Originalveröffentlichung in: Linguistische Berichte Nr. 276 (2023), S. 405-439.
DOI: *https://doi.org/10.46771/978-3-96769-285-3*

POSTPRINT

Nanna Fuhrhop
Niklas Reinken
Jonas Romstadt

Der ‚modalisierende' Gebrauch von Anführungszeichen in Abiturklausuren

Abstract: Quotation marks are substantially used for direct speech and citations. For the 'modalizing' use, the Official Rules state that a "different understanding than usual" is indicated; they give very little information on the use of quotation marks beyond literal reference. It therefore seems all the more interesting to investigate the usage of modalizing quotation marks. In the present analysis, we studied the school-leaving examinations of an entire year. School-leaving examinations are texts by persons whose institutional acquisition of written language can be regarded as com-plete; they are texts written by skilled writers. The investigation takes into account both formal and functional observations. We recognized differences between school subjects that can be interpreted with regard to the concept of educational language. The writers described here showed a high sensitivity (conscious or unconscious) to the use of quotation marks, which we call the "struggle for educational language". This may be related to the corpus investigated here. However, our study constitutes a solid basis for further corpus studies on quotation marks.

1 Einleitung

Anführungszeichen werden in vielerlei Hinsicht verwendet: Bei der direkten Rede und beim Zitieren sind sie weitgehend geregelt und auch Gegenstand im Unterricht. Uns interessieren hier die anderen Nutzungen von Anführungszeichen, also solche, die nicht so deutlich geregelt sind und die einen abweichenden Gebrauch kennzeichnen. Diese fassen wir als ‚modalisierend' zusammen. Ein Beispiel hierfür ist folgende Schreibung aus einer Deutschabiturklausur:

(1) Den angerichteten Schaden übersehen diese „Künstler".

Der Autor zweifelt hier offenbar daran, ob das Wort *Künstler* passend für die beschriebenen Menschen ist. Die Anführungszeichen zeigen diese Unsicherheit an, sie modalisieren die Aussage. Klockow hat 1980 mit Blick auf den Gebrauch von Anführungszeichen eine wegweisende Arbeit vorgelegt, die bereits korpuslinguistisch fundiert ist. Er beschäftigt sich wesentlich mit dem Gebrauch von Anführungszeichen in Zeitungstexten. In dem vorliegenden Aufsatz wird ein gänzlich anderes Korpus untersucht, nämlich Texte von unprofessionellen, aber ‚fertigen' Schreibern und Schreiberinnen, und zwar von Abiturarbeiten. Abiturklausuren sind im Idealfall bildungssprachliche Äußerungen (vgl. Feilke 2012), das heißt,

sie sind nicht alltagssprachlich. Das Register Bildungssprache charakterisieren Gogolin & Lange (2011: 112) so: „Die sprachlichen Mittel müssen präzise gewählt sein, um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren. Dies geschieht beispielsweise durch die ausdrückliche Formulierung von Zusammenhängen“. Vor diesem Hintergrund wäre in Abiturklausuren eigentlich kein modalisierender Gebrauch der Anführungszeichen wie in (1) zu erwarten – dennoch kommen sie in dieser Verwendungsweise vor. Hier setzen wir an und analysieren genau diese real vorkommenden Schreibungen.

Dieser Beitrag ist dabei im Einzelnen wie folgt aufgebaut: Zunächst verorten wir den Forschungsgegenstand aus verschiedenen linguistischen Perspektiven – wir beschreiben Anführungszeichen und ihren Gebrauch normativ, graphisch und funktional, mit Blick auf Erwerbsprozesse sowie semantisch pragmatisch (Kap. 2). Ausgehend von diesem theoretischen Rahmen und der Vorstellung der Datengrundlage und der Methodik (Kap. 3) wird in den Kap. 4 und 5 der Gebrauch von Anführungszeichen anhand eines Korpus von Abiturarbeiten aus dem Jahr 2013 empirisch erfasst. Unsere Untersuchungsfrage ist also jeweils: Wie können wir die real vorkommenden Anführungszeichenschreibungen jenseits von Zitaten adäquat linguistisch beschreiben und ergeben sich dabei erkennbare Tendenzen mit Blick auf die jeweiligen Fächer, in denen die Arbeiten entstanden sind? Wir arbeiten explorativ, gehen also von den konkret gesetzten Anführungszeichen aus und interpretieren diese im Kontext des Konzepts der Bildungssprache.

Wir nähern uns dem Gebrauch hierfür aus zwei verschiedenen Perspektiven, und zwar zunächst ausgehend von der sprachlichen Form. Leitend ist die Frage, welche sprachliche/n Einheit/en jeweils angeführt wird/werden[1] (Kap. 4). Nachfolgend beschreiben wir diese Einheiten funktional (d. h. Welche Funktion übernehmen die Anführungszeichen jeweils?) anhand der erstmals von Klockow (1980) vorgeschlagenen Systematisierung, die auch für unsere Untersuchung leitend ist (Kap. 5). Ein diachroner Ausblick auf den Gebrauch der Anführungszeichen in Abiturklausuren der letzten knapp 100 Jahre schließt den Beitrag ab.

[1] Wir blicken aus einem vergleichsweise engen Blickwinkel auf Anführungspraxis. Insbesondere untersuchen wir keine Anführungen/Quotationen in einem weiteren Sinne, wie sie in der pragmatischen und philosophischen Forschungstradition vielfach beschrieben wurden (vgl. z. B. Saka 1998; Brendel, Meibauer & Steinbach 2011). Für letztere sind Anführungszeichen keine notwendige Bedingung für Anführungen; sie sind lediglich eine Möglichkeit, das Phänomen der Quotation zu signalisieren (vgl. Washington 1992: 588). Sowohl *Oldenburg hat drei Silben* als auch *„Oldenburg“ hat drei Silben* wären in diesem weiten Sinne (metasprachliche) Anführungen (vgl. Saka 1998: 113). Wir folgen diesem Begriff von Anführungen hier nicht, sondern bezeichnen so nur solche (schrift-)sprachlichen Einheiten, die zwischen Anführungszeichen stehen (s. Kap. 2.2).

2 Die Anführungszeichen im Regelwerk und in der Forschungsliteratur

2.1 Anführungszeichen normativ: Bestimmungen im amtlichen Regelwerk

In der aktuell gültigen amtlichen Regelung (AR 2018) finden sich sechs Paragraphen zu den Anführungszeichen. § 89 regelt das „wörtliche Wiedergegebene", die vier nachfolgenden Paragraphen sowie § 95 beziehen sich auf Kombinationen mit anderen Interpunktionszeichen und Anführungszeichen innerhalb von Anführungen. Gerade diese fünf Paragraphen können auch als Versuch gesehen werden, den Schreibgebrauch zu beobachten. Dies ist die Aufgabe des Rechtschreibrats; nach der Beobachtung des Usus sollen die Regeln behutsam angepasst werden (Statut des Rats für Rechtschreibung 2005/2015: 1). § 94 betrifft sowohl die Hervorhebung als auch die Möglichkeit des modalisierenden Gebrauchs: „Mit Anführungszeichen kann man Wörter […] hervorheben und in bestimmten Fällen deutlich machen, dass man zu ihrer Verwendung Stellung nimmt, sich auf sie bezieht" (AR 2018: 98). Letzteres sei der Fall, wenn man „Wörter oder Wortgruppen […] anders als sonst […] verstanden wissen will" (ebd.).

Von den sechs Paragraphen betrifft also lediglich dieser letztgenannte Satz aus § 94 den uns hier interessierenden Fall, nämlich die Setzung von Anführungszeichen außerhalb des Zitatkontextes. Die Regel ist sehr offen formuliert, der Gebrauch hängt von der Interpretation der Schreibenden ab. Dass hier wenig zur Regelung steht, erscheint uns geradezu eine Aufforderung für unsere Untersuchung; es ist einfach zu wenig bekannt über den tatsächlichen Gebrauch von Anführungszeichen.

2.2 Anführungszeichen graphisch

Bereits Gallmann (1996: 1463) beschreibt die graphische Form der Anführungszeichen als „merkwürdig uneinheitlich"; die Formenvielfalt ist in der Tat erstaunlich. Kein anderes Interpunktionszeichen zeigt u. W. derartig vielfältige Formen, und zwar sowohl im Deutschen als auch im Sprachvergleich.

Die Anführungszeichen im Kontext der anderen Interpunktionszeichen des Deutschen diskutiert Bredel (2008, 2020). Dort spielt auch ihre graphische Form eine wesentliche Rolle, die Rückschlüsse auf bestimmte Funktionspotentiale des Zeichens zulässt. In Bredel (2020) werden die Anführungszeichen in Anführungsstrichform analysiert, also: <„ … ">. Sie sind reduplizierend und klitisch. Wichtig ist hier, dass beide Anführungszeichen (also das öffnende, proklitische und das schließende, enklitische) *gemeinsam* ein Interpunktionszeichen konstituieren.
Die schließenden Anführungszeichen in der genannten, bei Bredel beschriebenen Form stehen innerhalb der Zeile im sogenannten Oberband. Aus diesen formalen Kategorien ergibt sich für Bredel Folgendes:

– Sie [= die Anführungszeichen] wirken auf Textebene (wie alle Interpunktionszeichen, die redupliziert sind) und nicht auf Wort- oder Satzebene.
– Die Rollen von Produzentin/Produzent und Rezipientin/Rezipient der schriftlichen Äußerung weichen vom Normalfall ab (das implizieren alle Zeichen, die auch im Oberband stehen). Bei Zitaten bedeutet das z. B., dass die Produzentin/der Produzent des Textes, anders als normalerweise, nicht die Urheberin/der Urheber des angeführten schriftsprachlichen Materials ist.

Die graphische Konstitution der Anführungszeichen kann also – mit Blick auf die Lesenden – auch funktional interpretiert werden.

Neben dieser bereits thematisierten Anführungsstrichform kommen Anführungszeichen allerdings noch in anderen Konstitutionen vor, die Rezec (2009) auch in Handschriften beobachtet. Er untersucht die Anführungszeichen in bereits genannter Anführungsstrich- und zusätzlich in gewinkelter Guillemet-Form (<„ … “> vs. <» … «>). In einem Produktionsexperiment von Rezec werden allerdings von 103 handschriftlich (!) produzierten Anführungszeichenpaaren alle in der Anführungsstrichform realisiert (vgl. Rezec 2009: 130); 26 dieser Paare (25,2 %), das kann aus den Originaldaten rekonstruiert werden, wurden nur oben gesetzt, also <" … "> (vgl. ebd.: 153–155). Aus diesem Grund untersuchen wir hier die Form der Anführungszeichen bzw. ihre Variation nicht[2], sondern unterscheiden lediglich zwischen einfachen (<, … ‘>[3]) und doppelten (<„ … “>).[4] Schreibungen wie (2) sind aufgrund fehlender Formkonstanz ungrammatisch:

(2) * der Begriff „Heldentum‘

In diesem Zusammenhang ein kurzer Hinweis zur Terminologie, die in diesem Beitrag eingesetzt wird: Wenn wir wie in (3) von ‚angeführten‘ oder ‚quotierten‘ Einheiten sprechen, dann meinen wir die schriftsprachliche Einheit *zwischen* den Anführungszeichen. Die Analyse dieser angeführten Einheiten bezeichnen wir als *formale* Analyse.

(3) *proklitisches/öffnendes Anführungszeichen* „Heldentum“ *enklitisches/schließendes Anführungszeichen*
angeführte/quotierte Einheit

[2] Das soll nicht bedeuten, dass eine solche Fragestellung nicht dennoch sinnvoll sein könnte, gerade im Kontext von Handschriften als Zeugnissen von *online*-Graphematik (vgl. Szczepaniak & Barteld 2016). Auch die Anführungsstriche variieren ja graphisch, erstens hinsichtlich der Dimension Anzahl (einzeln vs. doppelt) und zweitens hinsichtlich der Position des proklitischen Anführungszeichens (hoch vs. tief). Bei einem anderen Zeichen, dem Komma, konnte sogar eine textinterne Variation hinsichtlich der Rundung beobachtet werden, die funktionale Relevanz haben könnte (vgl. Romstadt & Reinken 2023). Diese *graphische* Variation soll hier jedoch nicht im Fokus stehen (vgl. dazu auch: Wielenberg 2020: 65–67).

[3] Die hier dargestellten Ausprägungen der einfachen und doppelten Anführungszeichen sind daher als formabstrahierte Klassensymbole für *alle* Vorkommen einfachen und doppelten Anführungszeichengebrauchs zu verstehen.

[4] Allerdings werden die einfachen 2013 nicht mehr verwendet. Sie kommen in den älteren Abiturjahrgängen vor (vgl. Kap. 6). So sind die einfachen Anführungszeichen 1949 dem modalisierenden Gebrauch vorbehalten, während 2013 sowohl die direkte Rede als auch das Zitat als auch der modalisierende Gebrauch jeweils mit den doppelten angezeigt wird.

