daß A. aufgrund ihres geringen Vertrauens in ihre Fähigkeit, Versreibungen als solche erkennen zu können, Verbesserungen vermied. Andererseits könnte die Furcht davor, daß eine Verbesserung unweigerlich weitere Redigierungen und damit die Manipulation umfangreicherer Texteinheiten erforderlich macht, ausschlaggebend dafür gewesen sein, daß A. ihren Text kaum zu verbessern versuchte. Dafür, welche dieser beiden Hypothesen im vorlie-

genden Fall zutreffend ist, lieferte A. im Rahmen des hier vorgestellten Protokollausschnitts leider keine konkreten Anhaltspunkte.

Resümee

Wie hier exemplarisch dargestellt, sehen sich erwachsene funktionale Analphabeten als Schreibanfänger in der Regel auf allen Ebenen des Textproduktionsprozesses mit Problemen konfrontiert, die zu allererst zu lokalisieren und zu identifizieren sind. Sodann müssen die Schreiber entsprechendes thematisches und sprachliches Wissen aktivieren, um angemessene Alternativen zu generieren, die sie schließlich im Text realisieren. Wie selbst geübte Autoren aus eigener Erfahrung wissen, ist dieser komplexe Vorgang stets mit hohen Anforderungen an die (meta)kognitive Verarbeitungskapazität verbunden. Daß der Schreibprozeß bei ihnen auf den ersten Blick dennoch so unkompliziert erscheint, ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß jener außerordentlich verkürzt und routinisiert bzw. automatisiert ist. Anfänger hingegen können in weitaus geringerem Maß auf Routinen zur Koordination ihrer (meta)kognitiven, emotionalen und motorischen Subprozesse beim Schreiben zurückgreifen.

Abschließend bleibt festzustellen, daß Erkenntnisse über den Schreib(lern)prozeß funktionaler Analphabeten nicht ausschließlich für den Bereich der Erwachsenenbildung relevant sind. Auf der Basis von Erkenntnissen über Ursachen und Konsequenzen gescheiterter Lernkarrieren, die diese Erwachsenen in ihrer Schulzeit absolvierten, stehen u. a. vertiefte Einsichten zur schulischen Prävention von funktionalem Analphabetismus in Aussicht. Entsprechende Erkenntnisse müssen demnach außer in der Erwachsenenbildung auf den Ebenen »Vorschulerziehung (Kindergarten)«, »Elternbildung«, »Schule« (Regel- und Sonderschulen), »berufliche Bildung«, »Hochschule« (Lehrerbildung, didaktisch-methodische Unterrichtskonzepte, Grundlagenforschung) und »Gesellschaft« (Standards, Normverstöße etc.) diskutiert und in die Praxis umgesetzt werden, denn schließlich geht mit einer »Schreibkrise« (*writing crisis*) – neben gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen an die Schriftsprachkompetenz – immer auch eine »Lehrkrise« (*teaching crisis*⁶) einher.

Anmerkungen

1 Überblicksdarstellung in: Textproduktion. Interdisziplinärer Forschungsüberblick. Hrsg. v. G. Antos u. H. P. Krings. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 48). Tübingen 1989.

- 2 Das aus dieser Dissertation über Schreibprozesse erwachsener funktionaler Analphabeten hervorgegangene Buch erscheint im Herbst 1993 beim Westdeutschen Verlag, Wiesbaden.
- 3 In Abweichung vom üblichen Sprachgebrauch wird statt »Alphabetisierung« der Terminus »Re-Alphabetisierung« verwendet, da dieser nach Auffassung der Autorin die Wiederaufnahme des bei der schulischen Erst-Alphabetisierung gescheiterten Lese- und Schreiblernprozesses Erwachsener treffender bezeichnet.
- 4 Vgl. zum Problemlöseansatz in der Schreibforschung Flower, L. S./Hayes, J. R.: Problem-solving strategies and the writing process. In: College English 39 (1977), S. 449 – 461.
- 5 Vgl. auch Vorschläge zur schulischen Unterrichtsarbeit nach der Methode des Freien Schreibens in: Sennlaub, G.: Es steht sogar im Lehrplan. Kindertexte kopiert und geheftet. Motivation und Beispiele für einen anderen Aufsatzunterricht. Heinsberg 1986.
- 6 Termini nach Odell, L.: Teaching writing by teaching the process of discovery. An interdisciplinary enterprise. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Hrsg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ 1980, S. 139.

Die Autorin ist Studienreferendarin in Köln.

Neue Bücher

Krebs, Birgit-Nicole: Sprachhandlung und Sprachwirkung. Untersuchungen zur Rhetorik, Sprachkritik und zum Fall Jenniger. Berlin: Erich Schmidt Verlag 1993. 168 S., 68,- DM

Bettina Brinkmann/Andreas Buder/Andrea Dawin/Anke Osburg: Ein Staat – eine Sprache? Empirische Untersuchungen zum englischen Einfluß auf die Allgemein-, Werbe- und Wirtschaftssprache im Osten und Westen Deutschlands vor und nach der Wende. Frankfurt/Main usw.: Peter Lang Verlag 1992. 338 S., 89,- DM

Busse, Dietrich: Recht als Text. Linguistische Untersuchungen zur Arbeit und Sprache in einer gesellschaftlichen Institution. Tübingen: Niemeyer 1992. (= Reihe Germanistische Linguistik, 131.) 359 S., 148,- DM

Bos, Ellen: Leserbrief in Tageszeitungen der DDR. Zur »Massenverbundtheit« der Presse 1949 – 1989

Opladen: Westdeutscher Verlag 1992. (= Studien zur Sozialwissenschaft, 113.) 311 S., 54,- DM

Lötzsch, Ronald: Jiddisches Wörterbuch. 2. durchges. Aufl.

Mannheim usw.: Dudenverlag 1992. (Duden-Taschenbücher, 24.) 204 S., 14,80 DM

Impressum

Herausgeber: Institut für deutsche Sprache, Postfach 10 16 21, 6800 Mannheim.

Redaktion: Bernd Ulrich Biere (Leitung), Dieter Herberg, Ulrike Simon, Bruno Strecker, Eva Teubert

Druck: dvs Druck- + VerlagsService GmbH, Mannheim – ISSN 0178-664 X

Auflage: 2500

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Jahresabonnement: DM 16,-; Einzelheft: DM 5,-. Bezugsadresse: Institut für deutsche Sprache, R5, 6-13, Postfach 10 16 21, 6800 Mannheim 1
Tel. 06 21/15 81-0

SPRACHE UND NOTWENDIGKEIT

von Reinhard Mayer

Alljährlich werden die Wörter des Jahres ermittelt und der Öffentlichkeit vorgestellt. Wie kommt es eigentlich dazu, daß ein Wort zum wichtigsten des Jahres wird?

Sicher könnte man die Kriterien diskutieren, mit denen, gleich einem Kamm, über die neuesten Pflanzen der deutschen Sprachlandschaft gegangen wird. Welchen Nutzen aber hätte ein solches Infragestellen von Meßlaten? Wie gezählt und wie ermittelt wird, welche Korpora zugrundeliegen und welche Computerprogramme laufen – damit kann man mehr oder weniger genau (denn im Augenblick des Messens bleibt die Zeit nicht stehen) sagen, was und wie etwas ist. Warum es so ist und wie es dazu gekommen ist, daß es so ist, kann man damit nicht erklären.

Ich unterstelle einmal einen Konsens darüber, daß bestimmte Wörter, wie auch immer ermittelt, in einer Fachzeitschrift publiziert oder nicht, »Wörter der Zeit« sind. Üblicherweise wird die Zeit nach unserem Kalender in Jahrhunderte, Jahrzehnte, Jahre, Monate, Wochen, Tage, Stunden usw. unterteilt. Bestimmte geistige Entitäten werden mit diesen Zeiteinheiten verbunden, beispielsweise zum Zeitgeist, zur Philosophie des 19. Jahrhunderts, zur Musik der 60er Jahre, zur Mode dieses Winters und eben auch zu den Wörtern des Jahres. Wäre es auch sinnvoll, von Wörtern des Monats zu sprechen, wie man von den am besten verkauften Büchern des Monats als den »*Büchern des Monats*« spricht? Oder gibt es gar ein Wort der Woche oder des Tages? Je weiter man bei solchen Gedankengängen das Jahr als Orientierungsgröße unterschreitet, wird man als Antwort ein Kopfschütteln ernten. So ein Blödsinn auch, demnächst wollen sie noch das Wort der Stunde veröffentlichen.

Andererseits: Das Wort des Jahres hat ja irgendwann das Licht der Sprachwelt erblickt, und wir dürften uns darin einig sein, daß dieser Vorgang kein Jahr gedauert hat. Wie lang hat er denn gedauert?

Küste, Bucht, Kiesel, Sandkorn

In dem Kapitel »*Wie lang ist die Küste Britanniens?*« stellt Benoit Mandelbrot

die übliche Gewißheit in der Festlegung der Länge einer Küste in Frage.

»*Es ist völlig klar, daß die Länge einer Küstenlinie mindestens gleich dem Abstand zwischen ihrem Anfangs- und ihrem Endpunkt ist, gemessen auf einer Geraden. Eine typische Küstenlinie ist jedoch unregelmäßig und schlängelt sich, und es ist keine Frage, daß sie viel länger ist, als die Strecke zwischen ihren Endpunkten*« (Mandelbrot 1987, S. 37).

Man kann sie mit einem Stechzirkel einer bestimmten Eichlänge messen und kommt zu einem bestimmten Ergebnis. Man halbiert die Eichlänge und wird zu einem anderen Ergebnis kommen, weil mit einem Stechzirkel geringerer Weite auch in einem größerem Maße geglättet werden kann. »*Im Prinzip könnte ein Mensch solch einer Kurve auch bis in feinere Details folgen, indem er erst eine Maus einspannt, dann eine Ameise usw.*« (Mandelbrot 1987, S. 38). Auch wenn man auf eine entsprechende Nachfrage gewöhnlich eher eine Bucht als einen Kieselstein als Teil einer Küste bezeichnen dürfte, kommt man doch auf eine solche oder eine kleinere Einheit, wie beispielsweise ein Sandkorn oder einen Teil eines Sandkorns usw.

Dieser Ansatz kann hier nicht ausgeführt werden, er könnte aber aus zwei Gründen für uns interessant sein:

1. Wie die Küste Britanniens setzt sich auch die Sprache aus unendlich vielen Teilen zusammen. Das Ganze bildet sich aus einer unendlichen Menge von Teilen, die unendlich klein sein können.

2. Scheinbar unbedeutende Veränderungen können große Auswirkungen haben. Wenn es beispielsweise ein Wort des Jahres gibt, muß dies ja einmal irgendwie und irgendwo geboren worden sein, und es muß sich durch eine bestimmte Beachtung durch die Sprecher und Hörer in den jährlich zusammengestellten Hitlisten hochgearbeitet haben. Und bei diesem Weg nach oben kann es kleine Anstöße und Beeinflussungen geben, die dann plötzlich eine massenhafte Wortverbreitung bewirken. Ein von Millionen Menschen gesehener Kinofilm kann beispielsweise eine bestimmte Sprachform verbreiten. Wollte man zwischen wichtigen und unwichtigen Ursachen unterscheiden, wäre dies eine wichti-

ge. Aber vielleicht war diese Sprachform die Idee einer Freundin des Regisseurs, und vielleicht war es zu diesem Ideenaustausch nur gekommen, weil der Regisseur eine Reifenpanne hatte und mit seiner Begleiterin zum Kaffeetrinken in ein Bistro ging.

Lexikalische Sprünge

Der Sinn einer Unterscheidung wichtiger und unwichtiger Ursachen wird von der Chaostheorie in Frage gestellt. Ein Neologismus ist »ein neues Wort bzw. ein neuer Ausdruck, der sich umgangssprachlich noch nicht voll eingebürgert hat« (Lewandowski 1990, S. 744). Auch wenn es sogar die Regel sein dürfte, daß man den »Schubs«, den beispielsweise ein Neologismus erhält und der ihm zur Einbürgerung verhilft, schwer dinghaft machen kann, dürfte es plausibel sein, von so etwas wie lexikalischen Sprüngen auszugehen, durch die sich eine lexikalische Einheit von der Wortschöpfung in einer Redaktionsstube zum Wort des Jahres exponiert. Handelt es sich um eine lineare oder um eine von Sprüngen gekennzeichnete Entwicklung? Wird ein Wort von Tag zu Tag bedeutsamer, bis es schließlich so bedeutsam ist, daß man es als Wort des Jahres bezeichnet, oder ist es bedeutungslos bzw. nicht existent, und es kommt irgendwann zu einem Ereignis, wodurch es gewissermaßen über Nacht berühmt wird? Kann es auch sein, daß ein Wort so berühmt und so sehr in aller Munde ist, daß man seiner überdrüssig wird und es schnell wieder loshaben will, weil man es einfach nicht mehr hören kann? Und verschwindet es dann von der Hitliste schneller, als wenn es eine Spur weniger beliebt gewesen wäre?