Bredel fasst die verschiedenen Funktionen der Anführungszeichen zusammen zu einer abstrahierten, allgemeinen Funktion der Anführungszeichen aus der Perspektive der Lesenden:

> Das Gemeinsame aller Anführungspositionen besteht darin, dass der Schreiber sich von mindestens einem Aspekt der unmarkierten Sprechhandlung distanziert […]. Das kann den *lokutiven Akt* (nicht ich, ein anderer hat gesprochen [spricht so]), den *propositionalen Akt* (der verwendete Begriff passt nicht auf ein Bezugsobjekt), den *referenziellen Akt* (das Bezugsobjekt passt nicht auf den verwendeten Begriff) betreffen oder den Akt der *Zeichenverwendung* (der Schreiber bezieht sich nicht auf die Bedeutung, sondern auf die Form des Ausdrucks). (Bredel 2004: 214)

Mit dieser Untergliederung der verschiedenen Funktionen von Anführungen steht Bredel in der Tradition mehrerer semantischen/pragmatischen Theorien zu den Anführungszeichen, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden. Bredel selbst beruft sich vor allem auf Klockow (1978, 1980), dessen frühe Korpusstudie im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

2.3 Anführungszeichen semantisch und pragmatisch

Es ist weitgehender Konsens, dass (nicht) gesetzte Anführungszeichen den semantischen Gehalt oder die pragmatische[5] Angemessenheit einer Äußerung verändern oder sogar ins Gegenteil verkehren können. Diesem kommunikativen Gehalt der Anführungszeichen kann man sich aus verschiedenen Perspektiven nähern. Brendel, Meibauer & Steinbach (2011) schlagen hierfür eine funktional orientierte Terminologie vor, die im Folgenden jeweils mit Bezug zu den Anführungszeichen dargestellt werden soll.

Da Formen der (in)direkten Redewiedergabe nicht im Fokus dieser Arbeit stehen, werden diese Formen der Anführung (*indirect quotation, direct quotation, mixed quotation*), denen jeweils eine sinngemäß oder wörtlich wiedergegebene Originaläußerung anderen Ursprungs vorausgeht, hier nicht weiter besprochen, obwohl auch sie Instanzen des pragmatischen Phänomens Quotierung sind (vgl. hierzu u. a. Gutzmann & Stei 2011, Brendel, Meibauer & Steinbach 2011). Nicht oder nicht zwingend um eine Form von (Rede-)Wiedergabe handelt es sich dagegen bei den folgenden drei Anführungen:

(4) a. „Heldentum“ hat 9 Buchstaben.

b. Auch Lady Milford, die Mätresse des Fürsten, wirkt bei der Intrige mit, da sie in Ferdinand verliebt ist, ihn aber nicht „besitzen“ kann.

[5] Die Frage danach, ob Anführungszeichen nur eine pragmatische oder nicht auch eine zumindest partiell semantische Funktion übernehmen, hat eine lange linguistische und philosophische Tradition und kann hier nicht rekonstruiert werden. Einen Überblick über den Fachdiskurs bieten Gómez-Torrente (2001, 2011) sowie Johnson (2011).

c. „Frische Handtücher“ erhalten Sie an der Rezeption.
(Meibauer 2007: 30)

In (4a) geht es um den meta-/objektsprachlichen Bezug auf das Wort *Heldentum* an sich. Solche Fälle werden der Terminologie von Brendel, Meibauer & Steinbach (2011) folgend auch als *pure quotation* bezeichnet, die funktional den Formen der direkten Redewiedergabe nahestehen. Auf eine umfangreichere Darstellung der *pure quotation* verzichten wir hier[6] und richten unseren Fokus auf die sogenannten *scare quotations*.

Eine solche *scare quotation* liegt in (4b) vor. Die angeführte Einheit in (4b) ist sowohl syntaktisch als auch semantisch eigenständig, wird allerdings anders interpretiert als das im Default-Fall getan wird, was man grob verallgemeinernd als Distanzierung beschreiben kann (vgl. Brendel, Meibauer & Steinbach 2011: 5). Solche Formen der Anführung können sich zwar grundsätzlich auf eine vorangegangene Originaläußerung beziehen, dies ist jedoch weder notwendiges noch hinreichendes Kriterium für *scare quotations* (vgl. ebd.: 8). Der Unterschied zu *pure quotations* liegt darin, dass diese nur metasprachlich operieren und nicht syntaktisch eingebunden sein müssen, während *scare quotations* meist syntaktisch vollständig in den Satz eingebunden sind. Bei einer *scare quotation* erhält der angeführte Ausdruck eine zusätzliche Interpretationsebene neben der wörtlichen (vgl. ebd.: 5).

In beiden Fällen (*pure* und *scare quotation*) ist eine Art Anreicherung mit pragmatischer Information (hier eine Distanzierung), notwendig, um die Anführungen interpretieren zu können. Die Anführungszeichen übernehmen hier also systematisch eine pragmatische Funktion (vgl. Meibauer 2007).

Etwas anders funktionieren die Anführungszeichen in (4c); hier geht es nicht um eine Distanzierung, sondern um eine besondere Betonung der angeführten Einheit. Meibauer (2007: 23) nimmt an, dass das Hervorhebungspotential der Anführungszeichen auch in allen anderen Spielarten vorhanden sei, bei anderen Vorkommen jedoch mit zusätzlichen Funktionen einhergehe. Fälle wie (4c) werden auch als *greengrocer's quotations* (‚Gemüsehändler-Zitate‘) oder neutraler als emphatische Anführungen (*emphatic quotations*) bezeichnet (vgl. Abbott 2003) und spielen überall dort eine besondere Rolle, wo andere Möglichkeiten graphischer Auszeichnung nicht oder nur sehr eingeschränkt einsetzbar sind.

Wie verhalten sich nun diese primär theoretisch modellierten Formen der Anführungen mit Anführungszeichen zum tatsächlichen Gebrauch? Klockow (1980) untersucht in seiner wegweisenden Untersuchung Anführungszeichen in 5.000 Zeitungsausgaben. Die von ihm erarbeiteten Subklassen und Kategorien sind also nicht nur theoretisch entwickelt worden, sondern auch abgeleitet ausgehend von real vorkommenden Schreibungen in Tageszeitungen.

[6] Eingehender diskutiert wird das Phänomen der *pure quotations* z. B. bei Maier (2014), Cappelen & Lepore (2007) und Gómez-Torrente (2011).

Er unterscheidet zunächst grundsätzlich zwischen dem konventionellen und dem modalisierenden Gebrauch von Anführungszeichen. Ersterer ist dadurch gekennzeichnet, dass die angeführten Einheiten theoretisch auch ohne Anführungszeichen als solche erkennbar wären. Das betrifft u. a. die Markierung von direkter Rede und Zitaten. Hier geht es um die Wiedergabe vorangegangener Äußerungen.

Der Gebrauch der konventionellen Anführungszeichen ist häufig redundant, da auch durch andere sprachliche Mittel darauf hingewiesen wird, dass ein Zitat oder eine wörtliche Rede erfolgt – sei es durch die entsprechende An- oder Abkündigung der direkten Rede oder durch die unterschiedliche Deixis.[7] Beim Zitieren wird heutzutage zwingend deutlich gemacht, wer etwas gesagt oder geschrieben hat.

Zu den konventionellen Anführungszeichen gehören nach Klockow außerdem die Anführungszeichen bei Werktiteln und Eigennamen sowie solche bei metasprachlichen Anführungen (z. B. in *Das Wort „Heldentum“ hat neun Buchstaben*). Sie werden auch als L-Zitate (logische Zitate) unterklassifiziert. Der grundlegende Unterschied ist, dass die Anführungszeichen nicht zwingend nötig sind, um die jeweilige Besonderheit zu erkennen; mitunter fallen sie schon durch ihre syntaktische Unintegriertheit auf. Ein Beispiel dafür zeigt (5) – das Wort *wohin* lässt sich syntaktisch nicht ohne Weiteres als Teil des Satzes analysieren.

(5) Schon zu Beginn verwendet er einfach Satzzeichen zur Verdeutlichung bestimmter Worte, so setzt er hinter „wohin“ ein Fragezeichen.

Beim modalisierenden Gebrauch ist das anders: Hier sind es häufig allein die Anführungszeichen, die den anderen/vom Normalfall abweichenden Gebrauch verdeutlichen. Syntaktisch ist die sprachliche Einheit häufig unauffällig; das Fehlen der Anführungszeichen würde nicht bemerkt (z. B. in *Sie sieht ihn „liebevoll“ an.* vs. *Sie sieht ihn liebevoll an.*).

Modalisierende Anführungszeichen kennzeichnen Ausdrücke, die in gewisser Hinsicht anders behandelt werden sollen als in ihrer Standardbedeutung, und zwar stilistisch oder inhaltlich. Stilistisch meint, der Teminologie Klockows folgend, z. B. eine besondere Wortwahl („Dieser Künstler ist ‚in‘.“[8], Klockow 1980: 133), also eine Abweichung vom erwarteten Stil. Dabei legt jeweils der textuelle Kontext fest, was als stilistisch (un-)markiert zu gelten hat. Die stilistischen Anfüh-

[7] So zeigt die Tatsache, dass Anführungszeichen bei direkter Rede z. B. in Dramen (wie etwa Schiller: *Kabale und Liebe*, Reclam; Frisch: *Biedermann und die Brandstifter*, Suhrkamp; Reza: *Der Gott des Gemetzels*, Hanser Schauspiel) gar nicht immer gesetzt werden, dass sie zum Verständnis nicht immer notwendig sind. Bei Zitaten sind sie für das wissenschaftliche Arbeiten konstitutiv. Wenn allerdings ein Zitat anders gekennzeichnet ist, z. B. durch einen Absatz und eine direkt anschließende Literaturangabe, kann wiederum auf die Anführungszeichen verzichtet werden.

[8] Die Beispiele sind von Klockow (1980) übernommen; es wird konventionell zitiert. Daher stehen Klockows doppelte Anführungszeichen in unseren Beispielen als einfache. Klockows Studie ist mit durchgängiger Kleinschreibung erschienen. Die Groß- und Kleinschreibung wird in den Zitaten stillschweigend an die aktuellen Regeln angepasst. Darüber hinaus werden keine Änderungen an den Schreibungen vorgenommen.

rungszeichen können eine andere Sprachvarietät oder einen ungewohnten Ausdruck innerhalb einer Varietät markieren. Wenn den Lesenden die andere Sprachvarietät bekannt ist, brauchen sie keine weiteren Informationen, ansonsten ist eine Situierung (Erläuterung der Redesituation, in der der Ausdruck normalerweise genutzt wird) oder eine Glossierung (direkte Übersetzung) nötig. Sprachvarietäten, aus denen der Ausdruck stammen kann, können Fremdsprachen, Dialekte, Idiolekte, Soziolekte (dazu gehören auch Spitznamen), frühere Sprachstufen oder einfach andere Sprachregister sein. Auch Sprichwörter gelten hier als aus einer anderen Sprachvarietät übernommen. Mit stilistischen Anführungszeichen wird außerdem ein ‚innovativer' Sprachgebrauch gekennzeichnet, der sich über bisher geltende Konventionen hinwegsetzt. Um den Lesenden Informationen über diesen Umstand zu geben, können diese Ausdrücke wieder glossiert werden oder mit einem Remedium versehen sein (*sozusagen, gewissermaßen, gleichsam, mit Verlaub, wenn ich so sagen darf*). Klockow nennt Metaphern („Im Gehirn treten elektrische Massenentladungen wie ‚Gewitter' in Erscheinung.", Klockow 1980: 167), Wortspiele („Es ist nicht ‚wurscht' … wo man Wurst kauft!", Klockow 1980: 176) und Neologismen („Zweitens ist der deutsche Nebensatz noch viel ‚nebensächlicher'.", Klockow 1980: 171). Einzelne Studien, wie etwa Lemnitzer (2010) und Klosa-Kückelhaus & Wolfer (2019: 152), setzen genau am letztgenannten Aspekt an und nutzen Anführungszeichen als ein typisches Mittel, um Neologismen zu erkennen. Ein Neologismus gilt dann als etabliert, wenn die Anführungszeichen oder der Zusatz *sogenannt* nicht mehr genutzt werden (vgl. Härtl 2018: 141–142; Schlechtweg & Härtl 2020: 774–775).

Eine inhaltliche Abweichung meint demgegenüber, dass der Inhalt der Anführung nur unter Vorbehalt gilt, wie es z. B. in „Dieser ‚Künstler' ist in." (Klockow 1980: 134) der Fall ist. Hier wird die Passung des Begriffs *Künstler* auf die so bezeichnete Person in Zweifel gezogen. Die Anführungszeichen mit Inhaltsvorbehalt können daher in vielen Fällen als *scare quotation* (s. o.) beschrieben werden. Wenn angeführte Ausdrücke weder eine stilistische Besonderheit zeigen noch einen Inhaltsvorbehalt bedeuten können, dann sind sie nicht interpretierbar (vgl. „Dieser Künstler ‚ist' in.", Klockow 1980: 135).

Modalisierende Anführungszeichen bei Inhaltsvorbehalt können sich auf zwei unterschiedliche Bedeutungen des Begriffs *Inhalt* beziehen. Zum einen geht es um den lexikalischen Inhalt des Ausdrucks (Begriffsvorbehalt), zum anderen um den pragmatischen Inhalt (Applikationsvorbehalt).

1) Der Begriffsvorbehalt („Allerdings trug das Verhalten der ‚bürgerlichen' Kreise Vietnams dazu bei.", Klockow 1980: 190) drückt aus, dass ein Begriff nicht zum Denotat passt, und zwar unabhängig von der Situation. Es kann auch sein, dass das angeführte Denotat nicht real existiert („Auch sogenannte ‚Normale' – wenn es die gibt – können von ihnen gelegentlich profitieren.", Klockow 1980: 190). Der angeführte Begriff ist immer mit einem inhaltlichen Vorbehalt zu interpretieren.

2) Beim Applikationsvorbehalt passt der angeführte Begriff nicht vollständig in den jeweiligen kommunikativen Kontext („Der Grenzfall wäre eine ‚Grammatik', in der alle Wortklassen frei austauschbar wären.", Klockow 1980: 178), er wird gewissermaßen problematisiert. Indikatoren sind *wenn*-Sätze (z. B. *wenn man das so nennen kann*), *sogenannt, vermeintlich, angeblich, gewissermaßen, eine Art von* etc. Auch diese Anführungszeichen können wiederum unterschieden werden, und war in
   a. die *sogenannt*-Gruppe: eine fremde Prädikation wird bestritten,
   b. die *sozusagen*-Gruppe: eine eigene Prädikation wird abgeschwächt.

Diese zwei letztgenannten Formen der (modalisierenden) Anführung sind in der Geschichte der deutschen Schriftsprache die historisch jüngsten (vgl. Bredel 2008: 136), das älteste Vorkommen von Anführungszeichen scheint dagegen auf die Markierung von Fremdtext (also auf Zitation) zurückführbar zu sein. Diese Aussage muss allerdings mit Rinas (2017: 178) eingeschränkt werden, denn zumindest in den Interpunktionslehren erscheint das Anführungszeichen als Zitatkennzeichnung 1706 und die allgemeine Hervorhebung nur wenige Jahre später, schon 1711. Interessanterweise scheint sich aber die historische Entwicklung ontogenetisch im Erwerb der Anführungszeichen zu spiegeln: Bredel (2004) untersucht den Erwerb der Anführungszeichen bei der Kennzeichnung der direkten Rede. Kurzgefasst erfolgt der Erwerb der direkten Rede schon in der zweiten Klasse, aber erst in der vierten Klasse erscheinen Anführungszeichen. Dann geht allerdings die Verwendung der direkten Rede zurück. Modalisierende Anführungszeichen, also solche bei sprachlichem oder inhaltlichen Vorbehalt kommen erst wesentlich später vor, verstärkt ab der 10. Klassenstufe (vgl. ebd.: 226). Sie scheinen also beim (institutionell begleiteten) Erwerb gegenüber den konventionellen Anführungszeichen im Sinne Klockows sekundär zu sein.

Die dargestellte funktionale Terminologie von Klockow (1980) ist, das wurde an vielen Stellen deutlich, auf die insbesondere in der semantisch-pragmatischen Forschung etablierte Terminologie abbildbar. Beide Terminologien erweitern gegenseitig die jeweils herausgearbeiteten Funktionspotentiale der Anführungszeichen, auch wenn die jeweiligen Begrifflichkeiten nicht deckungsgleich sind. L-Zitate bei Klockow entsprechen grob den *pure quotations*, Klockows modalisierender Gebrauch von Anführungszeichen beinhaltet die *scare quotations*. Lediglich die emphatische Anführung aus dem Modell von Brendel, Meibauer & Steinbach (2011) findet keine Entsprechung bei Klockow (1980). Das kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass sie in Zeitungstexten offenbar nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint – was damit vermutlich auch für Abiturklausuren gilt, die mit Blick auf die Norm möglichst orthographisch ‚korrekt' produziert werden.

Klockow beschreibt anhand von Zeitungstexten die Funktionen, für die Anführungszeichen genutzt werden können. Insofern ist das System, das er entwirft, gebrauchsorientiert. Er macht jedoch keine Angaben darüber, welche dieser Funktionen häufig sind und welche nicht. Aus heutiger Sicht ‚fehlen' quantitative Angaben. Genau an dieser Stelle setzen wir an. Wir werden zeigen, dass sich der

Gebrauch von Anführungszeichen qualitativ wie eben auch quantitativ mit den von Klockow (1980) vorgeschlagenen Konzepten erfassen lässt und dass mit Blick auf die hier beschriebene Textsorte Auffälligkeiten in der Verteilung der einzelnen Subtypen erkennbar werden. In den beiden folgenden Abschnitten werden wir hierfür beschreiben, an welchen Stellen Anführungszeichen vorkommen und welche Funktionen sie an diesen Positionen erfüllen. Dabei geben wir auch an, wie häufig die Vorkommen jeweils sind.

3 Anführungszeichen in Abituraufsätzen

Bis hierhin haben wir unseren Untersuchungsgegenstand multiperspektivisch verortet. Auf dieser Grundlage aufbauend wollen wir nun den Gebrauch von Anführungszeichen genauer empirisch in den Blick nehmen, der (mit Ausnahme von Klockow 1980) in den meisten bisher genannten Arbeiten nicht im Fokus steht. Uns interessiert hier speziell der Gebrauch von Anführungszeichen der Schüler und Schülerinnen jenseits des normativ stärker geregelten und restringierten Bereichs (vgl. Kap. 2.1). Das ist also der modalisierende Gebrauch sowie mit Einschränkungen ebenso die Verwendung bei objektsprachlichen L-Zitaten (vgl. Kap. 2.3).

Wir untersuchen das anhand von 137 Abiturklausuren, die 2013 an einem niedersächsischen Gymnasium in den Fächern Deutsch, Geschichte und Biologie verfasst wurden und die zum Korpus GraphVar gehören.[9] Sie liegen zeichengenau transkribiert und linguistisch annotiert vor (vgl. Berg, Romstadt & Neitzert 2021).[10] Die Schreiber und Schreiberinnen stehen am Ende ihres institutionell begleiteten Rechtschreib- und damit auch Interpunktionserwerbs – auch mit Blick auf die Anführungszeichen. Dabei werden die Texte in allen Fächern gleichzeitig unredigiert und dennoch mit dem Ziel, einen möglichst orthographisch korrekten Text zu produzieren, verschriftet. Das macht sie für unsere Untersuchung so interessant. Wir setzen hierfür bei allen konkret vorkommenden Anführungszeichen an, arbeiten also explorativ. An einigen Stellen werden wir die so erhaltenen absoluten Frequenzen auf Faktoren wie die Textlänge beziehen. Zudem wird es gelegentlich möglich sein, die entsprechenden Positionen ohne Anführungszeichen zu untersuchen. So werden zum Beispiel häufig Werktitel oder Teile von Werktiteln in Anführungszeichen gesetzt („Iphigenie“, „Leiden des jungen Werthers“ usw.). Nach den Nennungen von Werktiteln kann gezielt gesucht werden; das betrifft die Deutschklausuren, die Auswahl der behandelten Werke ist allerdings ge-

[9] Vgl. graphvar.uni-bonn.de; zur Generierung der Korpusdaten, zur Auswahl der Fächer und zur weiteren Architektur des Korpus GraphVar vgl. Berg, Romstadt & Neitzert (2021), Berg & Romstadt (2021).

[10] Bei allen hier angegebenen Beispielen, die direkt dem GraphVar-Korpus entnommen sind, ist die Rechtschreibung auf Wortebene angepasst. Sonstige Eingriffe in das schriftsprachliche Material finden nicht statt.

ring, da es sich um Abiturklausuren aus einem Jahrgang handelt. Viel interessanter sind die Fälle, in denen die Benennung explizit thematisiert wird mit Begriffen wie *sogenannt, Begriff, Wort, Zielsetzung*. Die in diesen Fällen genutzte Methodik soll jeweils dort erläutert werden, wo sie konkret angewendet wird.

Insgesamt beschrieben werden hier zunächst die 137 Abiturarbeiten (62 Biologie-, 61 Deutsch- und 14 Geschichtsarbeiten), des Jahrgangs 2013. Das ist zum Zeitpunkt der Untersuchung der neueste digital auswertbare Jahrgang des GraphVar-Korpus.

Diese Arbeiten enthalten insgesamt 241.397 (graphematische) Wörter und 13.700 Sätze; das entspricht einem Wert von durchschnittlich 1.762 Wörtern bzw. 100 Sätzen pro Arbeit. Im Mittel enthält jede Arbeit dabei 34,6 Anführungszeichen[11] (hier kumuliert für den konventionellen und den modalisierenden Gebrauch im Sinne Klockows).

Grob gesagt wollen wir nun, wie oben erläutert, unseren Blick verengen und Formen von direkter Rede und/oder Zitate ausblenden. Es geht uns also im engeren Sinne um eine Auszeichnungsfunktion, die in allen übrigen Spielarten des Anführungszeichengebrauchs eine Rolle zu spielen scheint (vgl. Kap. 2.3). In authentischen handgeschriebenen Texten erwarten wir hier eher mehr Anführungszeichen, weil dort die Möglichkeit der Kursivsetzung[12] und auch der Fettsetzung wegfällt. Auch die früher oft zur Hervorhebung eingesetzte Sperrung wäre nur bei durchgängig verbundenen Handschriften auffällig; allerdings sind nur ein Bruchteil der erwachsenen Handschriften vollständig verbunden (vgl. van Drempt, McCluskey & Lannin 2011: 326). Es bleibt die Unterstreichung, was jenseits der Sprachwissenschaft eher unüblich für diese Art der Auszeichnung ist und in Handschriften auch kaum vorkommt. Ebenso ist die Setzung in Kapitälchen/Majuskeln eher unüblich.

Insgesamt finden wir 994 Anführungen im Jahr 2013. Das GraphVar-Korpus enthält schon eine Kennzeichnung von Anführungen des konventionellen Gebrauchs als eigene Annotationsebene (vgl. Berg, Romstadt & Neitzert 2021: 6). Dies betrifft dort Zitate und direkte Rede. Der konventionelle Gebrauch ist nicht der Fokus dieser Untersuchung und wurde aus der Grundgesamtheit aller Anführungen ausgeschlossen. Da aber Übergangsbereiche zwischen dem konventionellen Gebrauch der Anführungszeichen sowie den modalisierenden Anführungszeichen festzustellen sind, insbesondere im Bereich der metasprachlichen Auszeichnung, übernehmen wir bei Zweifelsfällen die bereits im Korpus GraphVar gegebenen Annotationen. Eindeutig falsch positive Belege – also offensichtliche *direct* oder *mixed quotations*, die dennoch im Korpus als Nicht-Zitat

[11] Bei dieser Zählung wurden öffnende und schließende Anführungszeichen einzeln gezählt. Eine Schreibung wie <„Heldentum“> enthält *zwei* Anführungszeichen, obwohl im System von Bredel (s. Kap. 2.1) beide Formen gemeinsam *ein* Interpunktionszeichen bilden.

[12] Saka (1998: 113) zählt Kursivierung ebenfalls zu den *quotation marks*, also den Anführungszeichen (i.w.S.), die er als Menge der verschiedenen in Kap. 2.3 diskutierten Formen des nichtadditiven Interpunktionszeichens, der Kursivierung und „any like conventional device“ versteht. In der vorliegenden Untersuchung sind demgegenüber immer, wenn von Anführungszeichen die Rede ist, ausschließlich die derartig benannten Interpunktionszeichen gemeint.

annotiert wurden – schließen wir jedoch aus unseren Untersuchungen nachträglich aus. Solche Fälle liegen beispielsweise immer dann vor, wenn in den konkreten Belegen Zeilenangaben vorkommen oder aufgrund der Satzkonstruktion von einer Redewiedergabe ausgegangen werden muss. Alle Anführungszeichen, die nicht als konventioneller Gebrauch gelten können, sind für uns modalisierend und werden weiter analysiert. Modalisierende Anführungszeichen können unterschiedliche Einheiten markieren, die im Folgenden – in einem ersten Schritt ohne genauere funktionale Betrachtung – beschrieben werden.

4 Welche sprachlichen Einheiten werden mit Anführungszeichen-markiert?

In einer ersten Klassifikation wird untersucht, *was* jeweils angeführt wurde – also ob es sich um Nominalgruppen, Verben, Substantive usw. handelt. Es geht also um eine *formale* Beschreibung der angeführten Einheiten.

	Anführungen
Nominalgruppe	423 (42,6 %)
Substantiv	374 (37,6 %)
Adjektiv	70 (7,0 %)
Verb	52 (5,2 %)
Konversion	35 (3,5 %)
Pronomen	26 (2,6 %)
Satz	6 (0,6 %)
Adverb	16 (1,6 %)
Konjunktion	7 (7,0 %)
Interpunktionszeichen	2 (2,0 %)

Tab. 1: Anzahl der jeweils angeführten Formen, absolut und relativ bezogen auf die Gesamtzahl von 994 Anführungen; die relativen Werte addieren sich zu über 100 %, weil einzelne Fälle mehrfach klassifiziert wurden.

Die Zahlen sind hier höher als die oben angegebene Gesamtsumme von 994 Anführungen, weil zum Beispiel substantivisch gebrauchte Verben sowohl als Substantiv als auch als Konversion klassifiziert sind. Die größte Gruppe sind aber die Nominalgruppen und die Substantive. Wir betrachten diese Einheiten einzeln.

4.1 Nominalgruppen

Die Nominalgruppen werden wiederum nach der sprachlichen Form klassifiziert und anschließend wird beschrieben, welcher Bestandteil der Nominalgruppe durch die Anführungszeichen markiert wird.

Es kommen verschiedene durch Anführungszeichen markierte Nominalgruppen vor:

(6) a. Infolgedessen öffnet sich der […] Ionenkanal, indem sich die „bewegliche Untereinheit“ des unspezifischen Ionenkanals verschiebt.

b. Auch die Einigung der Politik auf eine Entschädigungszahlung […] an „die Juden“ war ein Symbol dieser Vergangenheitspolitik […].

c. Daraus lässt sich meine Hypothese noch dadurch ergänzen, dass Hermann Hesse sich in seinem Roman auf die Moderne, auf die „Jugend von heute“ bezieht.

In (6a) werden Adjektivattribut und Bezugssubstantiv gemeinsam angeführt. In (6b) betrifft die Anführung Artikel und Substantiv, in (6c) zusätzlich mit einem postnominalen Attribut.