Turbulenzen

Nehmen wir ein altertümliches Wasserrad an einem mehr oder weniger rauschenden Bach: Durch einen zu geringen Wasserstrom kann man das Rad nicht zum Drehen bringen, ein regelmäßig die Schaufeln des Rades füllender Strom führt zu einer stetigen Drehung des Rads. Fließt nun das Wasser zu schnell, können manche der Schaufeln nicht ausreichend mit Wasser gefüllt werden oder sie entleeren sich am unteren Scheitel des Rads nicht vollständig. Durch das zu schnelle bzw. reichhaltige Fließen des Wassers

kommt es zu Unstetigkeiten und Turbulenzen in der Drehung des Wasserrads (vgl. Gleick 1990). Ein in kleinen und kleinsten Schritten sich entwickelnder Verlauf kann durch unscheinbare Unregelmäßigkeiten seinen linearen Charakter verlieren und in eine andere Qualität umschlagen.

Könnte man sich diesen Vorgang als eine vertikale Veränderung vorstellen, als eine Art von Wortkarriere, müßte man auch das horizontale Umfeld der Gleichzeitigkeit berücksichtigen, im Prinzip auf die gleiche Weise: Dieses Umfeld, das von verschiedenen Faktoren bestimmt wird, könnte man mit einem Wirtshaus vergleichen.

Wenn ich in eine Wirtschaft gehe, herrscht in ihr eine bestimmte Atmosphäre. Ein Schriftsteller könnte – nehmen wir einmal an, die Zeit stünde still – die Teile, aus denen sich der Eindruck zusammensetzt, den er von der Wirtschaft hat, bis ins kleinste Detail beschreiben. Wäre es bei diesem Beispiel nicht wie mit dem von der Küste Britanniens? Gehört die Beleuchtung über dem Biertresen zu den Teilen, die die Atmosphäre ausmachen? Aber vielleicht ist sie nur, um im Vergleich mit der Küste zu bleiben, eine Bucht, der Schriftzug auf der Beleuchtung ist vielleicht ein Stein, aber es geht ja weiter ins Detail ... Man weiß, was das ist, die Atmosphäre eines Lokals, eines Weihnachtsmarktes usw., und man weiß, daß man sie beschreiben kann, wie genau und schön auch immer. Aber auch die schönste Beschreibung könnte sie nicht vollständig erfassen. Sie ist Ausdruck einer begrenzten Einheit, es ist ein Raum, den man betritt, und dieser Raum ist begrenzt, man schließt hinter sich wieder die Tür, wenn man ihn verläßt, dennoch setzt sich die Atmosphäre dieses Raums aus unendlich vielen und unendlich kleinen Momenten zusammen, die, da ja in Wirklichkeit die Zeit nicht stehenbleibt, sich in einem ständigen Wechselspiel befinden.

Teil und Ganzes

Die Sprache an sich ist nicht greif- und untersuchbar, und sie kann auch nicht wie ein Gemälde im ganzen sinnlich wahrgenommen werden. Insofern müßte man sie eher mit einer Gemäldesammlung vergleichen, am besten mit einer Mischung aus einer musealen Abteilung und einer Werkstatt, in der alte Werke renoviert werden und neue entstehen, und in denen die Zuschauer sich am Geschehen beteiligen können.

Wie man das Ding auch dreht und wendet, man kommt immer wieder auf die Spannung zwischen dem Ganzen und dem Teil, der Sprache und den

Wörtern, der Weltanschauung der Sprache und den Bedeutungen einzelner Bezeichnungen:

»Das Bewußtsein spiegelt sich im Wort wie die Sonne in einem Wassertropfen. Das Wort verhält sich zum Bewußtsein wie die kleine Welt zur großen, wie die lebende Zelle zum Organismus, wie das Atom zum Kosmos. Das sinnvolle Wort ist der Mikrokosmos des Bewußtseins« (Wygotsky 1974, S. 359)

Der Verkehr ist in Deutschland in einem hohen Maße geordnet. Dennoch ist die Rede vom Verkehrschaos in aller Munde. Staus sind nicht selten über hundert Kilometer lang. Es kommt häufig zu Unfällen, zum Teil mit schlimmen Folgen für die Betroffenen – trotz der Regeln. Oder wegen der Regeln? Es ist wie mit dem Wasserrad: Ohne Regeln bricht der Verkehr zusammen, und die Leute schlagen aufeinander ein, weil sich jeder um sein Recht betrogen fühlt. Eine wohldosierte Menge von Regeln wird von den Verkehrsteilnehmern akzeptiert: die Regeln sparen ihnen Kraft und Zeit, die sie brauchten, müßten sie ihre Ordnung selbst organisieren. Nehmen die Regeln indes überhand, fühlen sich die Verkehrsteilnehmer überfordert: sie wissen nicht mehr, woran sie sind, so, als ob es keine Regeln gäbe. Die Folge ist, daß die Regeln nicht mehr akzeptiert werden und es zu mehr oder minder ungeordneten Verhältnissen kommt. Ist es mit den Sprachregeln nicht ähnlich? Die Graffiti-Mode der vergangenen Jahre war eine Reaktion auf das massenhafte Verschleudern von Worthülsen durch Politik und Werbung. Diese Hülsen wurden von Graffiti-künstlern mit anderen Inhalten gefüllt und dadurch einer komischen Kritik unterzogen, die sowohl zu einem Überdenken des Gebrauchs von Sprachstereotypen als auch zu einem um so munteren Gebrauch eben dieser Verballhornungen führte. Wenn ein »Antisprichwort« (W. Mieder) populärer wird als das Sprichwort, kann das Original als zweite Wahl und als eine Art von Gegensprichwort zu dem um sich greifenden Mode der Antisprichwörter erscheinen.

Stetigkeit und Sprung

Kommen wir wieder zurück zu den kleinen Veränderungen, die, wie in der Redensart »Steter Tropfen höhlt den Stein« das »Faß zum Überlaufen« bringen können, also zu der Spannung von Stetigkeit und Sprung. Wir haben zwei Hauptverkehrsstraßen, über die man zum Bahnhof kommen kann. Beide Straßen sind stark frequentiert. Die direkte Verbindung, die Anlage, wird durch verkehrslenkende Maßnahmen erheblich verlangsamt. Manche weichen deshalb aus auf einen Schleichweg, weil ein schneller Zickzackweg

besser ist als eine langsame Anlage. Zuviel Verkehr auf dem Zickzackweg macht diesen aber auch wieder langsam, und der eine oder andere geht wieder zurück zu der Anlage, denn ein verstopfter Zickzackweg ist nerviger als eine verstopfte Anlage, die vielleicht wieder schneller geworden ist, weil mittlerweile ja alle über den Zickzackweg zum Bahnhof kommen wollen.

Unter welchen Voraussetzungen ist der Zickzackweg attraktiver als die Anlage und umgekehrt? Wieviele Verkehrsteilnehmer müssen ihre Meinung ändern, damit es zu einer allgemeinen Aussage am Stammtisch kommt: fahr die Anlage oder den Zickzackweg, dann kommst du morgens schneller zum Bahnhof?

Was bekäme ich wohl zur Antwort, wenn ich mich an sprachpflegerische Einrichtungen wendete, mir doch bitte schön mitzuteilen, wie ich ein Wort kürzen und zum Wort des Jahres machen kann? Geht es besser über die Zickzacklinie oder die breite Anlage? Wie lange dauert das? An welche Regeln muß ich mich halten, welche muß ich verletzen, um Erfolg zu haben? Wie bedeutend muß die Sache sein, für die das Wort des Jahres stehen soll? Habe ich es in der Hand, diese Sache zu steuern? Warum sprechen alle über die gleichen Dinge, weshalb haben viele eine bestimmte Meinung? Wann wird sie zur herrschenden Meinung? Wann kann man sagen, es hat ein Wertewandel stattgefunden? Daß man diese Fragen nicht mit dem Eintauchen von Lackmuspapier in die Wirklichkeit beantworten kann, leuchtet ein, aber es könnte auch einleuchten, daß man in der Regel nur das bereits Hervorgehobene zur Kenntnis nimmt, das neue Wort des Jahres, den Bedeutungswandel, eine andere Gewohnheit usw. und den in der Spannung von Stetigkeit und Dynamik sich entfaltenden Prozeß des Hervorbringens des Hervorgehobenen vernachlässigt.

Literaturhinweise

- Gleick, James (1990): Chaos – die Ordnung des Universums. Vorstoß in Grenzbereiche der modernen Physik. München.
Lewandowski, Theodor (1990): Linguistisches Wörterbuch. 5., überarbeitete Auflage. Heidelberg, Wiesbaden.
Mandelbrot, Benoît (1987): Die fraktale Geometrie der Natur. Basel, Boston.
Wygotski, Lew S. (1974): Denken und Sprechen. 5., korrigierte Auflage. (Original Moskau 1934). Ohne Ort.

Der Autor ist Doktorand am Germanistischen Seminar der Universität Heidelberg.

»daß du das gethan/ hastu dir hiedurch ein ewig lob gemacht« 1607: das/daß

Innerhalb der Diskussion über die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung spielt auch der Einzelfall *das* (Artikel, Demonstrativ- und Relativpronomen) vs. *daß* (Nebensatzkonjunktion) sowie der Vorschlag, auch die Konjunktion in Zukunft *das* zu schreiben, seine spezifische Rolle. Bezug genommen wird dabei oft auf den Sprachteilhaber als Lesenden und/oder als Schreibenden. Darüber hinaus werden weitere Gesichtspunkte und Fakten etwa sprachhistorischer, sprachsystematischer oder sprachstatistischer Art in die Diskussion eingebracht. Die Zahl der miteinander verknüpften Argumente ist oft beachtlich, die Argumentationsstrukturen sind recht vielgestaltig – wobei die Art der Verknüpfung und der Struktur nicht selten Anlaß gibt, sich genauer mit ihr zu beschäftigen.

daz → das/daß: Historischer Vorgang

Der Schreibung *das* vs. *daß* liegt das Bestreben früherer Sprachnormer zugrunde, Wörter, die gleich ausgesprochen werden, entsprechend ihren verschiedenen Funktionen oder Bedeutungen zusätzlich in der Schreibung zu unterscheiden: Unterscheidungsschreibung. 1532 legt Fabritius »Ein Nutzlich buchlein ... gleich stymender worther Aber vn-gleichs verstandes« vor (Hrsg. J. Meier 1895). Ein Kandidaten-Paar wäre *das/daß*. Fabritius führt denn auch den Eintrag *das*, doch hat dies einen andern Partner, nämlich *tass* (vgl. Abb. 1).

**Das vnd tast.
Laf vnd lass.
Mas vnd mass.
Das vnd tass.
Dal vnd tall.
Dol vnd Toll.
Kol vnd koll.**

Abb. 1 (Fabritius 1532, S. 37)

Im 16. Jahrhundert wird die Unterscheidungsschreibung praktisch nicht gemacht (vgl. Müller 1882; Grimmsches Wörterbuch *dasz*). Fabritius verwendet *das* als Artikel, Demonstrativ- und Relativpronomen und als Konjunktion, vgl. als zweites Beispiel Luther 1545 (Wittenberg, Hrsg. H. Volz; vgl. Abb. 2).

11DAS ist aber die Gleichnis. Der Same ist das wort Gottes. 12Die aber an dem Wege sind / das sind die es hören / Darnach kompt der Teufel vnd nimpt das wort von jrem hertzen / Auff das sie nicht gleuben / vnd selig werden.

17Denn es ist nichts verborgen / das nicht offenbar werde / Auch nichts heimlichs / das nicht kund werde / vnd an tag kome.

Abb. 2 (Luther 1545; Lucas 8, S. 11 ff.)

Für die Entstehung von *das* als Konjunktion gibt es zwei Deutungen. *Ich höre das: er kommt (herein).* – *Ich höre, das er (herein) kommt* (Behaghel 1928, S. 130) Das demonstrative *das* des ersten Teilsatzes ist demnach als »Bindewort« (Konjunktion) an den Anfang des zweiten gerückt, verbunden mit der Stellung der Verbform am Ende. Und: Die Konjunktion *das* sei aus dem Neutrum des Pronomens *der* in seiner relativen Bedeutung entstanden, wie lat. *quod*, frz. *que* und engl. *that* (Grimmsches Wörterbuch, *dasz*).

Die Tradition reicht, mit der einheitlichen Schreibung *daz*, über das Mittelhochdeutsche bis ins Althochdeutsche zurück. Die zwei Fälle *das* (Artikel, Pronomen) vs. *daz* (Konjunktion) 1333 bzw. 1450, über die Möcker 1978 (auch FAZ, 21. 2. 1989) berichtet, sind singuläre Schreibereignisse und individuelle Abweichungen von der damaligen Norm.