Die weitaus meisten der markierten Nominalgruppen sind Werktitel, Epochenbezeichnungen oder feststehende Begriffe. Recht häufig wird das auch lexikalisch thematisiert wie *als „XX“ bezeichnet, der Begriff „XX“* usw. Man kann sie grob vereinfacht auch als Eigennamen oder analoge feststehende Begriffe begreifen (vgl. Kap. 2.3). Solche Anführungen, die den eigentlichen Zitaten sehr ähneln, sollen hier neutral ‚Bezeichnungen‘ genannt werden (vgl. Kap. 4.7). Bei denen, die nicht so kategorisiert werden, ordnen wir nach den drei Schulfächern.

In den Geschichtsklausuren finden sich 62 Beispiele von quotierten Nominalgruppen, 32 (51,6 %) sind nicht direkt als Bezeichnungen zu erkennen. Allerdings finden sich auch hier einige wie *„schwarzen Donnerstag“*. Die anderen sind aber durchweg distanzierend gemeint, wie in *„die Juden“, „unschuldige Deutsche“, „unreines Erbgut“, „geistige Quelle“ (für den Nationalsozialismus).*

In Biologie finden sich 39 quotierte Nominalgruppen, davon sind 14 (35,9 %) nicht explizit als Bezeichnungen oder Eigennamen klassifiziert. Diese 14 sind vom Typ *„bewegliche Untereinheit“, „stationäre Untereinheit“, „erleichterte Diffusion“*. Hier werden die Nominalgruppen also als Fachbegriffe genutzt.

Von den 322 Nominalgruppen in Deutsch sind nur 11 (3,4 %) keine Werktitel, Epochenbezeichnungen usw., also keine Bezeichnungen i. o. S.

(7) „den äußeren Schein“ und „das innere Sein“, „das neue Ich“, „Faszination Oberfläche“

Nominalgruppen scheinen also insbesondere in Geschichte aus Gründen der Distanzierung quotiert zu werden.

4.2 Substantive

Von den 374 quotierten Substantiven sind 29 (7,8 %) aufgrund nicht-deutscher Herkunft in Anführungszeichen gesetzt (z. B. *ein „Dandee“, ein „Run“*). Die Anführungszeichen markieren also eine Abweichung von der Sprachvarietät.

Es sind 126 nicht als Bezeichnungen im weiteren Sinne klassifiziert (33,7 %). Bereits hier zeigt sich also ein anderes Verhalten als bei den Nominalgruppen,

dort sind nur 13,5 % aller Anführungen nicht als Bezeichnungen beschrieben worden (s. Kap. 4.1). Von den Nicht-Bezeichnungen bei den Substantiven stehen 111 (88,0 %) im Singular, 55 (43,7 %) sind Komposita. Im Folgenden werden die Substantive gezeigt, die nicht aufgrund der Fremdsprache oder metasprachlich quotiert werden und auch keine Konversionen sind, aufgelistet nach Fächern. Da die meisten Begriffe in der Biologie metaphorisch gebraucht sind, haben wir hier schon eine weitere Klassifizierung vorgenommen.

Biologie:

(8) a. Personifizierte Ausdrücke: Auftrag, Drang, Nachkommen, Bereicherung, Steller, Auftrag, Angriffsfläche, Elektronenwanderung
z. B. Wenn das Enzym seinen „Auftrag“ erledigt hat, spaltet sich das Protein und die Bindungsstelle ist für das nächst passende bereit.

b. von Menschen gemachte Technik: Pumpen, Einbahnstraße, Kraftwerke, Fächer, Perlschnurkette, Station, Vorlage, Kuppe
z. B. In den Cytochromen wirken die Elektronen wie „Pumpen“.

c. Übertreibungen: Hochtouren, Zerstörung, Lücke, Ende, Selbstzerstörung
z. B. Da Eisfische allerdings nur über eine geringe O_2-Zufuhr verfügen und das Herz schon sowieso auf „Hochtouren“ arbeitet, können sie es sich nicht leisten anstrengende Bewegungen zu tätigen.

d. unklar (ggf. Fachsprache): Normalfall, Einbuchtungen, Reviere, Sättigungswert, Energie, Licht, Dunkelreaktion
z. B. Im „Normalfall“ sterben Wirte durch ihren Parasit nicht.

Wie gesagt geht es um die Biologie und hier um Bakterien, Zellen, Stoffwechsel usw. Obwohl z. B. *Nachkommen* auch bei Bakterien der angemessene Fachbegriff ist, wird hier offenbar ein Unwohlsein bezüglich des Sprachstils ausgedrückt. Auch das kann als Form der Distanzierung verstanden werden.

Geschichte:

(9) a. Mitläufer, Untermenschen, Volksgemeinschaft, Unreinheit, Rasse, Messias, Retter, Erlöser, Führer, Volk, Feind, Zentralstelle, Gruselgröße, Geschichtsbewusstsein, Blütezeit, Köder, Normalweg

b. Blitzkrieg, Erfüllungspolitiker, Gleichschaltung, Hungerkanzler, Börsencrash, Westen, Entnazifizierung

c. Basis („Basis“ der Weltwirtschaftskrise), Seite (linke „Seite“), Problem

In Geschichte findet sich wieder der distanzierende Gebrauch von Anführungszeichen (9a). Die angeführten Einheiten in (9b) kann man als ‚Bezeichnungen' im weiteren Sinn klassifizieren; in ihrer Umgebung steht allerdings keine unmittelbare explizite, lexikalische Kennzeichnung wie das Wort *Begriff*. Sie werden benutzt wie Begriffe, die dem Unterricht entnommen sind. Die Fälle in (9c) könnten so interpretiert werden, dass kein passenderer Begriff zur Verfügung stand und die Schreibenden die stilistische Abweichung durch die Anführungszeichen graphisch markieren.

Deutsch:

(10) a. Schranken, Grenzgänger, Rückzieher, Bruch, Rede, Reise, Käfig, Übung, Stürmer, Hass, Leitperson, Zufallsprinzip, Lustbefriedigung, Wellenlänge, Raketenschauspiel

b. Standesgrenzen, Selbstfindungsreisen, Bildungssprache

c. Sinn, Idylle

Auch in den Deutschklausuren finden sich viele metaphorische Begriffe (10a), so auch bei *Käfig* ([…] *Botho, der im „Käfig" des Adels ist*.). In (10b) sind typische Begriffe aus dem Literaturunterricht genannt. „Idylle" ist tatsächlich ein ironisierender Gebrauch (*… wird eine erste Hindeutung auf das Ende der „Idylle"* […] *gegeben.*)

Insgesamt zeigt sich bei den einfachen Substantiven insbesondere in den Biologie- und den Deutschklausuren ein metaphorischer Gebrauch; die Reflexion darüber wird graphisch durch die Anführungszeichen gezeigt.

4.3 Verben

2013 wurden 37 Verben (die substantivischen Infinitive sind hier ausgespart, s. Kap. 4.5), die als Verbform genutzt werden, quotiert. 14 (37,8 %) davon sind flektiert, 4 (10,8 %) im *zu*-Infinitiv, 11 (29,7 %) im Partizip, wobei in allen Fällen nur das Partizip II der analytischen Verbform quotiert wird, 6 (16,2 %) im Infinitiv, wobei 4 (10,8 %) Ergänzungen zu Modalverben sind, einer zu *würde*. Ein angeführter Infinitiv lässt sich zudem als rheinischer Infinitiv beschreiben: *am „meckern"*.

Verb flektiert	14	3. Ps, Sg, Ind, Präs: 7 3. Ps, Pl, Ind, Präs: 6 3. Ps, Pl, Ind, Prät: 1
Partizip II	12	Passiv: 9 mit *haben* (formal Perfekt): 3
einfacher Inf	7	4 mit Modalverben, 1 mit *würde*, 1 rheinischer Inf
zu-Inf	5	*um*: 2*, in der Lage zu*, *versucht zu*

Tab. 2: Angeführte Verben.

Bei den Personalformen findet sich hier ausschließlich die 3. Person. Das ist nicht verwunderlich.

Warum aber werden die Verben quotiert? Sehr auffallend ist hier eine ‚unpassende' Agentivität: Von den 37 quotierten Verbformen können 21 (56,8 %) als ‚unpassend agentiv' beschrieben werden. Fast alle davon (20 von 21) davon kommen in Biologieaufsätzen vor. In den meisten Fällen handelt es sich um eine (im sprachlichen, nicht im biologischen Sinn) unbelebte Entität, die *springen, lesen, wandern* kann wie in (11):

(11) das Aktionsion „springt", Saccharosemoleküle „schwimmen" / „sieben aus", Elektronen „wandern", Gift „bringt", der Körper „liest" / „übersetzt" (jew. im Passiv; von dem Körper „übersetzt" bzw. „gelesen" werden)

Es handelt sich also um Verben, die einen sehr starken Agens fordern, denn die meisten der Verben dürften CONTROL als Basisverb enthalten (vgl. Eisenberg 2020b: 80; Primus 2012: 25), benötigen also ein kontrollfähiges Agens. *Springen, schwimmen, aussieben* etc. sind Tätigkeiten, über die die/der Handelnde die Kontrolle ausübt, im Gegensatz etwa zu *das Aktionsion gelangt*. Dabei sind auch einige (7 von 9) der Passivformen hier einzuordnen.

Warum ist das interessant? Es kann als genuines Zeichen der Bildungssprache gelten, möglichst sachlich zu formulieren. Die unpassende Agentivität findet sich fast ausschließlich in den Biologieklausuren. Kontrolliert handelnde Entitäten finden sich in der Biologie selten; meist laufen Prozesse ohne bewusst gesteuerte Handlung ab. Dies ist sprachlich jedoch nicht immer leicht auszudrücken, wenn man nicht ins Passiv wechseln will. Es fehlt hier an den passenden Verben. Die Schüler und Schülerinnen zeigen jedoch ihr Bewusstsein darüber durch den Gebrauch der Anführungszeichen.

Von den 37 Verben werden also 21 mit unpassender Agentivität begründet. Bei den übrigen 16 (43,2 %) aus allen drei Fächern finden sich einige metaphorische Gebräuche (10 Fälle), bei denen sich der Eindruck aufdrängt, dass sie als ‚zu stark' empfunden werden wie

(12) aus seinem Stand „auszubrechen", aus seiner Heimat „flieht", ein stabiles, funktionierendes System […], welches „zerstört" wurde

Sechs Fälle (*„kotzen", „ausgerottet", „ausgelöscht", am „meckern", „faseln", die Wirtschaft und die Industrie „boomten"*) scheinen eher stilistisch begründet zu sein; wieder wird eine abweichende Sprachvarietät markiert.
Den distanzierenden[13] Gebrauch finden wir hier nur einmal:

[13] Je nach Interpretation könnte dieser Beleg auch als ironisierend bzw. ironische Anführung gedeutet werden. Auch Ironie ist eine Form, Distanz zum gebrauchten Wort auszudrücken.

(13) Viele schoben die komplette Verantwortung und Schuld von sich, denn entweder wurden sie unter Druck gesetzt und „mussten“ mitziehen, hätten doch durch zum Beispiel das Verweigern des Hitlergrußes Gegenwehr geleistet oder sie wüssten nichts von dem ganzen.

Die Schreiberin zeigt hier an, dass sie die Bedeutung von *müssen* in diesem Fall als nicht passend empfindet.

Dieser Gebrauch weist durchaus Parallelen zur Verwendung bei unangemessener Agentivität auf: Der Begriff passt auch hier in diesem Kontext nicht gut und wird problematisiert. Anders als bei *„mussten“ mitziehen* wird bei der unpassenden Agentivität allerdings nicht der semantische Inhalt des Ausdrucks an sich angezweifelt, sondern seine pragmatische (oder syntaktische?) Passung.

Hierzu ein kurzer historischer Blick: Von insgesamt 111 angeführten flektierten Verben in den Klausuren des GraphVar-Korpus aus Jahrgängen vor 2013 (s. Kap. 6) finden sich 59 Verben in den Bioklausuren, also die Hälfte (53,2 %). Sie können alle (!) mit dem Konzept der unpassenden Agentivität beschrieben werden. Damit zeigt sich hier sicherlich ein Grundproblem in der kognitiven Verarbeitung im Biologieunterricht. Es geht sehr häufig um submikroskopische Prozesse auf der Zellebene, bei Einzellern (Bakterien), Zellkulturen usw. Es scheint bei den Lernenden ein Bewusstsein vorhanden zu sein, dass es sich hier um Leben handelt, aber nicht in einem sprachlichen Sinne um ‚belebte‘ Entitäten. Im sprachlichen Sinn sind belebte Entitäten Menschen und höhere Tiere. Von ihnen wird angenommen, dass sie wenigstens ‚Experiencer‘ sein können, aber eben auch häufig Handlungen verursachen, möglicherweise kontrollieren können.[14] Auf allen diesen Ebenen eignen sich offenbar die Anführungszeichen, um diese Diskrepanz anzeigen zu können. Diese Kennzeichnung kommt seit 1983[15] in den Bioklausuren vor.

[14] Auch bei den oben genannten Substantiven aus der Biologie, die als ‚personifiziert‘ gekennzeichnet sind, könnten die Anführungszeichen als Anzeichen für eine unangemessene Belebtheit gedeutet werden. Besonders interessant scheint hier *Nachkommen* zu sein, was ja der durchaus angemessene Begriff ist. Es flektiert allerdings als schwaches Maskulinum und diese Flexionsklasse beinhaltet eher Bezeichnungen für höhere Lebewesen (vgl. Eisenberg 2020a: 169).