Doch von der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts an ist die Unterscheidungsschreibung anerkannt. Erkennbar auf dem Weg dorthin sind bisher drei wichtige Stationen:

1561 (Maaler »Die Teütsch spraach. ... Dictionarivm Germanicolatinvm Novvm«) findet sich »Daß für *darum*«, dem in der lateinischen Parallelen *cur* entspricht. Lateinische Entsprechungen von *das* in anderen Funktionen sind *ut*, *quin* als Konjunktionen; als Demonstrativpronomen *hic*, *haec*, *hoc*, *huius* sowie auch *quod*.

Das / (mit einē s) dasselb / ebe das / id, hoc, illud, ist hęc, isthuc. Siehe der.
Das von trauben ist / vinaceus.
Рнк. Das ist gewiß / hoc certum est.
Wirt bißweilen außgelassen / als.
Sag nicht alles / Das du weißt / Quę noueris, (illa) non statim dic.
Wil verdirbt / das man nicht wirbt. Bona nomina mala sunt, si nunquam interpelles.
Das etwas böses bedeutet / ominosus, um.
Das / das außgenommen / aber.
Es ist kein Mensch / sonder ein das / (aber) Siehe aber.
Nihil est ab omni parte beatum.
¶ Daff / (mit zweyen s) auff das / damit / ut, quod, ne.
Daffes nicht ungestrafte / ut ne sit impune.
Ist vnvorwöden / daff du mich ladedst / Nihil est, quod me inuites.
Daff / diereiß / quod, quia.
Er ist geküpfte worden / daff er den erstochen hat / Decollatus est : quia alterum confodit.
Daff / ut. Daff nicht / ut non, quin, ut ne, ne, quomāus. Nicht daff / non ut, sed.

Abb. 3 (Henisch 1616)

1616 (Henisch »Teütsche Sprach vnd Weißheit. Thesavrvs Lingvae et Sapientiae Germanicae«) ist die Aufteilung – hier Pronomen, dort Konjunktionen – weit fortgeschritten (vgl. Abb. 3). Beiden Lexikographen ist gemein, daß sie, ausgehend von germanicolateinischen Beispielen, versuchten, das lateinische System der Pronomen und Konjunktionen von *id*, *hic* bis *quod*, *ut* auf ihre Muttersprache durch die graphische Unterscheidung *das* vs. *daß* zu übertragen.

1607 (1. Auflage) / 1617 erhebt Sattler, »Teutsche Orthographe und Phraseologie« (1617; Nachdruck 1976), die Unterscheidungsschreibung zur Regel (vgl. Abb. 4) und nimmt *daß* in seine Liste auch gleichlautender Wörter auf (23): »Daß/besiehe hieoben die achte Regul.«

Gegenüber Fällen wie *Bär* vs. *Beer*, *das* vs. *daß* gibt es, wie Sattler 1617, S. 20 feststellt, viele Wörter wie »Weil/sittmahlen/ vnd weil genug gehabt«, »Flecken deß Kleids« und »in diesem Flecken/das ist Dorff«, die trotz »vnderscheidlicher bedeutung« gleich geschrieben werden. Ihre Bedeutung muß »nicht dem Buchstaben nach/sonder auß dem gantzen Sententz vermerckt werden«. Laut Grimmschem Wörterbuch meint *sentenz* soviel wie *ausspruch*, *rede*, *satz* und bezeichnet zudem den *sinn*: »sentenz ist der verstand der worte« (um 1500).

VIII.

Nom Buch
haben f.

Das lang f wird vor vnuud in den wörteren: das
kurz klem vnuud roud s aber zu end der wörteren ge-
braucht/ außgenommen/das daß/ wann es ein Con-
iunction ist/soes die reden an einander hencht/wel-
ches zu vndercheid/daß das/ so ein Articul ist/das ist/
wann es einem anderen wort zu sezt wirt /wid dem
ß/ geschrieben wirt/ als zu einem Exempel / daß du
das gethan/hastu dir hiedurch ein ewig lob gemacht:
allhie ist das erste daß ein Coniunction/ das ander
aber ein Articul.

Bem das
und das.

Abb. 4 (Sattler 1617, S. 16)

das/daß → das: Im System der Regelung

Eine weitreichende Regel für die Schreibung der Wörter lautet: Ist der Vokal betont und kurz und folgt ihm nur ein einzelner Konsonant, so wird der Buchstabe für diesen verdoppelt, z. B. *Affe, rennen, schlimm, Galopp, knurren, kämmen, gönnen, Flüsse*.

Bei bestimmten Gruppen von Wörtern verdoppelt man den Buchstaben für den einzelnen Konsonanten nicht, obwohl dieser einem betonten kurzen Vokal folgt. Dies betrifft auch eine Reihe einsilbiger Funktionswörter wie:

ab, an/dran, bis, das (Artikel, Pronomen), *des* (aber *dessen*), *in/drin* (aber *innen*), *man, mit, ob, plus, um, was, wes* (aber *wessen*).
Aber wiederum als Ausnahme: *dann, denn, wann, wenn; jedermann; daß* (Konjunktion).

Gemäß der Standardaussprache wird auch *das* kurz ausgesprochen. Die Existenz der regionalen Aussprachevariante mit langem *a* ist damit nicht bestritten. Unklar ist mir, wer diese wo verwendet. Manches spricht dafür, daß den mundartsprechenden Kindern in der Schule der Unterschied von *das* und *daß* auch über die lange bzw. kurze Aussprache vermittelt wird, im Sinne also einer pädagogischen Maßnahme (Hinweis von Gerhard Augst, Siegen).

wenn und *denn* erklären sich als Unterscheidungsschreibungen zu lang gesprochenem *wen* bzw. *den*, *dann* und *wann* aus der historischen Verflechtung mit *denn* und *wenn*.

Im »Vorschlag zur Neuregelung« (Arbeitskreis 1992) ist vorgesehen, auch die Konjunktion *das* zu schreiben. Entsprechend ist oben der Zusatz von *das* zu ergänzen: »... *bis, das* (Artikel, Pronomen, Konjunktion), *des* ...« und am Schluß »; *daß* (Konjunktion)« zu streichen. Der in der Diskussion gelegentlich vorgebrachte Einwand, mit der Schreibung *das* auch für die Konjunktion werde eine weitere Ausnahme geschaffen, trifft nicht zu.

das/daß: Vorkommenshäufigkeiten und Schlußfolgerungen

IDS-Corpora		Meier		
Rang	T	Rang	T	
1	der	333	die	350
2	die	315	der	342
3	und	219	und	320
4	in	163	in	188
5	den	107	zu	173
6	zu	90	den	139
7	das	90	das	124
8	von	89	9	113
22	daß	46	16	88
26	an	43	26	57
41	um	25	50	30
56	bis	16	81	16
66	was	12	43	35

Abb. 5

Die Zahl der Funktionswörter ist sehr klein; die Angaben in der Literatur reichen von 200 bis 350. Doch liegen sie in allen Häufigkeitslisten an der Spitze (vgl. die Auswahl in Abb. 5; IDS-Corpora 1988: ca. 14 Mio Wörter, Meier "Deutsche Sprachstatistik" 1978: 11 Mio Wörter). In Abb. 5 werden Rangzahl und absolutes Vorkommen in gerundeten Tausendern (T) angegeben. Die Summe der Werte von *das* (Rang 7) und *daß* (22/16) liegt auf Rang 5 (IDS-Corpora 136 T) bzw. 4 (Meier 212 T).

Viele dieser Wörter werden, so Meinhold/Stock 1981, in mehreren Funktionen gebraucht, ohne daß dies jedoch zu einer Unterscheidungsschreibung geführt hat, z. B. *was* als Interrogativ-, Relativ- und Indefinitpronomen oder *an* und *von* als Präposition und Adverb. Angesichts dieses Befundes sehen die Autoren in der Häufigkeit von *das/daß* keinen hinreichenden Grund dafür, daß »ausgerechnet die Konjunktion *daß* durch Unterscheidungsschreibung ausgezeichnet wird«.

Munske 1992, S. 12 f. unternimmt, Meinhold/Stock zu »relativieren«. Die Schritte seiner Argumentation markiere ich mit A 1 usw.

A 1 Als Tatsache stellt Munske fest, daß in Ranglisten wie der von Meier »nur für *das/daß*« Angaben »über die Häufigkeit nach Funktionen zu finden« sind. »Die beiden Vorkommenshäufigkeiten stehen sich ... mit 41 % (*daß*): 59 % (*das*) sehr nahe«.

A 2 Bei den anderen Wörtern »läßt ein Überschlagnschwer erkennen, daß ... zumeist eine Funktion deutlich dominiert: z. B. bei *zu* die Verbalpartikel, bei *von, auf, an* die Präposition usw.«

Mit Überschlagn weist Munske diesen Schritt als subjektive Kalkulation, als Schätzung aus. Diese gilt jedoch (vgl. *zumeist*) für einige offenbar nicht.

A 3 »Lediglich die mit Abstand häufigste Partikel *das/daß* (vgl. aber Abb. 5 *der, die, und*; W. M.) zeigt eine weitgehend gleiche Frequenzverteilung zwischen deiktischer (*das*) und konjunktionaler Funktion (*daß*). Damit hebt sich diese Partikel deutlich gegen die übrigen ... ab ...«

Für diese gilt die »weitgehend gleiche Frequenzverteilung zwischen ...« nicht. Mit der durch *lediglich* festgestellten Ausnahmestellung von *das/daß* wird die Einschränkung (A 2) aufgehoben. – A 1 bis A 3 bilden die Grundlage für die durch *mag* als solche gekennzeichnete Annahme, Vermutung (A 4).

A 4 »... und eben dies mag der Grund dafür gewesen sein, warum sich seit dem 16. Jahrhundert so schnell eine visuelle Markierung durchgesetzt hat.«

Die einzige gesicherte Größe in Munks Argumentationsgebäude ist der Verteilungsquotient 59:41 von *das/daß* als erster Rechnungsposten. Der Quotient bei den anderen Wörtern (A 2) als zweiter Posten ist in dem von ihm angesetzten Wert – eine Funktion deutlich dominant – vage. Die Aufrechnung (A 3) mit dem für *das/daß* positiven Resultat, das dessen Sonderstellung untermauern soll, ist Spekulation und für seine Annahme (A 4) keine Stütze.

Die Auszählung von *zu* und auch von *um* auf 28 Seiten in Munske 1992 ergibt als Frequenzverteilung die folgenden %-Werte. Die für *das* habe ich aus den Zahlen in Neudeck 1983 errechnet:

zu 1 Präposition 51,5; 2 + Infinitiv 37,5;
3 Verbzusatz 7,3; 4 + Adjektiv 3,7;
um 1 Präposition 50,0; 2 + Infinitiv 27,78;
3 Verbzusatz 22,22;
das 1 Artikel 65,03; 2 Demonstrativpronomen 32,84.
3 Relativpronomen 2,02.

Munks Überschlagn für *zu* erweist sich als Fehlkalkulation. Als Quotient für *zu 1* und *zu 2* ergibt sich rund 51:37. Die Vorkommenshäufigkeiten stehen sich hier näher als bei *das* und *daß*. Für *um1* und *um2* beträgt der Quotient 50:28, 25:14, also rund 5:3, für *das1* und *das2* nahezu 2:1. Der Wert bei *der* und *die* dürfte ähnlich sein, sie haben dieselben Funktionen wie *das*.

Eine Konsequenz des Ansatzes von Munske wäre, *zu* graphisch zu unterscheiden, etwa *zuu* oder *zuh* + Infinitiv. Bei Fällen wie *um* und *das* wäre zu klären, bei welchem Quotienten die Dominanz einer Funktion beginnt. Die andere Konsequenz wäre, die Unterscheidungsschreibung *das/daß* aufzuheben.

Dafür spricht auch Folgendes: Differenzierter als in A 3 unterscheidet Munske im weiteren »Artikel und Demonstrativum einerseits von Rela-

tivpronomen und Konjunktion andererseits«, denen ein Komma vorausgeht. Der Unterschied wiederum zwischen diesen liegt in dem »kongruierenden Bezug auf ein Element im Obersatz« bei *das*, was bei *daß* nicht der Fall ist. Trotz dieses klaren syntaktischen Unterschieds hat die Schreibung *das* vs. *daß* nach dem Komma »gleichwohl die Aufgabe ..., diese ... Verwendungsweisen ... am Lexem sichtbar zu machen«.

Aus Neudeck 1983 ergibt sich für *daß* (Konjunktion) und *das* (Relativpronomen) der Quotient 97,42 % : 2,57 %. Zählt man die Demonstrativpronomen, die nach einem Komma stehen, hinzu, ergibt sich 92,92 % : 7,07 %. Dies ist von allen bisherigen Werten die absolut deutlichste Dominanz einer Funktion.