[15] Aus den 50er Jahren sind einzelne Biologieklausuren im Korpus vorhanden, von 1968 bis 1983 keine einzige. Und auch in den 50ern werden ausschließlich Substantive und Nominalgruppen quotiert/angeführt, keine Verben.

4.4 Adjektive

Auch bei den Adjektiven finden sich Fälle, in denen sich die Schreibenden aus inhaltlichen Gründen distanzieren:

(14) a. […] hinter den „republikfeindlichen“ Parteien SPD und Zentrum […].

b. […] ab 25°C ist die maximale Vermehrungsrate der „neueren“ Generation von E. coli […].

Mit (14a) will die Autorin zeigen, dass sie die Aussage *republikfeindlich* an sich anzweifelt. In (14b) ist das anders: Die genannte Generation ist jünger und damit durchaus neuer, der Begriff scheint aber für die Autorin dennoch nicht so recht zu passen – obwohl er stilistisch nicht auffällig wäre. Dabei ist durchaus eine Variation in der Anführungspraxis zu beobachten; prinzipiell ist es möglich, entweder nur das adjektivische Attribut anzuführen oder die syntaktische Bezugseinheit, also das Substantiv, mit in die Anführung zu integrieren (*hinter den „republikfeindlichen“ Parteien* vs. *hinter den „republikfeindlichen Parteien“*[16]). In den Abiturklausuren des Jahres 2013 sind 70 Mal Adjektive angeführt, 85 Mal Nominalgruppen mit enthaltenem adjektivischen Attribut. Interessant ist auch hier ein Vergleich der einzelnen Fächer: In Biologie- und Deutschklausuren sind angeführte Adjektive und angeführte Nominalgruppen mit enthaltenem adjektivischen Attribut etwa gleich häufig, in Geschichtsklausuren stehen jedoch 18 angeführte Adjektive 40 angeführten Nominalgruppen mit Adjektivattribut gegenüber. Es handelt sich hier häufig um feststehende Begriffe wie „*goldene Zwanziger*“ oder auch um Einheiten, bei denen man insgesamt eine inhaltliche Distanzierung ausdrücken will (z. B. „*unwertes Leben*“ oder „*politische Säuberung*“). Das passt zu den Beobachtungen, die oben im Kontext angeführter Nominalgruppen und Substantive gemacht wurden.

4.5 Konversionen (und Großschreibung)

Die Konversionsbelege im Korpus sind:

(15) a. „Ich“ (9 Mal), „Ich’s“ (2 Mal), „ich’s“, „Ichs“ (2 Mal), „ICH“, „neue Ich“

b. „Hier und Jetzt“

c. „blind Liebende“, „Gleichgesinnten“, „Bösen“, „Stärkeren“, „Höheres“, die „wilden“, „hässliches“

[16] Interessanterweise ist die Anführung der gesamten Nominalgruppe mit Artikel häufig nicht ohne weiteres möglich: *<„die republikfeindlichen Parteien“>. Das spricht dafür, dass die Schreibenden beide Einheiten möglicherweise als ‚feste Verbindung‘ ansehen und sich davon als Ganzes distanzieren, wenn Adjektivattribut und Bezugseinheit gemeinsam angeführt werden.

d. „Aufeinandertreffen“, „Stempeln“, „Überstempeln“, „Verpuffen“, „Hinnehmen“, „Müssen“, „Erwachsenwerden“, „Verpacken“, „Aussterben“ (2 Mal)

Es ergibt sich der Eindruck, dass häufig die Konversion der Grund für die Anführung ist, insbesondere in (15a). Das sind insgesamt 15 Fälle des Pronomens *ich*, dabei 5 verschiedene Types und unter ihnen zeichnen sich 3 durch eine markierte (*ICH*) oder falsche Schreibweise aus (*Ich's, ich's*). Sie können erfasst werden mit dem Konzept der Zitatnominalisierung (vgl. Gallmann 2016: 810–811, 999). Dabei werden sprachliche Einheiten metasprachlich angeführt und substantiviert, wobei sie dem Genus Neutrum zugewiesen werden (vgl. ebd.: 1028). *„Hier und Jetzt“* kann als feste Redewendung interpretiert werden, auch das ist als Fall von Zitatnominalisierung zu erfassen.

Bei 3 der Adjektive in (15c) scheint die Anführung mit einer Unsicherheit in der Groß- und Klein- und der Getrennt- und Zusammenschreibung einherzugehen. Die substantivischen Infinitive sind formal weitgehend unauffällig.

4.6 Restklasse

In Tab. 1 wurden noch angeführte Pronomen (26), Adverbien (16), Konjunktionen (7), Sätze (6) sowie Interpunktionszeichen (2) gesondert ausgewiesen. Ihr Vorkommen ist allerdings in den hier beschriebenen Texten insgesamt so gering, dass über ihren Gebrauch kaum substantielle Aussagen getroffen werden können. In jedem Fall kann festgehalten werden, dass sie offenbar nicht den Kernbereich der Anführungen mit Anführungszeichen i. o. S. bilden (vgl. für eine historische Perspektive dazu Kap. 6).

4.7 Lexikalische Markierungen von Anführungen

An verschiedenen Stellen wurde in den bisherigen Untersuchungen bereits darauf hingewiesen, dass die Anführung verschiedener sprachlicher Einheiten nicht nur durch die Anführungszeichen an sich, sondern auch durch zusätzliches lexikalisches Material realisiert wurde, z. B. in (16a) durch das Substantiv *Begriff* oder in (16b) durch das Adjektiv *sogenannt.*

(16) a. […] doch zunächst ist es wichtig den Begriff „Krise“ zu definieren.

b. […] platzt die sogenannte „Spekulationsblase“.

Abschließend soll nun ein Blick darauf geworfen werden, welche dieser sogenannten lexikalischen Indikatoren (*lexical marker*, vgl. Härtl 2018) in welchem Umfang genutzt werden. Betrachtet werden hier die acht häufigsten (vermeintli-

chen) Indikatoren. Hierfür weichen wir von der bisherigen Methodik ab und betrachten zusätzlich zu den angeführten Einheiten auch ihre nicht-angeführten Pendants, also gewissermaßen die Möglichkeiten, etwas anzuführen (die Basisrate), und setzen beide Werte zueinander in Beziehung. Auf diese Art und Weise erhalten wir einen relativen Wert, in wieviel Prozent der vorkommenden Fälle z. B. auf den vermeintlichen lexikalischen Indikator *Roman* tatsächlich eine Anführung folgt. Uns geht es dabei lediglich darum, ob überhaupt etwas angeführt wird – ob es sich dabei um metasprachliche Zitate (*pure quotations*) oder modalisierenden Gebrauch (s*care quotations*) handelt, steht bei dieser groben Auswertung zunächst nicht im Fokus.

Erfasst wird in allen Fällen nur die Kontaktstellung, also z. B. Substantiven in appositiven Nominalgruppen: *der Roman „Faserland“* vs. *der Roman Faserland*; ausgeschlossen sind alle Konstruktionen, in denen der (vermeintliche) lexikalische Indikator und die entsprechende Anführung zwar vorkommen, aber distanziert voneinander stehen (z. B. *„Faserland“ ist ein zeitgenössischer Roman* oder *In Faserland sind Discour und Histoire des Romans gleich*). Bei *bezeichnen* geht es analog ausschließlich um das Präpositionalobjekt mit *als*, beim Adjektiv *sogenannt* (bzw. den jeweiligen Flexionsformen) um die Bezugseinheit, auf die es sich attributiv bezieht. Andere möglicherweise angeführte Einheiten innerhalb der jeweiligen syntaktischen Konstruktionen werden nicht berücksichtigt. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

	mit Anführung	ohne Anführung	mit Anführung relativ
Wort	36	0	100,0 %
Roman	110	2	98,0 %
Buch/Tagebuch/Reisetagebuch	27	1	96,4 %
Begriff	9	2	81,8 %
sogenannt	15	19	44,1 %
bezeichnen als	27	42	39,1 %
Art	18	120	13,0 %
Material	4	100	3,8 %

Tab. 3: Lexikalische Indikatoren bei Anführungen, absolut und relativ.

Einige lexikalische Begriffe kombinieren überaus häufig mit Anführungen, so *Roman, Buch/Tagebuch/Reisetagebuch, Wort* und *Begriff.* Bei *Roman* und *Buch* folgen fast ausschließlich angeführte Werktitel. Nach *Wort* folgen im Allgemeinen objektsprachliche Zitate; diese werden vollständig angeführt. Ganz anders sieht es bei *sogenannt* aus; hier wird lediglich etwa die Hälfte aller nachfolgenden Begriffe angeführt. Ähnliches kann auch für das valenzgebundene Präpositionalobjekt zu *bezeichnen* beobachtet werden. Offenbar reicht in den erstgenannten Fällen die lexikalische Markierung der Anführung allein nicht aus – die Anführungszeichen, die ja zusätzliches zu produzierendes graphisches Material darstellen, machen den Anführungscharakter nochmals deutlicher, weil sie zusätzlich

graphisch darauf hinweisen. Finkbeiner (2015: 164) begreift das als eine Art „play-it-safe“-Strategie der Doppelmarkierung.

Nur bei *sogenannt* können modalisierende Anführungszeichen in substantiellem Maße beobachtet werden; in den anderen Fällen geht es vor allem um objektsprachliche Zitate sowie Namen von literarischen Werken. Das ist eine wichtige Aussage zu *sogenannt*, was offenbar tatsächlich als ein Marker modalisierender Anführung gelesen werden kann – wenn auch nicht zwingend muss, weswegen es gewissermaßen zweideutig erscheint (vgl. Härtl 2018).

Der relativ geringe prozentuale Anteil an Anführungen nach *Art* liegt insbesondere an den Biologieklausuren, in denen mit *Art* auch Tier- und Pflanzenarten benannt werden, die zum Großteil (aber eben nicht vollständig) angeführt werden. Darüber hinaus kommen vor allem Konstruktionen wie (17) vor:

(17) a. So ist der H^+-Ionentransport immer mit einem Elektronentransport gekoppelt und die Redoxsysteme dienen als eine Art Pumpe.

b. Außerdem sind sie auf einer Art Identitätssuche, da sie sich selbst nicht kennen.

Auch die Verweise auf die Aufgabenstellung oder das zu bearbeitende Material werden nur relativ selten angeführt, häufig handelt es sich dabei allerdings auch ohnehin um auffällige graphematische Wörter, da hier Kurzwörter wie *M2b* gängig sind. Durch die häufige Verknüpfung derartiger Einheiten in Aufgabenstellungen sind angeführte Beispiele hier sehr selten.

Inhaltlich sind die meisten der lexikalischen Indikatoren eng mit Werk- bzw. Titelbezeichnungen einerseits und objektsprachlichen Zitaten andererseits verbunden. Rein grammatisch sind es also diese Formen enger Appositionen, in denen üblicherweise Anführungszeichen benutzt werden. Sie stehen in vielen Fällen in Kombination mit Eigennamen (vgl. Eisenberg 2020b: 280–281).

In größerem Umfang Hinweise auf modalisierende Anführungszeichen findet man am ehesten noch bei den Ergänzungen von *sogenannt* und *bezeichnen als*. Diese verhalten sich auch grammatisch anders als die engen Appositionen: Sie sind grammatisch gut integriert. Offenbar werden solche modalisierenden Anführungszeichen sehr viel seltener und/oder deutlich variabler auch lexikalisch indiziert.

Die Anzahl der lexikalischen Marker ebenso wie die nachfolgende Anführung variiert je nach Fach, wobei mit *Roman* und *Buch* schon Begriffe untersucht wurden, die exklusiv in Deutschklausuren auftreten. Das dürfte allerdings nur die absoluten Zahlen und nicht die relativen Zahlen betreffen. Im Folgenden untersuchen wir, wie viele der Anführungen überhaupt solche mit lexikalischem Marker sind.

	Anführungen mit lexikalischem Marker	Anführungen insgesamt	Anteil
Biologie	45	211	21,3 %
Geschichte	41	162	25,3 %
Deutsch	343	537	63,9 %

Tab. 4: Anführungen mit lexikalischem Marker relativ zum Gesamtvorkommen pro Fach.

Die meisten dieser lexikalischen Indikatoren tauchen in Deutschklausuren auf – das ist mit Blick auf die absolut häufigsten Indikatoren wenig überraschend. In Biologieklausuren wurden 45 der 211 Anführungen mit einem solchen lexikalischen Indikator benannt (21,3 %), in Geschichtsklausuren 41 von 162 (25,3 %) und in Deutschklausuren sogar 343 der 537 Belege (63,9 %).

4.8 Zwischenfazit: Formale Beschreibung des Gebrauchs von Anführungszeichen in Abiturklausuren

Wir haben zunächst das Angeführte/Quotierte (also das schriftsprachliche Material zwischen Anführungszeichen) nach der sprachlichen Form unterteilt und dann jeweils die Fächer gesondert betrachtet. Besonders deutlich fanden wir bei der Formunterteilung das Verhalten der Verben; gerade in der Biologie passen die Verben hinsichtlich ihrer Agentivität häufig nicht. Es werden ‚zu agentive' Verben benutzt. Hier „springen" und „wandern" Elektronen, „zerstören" Bakterien. Verben, die ein kontrollierendes Agens haben, sind hier die deutlichsten. Viel hat mit der Sprache der Biologie zu tun (vgl. auch Olthoff 2020). Auch bei den Substantiven und den Nominalgruppen finden sich in der Biologie Zeichen von Personalisierung. Verständlich ist das durchaus – überspitzt könnte man sagen, es seien unterschiedliche Belebtheitsbegriffe in der Biologie und in der Sprache. Übertragen auf die anderen Fächer kann das abstrakter als ‚metaphorischer Gebrauch' beschrieben werden. Interessant ist eben, dass die Schüler und Schülerinnen den Gebrauch reflektieren und offenbar nicht ganz sicher sind, ob die Begrifflichkeit bildungssprachlich passend ist. Wir möchten das als ‚Ringen um Bildungssprache' beschreiben.

Ganz anders sind die meisten Fälle in den Geschichtsklausuren. Hier geht es ganz explizit um die Distanzierung der Begrifflichkeit. Die Abgrenzung zu den Zitaten ist hier schwierig. Es sind im Allgemeinen Mischformen aus Zitaten und Distanzierung.

In den Deutschklausuren kamen besonders viele metasprachliche Zitate vor, auch Titel- und Werkbezeichnungen waren häufig. Genau diese Fälle waren es auch, die besonders oft mit zusätzlichen lexikalischen Indikatoren markiert wurden. Offenbar haben die Schreibenden in diesen Fällen ein gesteigertes Bedürfnis danach, den Anführungscharakter besonders deutlich zu machen, denn in solchen Kombinationen ist der Anführungscharakter ja sowohl lexikalisch als auch zu-

sätzlich graphisch (gewissermaßen ‚doppelt') durch die Anführungszeichen markiert („play-it-safe"-Strategie). Wenn in den Deutschklausuren modalisierende Anführungszeichen vorkamen, dann vor allem bei metaphorisch gebrauchten Adjektiven.

Diese können auch allgemein gesprochen gemeinsam mit den Substantiven und Nominalgruppen als Kernbereich der angeführten Einheiten in modalisierenden Anführungszeichen gelten, zumindest im Fach Deutsch (vgl. dazu auch Kap. 6).

5 Die Anführungszeichen im Abiturjahrgang 2013, interpretiert nach Klockow

Es ist bereits an verschiedenen Stellen deutlich geworden, dass bei der Annäherung an die angeführten Einheiten nach ihrer sprachlichen Form in Kap. 4 Besonderheiten auffällig geworden sind, die sich mit der Methodik von Klockow (1980) erfassen lassen. An dieser Stelle sollen daher diese bisherigen Einzelbeobachtungen nun systematisiert werden, indem wir das Klassifikationsmodell von Klockow (1980) auf den Anführungszeichengebrauch in authentischen Schriftprodukten anwenden. Der Fokus unserer Analysen liegt also fortan nicht mehr auf der Frage, was jeweils konkret angeführt wird, sondern verschiebt sich noch mehr zugunsten der Frage, aus welchem Grund die Anführungszeichen hier gesetzt werden. Wir setzen abermals beim konkreten Gebrauch an und schließen alle Formen der (direkten) Redewiedergabe aus (vgl. Kap. 3). Ebenso unberücksichtigt bleibt hier die Anführung von Werktiteln und Eigennamen. Die anderen Klockow-Kategorien sind:

- L-Zitate, also metasprachliche Anführungen (z. B. *Hierbei betont er das Wort „menschlichen" durch Großschreiben*),
- stilistische Anführungszeichen, also eine Markierung einer anderen Sprachvarietät (z. B. *dabei wird das S-Molekül sozusagen „huckepack"* […] *durch die Membran genommen werden*),
- der Begriffsvorbehalt, bei dem der Begriff selbst semantisch distanziert betrachtet werden soll (z. B. *In den Nürnberger Gesetzen von 15.9.1935 ist festgelegt, welche Bestimmungen man erfüllen muss, um zum „deutschen Volk" dazuzugehören zu können.*)[17],
- und der Applikationsvorbehalt, bei dem der Ausdruck nicht stilistisch markiert ist, aber – im gegebenen kommunikativen Kontext – dennoch pragmatisch unpassend scheint (z. B. […] *würde bei „normalen" Fischen schon der Kältetod eintreten*). Beim Applikationsvorbehalt passt das gewählte Wort nicht in den Kontext, insbesondere passt es nicht in das zu nutzende Sprachregister

[17] Hier könnte es sich ebenfalls um eine Art der *mixed quotation* handeln, die deutlich machen soll, dass die Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten diesen Begriff gebraucht haben. Davon unberührt bleibt jedoch die Distanzierung und der durch die Anführungszeichen zugleich ausgedrückte begriffliche Vorbehalt.

der Bildungssprache. Gerade in Abiturklausuren dürfte der Zeitdruck dazu führen, dass die Möglichkeiten fehlen, ein ‚richtigeres' Wort zu finden.

Die Annotation erfolgte dabei durch drei Personen unter Zuhilfenahme der von Klockow (1980) selbst vorgeschlagenen Tests: Stilistische Anführungszeichen zeichnen sich dadurch aus, dass die Notwendigkeit ihrer Setzung entfällt, wenn die angeführte schriftsprachliche Einheit durch eine im jeweiligen kommunikativen Kontext unmarkierte Form ersetzt wird. Begriffs- und Applikationsvorbehalte werden danach unterschieden, ob die angeführten Einheiten generell in Zweifel gezogen werden oder ob „das Denotat nicht alle Bedingungen für die konventionskonforme Applikation […] erfüllt" (Klockow 1980: 179); letzteres gilt also für Einheiten, die bei anderen inhaltlichen Voraussetzungen durchaus angemessen wären – Einheiten mit Begriffsvorbehalt bleiben demgegenüber immer problematisch und distanzierungswürdig, unabhängig vom inhaltlichen Kontext. Insgesamt ergaben sich auf diese Art und Weise nur wenige Zweifelsfälle, die meisten Fälle konnten übereinstimmend klassifiziert werden (s. u.). Einheiten, die sich im Hinblick auf die vorgeschlagenen Proben ambig verhalten, wurden der Restklasse zugeordnet und von weiteren Auswertungen ausgeschlossen.

Die Deutschklausuren sind klar die Domäne von meta-/objektsprachlichen Anführungen, die Klockow als logische Zitate (L-Zitate) bezeichnet.

(18) a. Er wiederholt das Wort „fremde" hier […]. (Deutsch)

b. Diese werde ich fortan als „neue Generation" bezeichnen. (Biologie)

c. Hierbei ist auf die sogenannte „Sonderwegstheorie" von Hans-Ulrich Wehler zu verweisen. (Geschichte)

Von 132 hier beschriebenen Anführungen in den Deutschklausuren sind 39 als L-Zitat zu fassen (29,5 %, vgl. 18a). In den anderen Fächern ist das anders: In Bio- und Geschichtsklausuren sind es 13 (8,7 %, vgl. 18b) bzw. 11 (8,1 %, vgl. 18c). Das ist nicht verwunderlich, da ja gerade die Deutschklausuren häufig auf sprachliche Eigenschaften der interpretierten Texte referieren müssen.

Stilistische Anführungszeichen finden sich in nennenswerter Zahl vor allem in den Biologieklausuren (58 Mal, 38,6 %, vgl. 19).

(19) Demnach ist es notwendig, dass Glucose von „Source" zu „Sink" transportiert wird. (Biologie)

Hier markieren sie vor allem Fremd- oder Fachwörter. In Deutsch (20a) werden eher umgangssprachliche Elemente markiert, in Geschichte beides (vgl. 20b für ein Fremdwort, 20c für einen umgangssprachlichen Ausdruck). In Beispiel (20d) kann nicht entschieden werden, ob die Anführungszeichen fremdwortbedingt oder wegen der umgangssprachlichen Ausdrucksweise gewählt wurden; möglicherweise spielen auch beide Faktoren zusammen.

(20) a. […] da er immer am „meckern“ ist (Deutsch)

b. Dass das „deficit spanding“ durchaus erfolgreich sein […] (Geschichte)

c. […] da die Wirtschaft mit Krediten quasi „auf Pump“ hochgehalten wurde. (Geschichte)

d. Die Wirtschaft und die Industrie „boomten“. (Geschichte)

Auch die Inhaltsvorbehalte zeigen in den Fächern ein unterschiedliches Bild. In (21) werden Beispiele für Applikationsvorbehalte genannt, in (22) für Begriffsvorbehalte. Der Unterschied zwischen den beiden Vorbehalten ist, wie Klockow (1980) aufführt, dass bei einem Applikationsvorbehalt der angeführte Ausdruck nicht so recht in den Kontext zu passen scheint, während bei einem Begriffsvorbehalt der Begriff als solcher als „falsch“ markiert wird. Das Konzentrationsgefälle wird eben nicht „künstlich“ durch eine Protonenpumpe geschaffen, sondern es handelt sich um einen völlig natürlichen Vorgang (22a). In (22b) drückt die Schreiberin aus, dass adelige Menschen mitnichten „höhere“ Menschen sind. Und in (22c) distanziert sich die Schreiberin von dem Begriff „Rasse“ in Bezug auf Menschen.

(21) a. Da die Ionen „freiwillig“ nicht gegen das Konzentrationsgefälle diffundieren […]. (Biologie)

b. Beide Erzählungen scheinen nach dem „Zufallsprinzip“ zu geschehen. (Deutsch)

c. Vor allem die Jugend muss „geweckt“ werden […]. (Geschichte)

(22) a. Hier wird das Konzentrationsgefälle „künstlich“ durch eine Protonenpumpe geschaffen […]. (Biologie)

b. Der Adel wird stets privilegiert und als etwas „Höheres“ angesehen. (Deutsch)

c. Unsere „Herrenrasse“ ist die überlegene „Rasse“. (Geschichte)

Während in Deutsch- und Biologieklausuren mit 50 (37,9 %) bzw. 68 Einheiten (47,3 %) eher die Applikationsvorbehalte häufig sind (gegenüber 9 bzw. 3 Begriffsvorbehalten), sind in Geschichte die Begriffsvorbehalte zahlreicher (64 Einheiten gegenüber 24 Applikationsvorbehalten: 47,1 % vs. 17,6 %). Die Erklärung für die vielen Applikationsvorbehalte in Biologie wurde oben schon gegeben: Viele biologische Vorgänge werden agentiv beschrieben, obwohl es eigentlich kein inhaltliches Agens gibt. Die Geschichtsaufsätze bestehen oft aus Arbeit mit Originalquellen und haben als thematische Grundlage oft den Nationalsozialismus. Und gerade bei diesem Thema scheint eine Abgrenzung von bestimmten Begriffen geboten zu sein. Betroffen ist dann jeweils nicht nur die Passung eines

Begriffs in einer bestimmten Konstellation, sondern die lexikalische Bedeutung der sprachlichen Einheit an sich.

Systematisiert man diese Beobachtungen quantitativ, ergibt sich folgendes Bild für die verschiedenen Formen des Anführungszeichengebrauchs in den Abiturklausuren (Tab. 5). Die Tabelle an sich ist noch nicht besonders aussagekräftig – z. B. könnte sich die Häufung der Applikationsvorbehalte in den Biologieklausuren auch aus der Tatsache ergeben, dass sowohl Applikationsvorbehalte als auch Biologieklausuren insgesamt ziemlich häufig sind. Wir vergleichen deshalb diese beobachteten Werte mit den erwarteten Werten. Die Abweichung der erwarteten und beobachteten Werte ist größer als es bei einer zufälligen Schwankung in den Daten zu erwarten wäre. Der Zusammenhang zwischen Fach und Funktion ist also statistisch signifikant (Fisher-Test, $p < .001$). Er kann als mittelstark bezeichnet werden (Cramer's V = .489).

	Biologie	Deutsch	Geschichte
L-Zitat	13 (8,6 %)	39 (29,5 %)	11 (8,1 %)
stilistisch	58 (38,6 %)	9 (6,8 %)	11 (8,1 %)
Applikationsvorbehalt	68 (45,3 %)	50 (37,9 %)	24 (17,6 %)
Begriffsvorbehalt	3 (2,0 %)	9 (6,8 %)	64 (47,1 %)
unklare Fälle/Übergänge	8 (5,3 %)	25 (18,9 %)	26 (19,1 %)
gesamt	150 (100,0 %)	132 (100,0 %)	136 (100,0 %)

Tab. 5: Anführungszeichengebrauch in Abiturklausuren des Jahres 2013 im Modell nach Klockow (1980), differenziert nach Unterrichtsfächern, absolut und relativ bezogen auf die Gesamtzahl an Anführungen pro Fach.

Setzt man die Klockow-Funktionen nicht in Bezug zu Fächern, sondern zu den jeweiligen sprachlichen Formen, die in Kap. 4 eingehender diskutiert wurden, ist auch dieser Zusammenhang signifikant (Fisher-Test, $p < .001$), hat aber nur eine schwache Effektstärke (Cramer's V = .254) (vgl. Tab. 6). Die Gesamtzahl an Anführungen in Tab. 6 ist geringer als in Tab. 5, weil dort lediglich die vier quantitativ relevantesten formalen sprachlichen Kategorien diskutiert werden.

	Nominalgruppen	Verben	Substantive	Adjektive
L-Zitat	10 (12,9 %)	0 (0,0 %)	24 (12,2 %)	6 (10,0 %)
stilistisch	18 (23,4 %)	5 (13,2 %)	44 (22,3 %)	3 (5,0 %)
Applikationsvorbehalt	9 (11,7 %)	32 (84,2 %)	62 (31,5 %)	28 (46,7 %)
Begriffsvorbehalt	21 (27,3 %)	1 (2,6 %)	37 (18,8 %)	16 (26,7 %)
unklare Fälle/Übergänge	19 (24,7 %)	1 (2,6 %)	30 (15,2 %)	7 (11,7 %)
gesamt	77 (100,0 %)	38 (100,0 %)	197 (100,0 %)	60 (100,0 %)

Tab. 6: Anführungszeichengebrauch in Abiturklausuren des Jahres 2013 im Modell nach Klockow (1980), differenziert nach Form der angeführten Einheit, absolut und relativ bezogen auf die Gesamtzahl an Anführungen pro Form.