Mit Zahlenspielen dieser Art, so die Bilanz, läßt sich die vorfindliche Unterscheidungsschreibung *das* vs. *daß*, sozusagen im nachhinein, nicht begründen. Entscheidend ist der Gesichtspunkt: Inwieweit ist die Unterscheidungsschreibung *das/daß* bzw. die gleiche Schreibung von Wörtern wie *zu*, *um* sowie *das*, *der* und *die* mit der Funktionserfüllung in der Kommunikation vereinbar? Welche Wirkung hat die eine bzw. die andere auf die Handlungen des Schreibens und des Lesens?

das/daß statt daß/das: Schreibprobleme

Daß viele Sprachteilhaber als Schreibende mit *das* vs. *daß* große Schwierigkeiten haben, ist vielen aus der eigenen Praxis bekannt. Den folgenden Angaben liegen »Fehler-Analysen von Aufsätzen zugrunde. Aus dem von Menzel 1985 zusammengestellten Lexikon von über 20.200 »Einzelfehlern« (Klassen 2 bis 10) ist der Ausschnitt in Abb. 6 gewonnen. *das* für *daß* liegt einsam an der Spitze. Im Unterschied zu Fällen wie *denn/den* zeigt nach Zimmermann 1980 der Anteil der »Fehler« bei *daß/das* an der Gesamtmenge mit wachsender Klassenstufe eine stark ansteigende Tendenz (Klasse 5: 3,19 %, Klasse 10: 7,15 %). Der Durchschnitt liegt bei 5,33 %, bei der s-Schreibung sonst beträgt er 3,92 %.

Rang	Fehl-schreibung	Häufigkeit
1	<i>daß</i>	1.738
5	<i>denn</i>	127
	<i>das</i>	127
8	<i>den</i>	107
	<i>dehn, denn</i>	
13	<i>dann</i>	80
66	<i>wenn</i>	24

Abb. 6 (Menzel 1985)

Bezogen auf die Vorkommenshäufigkeit von *das/daß* ergeben sich nach Neudeck 1983: In Klasse 7 und 9 wird mehr als jedes 4. Relativpronomen entgegen der Norm *daß* geschrieben, in Klasse 5 und 7 im Durchschnitt jede 2. und in Klasse 9 mehr als jede 3. Konjunktion *das*. Von den entgegen der Norm *daß* geschriebenen Demonstrativpronomen folgen in Klasse 7 66,66 % und in Klasse 9 mehr als 82 % einem Komma.

Mehr als 44 % (Klasse 5), 55 % (Klasse 7) und 50 % (Klasse 9) der Schüler(innen) beherrschen die *das/daß*-Schreibung nicht oder nur teilweise.

daß vs. das: Mutmaßliche Lesehilfe

Weinrich behandelt 1989 diesen Fall unter dem Aspekt der Lesbarkeit. Die Schritte seiner Argumentation markiere ich mit A 1 usw.

A 1/A 2 »Eine besondere Betrachtung verdient in diesem Zusammenhang die Konjunktion »daß«, für die – weil sie erwiesenermaßen oft falsch geschrieben wird – die vereinfachte Schreibung »das« vorgeschlagen wird. Kein Zweifel, daß durch diese vorgesehene Neuschreibung eine Schreibvereinfachung erzielt werden kann. Aber wie sieht die Gegenrechnung aus, wenn man den Vorschlag nun unter dem Aspekt der besseren oder schlechteren Lesbarkeit prüft?«

das auch für die Konjunktion ist eine Schreibvereinfachung. Aber (A 2): Restriktiv-adversativ kennzeichnet Weinrich das Folgende als Einschränkung des in A 1 zu Recht Festgestellten und kündigt eine Gegenrechnung an.

A 2.1 »Die Form *das* (Artikel, Pronomen und Relativ-Junktor) ist eines der häufigsten Sprachzeichen der deutschen Sprache. Die Konjunktion *daß* ... ist die häufigste und wichtigste Konjunktion der deutschen Grammatik.«

Die festgestellte Vorkommenshäufigkeit von *das/daß* ist eine Tatsache: *daß* als wichtigste Konjunktion der deutschen Sprache? Das mag sein. Auf jeden Fall ist sie eine der wichtigsten.

A 2.2 »Unter dem Gesichtspunkt der Lesbarkeit ist daher die Schreibunterscheidung zwischen *das* und *daß* als eine Lesehilfe von erheblicher Bedeutung zu beurteilen, ...«

Mit dem kausal-konsekutiven Adverb *daher* verknüpft Weinrich A 2.2 mit A 2.1 zu einer Begründung-Schlußfolgerung-Beziehung, und zwar zwischen der objektiven Tatsachenfeststellung (weil A 2.1) und einem subjektiven Urteil (deshalb A 2.2). Dies ist als solches ausgewiesen durch *beurteilen als*, das mit Verben wie *einschätzen als*, *halten für*, *ansehen/auffassen als* sinnverwandt ist. Vorgeschaltet ist das modal sehr unbestimmte *ist ... zu (beurteilen als): (daher) muß/kann/darf (die Schreibunterscheidung) als (Lesehilfe von erheblicher Bedeutung) beurteilt werden*. Der mit *daher* gestiftete Zusammenhang erweist sich als Ansichtssache, als angenommen und behauptet. Evident ist er nicht.

A 2.3 »... deren Beseitigung zu viel größeren Schwierigkeiten im lesenden Umgang mit der deutschen Schriftsprache führen würde, als hier Schwierigkeiten für den Schreiber eingespart werden können.«

Die bei Schreibung *das* auch für die Konjunktion entstehenden Schwierigkeiten beim Lesen sind *viel größer als* die eingesparten beim Schreiben. Unterm Strich steht die komparativisch vage Relation *viel größer als*.

Die einzigen gesicherten Größen in Weinrichs Argumentationsgebäude sind die Schreibschwierigkeiten bei *das/daß* (A 1) als erster Rechnungsposten und die Vorkommenshäufigkeiten einschließlich der Wichtigkeit der Konjunktion (A 2.1). Die aus diesen gefolgerte Lesehilfe (A 2.2) als zweiter Rechnungsposten ist eine angenommene Größe, mit *erheblich* nur vage umrissen. Entsprechend ist die Aufrechnung (A 2.3) mit dem Ergebnis *... viel größer als ...* Spekulation. Erwiesen oder bewiesen ist mit allem nichts.

um/um, zu/zu, das/das:

Keine Leseerschweris

Wenn auch Spekulation: Ist der von Weinrich behauptete Zusammenhang nicht doch plausibel? Die folgenden zwei Sachverhalte sprechen nicht dafür.

Die weitaus größte Zahl der Wörter mit verschiedenen Funktionen oder Bedeutungen wird immer gleich geschrieben, so etwa *Ausschuß*, *Bank*, *Bremse*, *Flecken*, *sein*, *Star*, *Ton*, *Tor*, *Weide*. In laufenden Texten ist die Menge solcher Wörter sehr groß; doch über dadurch verursachte Lese- und Verständnisschwierigkeiten ist nichts bekannt. Dies zeigen auch zugespitzte Beispiele wie *Die Weide steht auf der Weide*. oder *Das wird sein Buch sein*. oder *Ein Berliner ißt keinen Berliner*. *Man beißt sich ja nicht ins eigene Fleisch*. Die jeweilige Bedeutung ergibt sich, so schon Sattler 1617, aus »dem gantzen Sententz«.

Viele Funktionswörter werden wie *das* und *daß* sehr häufig und zudem in verschiedenen Funktionen gebraucht, so etwa *um*:

Er glaubt, *um* drei Uhr kommen zu können.
um den Hals eine Kette tragen zu können.
um überhaupt weiter leben zu können.
*um*fahren könne er das Hindernis nicht.
um die 2000 DM verloren zu haben.

Die Unterscheidungsschreibung ließe sich auf der Weinrichschen Argumentationsschiene z. B. bei *um* oder auch bei *zu* als (Infinitiv-)Konjunktion gut begründen, zumal *zu* die häufigste und wichtigste ist. Weitere Kandidaten wären etwa *bis* sowie die absoluten Spitzenreiter der Ranglisten *der* und *die*. Doch dem steht entgegen, daß über Lese- und Verständnisschwierigkeiten trotz der immer gleichen Schreibung nichts bekannt ist.

Beispiele, die bei *das* auch für die Konjunktion nicht eindeutig sind, lassen sich, wenn überhaupt, nur mühsam finden (vgl. auch Back 1978, Holzfeind 1982). »Bedenke, *das alles wächst*« lautet die Überschrift, die ein findiger Redakteur einem Beitrag von mir (SPIEGEL 14.

11. 1988) übergejubelt hatte. Im Beitrag stand: *Bedenke, das alles wachsen, leben und sich wandeln muss*. Und schon der Zusatz des einen Wortes *gut* in der Überschrift sichert das Verständnis: *Bedenke, das alles gut wächst*. vs. *Bedenke, das alles wächst gut*. Vergleiche auch: *Das Problem, das er dies tut, ist nicht zu unterschätzen*. vs. *Das Problem, das er hier sieht, ist nicht zu unterschätzen*.

Gegen den von Weinrich behaupteten Zusammenhang spricht das Folgende: Neudeck 1983 hat in den Klassen 5, 7 und 9 je drei Tests durchgeführt, um die Auswirkungen der Schreibung *das* auch für die Konjunktion auf die Rezeptions-, die Leseleistungen einschließlich der Lesegeschwindigkeit zu untersuchen. Den Versuchsgruppen wurden Texte nur mit *das* vorgelegt, den parallel eingerichteten Kontrollgruppen solche mit *das/daß* (vgl. Abb. 7).

(Das Gesamtergebnis ist,) daß eine Vereinheitlichung von »*das/daß*« sich nicht negativ auswirkt. Das trifft sowohl auf das stille Lesen als auch auf das laute Lesen zu sowie auf das stille Lesen unter der Bedingung der Zeitbegrenzung. Eine Reformierung der Schreibung der Konjunktion »*daß*« hat bei Schülern der Mittel- und Oberschule keinen Einfluß auf das Erfassen von Bedeutungen von Sätzen und Texten sowie auf die Überschaubarkeit dieser.

Abb. 7 (Neudeck 1983)

Geringfügig, aber dabei nicht signifikant niedrigere Leistungen bei den Versuchsgruppen etwa beim stillen Lesen (Klasse 5) ließen sich damit erklären, daß die Versuchspersonen mit der heutigen Unterscheidungsschreibung aufgewachsen und vertraut sind. Bestätigt wird dies durch die Leseversuche mit Texten, in denen die Substantive klein geschrieben waren. Der Verzögerungsfaktor betrug insgesamt etwa 5 %. Daß dieser Wert höher ist als bei *das* für *daß*, ist klar; die Zahl der ungewohnt geschriebenen Substantive ist weitaus größer als die der ungewohnt geschriebenen Konjunktion *das*.

Für den Schreibenden, so die Bilanz, bringt die Schreibung *das* auch für die Konjunktion (wie auch die Substantivkleinschreibung) eine erhebliche Erleichterung gegenüber der heutigen Regelung. Bei dem Lesenden, der mit der heutigen Regelung aufgewachsen ist, werden die während der Umstellungszeit zu erwartenden geringfügigen Beeinträchtigungen durch die Gewöhnung bald überwunden sein.

das/daß → dass: Dialektisches Orakel

Im Sinne dieser Bilanz resümiert Zimmer 1989 sein Pro und Contra so: »Alles in allem scheinen mir die Gründe für die Umwandlung von *daß* zu *das* zu überwiegen.« 1992 bezeichnet er diese (wie auch die Substantivkleinschreibung) als »diskutabel. Für beide sprechen gute Gründe.« Und doch: »Bei beiden sind sie, scheint mir, nicht gut genug.«

Bezogen auf *das* (vgl. Abb. 8) wird das Pro zunächst auf den Punkt gebracht: »*Alles richtig*«. Schlag auf Schlag folgt ein Sach-Argument dem anderen bis hin zur abschließenden Prognose, »*sehr bald würde niemand dem β mehr nachtrauern*«.

Alles richtig: Schüler machen beim *daß* oft Fehler; niemandem ist es je eingefallen. daß es von Vorteil wäre, die Präposition *um* als Konjunktion anders zu schreiben, vielleicht *umm*; das Englische macht auch keinen Unterschied zwischen *that*, der Konjunktion, und *that*, dem Pronomen. ohne daß das Sprachgefühl der Menschen Schaden litte; und sehr bald würde dem β niemand mehr nachtrauern. Aber muß man darum eins der wunderlichen, aber durchs Alter geadelten Erbstücke unserer Sprache zum Sperrmüll tun? Sollen die neunzig Prozent der Leute, denen *das daß* keine Schwierigkeit macht, auf die Unterscheidung nur darum verzichten, damit eine Minderheit ... nicht etwa ebenfalls begreift, sondern unbemerkt ignorant bleiben kann? Übrigens scheint es niemandem aufgefallen zu sein, daß *das* wie *daß* nach der neuen ss/ß-Regel eigentlich immer *dass* sein müßten. Vielleicht genügt *dass*, um *dass Ganze* schnell wieder zu vergessen.

Abb. 8 (Zimmer 1992)

Das restriktiv-adversative *aber* eröffnet den Gegenpart, mit deutlicher Tempoänderung und neuer Melodieführung, nämlich der rhetorischer Fragen. Die erste führt larmoyant das Schicksal vor Augen, dem das *daß* ausgeliefert ist, wenn die Umwandlung, die aus den guten Gründen zwangsläufig zu folgen hätte, durchgeführt würde. Sie rührt Emotionen auf, weckt Sentimentalitäten und auch Trauer, die gemäß der Prognose schon als überwunden erschien. Verstärkend rührt die zwei-

te Frage eine andere Saite an. Gezwungenermaßen *verzichten* auf Lieb-Gewordenes? Und dies nur darum, damit eine Minderheit von Ignoranten nicht mehr als solche identifizierbar und ausgrenzbar ist und so die orthographisch gesicherten gesellschaftlichen Schranken verwischt werden? Wer will das schon?

Das nüchterne Stakkato der sachlich guten Gründe und das Lamento mit dem sich steigenden Appell an Emotionen und an Ängste, verstärkt durch Übertreibung auch der Kleinheit der Minorität, die nicht 10 %, sondern 50 % ausmacht (vgl. Abschnitt 4), stehen in einem auffälligen Kontrast zueinander, in der Spannung von These und Antithese.

Im dritten Part, der Schlußfeststellung, lakonisch mit *übrigens* als An- oder Nebenbemerkung eingeführt, entläßt sich die Spannung. Scheinbar beiläufig relativiert Zimmer das Problem durch die neue Erkenntnis, man schreibe nach dem Vorschlag ohnehin doch immer nur *dass*, gleichviel für was, und stellt *dass Ganze* dem Vergessen anheim.

Die Frage ist: Was ist mit *dass Ganze* gemeint? Das Stakkato der guten Gründe? Oder das Lamento über das Sperrmüll-Schicksal von *daß* und die gesellschaftliche Gefährdung der »Mehrheit« der Leute? Die Frage stellt sich umso dringlicher, als Zimmers neue Erkenntnis ein Irrtum ist. Nach dem Vorschlag ist immer nur *das* zu schreiben, gleichviel für was. Würde dies nicht akzeptiert, wäre die neue Unterscheidungsschreibung *das* (Artikel, Pronomen) vs. *dass* (Konjunktion). – Das Ganze ist mir bis heute rätselhaft geblieben.

Dat dat dat darf: Verwirrspiele

Daß die Rechtschreibung »von jeher zu denjenigen Gegenständen gehört, an welchem Kenner und Nichtkenner ihren Witz auszulassen liebten«, und auch, daß »jegliche Bemühung, irgend eine Aenderung auf orthographischem Gebiete zu erzielen, dieses Schicksal hat teilen müssen, gleichviel ob sie berechtigt erschien oder nicht« (Kölnische Zeitung 17. 3. 1880) – diese Feststellung gilt heute noch, und auch beim Einzelfall *das/daß*. Sehr beliebt ist dabei die Kumulation von *das*: *Da, dat Kind! Dat macht dat! Dat dat dat darf!*

Beim ersten Lesen solcher Texte (vgl. Abb. 9) kommt man gewöhnlich nicht sehr weit. Man weiß, vielleicht beim 4. oder 5. *das*, nicht mehr, worauf es sich bezieht; und man verliert den Faden. Man beginnt erneut, und dringt vielleicht vor bis zum 7. oder 8. *das*. Und erst nach wiederholten Anläufen erschließt sich, was insgesamt gemeint ist. Die Wirkung: Der Vorschlag, *das* auch für die Konjunktion zu schreiben, ist lächerlich gemacht. Zudem: *das* statt *daß* führt zur totalen Konfusion beim Lesen.

Abermals wird uns angesonnen, das wir das das, das bisher nicht so geschrieben wird wie das das, das wie das geschrieben wird, künftighin so zu schreiben hätten wie das das, das wie das das geschrieben wird.

Abb. 9 (Krieger 1992)

Solche Häufungen kommen in normalen Texten nicht vor. Doch selbst in den Verwirr-Texten entstehen Mehrdeutigkeiten bei der Neuschreibung *das* nicht. Die Schwierigkeiten beim Lesen sind insbesondere in der verschachtelten Konstruktion begründet. Wären die Konstrukteure solcher Beispiele konsequent, so müßten sie auch viele andere Wörter je nach Funktion graphisch unterscheiden, so etwa *der* und *die*. Denn auch mit diesen lassen sich solche Beispiele konstruieren, wie der folgende Satz, Konrad Duden zugeschrieben, zeigt: *Die, die die, die die Dietriche erfunden haben, verdammen, tun Unrecht*, und auch Abb. 10.

Der, der der, der der der Erika gehörende Schmuck der der derzeit größten Eifersucht dienende Anlaß ist, helfen will, der schenkt der, der der der derzeit angemessenen Selbstkontrolle dienliche Blick dermaßen abhanden gekommen ist, ebenfalls Schmuck.

Abb. 10

daß → das: Kulturverlust ...

Diesen Gesichtspunkt bringt Mayer-Vorfelder (Stuttgarter Nachrichten 5. 11. 1988) präzise auf den Punkt. Bezogen auf die Schreibung *das* auch für die Konjunktion heißt es lapidar: »... die Zurückdrängung der Kenntnis grammatischer Strukturen führt geradezu zum Abschied von der Sprachkultur.«

Ein ähnliches Argument der Reformkritiker führt Zimmer 1989 an, nämlich »daß damit die Notwendigkeit entfiel, beim Schreiben eine grammatische Entscheidung zu treffen, also das Sprachgefühl der Deutschen geschwächt würde.« Doch dies, so Zimmer weiter, »verkennt die Natur der Sprachbeherrschung. Sie besteht jedenfalls nicht darin, bewußt grammatische Kategorien zu erkennen oder grammatische Regeln anzuwenden.«

Krieger schlägt in dieselbe Kerbe wie der damalige Kultusminister Baden-Württembergs und vertieft sie. Bei *das* auch für die Konjunktion ist »zu erwarten«, daß »viele syntaktische Feinheiten ... allmählich außer Gebrauch kommen und schließlich völlig aus der deutschen Schriftsprache verschwinden. Ist ›Kulturverlust‹ da wirklich ein zu großes Wort?«

Krieger spricht rühmend »von der wundersamen Kompliziertheit«, »von den Feinheiten der Sprache und ihrer verborgenen Logik«, die sich auch in dem Nebeneinander von *das* als Artikel, Pronomen und gleichlautender Konjunktion zeige. Doch damit die Sonderschreibung *daß* zu begründen führt zu der Frage: Warum gerade hier? Und wenn schon hier – warum dann nicht auch bei den vielen Wörtern, die trotz verschiedener Funktionen immer gleich geschrieben werden?

Anders gewendet: Wieso hat sich die Vielfalt der Nuancen etwa von *um* und *zu* allein schon als Präposition, aber zudem als (Infinitiv-)Konjunktion und im weiteren als Verbzusatz und auch als Adverb so ausfächern und erhalten können, wo doch immer gleich geschrieben wird? Kriegers Beitrag wirkt über weite Strecken hin so, als ob die Konjunktion *daß* abgeschafft werden sollte. Gemeint ist nur, auch sie *das* zu schreiben.

Die Macht des Tradierten und des Gewohnten, d. h. hier: der Schreibung *daß* für die Konjunktion, spielt augenscheinlich eine zentrale Rolle. Solches in Frage zu stellen und die Vernünftigkeit dieser Schreibregelung anzuzweifeln, erscheint zumindest manchen als Sakrileg.

Hätte sich als Unterscheidungsschreibung *sein* (Possessivpronomen) vs. *seyn* (Verb) durchgesetzt, so würde jedes Bemühen, auch das Verb neu *sein* zu schreiben, ähnliche Proteste ernten. Doch heute ist trotz dieser einheitlichen Schreibung über Probleme auch beim Lesen nichts bekannt. Würde man ernsthaft *umm* für die Infinitiv-Konjunktion einzuführen vorschlagen, so würde auch dies auf Ablehnung stoßen mit dem Argument, die einheitliche Schreibung *um* störe doch niemanden.

... und Egalisierung auf unterem Niveau! (?)

Sich nach der ignorant bleibenden Minderheit zu richten, »die Lernschwierigkeiten der Minderbegabten, Uninteressierten oder durch verkehrten Unterricht in passive Resistenz Getriebenen zum Maßstab aller Orthographie-Dinge (zu erheben)« (Krieger 1992) – das ist ein »Kniefall vor denjenigen, die mit der Rechtschreibung auf Kriegsfuß stehen« (Kraus, Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes, FAZ 7. 10. 1992), und »die Tendenz nach einer Egalisierung auf unterem Niveau« (Maier, damaliger Kultusminister Bayerns, Welt 20. 5. 1984).

Die Regelung der Schreibung gehört zur Sprache, doch ist sie nicht die Sprache insgesamt. Sie betrifft einen der vielen Aspekte der Sprache, doch ist dieser Aspekt sicherlich nicht der wichtigste. Sie ist eine Konvention, die z. T. auf merkwürdige Weise zustande gekommen ist und im Verlauf der Zeit in vielen Punkten geändert wurde. Kriegers Argument, man vereinfache ja auch nicht das Einmaleins, obwohl die mei-

sten Erwachsenen es nicht beherrschten, verkennt, daß die Mathematik anderen Gesetzen folgt als die graphische Norm. Diese dient den kommunikativen Handlungen des Schreibens und des Lesens. Wenn Regelungen den Vorgang des Schreibens erwiesenermaßen empfindlich stören und aufhalten wie z. B. die Schreibung *daß* vs. *das*, so ist dies Grund genug, sie in Frage zu stellen. Wenn Änderungen der Norm den Umgang mit ihr beim Schreiben nachweislich erleichtern und beim Lesen keine Nachteile bringen wie die Schreibung *das* auch für die Konjunktion, so ist dies ein hinreichender Grund, sie durchzuführen. »Die Hauptaufgabe unserer Schrift ist eine praktische. Sie hat dem ganzen Volk (der gesamten Sprachgemeinschaft; W. M.) zu dienen« (Raumer 1876). Individuelle Vorlieben bzw. Abneigungen zum Maßstab aller Orthographie-Dinge zu erheben, ist wohl nicht der rechte Weg. »hastu dir hiedurch ein ewig lob gemacht«? Es sieht nicht so aus.

Literaturhinweise

- Arbeitskreis (1992): Deutsche Rechtschreibung. Vorschläge zu ihrer Neuregelung. Hrsg. Internationaler Arbeitskreis für Orthographie. Tübingen 1992.
- Back, Otto (1978): *daß* und *das*. In: die tribüne 75, 1978, S. 7 – 11.
- Behagel, Otto (1928): Deutsche Syntax. Band III. Heidelberg 1928.
- Holzfeind, Ernst (1982): Zur gleichschreibung von *das* und *dass* (*daß*). In: tribüne 92, 1982, S. 57 – 62.
- Krieger, Hans (1992): Pfscherei an der Sprache. Neuer Vorstoß zu einer unsinnigen Rechtschreibreform. In: Bayerische Staatszeitung, 16. 10. 1992.
- Meinhold, Gottfried/Stock, Eberhard (1981): Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie auf dem Gebiet der Phonem-Graphem-Beziehungen (PBG). In: Sprachwissenschaftliche Untersuchungen ... (= Linguistische Studien Reihe A 83/1), Berlin 1981, S. 55 – 153.
- Menzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibfehler. Rechtschreibübungen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 69, 1985, S. 9 – 11.
- Möcker, Hermann (1978): Die deutschen Verschlussreibe-laute ... In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie 22, 1978, S. 216 – 250.
- Müller, Johannes (1882): Quellschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882.
- Munke, Horst H. (1992): Läßt sich die deutsche Orthographie überhaupt reformieren? (Manuskript) 1992.
- Neudeck, Heidrun (1983): Untersuchungen zu den zu erwartenden Auswirkungen einer möglichen Reformierung der *das-daß*-Schreibung auf die orthographischen und Leseleistungen der Schüler der Mittel- und Oberstufe der polytechnischen Oberschule der DDR. Dissertation A. Berlin 1983.
- Weinrich, Harald (1989): Brauchen wir eine Rechtschreibreform? Einige unaufgeregte Betrachtungen zu einem Gutachten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 7. 1. 1989.
- Zimmer, Dieter E. (1989): Die Rechtschreibung. Plädoyer für eine Reform der Orthographie. In: Die Zeit, 3. 11. 1989.
- Zimmer, Dieter E. (1992): *Daß* oder *das* oder *dass*? In: Die Zeit, 9. 10. 1992.
- Zimmermann, Friedrich (1980): Untersuchungen zu Verstößen gegen die Norm der Schreibung bei Schülern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Ausgewählte Ergebnisse, Wertungen und Folgerungen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule »Ernst Schmeller« Zwickau 16, 1980, S. 164 – 185.