Wir gehen die einzelnen Funktionen und deren Auffälligkeiten durch: L-Zitate kommen bei Verben im Korpus nicht vor. Stilistische Anführungen kommen auffällig selten bei den Adjektiven vor. Bei allen drei Belegen werden vermeintlich umgangssprachliche Elemente markiert:

(23) die „kaputten“ Nucleotide; dass er früher sterben wird als „normal“; jedoch ist Faserland noch „crasser“

Stilistische Anführungszeichen markieren oft fremd- oder fachsprachliches Material, das kommt allerdings kaum als Adjektiv vor, eher in Nominalgruppen (*stationäre Untereinheit*, *Große Koalition*) oder als Substantiv (*Boomphase*, *Dunkelreaktion*). Diese Beobachtungen bewegen sich im Rahmen des statistisch Erwartbaren, anders ist es bei den Applikationsvorbehalten: Applikationsvorbehalte kommen bei angeführten Nominalgruppen seltener vor und bei angeführten Verben deutlich häufiger als statistisch zu erwarten wäre. Über das häufigere Vorkommen bei den Verben haben wir schon spekuliert, oft scheint die Agentivität nicht zu passen. Bei den Nominalgruppen könnte es daran liegen, dass sie nicht nur aus einem Element bestehen. Der ‚Anpassungsdruck‘ liegt damit nicht nur auf einer einzelnen Konstituente, sondern verteilt sich. So kann z. B. der Ausdruck durch ein Attribut so modifiziert werden, dass er besser in den Kontext passt. Bei Nominalgruppen ist also eine Anführung, um einen Applikationsvorbehalt auszudrücken, nicht so dringend nötig wie bei manchen einfachen Konstituenten. Der Begriffsvorbehalt betrifft vor allem Nominalgruppen und Adjektive. Bei Substantiven und Verben ist er seltener als erwartet.[18]

6 Diachrone Entwicklungstendenzen im Gebrauch von Anführungszeichen im GraphVar-Korpus

Die bisherigen Analysen bezogen sich auf Klausuren, die Schülerinnen und Schüler verfasst haben, die 2013 eine Abiturprüfung abgelegt haben. Sie sind als eine Art synchrone Bestandsaufnahme zu lesen. Das Korpus GraphVar besitzt aber auch eine diachrone Ausdehnung – insgesamt liegen für den Zeitraum nach dem Zweiten Weltkrieg 1.222 Abiturklausuren vor, 1.054 von ihnen (86,3 %) enthalten mindestens ein (einfaches oder doppeltes) Anführungszeichen.

Wir wollen abschließend deshalb eine diachrone Perspektive auf die vorliegenden Daten einnehmen und einige grobe Entwicklungslinien nachzeichnen. Das soll nicht in der Detailschärfe der vorangegangenen Kapitel passieren, es geht

[18] Sicherlich ist die Verwendung von Anführungszeichen aber auch vom persönlichen Stil der Schreibenden abhängig – manche werden mehr Anführungszeichen setzen als andere. Das wäre ein Ansatzpunkt für eine weitergehende Analyse. In der hier untersuchten Stichprobe finden sich viele Texte mit nur einer oder zwei Anführungen, aber auch einige mit sehr vielen Belegen: Zwei männliche Schreiber tragen mit je 26 Belegen zum Korpus bei.

hier nicht um eine umfassende, sondern um eine erste Annäherung an diese Entwicklungen. Bestätigen sich insbesondere die Ergebnisse, die wir zur Form der angeführten Einheiten erhalten haben, auch vor historischem Hintergrund?

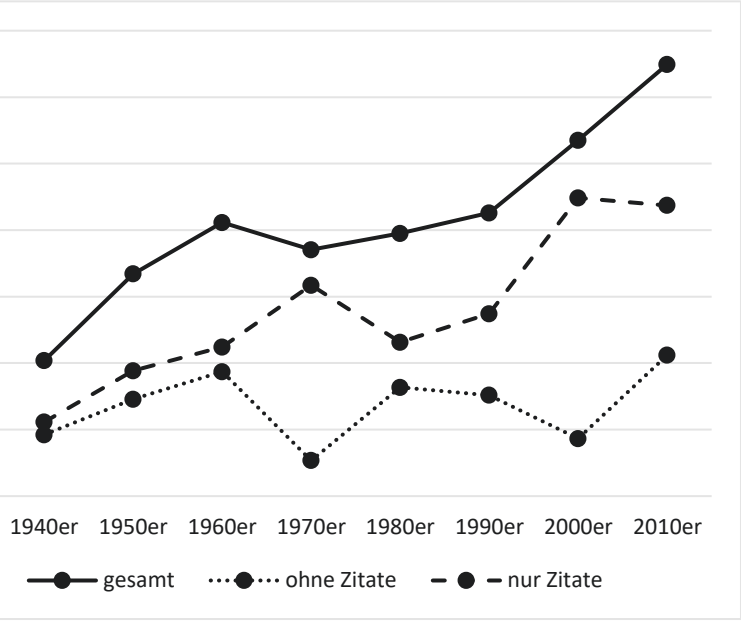
Beginnen wir hierzu mit einem Blick aus der Makroperspektive auf die Abiturklausuren nach dem Zweiten Weltkrieg. In Kap. 2.2 ist argumentiert worden, dass Anführungszeichen in verschiedenen graphischen Ausprägungen vorkommen können. Tatsächlich tauchen auch im Abiturkorpus einfache Anführungszeichen auf – allerdings nur bis zum Jahr 1988. Die doppelten Anführungszeichen sind dabei immer häufiger. Aufgrund der relativ geringen Beleglage wurden hier die Jahrgänge zu Jahrzehnten zusammengefasst:

	1940er	1950er	1960er	1970er	1980er
einfache	4 (1,7 %)	0 (0,0 %)	40 (6,1 %)	20 (21,5 %)	64 (5,2 %)
doppelte	226 (98,3 %)	298 (100,0 %)	611 (93,9 %)	73 (78,5 %)	1.159 (94,8 %)
gesamt	230 (100,0 %)	298 (100,0 %)	651 (100,0 %)	93 (100,0 %)	1.223 (100,0 %)

Tab. 7: Einfache und doppelte Anführungszeichen im Korpus GraphVar diachron, absolut sowie relativ bezogen auf die Gesamtzahl der Anführungen in den Arbeiten der jeweiligen Jahrzehnte.

Für die weitere genauere diachrone Analyse verengen wir unseren Blick und betrachten ausschließlich die 730 vorliegenden Deutschklausuren, da nur sie als einziges für alle Untersuchungsjahrgänge vorliegen (vgl. Berg, Romstadt & Neitzert 2021). Wichtig zu bemerken ist zudem, dass hier – anders als in den vorangehenden Analysen – alle Anführungszeichen jeweils *einzeln* gezählt wurden. Es geht hier also nicht um die Zahl der Anführungen (wie in Kap. 4 und 5), sondern um die Zahl der Anführungszeichen, obwohl jeweils ein öffnendes und ein schließendes Anführungszeichen gemeinsam ein Interpunktionszeichen konstituieren (vgl. Kap. 2.2).

Welche Entwicklungslinien können beobachtet werden? Zunächst ist erkennbar, dass der Anteil der Arbeiten, die mindestens ein Anführungszeichen enthalten, über die Jahre hinweg ansteigt, wobei dieser Anstieg nicht konstant verläuft. In den Jahrgängen 1968, 1973 und 1978 enthalten alle untersuchten Arbeiten mindestens ein Anführungszeichen, danach ist ein Rückgang zu beobachten; seit den 1990er-Jahren steigt der Anteil an Arbeiten mit mindestens einem Anführungszeichen wieder. Auch die Gesamtfrequenz an Anführungszeichen (relativ in Bezug zur Gesamtwortzahl) nimmt über die Jahrgänge hinweg zu. Das ist für viele andere Interpunktionszeichen im GraphVar-Korpus anders – die Frequenz von Semikola, Gedankenstrichen, Doppelpunkten, Frage- und Ausrufezeichen etwa nimmt diachron tendenziell ab (vgl. Berg & Romstadt 2021).



rungszeichengebrauch in den Deutsch-Klausuren des GraphVar-Korpus diachron, ge-
ne direkte Redewiedergabe

t zwei verschiedene Entwicklungen. Die durchgezogene Linie bezieht
e in den Abiturarbeiten vorkommenden Anführungszeichen. Die ge-
nie bezieht sich ausschließlich auf diejenigen Anführungszeichen, die
diskutiert wurden (also im Sinne Klockows die modalisierenden so-
itate und Werktitel).

ar ist zunächst ein Anstieg in der Frequenz der Anführungszeichen
der – mit Ausnahme der 1980er-Jahre – relativ konstant verläuft. Ein
Grund für diese Entwicklung kann in den sich verändernden Rahmen-
en gesehen werden, insbesondere mit Blick auf das Aufgabenumfeld,
Abituraufsatztexte produziert werden mussten. Waren es früher vor
nliche Besinnungsaufsätze, müssen Schülerinnen und Schüler seit den
ren häufig argumentative und quasi-wissenschaftliche Texte produzie-
teets 2014). Gleichzeitig ist der Anstieg der Gebrauchsfrequenz der
szeichen nicht allein auf einen Anstieg in der Zitatfrequenz zurückzu-

esen eher allgemeinen Bemerkungen wollen wir nun die Entwicklung
ser erfassen. Hierfür betrachten wir die Entwicklung des Anführungs-
rauchs in einigen Subklassen etwas genauer. Dafür greifen wir auf die
sifikation nach den sprachlichen Formen in Kap. 4 zurück. Interpunk-
n und Konjunktionen sind so selten angeführt (in allen Jahrgängen
s auf eine Darstellung verzichtet wird. Selbiges gilt für Präpositionen

Anteil von über 4 %. Die einzelnen Prozentzahlen addieren sich nicht auf 100 %, weil einzelne Einheiten, wie bereits in Kap 3 beschrieben, doppelt klassifiziert wurden.

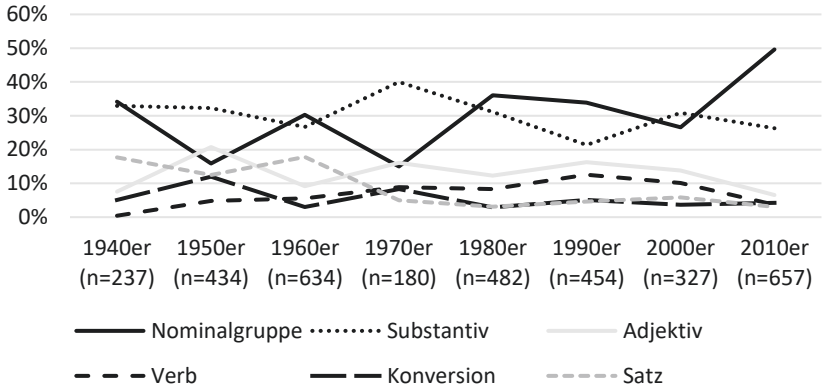


Abb. 2: Anführungszeichengebrauch im GraphVar-Korpus diachron, differenziert nach Form der angeführten Einheit und relativ bezogen auf die Gesamtzahl aller angeführten Einheiten (ausgeschlossen sind Zitate und direkte Rede)

Was ist in Abb. 2 erkennbar? Es handelt sich hier zunächst um eine Annäherung über die sprachliche Form an die Anführungszeichen, analog zur Methodik, die in Kap. 4 vorgestellt wurde. In allen Jahrgängen sind es vor allem nominale Einheiten, die angeführt werden, insbesondere Nominalgruppen und Substantive. Außer in den 1940er und den 1960er-Jahren gehören auch stets die Adjektive zu den drei am häufigsten angeführten Einheiten. Verben machen immerhin noch einen Anteil von etwa 10 % aller angeführten Einheiten aus, das aber relativ konstant. (Syntaktische) Sätze[19] und Konversionen werden ebenfalls noch recht häufig angeführt, allerdings geht ihr Anteil über die Jahre zurück. Konversionen liegen dabei auf einem stetigen, aber doch sinkenden Level (in den 2010ern bei etwa 4 %). Sätze hingegen haben deutlichere Höhepunkte: Sie machen in den 1940er- und den 1960er-Jahren jeweils 18 % aller angeführten Einheiten aus. Dann sinkt der Anteil und liegt in den 2010ern bei nur noch 3 %.

Man kann also festhalten, dass relativ konstant zu gelten scheint, dass, wenn Einheiten außerhalb von Zitaten oder direkter Rede mit Anführungszeichen markiert werden, es sich im Großteil der Fälle um nominale Einheiten handelt. Dieser Umstand ist dabei seit dem Zweiten Weltkrieg in den hier untersuchten Texten bemerkenswert stabil – der kumulierte Anteil von Substantiven und Nominalgruppen liegt nie unter 60 % an allen angeführten Einheiten.

7 Ergebnisse und Ausblick

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Anführungszeichen eines Abiturjahrgangs, und zwar der zum Zeitpunkt der Untersuchung vorliegende aktuellste und vollständig annotierte Jahrgang im Korpus GraphVar, untersucht. Uns ging es einerseits um die Untersuchung eines reellen Korpus unprofessioneller Schreiber und Schreiberinnen, bei denen aber der Schriftspracherwerb als institutionell komplett abgeschlossen gelten kann. Es lagen die Abiturklausuren dreier Fächer vor, und zwar Deutsch, Geschichte und Biologie.