Der Autor ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsstelle »Graphie und Orthographie« des Instituts für deutsche Sprache und Mitglied der Kommission für Rechtschreibfragen.

FÜR EIN GROSSES SZ

Ein unkonventioneller Vorschlag

von Otto Schwarzer

Im Zeitalter der kurzen Informationen und der Notwendigkeit zur schnellen Informationsaufnahme werden Texte, die diesen Zwecken dienen, auf Plakaten, Hinweistafeln und Anzeigen oft in GROSSBUCHSTABEN geschrieben bzw. gedruckt. Bei der Erstellung solcher Texte wird ggf. ein GROSSES ESZETT benötigt, und es zeigt sich als MISSSTAND, daß es dieses GROSSE ESZETT nicht gibt. Mißverständnisse entstehen zwar im GROSSEN UND GANZEN daraus nicht, da es nur weni-

ge Wörter gibt, bei denen Bedeutungsunterschiede zwischen der Schreibung mit *ß* und *ss* auftreten (z. B. MASSE: *Masse* – *Maße*, BUSSE: *Buße* – *Busse*, FÜSSEN: *der Ort Füssen* – *mit den Füßen*); die Notwendigkeit für die Einführung eines großen Eszett liegt eher in einer Erleichterung des Lesens und der Inhaltserfassung.

Großbuchstaben (Majuskeln, Versalien) werden häufig in Überschriften und – zumeist kurzen – Texten, die

trotz ihrer Kürze wesentliche Informationen enthalten und vermitteln sollen, als Blickfang oder zur Hervorhebung verwendet. Dies spielt in der Werbung und auf Anzeige- und Informationstafeln eine große Rolle. DANEBEN GEWINNEN TEXTE IN KAPITÄLCHENSCHRIFTEN ZUNEHMEND AN BELIEBTHEIT, WENN EINE GRÖßERE INFORMATIONSMENGE VERMITTELT WERDEN SOLL.

Eine der wesentlichen Aufgaben der Rechtschreibung ist es, die in einem Text enthaltene Information möglichst schnell und unzweideutig zu vermitteln; die Rechtschreibregeln müssen dies daher besonders berücksichtigen. Die deutsche Rechtschreibung strebt an, möglichst phonetisch zu sein, d. h. die Aussprache möglichst genau »abzubilden« und auf diese Weise Bedeutungsunterschiede, die durch unterschiedliche Aussprache angezeigt werden, auch im Schriftbild leicht erkennbar zu machen. Bei Texten in GROSSBUCHSTABEN erweist sich das Fehlen eines großen β als sehr hinderlich. Die bisher geltenden Rechtschreibregeln sehen als Ersatz SS und, falls Mißverständnisse möglich sind, SZ oder das (kleine) β vor. In der 13. Auflage des Duden (1949) wird bereits festgestellt, daß dies nur ein Notbehelf sei, »der aufhören muß, sobald ein geeigneter Druckbuchstabe für das große β geschaffen ist.« Der DDR-Duden sah bei »Versalschreibung« von Eigennamen aus Gründen der Eindeutigkeit die Verwendung des (kleinen) β vor. Die neueste Auflage des Duden von 1991 übernahm diese Regelung.

In der Praxis finden sich in Texten, die mit Großbuchstaben gestaltet sind, alle angegebenen Varianten, wobei das SS allgemein vorherrscht, gelegentlich aber auch – möglicherweise in zunehmendem Maße – β zwischen den GROSSBUCHSTABEN auftaucht. Man »wurstelt sich also durch«, und wenn man alle Möglichkeiten der Schreibung (Groß- und Kleinschreibung), die überhaupt für das Eszett verwendet werden, aufzählt, kommt man auf fünf. Dies sei am Beispiel des Wortes »groß« gezeigt:

1. groß (Normalschreibweise mit kleinem Eszett);
2. gross (ss anstelle von β ; Doppel-s wird häufig aus Unkenntnis der Regeln in Wörtern verwendet, in denen ein ursprüngliches ss in β verwandelt werden muß, wie in lassen → läßt [lässt] / Wasser → wäßrig [wässrig] oder wenn Drucksatz bzw. Schreibmaschine kein β enthalten);
3. GROSS (die häufigste Schreibung bei Verwendung von Großbuchstaben);
4. GROß (Alternative zu 3);
5. GROSZ (sehr selten).

Alle genannten Schreibweisen sind lt. Duden – z.T. nur unter bestimmten Voraussetzungen – zulässig. Angesichts der sonst meist eindeutigen Regeln der deutschen Rechtschreibung ist dieser Zustand verwirrend und führt gelegentlich zu Mißverständnissen, wie bereits gezeigt wurde. Oft jedoch wird beim Lesen das Sinnverstehen gestört, weil der Leser aufgrund der Ersatzbuchstaben eine andere als die intendierte Aussprache assoziiert und somit auch nicht sofort den intendierten Sinn erfaßt.

Im einzelnen:

SZ: Diese Buchstabenkombination kommt in deutschen Wörtern nicht vor – außer in zusammengesetzten Wörtern, deren erster Bestandteil mit einem S endet und deren zweiter mit einem Z beginnt (z.B. TAGESZEIT, GEWICHTSZUNAHME). Tritt SZ innerhalb bzw. am Ende eines Wortes auf, so entsteht ein Fremdheitsgefühl (GRÖSZE, FUSZ); der Leser neigt dazu, S und Z gesondert zu lautieren, wie er es von zusammengesetzten Wörtern oder Fremdwörtern (OSZILLIEREN, FASZINIEREND) gewohnt ist.

SS: Das Doppel-S läßt den Leser zunächst vermuten, daß der vorhergehende Vokal kurz auszusprechen ist. Wenn kein rechter Sinn entsteht, muß er eine weitere Analyse durchführen, d. h. versuchsweise den Vokal lang aussprechen, wodurch sich dann normalerweise die volle Bedeutung ergibt. Je kürzer ein Text ist, desto schwieriger wird dieser Vorgang.

Beispiele:

GENIESSE MIT MASSEN! – EINE FUSSGÄNGERGERECHTE STADT – BUSSE TUN – MIT BUSSEN – STOSS – BLOSS – ISS.

Handelt es sich tatsächlich um einen kurzen Vokal, dem bei Verwendung von kleinen Buchstaben nur deshalb ein Eszett folgt, weil nach den derzeit geltenden Rechtschreibregeln ein SS aufgrund seiner Position am Ende einer Silbe oder vor einem Konsonanten in β verwandelt werden muß, läuft der Sinnentnahmeprozess ungestört ab:

WÄSSRIG – FLUSS – FASS – SASS – HASS – MASS – FLÜSSCHEN – FÜSSCHEN.

Es ist sofort erkennbar, daß die Wörter dieser Zusammenstellung, in denen der Vokal vor dem SS lang ist, nicht so mühelos zu lesen sind wie die mit einem kurzen Vokal an entsprechender Stelle. Man vergleiche:

mäßig – Flüsschen – Muße – Pass – Grüße – Güsse – Sträßchen – saßen – massig.

Der Einzelbuchstabe β erleichtert die Sinnentnahme, weil ein Einzelkonsonant nach den deutschen Ausspracheregeln üblicherweise anzeigt, daß der vorhergehende Vokal kurz ist. Deshalb sollte die o. a. Regel, nach der ss am Ende einer Silbe und vor einem Konsonanten in β zu verwandeln ist, aufgegeben werden. Daß das Zusammenstoßen von s/ss mit nachfolgendem sch ein Sinnerfassungsproblem darstellen kann, sei am Rande vermerkt.

β : In GROßGESCHRIEBENEN Wörtern wird das β leicht mit dem großen B verwechselt. Besonders Ausländer verfallen leicht diesem Irrtum. Beim Abschreiben deutscher Texte erscheint dann z. B. Strabe (von STRABE).

Die unterschiedlichen Schreibvarianten der Wörter, in denen bei Schreibung mit GROSSEN BUCHSTABEN das β ersetzt werden muß, erschweren oder verhindern beim Leser das Entstehen automatisierter Erkennungsschemata von Schriftbild, Aussprache und Bedeutung, da die einzelne Schreibweise weniger häufig auftritt und die Einübungsgelegenheiten viel seltener sind, als es bei einer einheitlichen Schreibung der Fall wäre. Besonders auch für Ausländer ergeben sich daraus Probleme, da sie normalerweise nicht auf Sprachwissen zurückgreifen können, um die o.a. zweite Analyse des Gelesenen erfolgreich durchzuführen.

Aus diesen Überlegungen ziehe ich den Schluß: Es ist nötig, ein großes Eszett in den Buchstabenbestand der deutschen Sprache einzuführen, 1. weil alle genannten Versuche, in Majuskeltexten das β auf die bisher übliche Weise (durch SS, β , SZ) wiederzugeben, oft zu Störungen des Sinnverstehens und gelegentlich zu Fehlern führen, 2. da es sich bei Texten in GROSSBUCHSTABEN (GROßBUCHSTABEN/GROSZBUCHSTABEN) häufig um kurze informierende Mitteilungen handelt, deren Sinn schnell erfaßt werden soll, 3. um Namen, die ein Eszett enthalten, mit Großbuchstaben eindeutig wiedergeben zu können, und 4. um – besonders für Ausländer – durch das Schriftbild die Aussprache (Eindeutigkeit der Vokalqualität vor Doppel-S bzw. Eszett) genau anzuzeigen.

Zur Gestaltung des großen Eszett

Die Formen der großen und entsprechenden kleinen Buchstaben des Alphabets haben eine mehr oder weniger große Ähnlichkeit. Der Großbuchstabe ist größer (höher und/oder breiter) als

der Kleinbuchstabe. Dieses Prinzip muß auch für das große Eszett gelten: Ein großes Eszett muß sofort als solches zu erkennen sein, d. h. die Bestandteile müssen analog zum kleinen β , das aus der Verbindung des sog. Lang-s [j] mit dem z [in der β -Form] besteht (\rightarrow \int oder β), ein großes S und ein Z bzw. β erkennen lassen. Die einfache Verbindung dieser Buchstaben (SZ oder \int) würde im Vergleich zu den anderen Großbuchstaben aufgrund der Breite, Gliederung und Strichführung unharmonisch wirken. Ich schlage daher vor, das große S als leichte Schlangenform beizubehalten und mit einem Z in der β -Form zu verbinden. Als Grundform des großen Eszett entstände dann folgendes Zeichen*:



Je nach Schriftart müßte dieses Zeichen entsprechend verändert und angepaßt werden. In Texten mit GROßBUCHSTABEN würde es so aussehen: \int . Die Breite entspricht etwa der des M der jeweiligen Schrift.

Man lasse einmal die Schriftbilder folgender Wörter auf sich wirken:

MÄ \int IG – MASSIG – FLÜ \int CHEN – FLÜSSE – MU \int E – SPA \int – PA \int – GÜSSE – GRÜ \int E – STRÄ \int CHEN – GIE \int EN – KISSEN – FU \int GÄNGER – GERECHT – BU \int E TUN – VIELE BUSSE.

Die Beziehung zwischen der Normal-schreibweise und der entsprechenden Schreibweise in Großbuchstaben ist unmittelbar erkennbar und erleichtert das Lesen, nachdem man sich an das \int als großes β gewöhnt hat. Der Vorteil, den das GROßE Eszett beim Lesen und Sinnerfassen bietet, wird noch deutlicher, wenn man die bevorstehende Reform der deutschen Rechtschreibung berücksichtigt, die u. a. eine Neuregelung der Schreibung des S-Lauts vorsieht. Eine Verwandlung des Doppel-S in β am Ende einer Silbe und vor Konsonanten erfolgt dann nicht mehr, und ss/SS zeigt dann regelmäßig an – wie andere Doppelkonsonanten auch –, daß der vorausgehende Vokal kurz gesprochen wird:

MÄ \int IG – PASS – SPA \int – SA \int EN – MASSE – STRÄ \int CHEN – STRESS – GRÜ \int T – KÜSST – ERNST GROSSE – PETER DER GROßE – SO \int E – GOSSE – FLUSS – FU \int – FÜ \int E – FLÜSSE.