Anführungszeichen können aus unterschiedlichen Gründen gesetzt werden. Der wohl prominenteste Grund ist die Markierung eines Zitates, entweder in der wörtlichen Rede oder als Textzitat eines anderen Autors, einer anderen Autorin. Aber auch in Abiturklausuren findet sich abweichender Gebrauch der Anführungszeichen: der modalisierende Gebrauch sowie die Markierung von objektsprachlichen Zitaten. Als Kernbereich dieser Anführungen können der sprachlichen Form nach Nominalgruppen, Substantive und Adjektive gelten. Für Biologieklausuren kommen noch die Verben in substantiellem Maße hinzu. Andere Einheiten werden insgesamt sehr viel seltener derart angeführt.

Werden objektsprachliche Einheiten angeführt, so werden diese aus dem syntaktischen Kontext herausgelöst. Das passiert vor allem in Deutschklausuren, bei denen es auch um die Analyse und Interpretation von sprachlichem Material geht. Modalisierende Anführungszeichen kommen auch immer dann vor, wenn der Wechsel in ein anderes Sprachregister (i. w. S.) markiert werden soll – z. B. bei umgangs-, fremd- oder fachsprachlichen Elementen. Das konnten wir durchgängig in allen Fächern beobachten. Es dürfte ein wesentliches Ziel von Abiturarbeiten sein, möglichst nah an die Bildungssprache zu kommen bzw. ein hohes Bewusstsein des erwünschten sprachlichen Registers zu zeigen. Das erwünschte Register in Abiturklausuren ist eben nicht Fachsprache, sondern Bildungssprache. Besonders auffällig waren hier die Biologieklausuren. Das Fach Biologie dürfte von den untersuchten Fächern die Fachsprache haben, die sich am meisten von der Alltags- bzw. Bildungssprache unterscheidet, die in Abiturklausuren erwartet wird. Deshalb wird gerade in Biologieklausuren fach- und fremdsprachliches Material quotiert.

Andererseits kann es aber auch vorkommen, dass die Bildungssprache aus einer anderen Richtung nicht getroffen wird – nämlich aus einem weniger elaborierten Register. Ein Beispiel dafür sind wieder die Biologieklausuren, in denen sehr häufig agentive Verben angeführt werden, die zu den beschriebenen, eigentlich unbelebten Vorgängen nicht so recht passen wollen (Applikationsvorbehalt); die Schreibenden markieren genau das mit den Anführungszeichen. Sie zeigen also mit den Anführungszeichen eine Bewusstheit darüber, oder wie Klockow an anderer Stelle schreibt: „Der Gebrauch der AZ lenkt also die Aufmerksamkeit […] auf die Komplikationen des Formulierungsprozesses“ (Klockow 1978: 244).

Schließlich zeigt sich noch, dass Substantive, Nominalgruppen und Adjektive gerade in Geschichtsklausuren aufgrund eines Begriffsvorbehalts quotiert werden – die Schreiberinnen und Schreiber distanzieren sich vom Inhalt des Begriffs.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen modalisierende Anführungszeichen, um gezielt zwischen unterschiedlichen Sprachregistern zu differenzieren. Sie zeigen ein großes – wenn auch implizites – Bewusstsein für sprachliche Strukturen, die der Bildungssprache nicht entsprechen. Der modalisierende Gebrauch der Anführungszeichen wird im Schulunterricht im Allgemeinen jedoch nicht explizit gelehrt. Es handelt sich also um ein genuines Erwerbsphänomen, wenn Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn die modalisierenden Anführungszeichen so sehr verinnerlicht haben, dass sie sie sogar in einer Prüfungssituation einsetzen. Und das ganz offenbar mit Erfolg, denn die so markierten Einheiten werden von den Lehrkräften nicht als Fehler bewertet. Zumindest konnte in einer stichprobenartigen Überprüfung kein solcher Fall gefunden werden. Offen bleibt die Frage, wann der Erwerb des modalisierenden Gebrauchs einsetzt, wie er institutionell begleitet werden kann und welche Implikationen sich für die Förderung sprachlicher Kompetenzen ergeben. Wir sehen die didaktischen Implikationen unseres Beitrags insbesondere in Bezug auf die Bildungssprache allgemein; offenbar findet sich hier ein brauchbares graphisches Mittel, das aber in Beziehung gesetzt werden sollte zu anderen Mitteln der Bildungssprache.

In linguistischer Hinsicht können wir aber noch weiter gehen: Klockow hat bereits 1980 eine Korpusuntersuchung zu Anführungszeichen vorwiegend auf der Basis von Zeitungstexten vorgelegt; wir legen hier eine Untersuchung zu Texten von ‚fertigen' Schreibern und Schreiberinnen vor, die aber keine professionell verfassten Texte sind. Das System von Klockow (1980) hat sich dabei als überaus ertragreich in der Analyse der konkreten Anführungszeichenschreibungen ergeben.

Zum einen ist der hier vorgelegte Ansatz damit eine Grundlage für weitere Korpusuntersuchungen, sei es z. B. mit Blick auf Belletristik, in der Sach- und Fachliteratur, oder für eine Betrachtung der heutigen Zeitungssprache. Unser Ansatz, zunächst von der sprachlichen Form der angeführten Einheiten auszugehen, hat sich unseres Erachtens bewährt. Da es sich aber auch um eine Untersuchung von Texten von Personen am Ende ihrer Schullaufbahn handelt, wäre diese Studie eine mögliche Grundlage für die Untersuchung des Erwerbs von Anführungszeichen, bei der analog jüngere Klassenstufen untersucht würden. Hier liegt grundsätzlich mit Bredel (2004) schon ein Ansatz zu Anführungszeichen vor, die Betrachtung des modalisierenden Gebrauchs sollte dann aber im Vordergrund stehen. Vermutlich ist allein der Gebrauch von modalisierenden Anführungszeichen schon ein Zeichen von weit fortgeschrittenem Schriftspracherwerb. Und in diesem Sinn kann durchaus untersucht werden, mit welchen anderen Mitteln der Schreibung ebenso wie mit welchen anderen Mitteln der Bildungssprache die modalisierenden Anführungszeichen einhergehen.

So meinen wir sowohl einen Beitrag zur Linguistik der Anführungszeichen geleistet als auch Grundlagen für eine Didaktik mitgelegt zu haben. Dass dann zu gegebener Zeit auch sinnvolle Hinweise zum Gebrauch formuliert werden können, scheint ebenso möglich, wenn es denn den Bedarf geben sollte.

Danksagung
Für hilfreiche Hinweise danken wir zwei anonymen Gutachter*innen, für die Unterstützung bei der Annotation Laura Scholübbers & Reena Pöschel.

Literatur

Abbott, Barbara (2003): Some notes on quotation. In: Philippe de Brabanter (ed.), *Hybrid quotations. Belgian Journal of Linguistics* 17. Amsterdam: Benjamins, 13–26.

Amtliche Regeln (2018): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. URL: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf [Stand: 04.02.2020].

Berg, Kristian, Jonas Romstadt & Cedrek Neitzert (2021): GraphVar – Korpusaufbau und Annotation. URL: graphvar.uni-bonn.de [Stand: 01.09.2021].

Berg, Kristian & Jonas Romstadt (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: Schmidt, 205–236.

Bredel, Ursula (2004): Die Didaktik der Gänsefüßchen. In: Ursula Bredel, Gesa Siebert-Ott & Tobias Thelen (Hgg.), *Schriftspracherwerb und Orthographie.* Baltmannsweiler: Schneider, 207–240.

— (2008): *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens.* Tübingen: Niemeyer.

— (2020): *Interpunktion*. 2. Auflage. Heidelberg: Winter.

Brendel, Elke, Jörg Meibauer & Markus Steinbach (2011): Exploring the meaning of quotation. In: Elke Brendel, Jörg Meibauer & Markus Steinbach (eds.), *Understanding quotation*. Berlin: De Gruyter, 1–34.

Cappelen, Herman & Ernest Lepore (2007): *Language turned on itself: The semantics and pragmatics of metalinguistic discourse.* Oxford: Oxford University Press.

Eisenberg, Peter (2020a): *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. 5. Auflage. Stuttgart: Metzler.

— (2020b): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik.* 5. Auflage. Stuttgart: Metzler.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.

Finkbeiner, Rita (2015): „Ich kenne da so einen Jungen … kennen ist gut, wir waren halt mal zusammen weg.“ On the pragmatics and metapragmatics of *X ist gut* in German. In: Jenny Arendholz, Wolfram Bublitz & Monika Kirner-Ludwig (eds.), *The pragmatics of quoting now and then.* Berlin: De Gruyter, 147–176.

Gallmann, Peter (1996): Interpunktion (Syngrapheme). In: Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hgg.), *Schrift und Schriftlichkeit*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, 1456–1467.

— (2016): Der Satz. In: Angelika Wöllstein & Dudenredaktion (Hgg.), *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag, 775–1072.

Gogolin, Ingrid & Imke Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 107–127.

Gómez-Torrente, Mario (2001): Quotation revisited. In: *Philosophical Studies* 102, 123–153.

— (2011): What quotations refer to. In: Elke Brendel, Jörg Meibauer & Markus Steinbach (eds.), *Understanding quotation.* Berlin: De Gruyter, 139–160.

Gutzmann, Daniel & Erik Stei (2011): Quotation marks and kinds of meaning. Arguments in favor of a pragmatic account. In: Elke Brendel, Jörg Meibauer & Markus Steinbach (eds.), *Understanding quotation.* Berlin: De Gruyter, 161–194.

Härtl, Holden (2018): Name-informing and distancing „sogenannt" ("so-called"). Name-mentioning and the lexicon-pragmatics interface. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 37.2, 139–169.

Johnson, Michael (2011): The punctuation theory of quotation. In: Elke Brendel, Jörg Meibauer & Markus Steinbach (eds.), *Understanding quotation.* Berlin: De Gruyter, 209–230.

Klockow, Reinhard (1978): Anführungszeichen, Norm und Abweichung. In: *Linguistische Berichte* 57, 14–24.

— (1980): *Linguistik der Gänsefüßchen. Untersuchungen zum Gebrauch der Anführungszeichen im gegenwärtigen Deutsch.* Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Klosa-Kückelhaus, Annette & Sascha Wolfer (2019): Considerations on the acceptance of German neologisms from the 1990s. In: *International Journal of Lexicography* 33.2, 150–167.

Lemnitzer, Lothar (2010): Neologismenlexikographie und das Internet. In: *Lexicographica* 26, 65–78.

Maier, Emar (2014): Pure Quotation. In: *Philosophy Compass* 9.9, 615–630.

Meibauer, Jörg (2007): Syngrapheme als pragmatische Indikatoren. Anführung und Auslassung. In: Sandra Döring & Jochen Geilfuß-Wolfgang (Hgg.), *Von der Pragmatik zur Grammatik.* Leipzig: Universitätsverlag, 21–37.

Olthoff, Sarah (2020): *Herausforderung Passiv. Die Verwendung des werden-Passivs in schul- und alltagssprachlichen Texten und die von Schüler*innen der Sekundarstufe I empfundene Herausforderung bei dessen Rezeption.* Dissertation, Universität Oldenburg.

Primus, Beatrice (2012): *Semantische Rollen*. Heidelberg: Winter.

Rechtschreibrat (2005/2015): Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung vom 17.06.2005 i. d. F. vom 30.03.2015. URL: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/statut.pdf, [Stand: 29.11.2021].

Rezec, Oliver (2009): *Zur Struktur des deutschen Schriftsystems. Warum das Graphem nicht drei Funktionen gleichzeitig haben kann, warum ein* <a> *kein* <*a*> *ist und andere Konstruktionsfehler des etablierten Beschreibungsmodells*. *Ein Verbesserungsvorschlag.* Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Rinas, Karsten (2017): *Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre*. Heidelberg: Winter.

Romstadt, Jonas & Niklas Reinken (2023): Alles eine Frage der Form? Kommaformen in Handschriften und ihre funktionale Relevanz. In: *Linguistische Berichte* 273, 41–63.

Saka, Paul (1998): Quotation and the use-mention distinction. In: *Mind* 107.425, 113–135.

Schlechtweg, Marcel & Holden Härtl (2020): Do we pronounce quotation? An analysis of name-informing and non-name-informing contexts. In: *Language and Speech* 63.4, 769–798.

Steets, Angelika (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hgg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider, 178–194.

Szczepaniak, Renata & Fabian Barteld (2016): Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. In: Sarah Kwekkeboom & Sandra Waldenberger (Hgg.), *PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie. Sprachdaten und Grundlagenforschung in Historischer Linguistik*. Berlin: Erich Schmidt, 43–70.

van Drempt, Nadege, Annie McCluskey & Natasha A. Lannin (2011): A review of factors that influence adult handwriting performance. In: *Australian occupational therapy journal* 58.5, 321–328.

Washington, Corey (1992): The identity theory of quotation. In: *The Journal of Philosophy* 89.11, 582–605.

Wielenberg, Dorothee (2020): Variation in der deutschen Interpunktion. In: *Diskussionsforum Linguistik Bayern* 7, 59–78.

Nanna Fuhrhop, Potsdam

Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Am neuen Palais 10, 14469 Potsdam, Deutschland. E-Mail: nanna.fuhrhop@uni-potsdam.de

Niklas Reinken, Mannheim

Leibniz-Institut für deutsche Sprache, R 5, 6-13, 68161 Mannheim. Deutschland. E-Mail: reinken@ids-mannheim.de

Jonas Romstadt, Bonn

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Institut für Germanistik, Vergleichende Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft, Rabinerstr. 8, 53111 Bonn, Deutschland. E-Mail: jromstad@uni-bonn.de