Folgerungen

Sollte die Einführung des \int beschlossen werden, wird es lange dauern, bis es sich allgemein durchsetzt, Schreibmaschinen, Computer-Textprogramme und Drucker angepaßt sind und Druckereien dieses Zeichen in ihren Bestand aufgenommen haben. In der Zwischenzeit scheint es sinnvoll, grundsätzlich das kleine β bei Schrei-

bung in GROßBUCHSTABEN zu verwenden, da nur so in Kürze eine weitgehende Einheitlichkeit zu erreichen ist und gleichzeitig ggf. die Einführung eines GROßEN \int angebahnt wird. Für den nichtdeutschsprachigen Sprachraum wird allerdings das Problem des Ersatzes für β/\int weiterhin bestehen, doch könnten dann wenigstens für Groß- und Kleinschreibung einheitliche Empfehlungen gegeben werden.

Mit dem großen \int steht für alphabetische oder alphanumerische Kennzeichnungen ein weiteres Zeichen zur Verfügung, was besonders die Kraftfahrzeug-Zulassungsstellen der Ballungsräume, die kaum noch freie Auto-kennzeichen haben, sehr begrüßen werden, da ihnen nun eine große Zahl zusätzlicher Kombinationsmöglichkeiten geboten wird (z. B. HH-A \int ...). Die Position des \int/β im Alphabet muß verbindlich festgelegt werden. Am günstigsten wäre wohl eine Einordnung des \int/β als selbständiger Buchstabe zwischen S und T.

* Nur an dieser Stelle ist das große Eszett als Repro so wiedergegeben, wie es der Autor vorschlägt. Im Text sind »Hilfskonstruktionen« verwendet worden aus Zeichen, die dem Setzer zur Verfügung standen.

Der Autor ist Fachbereichsleiter für Fremdsprachen an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Göttingen.

»Ist das Fest idiotisch?«

Griechische »falsche Freunde« im deutschen Wortschatz

von Georgios Alexiadis

Dieser Satz – auf einem öffentlichen Polizeifest in Berlin als Frage vorgetragen – hätte eine griechische Studentin beinahe in Schwierigkeiten mit der deutschen Polizei gebracht. Das Mißverständnis klärte sich auf, als der Freund der Studentin dem verärgerten Polizisten erklärte, das deutsche Wort *idiotisch* existiere als *idiotikos* auch im Neugriechischen und bedeute soviel wie *privat*.

In derart peinliche Situationen können Fremdsprachenerler leicht geraten, wenn sie nur unzureichende Kenntnisse der fremden Sprache besitzen. Hinter solchen Mißverständnissen stecken die sogenannten »falschen Freunde« (*faux amis*), d. h.

Wörter, die in zwei oder mehreren Sprachen materiell ähnlich sind, jedoch mehr oder weniger verschiedene Bedeutungen haben.

Man unterscheidet zwischen **absoluten** und **partiellen** falschen Freunden. Absolute falsche Freunde sind Wörter, die in beiden Sprachen in gleicher oder ähnlicher Form vorkommen, aber Unterschiedliches bedeuten. Zu dieser Gruppe gehört etwa *Apotheke*. Im Neugriechischen bedeutet das fast ähnlich lautende Substantiv *apotheké*, soviel wie *Lager(haus)*, *Speicher*, *Vorratsraum*.

Partielle falsche Freunde sind Wörter wie etwa das deutsche Wort *Biblio-*

thek, das mit dem griechischen *bibliothéké* gleichbedeutend ist, jedoch im Neu- wie im Altgriechischen auch *Bücherregal* bzw. *Bücherschrank* bedeutet. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Bedeutungsverengung des Wortes im Deutschen. *Bibliothek* hatte früher auch im Deutschen die Bedeutung »Bücherschrank«, als es am Anfang des 16. Jahrhunderts über das Lateinische aus dem Altgriechischen ins Deutsche kam. Erst im 18. Jahrhundert setzte sich die heutige Bedeutung durch.

Die Bedeutung griechischer falscher Freunde im deutschen Wortschatz für den Sprachunterricht stand im Mittelpunkt einer Erhebung, die ich am Athe-

ner Goethe-Institut, an einer privaten Athener Sprachschule und am Sprachenzentrum der Universität Augsburg durchgeführt habe. An der Erhebung nahmen 224 Schüler aus 16 Klassen teil. 150 Schüler (13 Klassen) waren Griechen, die zur Zeit der Erhebung am Athener Goethe-Institut oder an der privaten Sprachschule Deutsch lernten. 74 Schüler in 3 Klassen waren Schüler unterschiedlicher Nationalitäten, die zur Zeit der Erhebung am Sprachenzentrum der Universität Augsburg Deutsch lernten. Die Einbeziehung gemischter Klassen in die Erhebung sollte die Frage beantworten helfen, ob die griechischen »faux amis« im deutschen Wortschatz Schülern griechischer Abstammung tatsächlich größere Schwierigkeiten bereiten, als Schülern anderer Muttersprache.

Mit Hilfe eines statistischen Verfahrens [Median-Test] überprüft, zeigte sich, daß griechische falsche Freunde tatsächlich für griechische Schüler ein größeres Problem darstellen als für Schüler anderer Nationalitäten. Dabei war festzustellen, daß die Anzahl der Fehler im allgemeinen mit längerer Dauer der Ausbildung abnahm. Zu beobachten war auch, daß falsche Freunde zu schweren Fehlern führen können, zu Fehlern, die eine Vermittlung falscher Informationen und sogar den Zusammenbruch der Kommunikation zur Folge haben können. Solche Fehler erregen Mißfallen, Heiterkeit, Staunen. Meist provozieren sie auch Mißbilligung.

Einige Beispiele (alles Antworten der Schüler auf den im Rahmen der Erhebung verteilten Fragebögen):
*Er hat noch kein *Autodiplom* (statt *Führerschein*, weil *diploma* auf Neugriechisch auch »Führerschein« bedeutet).

Er ist ein komischer Mensch (*komisch* wurde hier nur als Synonym des Adjektivs *lustig* verstanden und nicht als gleichbedeutend mit dem Adjektiv *seltsam*. Der Grund dafür ist, daß *komikos* auf Neugriechisch nur »lustig« und nicht »seltsam« bedeutet. Hier kann man von einer Bedeutungserweiterung des Wortes im Deutschen sprechen).

*Das *Aroma der Frau duftet besonders stark* (statt *Parfüm*, da neugriechisch *aroma* auch »Parfüm« bedeutet).

*Wenn Du meine Telefonnummer suchst, mußt du im *Telefonkatalog nachschauen* (statt *Telefonbuch*, weil *katalogos* neugriechisch in diesem Zusammenhang die gleiche Bedeutung wie *Buch* hat).

*Das ist ein *Musikorgan* (statt *Musikinstrument*, da *organo* auf Neugriechisch hauptsächlich »Instrument« bedeutet).

Der Fragebogen, dem diese Antworten entstammen, bestand aus insgesamt neun einzelnen Aufgaben, die so gestaltet waren, daß durch den Lösungsvorschlag eines Schülers sofort erkennbar wurde:

- ob er die korrekte Antwort kannte,
- ob er eine griechische Bedeutung ins Deutsche transferierte, (das galt nur für griechische Schüler),
- ob er das Wort überhaupt nicht kannte.

Um derart schwere Fehler vermeiden zu können, ist es wichtig, im Sprachunterricht alle griechischen falschen Freunde des deutschen Wortschatzes zu thematisieren. Insgesamt finden sich mindestens 63 Wörter im deutschen Wortschatz, die man aus griechischer Sicht als falsche Freunde bezeichnen kann (siehe Kasten).

Gemeinsam ist all diesen Wörtern:

- daß sie keine Fremdwörter im Neugriechischen sind,
- daß sie im Deutschen ausschließlich aus dem Altgriechischen kommen.

Philosophie

Akribie: auch *Teuerung*, **Kosmos:** auch *Leute* sowie auch *Natur*, **polemisch:** nur *kriegerisch*, **Akspeis:** nur *Überlegung*, *Gedanke*, *Nachdenken*, *Meinung*, **These:** auch *Ort*, *Lage*, *Stelle*

Religion

Apokalypse: auch *Geständnis*, *Entlarvung*, *Aufdeckung*, **Askese:** auch *Übung* jeder Art, *Manöver* sowie auch *Ausübung eines Berufes*, **Charisma:** auch *Geschenk* sowie *Gabe*, **Despot:** auch *geistlicher Leiter einer Gemeinde* sowie *Hausherr*, **katholisch:** auch *allgemein*, sowie *das Ganze betreffend*, **Klerus:** auch *Los*, *Verlosung*, *Erbe*, **Liturgie:** auch *öffentliches Amt* (z. B. *Bürgermeister*) sowie *Funktion*, **Märtyrer:** auch *Zeuge*, **Metropole:** auch *Kathedrale*, **Pathos:** auch *Qual*, *Folter*

Pädagogik

Allotria: nur *fremde Sachen*, **Diplom:** auch *Führerschein*, **Gymnasium:** auch *militärische Übungen*, **Lyzeum:** nur Bezeichnung für die *höchste Stufe in der Schule*, **taktisch:** auch *regelmäßig*, *häufig* sowie *ordentlich*, **Praktik:** auch *Praxis* und *Praktikum*, **Praxis:** nicht *Berufserfahrung*

Medizin

Arterie: auch *Verkehrsader*, **Diät:** nur *Krankenkost*, *Schonkost*, **Genese:** auch *Geburt*, **Idiot:** nur *Privatmann*, *Privatperson*, *Individuum*, **Organ:** auch *Musikinstrument*, **Prothese:** auch *Absicht*, *Vorhaben* sowie auch *Präposition* in der Grammatik, **symptomatisch:** auch *zufällig*, *gelegentlich*

Poesie

Anekdote: auch *etwas, was noch nicht im Buch veröffentlicht wurde* sowie auch *der nicht ausgelieferte Kriminelle* – beides in adjektivischer oder adverbialer Verwendung, **Autograph:** auch *eigenhändig geschriebener Namenszug einer bekannten Persönlichkeit* – *Autogramm*, **Chronik:** auch *kurzer Zeitungskommentar*, **Dramaturg:** nur *Schauspieldichter*, *Dramenverfasser*, **Episode:** auch *Streit*, *Auseinandersetzung*, **komisch:** nur *lustig* und nicht *seltsam*, **Komödie:** nicht *kleines Theater*, in dem fast nur *Lustspiele* aufgeführt werden (Bedeutungserweiterung im Deutschen)

Chemie

Aroma: auch *Parfüm*, **Atom:** auch *der Mensch als eine Einheit*, *als eine Person*, **Kategorie:** auch *Anklage*, *Beschuldigung*, *Vorwurf*

Physik

Periode: auch *Saison*, **Zentrum:** auch *Vergnügungsort* sowie *Telefonzentrale*

Mathematik

Axiom: auch *Rang*, *Dienstgrad* sowie *Amt* oder *Posten*, **Dekade:** nicht wie im Deutschen *Zeitraum von 10 Tagen*, *Wochen* oder *Monaten*

Sonstiges

Banause (Kunst): auch *gewalttätiger*, *grober Mensch* – nur adjektivisch oder adverbial zu verwenden, **Diskus** (Leichtathletik): *Präsentierteller* auch *Platte*, *Schallplatte*, **drastisch** (Rhetorik): bedeutet nicht *in derber Weise anschaulich und direkt* – Bedeutungsverflechtung im Deutschen, **Giro** (Handelsprache): nur *Umsatz*, **graphisch** (Malerei): auch *malerisch* sowie *auffällig*, **Epoche** (Geschichte): auch *Jahreszeit* sowie *Zeitpunkt*, **Historie** (Geschichte): auch *Verstrickung*, *Verwicklung*, sowie *Streit*, *Auseinandersetzung* – aber nur im Plural, **Phrase** (Sprachwissenschaft): nur *Wortgesamtheit*, die etwas *Vollständiges* bezeichnet, **Prototyp** (Technik): nicht *Vorbild*, **Sinfonie** (Musik): auch *Einigkeit*, *Übereinstimmung* sowie *Vertrag*, *Abkommen*, **Trauma** (Psychologie): auch *Wunde*, *Verletzung*, **Zone** (Geographie): auch *Gürtel*, *Leibgurt*

Nicht fachsprachlich

Apotheke: nur *Lager(haus)*, *Speicher*, **Bibliothek:** auch *Bücherschrank*, **Karte:** nicht *Fahrkarte*, *Flugkarte*, *Eintrittskarte* (Kurzform), auch nicht *Spielkarte*, **Katalog:** auch *Telefonbuch*, **Lampe:** auch *Glühbirne*, **Patriot:** auch *Landsmann*, *Mitbürger*, **Taxe:** auch *Ordnung* sowie *Klasse*, *Schulklasse* und *Gesellschaftsklasse*, **Theke:** auch *Behälter*, *Hülle* sowie *Kasten*.

Das ist auch charakteristisch für das gesamte griechische Lehngut im Deutschen. Diese Fremdwörter wurden meistens durch andere Sprachen – vor allem durch Latein und Französisch – vermittelt. Nur für das Zeitalter des Humanismus kann man mit Sicherheit sagen, daß es zu einem direkten Einfluß gekommen ist, da eine direkte Konfrontation der damaligen Gelehrten des deutschen Sprachraums mit den griechischen antiken Autoren nachgewiesen werden kann.

Die 63 Wörter, die man als griechische falsche Freunde im deutschen Wortschatz bezeichnen kann, lassen sich nach fachsprachlicher Zugehörigkeit gruppieren.

Außer diesen falschen Freunden, die in beiden Sprachen aus dem Altgriechischen überliefert sind, gibt es weitere, die im Neugriechischen wie im Deutschen Fremdwörter sind. In diese Gruppe gehören *Vitrine* und *Kostüm*. *Vitrine* (*vitrina*) bedeutet neugriechisch vor allem so viel wie *Schaufenster* und *Kostüm* (*kostumi*) hauptsächlich (*Herrn*)-Anzug. Beide stammen ursprünglich aus dem Französischen.

Allen bislang aufgeführten falschen Freunde ist gemeinsam, daß sie in beiden Sprachen materiell mehr oder weniger ähnlich sind. Daneben finden sich Wörter, die gewöhnlich nicht zu den falschen Freunden gerechnet werden, aber nach Auffassung vieler Autoren (etwa Zint oder Gottlieb) auch als solche betrachtet werden sollten, wenngleich sie keine materiellen (strukturellen) Ähnlichkeiten aufweisen. Gemeint sind Wortpaare, deren deutsche Bedeutung in der neugriechischen Sprache auf die Bedeutungen zweier oder mehrerer Wörter verteilt ist – oder umgekehrt. Als Beispiel sei das neugriechische Verb *pleno* genannt, das – je nach Zusammenhang – mit *waschen*, *putzen* oder *spülen* zu übersetzen ist.

Eine solche Ausweitung des Konzepts der falschen Freunde ist meiner Meinung nach unter didaktischem Aspekt von besonderem Interesse, da auf dieser Grundlage viele Fehler, deren Ursache bis heute verdeckt geblieben ist, durch den Lehrer erklärt werden könnten. Damit die Probleme, die mit falschen Freunden im engen und im weiteren Sinn zusammenhängen, bewußt gemacht und vielleicht sogar beseitigt werden können, wird freilich noch intensive Aufklärung zu leisten sein.

Der Autor ist Doktorand an der Universität Augsburg.

DIE OMNIPOTENZ DER NAMEN

von Werner Kany

Wohin mit den Eigennamen? Entweder stehen sich Eigennamen und Wörter gegenüber oder sie erhalten innerhalb der Wörter eine Sonderstellung. Wie die Zuordnung auch ausfällt, Eigennamen gelten unter den sprachlichen Zeichen als die armen Verwandten. Ihre Geringschätzung wird gerechtfertigt durch Hinweise auf Besonderheiten der Eigennamen-Syntax, Eigennamen-Semantik und Eigennamen-Funktion. Die geltend gemachten Belege sind jedoch alles andere als eindeutig und die vorgetragenen Argumente widersprüchlich – der zeichentheoretische Status der Eigennamen ist somit weiterhin ungeklärt. Einer Lösung dieser unbefriedigenden Situation steht das Beharren auf traditionellen Auffassungen von der Natur sprachlicher Zeichen im Wege: Wörter werden ausschließlich als Symbole betrachtet, scharfe Grenzen werden zwischen Zeichenarten gezogen. Statt Wittgensteins Diktum über die Unschärfe der Begriffe auf das Problem der Abgrenzung der Zeichenarten zu übertragen, gelten die Exemplare der einzelnen Zeichenarten als reinrassige Geschöpfe.

Inoffizielle Personennamen

Aber nicht immer ist die Zugehörigkeit von Zeichen zur Gruppe der Symbole, der Indizes, der Symptome usw. eindeutig. Beispielhaft verdeutlichen dies die inoffiziellen Personennamen. Klassifikationsversuchen gegenüber sind sie resistent. Als Eigennamen sollten sie bedeutungslos sein. Aber haben Namen wie *Speckes*, *Pinkie*, *Gorilla* keine Bedeutung? Andererseits gibt es auch inoffizielle Personennamen, die – wenigstens im gemeinten deskriptiv-semantischen Sinne – keine Bedeutung haben. Nachbenennungen, etwa nach Idolen, wie *Briegel*, *Franz* oder *Diego* belegen dies. Andere wiederum sind im wesentlichen von ihren konnotativen, onomatopoetischen Qualitäten usw. inspiriert. Hier tritt eine Eigenschaft von Zeichen zutage, die bei Wörtern aufgrund ihrer Einbindung in das System der Symbole im allgemeinen verborgen bleibt: Manche Zeichen sind in verschiedenen semiotischen Bereichen zu Hause. Ist schon die Beobachtung bemerkenswert, daß Bildungen wie *Clever-le*, *Quichelait*, *Kiepsmiling* und *Yen-scher* Elemente aus verschiedenen Sprachen kombinieren, so ist erstaunlicher und theoretisch folgenreicher die Selbstverständlichkeit, mit der sie sich auf verschiedenen

Verständigungsebenen tummeln. Im Unterschied zu anderen Sprachzeichen gehören inoffizielle Personennamen verschiedenen semiotischen Systemen an und zeichnen sich gerade durch diese Mehrfachzugehörigkeiten aus. Somit haben sie unter den Zeichen, derer wir uns zur Verständigung bedienen, eine einzigartige Stellung.

Reizwörter

Inoffizielle Personennamen wirken wie das sprichwörtliche rote Tuch, lösen als Reizwörter gleich dem Klingeln des Pawlowschen Glöckchens blinde Reaktionen aus: *Ilse-Bilse* oder *Weiß-Scheißl*. Aufmerksame Detektive entdecken in ihnen Hinweise auf Herkunft, Status bzw. Beliebtheit der Träger: *De Ebbes* kommt aus Süddeutschland, *Mischi* ist beliebter als *Weißl*. Gelegentlich erkennt sich der Betroffene in ihnen wie in einem Spiegel, hört im Echonamen den Nachhall seiner Stimme oder Redeweise: *Freilich-Freilich* oder *Mir auch* belegen den ikonischen Aspekt. Etwas freiere Formen der Nachbildung äußern sich in onomatopoetischen Bildungen: *Herr Bollerer* heißt ein lautstark und polternd auftretendes Mädchen, *Grim Grom* ein stets mürrisch und griesgrämig wirkender Außenminister. Und nicht zuletzt enthalten inoffizielle Personennamen als Wörter deskriptive Bedeutungen, die den Ausgangspunkt für die unterschiedlichsten Sprechakte bzw. Formen der rhetorischen Verwendung bilden: *Schnecke* ist langsam, aber *Pudding* hat einen festen Biceps und der *Professor* ist das Gegenteil von gescheit. *Der Bart* steht für den ganzen Kerl und *Engel* ist ein Euphemismus. Bisweilen bescheiden sich inoffizielle Personennamen auch mit der Eigennamen-konzedierten Rolle bloßer Identifikationsmittel: *Andrea 1* und *Andrea 2* dienen einzig der Unterscheidung zweier gleichnamiger Mädchen. Sie sind Reize, Symptome, Indizes, Ikone, Symbole und Eigennamen (!) zugleich. Ihre semiotische Omnipotenz bildet die Grundlage ihrer funktionalen Omnipotenz. Als semiotische Omnibusse transportieren sie eine gefährliche Fracht.

Der Vorschlag, inoffizielle Personennamen nicht nur als Symbole, sondern auch als (potentielle) Vertreter anderer Zeichenarten aufzufassen, ist nicht nur im Hinblick auf die zu beobachtenden Phänomene empirisch realistischer, er

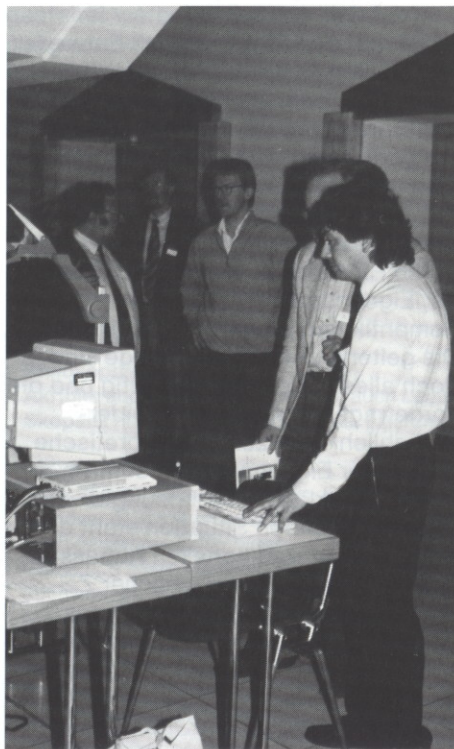
ermöglicht es – auf alle Namentypen angewandt – in theoretischer Hinsicht, die widersprüchliche und unbefriedigende Behandlung der Eigennamen überhaupt zu überwinden. Zu betonen ist, daß es nicht darum geht, die Version, Eigennamen seien anderen sprachlichen Zeichen unterlegen, durch die ihrer Überlegenheit zu ersetzen. Die These von der semiotischen Omnipotenz der Zeichen gilt über die Eigennamen hinaus. Was und wie Zeichen im einzelnen bedeuten, legen Sprecher und Hörer fest. Der Mensch als Zeichenbenutzer besitzt die Fähigkeit, Zeichen symbolisch, indexikalisch, ikonisch usw. zu verwenden bzw. zu verstehen. Im Bereich der Sprache ist die exklusive Verpflichtung von Zeichen auf eine semiotische Ebene jedoch am ausgeprägtesten und weitgehend akzeptiert. So zeichnen sich hier nur noch Eigennamen, insbesondere inoffizielle Personennamen, dadurch aus, daß sie semiotisch ungebundener sind. Damit schlagen sie zugleich eine Brücke von der Sprache zu anderen semiotischen Systemen.

Literaturhinweis

Kany, W.: Inoffizielle Personennamen. Bildung, Bedeutung und Funktion. Tübingen 1992.

Der Autor ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.

Die Ordnung der Wörter – im Kopf, im Lexikon, im Computer



COSMAS-Vorführung im Stadthaus, Mannheim; Cyril Belica

(Foto: Benjamin Biere)

Auch über das neue Textrecherchesystem COSMAS (Corpus Storage, Maintenance and Access System) konnten sich die rund 400 Teilnehmer der IDS-Jahrestagung 1993 informieren.

Mit COSMAS können Belege für einzelne Wortformen und Satzzeichen, für Wortformen in verschiedenen Kombinationen und mit unterschiedlichen Abständen sowie für Varianten von Wortformen und -segmenten gesucht werden. Das im IDS entwickelte Lemmatisierungsprogramm »Flexionsanalyse und Kompositazerlegung« ermöglicht die Suche nach zu einer Grundform gehörenden Flexionsformen, Komposita und sonstigen Wortbildungsformen.

COSMAS ermöglicht eine mehrstufige Ergebnispräsentation. Die Ergebnisse der Recherche können als Textübersicht mit absoluter oder relativer Häufigkeitsangabe, als Wortformenübersicht mit KWIC-Übersicht (key word in context) mit der gesuchten Wortformen in fester Position oder als KWIC-Darstellung in beliebig großem Kontext einschließlich Quellennachweis auf dem Bildschirm abgerufen werden.

SPRACHE HAT UNS WAS ZU SAGEN!



Deshalb SPRACH REPORT

P 20157 F

Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache

Reden Sie mit! Per Abonnement:

SPRACHEREPORT erscheint vierteljährlich. Ein Jahresabonnement kostet 16,- DM einschließlich Porto.

Ich abonniere die Zeitschrift SPRACHEREPORT ab Heft ____/93. Dieses Abonnement kann ich frühestens nach Ablauf eines Jahres kündigen. Es verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn ich die Kündigung nicht 2 Monate vor Ablauf des Abonnements schriftlich mitteile.

Vor- und Zuname: _____

Adresse: _____

Datum: _____ 1. Unterschrift: _____

Die Rechnung wird an die oben genannte Adresse zugestellt. Ich kann dieses Abonnement eine Woche nach Erhalt des ersten Heftes schriftlich widerrufen. Ich bestätige durch meine 2. Unterschrift, daß ich mein Widerrufsrecht zur Kenntnis genommen habe.

Datum: _____ 2. Unterschrift: _____

An: Institut für deutsche Sprache, – Sprachreport –, Postfach 10 16 21, 6800 Mannheim 1