



Universität Potsdam

Karl-Heinz Siehr | Elisabeth Berner (Hrsg.)

**Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als
Themen im Deutschunterricht:
fachliche Grundlagen – Unterrichtsanregungen –
Unterrichtsmaterialien**

Universitätsverlag Potsdam

Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht
Karl-Heinz Siehr | Elisabeth Berner (Hrsg.)



„Was wir als Sprachverfall
wahrnehmen, ist der
allgegenwärtige Sprachwandel,
aus der historischen
Froschperspektive betrachtet.“
(R. Keller)

Karl-Heinz Siehr | Elisabeth Berner (Hrsg.)

**Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen
im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen –
Unterrichtsanregungen – Unterrichtsmaterialien**

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2009

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 4625

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Frontispizgraphik: Friederike Gruber (<http://www.fritzisseite.de/>)

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2009/3300/>

URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-33001](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-33001)

[<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-33001>]

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam:

ISBN 978-3-86956-003-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Karl-Heinz Siehr	
Einleitung I – didaktische Perspektiven	7
Elisabeth Berner	
Einleitung II – linguistische Perspektiven	15
Adelbert Schübel	
Von der Norm zur Vielfalt – Brauchen wir noch eine Substantivgroßschreibung?	25
Ursula Giers	
Entwicklung der Rechtschreibnormen – am Beispiel der Getrennt- und Zusammenschreibung.....	47
Ulrike Sayatz	
Von <i>Denkmälern</i> und <i>Denkmalen</i> , <i>Balkons</i> und <i>Balkonen</i> , <i>Anfängen dieses Jahres</i> und <i>diesen Jahres</i> : Die Vermittlung von System, Norm und Variation in der Schule am Beispiel der Nominalflexion	65
Birgit Wolf-Bleiß	
Neologismen – Sprachwandel im Bereich der Lexik	83
Christine Keßler	
Beschreibung von Textsortenwandel: ein methodischer Ansatz im Erwerb von Textkompetenz	103
Elisabeth Berner	
Niederdeutsch – Brandenburgisch – Berlinisch – Standardsprache: Entwicklungstendenzen im regionalen Varietätengefüge.....	121
Karl-Heinz Siehr; Ute Seidel	
Antisemitischer Sprachgebrauch – Diskurs zwischen Kontinuität und Wandel.....	141
Gideon Botsch; Christoph Kopke	
Sprache und Sprachen des Antisemitismus in der Gegenwart.....	161
Zu den Autoren.....	175

Vorwort

In den Brandenburger und Berliner Lehrplänen für das Fach Deutsch spielen die Themen „Sprachwandel“ und „Entwicklungstendenzen“ eine gewichtige Rolle, beginnend bereits in der Primarstufe und besonders ausgeprägt in der gymnasialen Oberstufe. Dies kann nicht verwundern, bietet doch dieser Stoff für die Förderung eines entwickelten Sprachbewusstseins, eines realistischen und toleranten Umgangs mit Sprachnormen sowie eines vertieften Verständnisses für die kulturelle Geprägtheit von Sprache große Potenzen. So ergiebig das Thema in didaktischer Hinsicht auch ist, so komplex ist auch die Vorbereitung auf seine unterrichtliche Behandlung. Wer Schülern und Schülerinnen Erscheinungen des Sprachwandels, insbesondere der Gegenwartssprache, mit Erfolg vermitteln möchte, benötigt dazu v. a. auch eine umfangreiche und aussagekräftige Materialbasis, die allerdings die Sprachbücher oft nur eingeschränkt bieten (können).

Diese Situation hatten die Herausgeber bei der Konzeption für den vorliegenden Sammelband vor Augen. Die beteiligten Autoren wurden gebeten, die jeweiligen theoretischen und begrifflichen Hintergründe ihres Themas knapp zu behandeln und stattdessen Wert darauf zu legen, Materialien (Texte, Beispiele, Aufgaben) mit in den Beitrag aufzunehmen, die für die Vorbereitung des Lehrers oder auch im Unterricht selbst genutzt werden können. Unterrichtsmodelle vorzulegen, die eins zu eins übernommen werden können, lag jedoch nicht in der Absicht von Herausgebern und Autoren.

Die Themenauswahl erfolgte mit speziellem Blick auf den Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe. Einige der Themen und Materialien sollten mit entsprechender Modifizierung jedoch auch in der Sekundarstufe I verwendet werden können. Dem Band liegt ein weites Verständnis von Sprachwandel zugrunde. Die Themen bilden ein breites Spektrum möglicher Phänomene ab, das vom Wandel von Schreibnormen über Entwicklungstendenzen in der Grammatik bis hin zu Veränderungen im Bereich von Text- und Diskursstrukturen reicht.

Herausgeber wie Autoren hegen die Hoffnung, dass der Band Lehrerinnen und Lehrern in der Region Impulse zum Unterrichten des Themas zu geben vermag.

Juli 2009

Karl-Heinz Siehr und Elisabeth Berner

Einleitung I – didaktische Perspektiven

Auf Heraklit, den griechischen Philosophen der Antike, geht der viel zitierte Satz zurück: „Du steigst nicht zweimal in denselben Fluss“. Ein bemerkenswert dialektischer Satz: das in jedem Moment andere Wasser im augenscheinlich stabilen Flussbett. Lässt sich dieses Bild vom Wandel und von der Beständigkeit der Welt auch auf Sprache anwenden? In der Wahrnehmung der Sprachbenutzer dominiert wohl die Vorstellung von Sprache als etwas Beständigem, als etwas, was gerade deswegen verlässlich zur Verfügung steht und von Generation zu Generation relativ problemlos vermittelbar ist. Wie sollte Kommunikation und damit Verstehen auch ohne stabile Zeichen und Regeln zur Zeichenverknüpfungen gelingen?

Beim genaueren Hinschauen zeigt sich jedoch, dass (natürliche) Sprache nie etwas nur Stabiles ist. Dies gilt für den individuellen Sprachgebrauch (man schaue einmal in seine ersten Aufsätze), viel mehr jedoch für die Sprache in ihrer Gesamtheit als System und die auf dieser Basis entstehenden Texte.

Allein ein Blick auf die Geschichte eines Wortes kann deutlich machen, wie sprachliche Stabilität vom Wandel begleitet wird und das Eine ohne das Andere nicht denkbar ist. Das für die Schule so bedeutsame Wort *lesen* z.B. bedeutete im Gemeingermanischen einmal ‚etwas einzeln auflesen, sammeln‘, eine Bedeutung, die heute noch in Wendungen wie *Ähren lesen*, *Weinlese*, *Auslese*, *handverlesen*, *nicht viel Federnlesens machen* nachwirkt, vielen jedoch vermutlich kaum noch bewusst ist. Erst später, im Mhd., erweiterte sich die Bedeutung zu ‚Geschriebenes erfassen‘. Dieser Bedeutungswandel geschah offensichtlich unter dem Einfluss von lat. *legere* (‚auflesen, sammeln, auslesen, auswählen, vorlesen‘), weshalb die heutige Hauptbedeutung von *lesen* als Lehnbedeutung aus dem Lateinischen gilt. Verbunden mit der Bedeutungserweiterung war auch ein Formwandel (**les*, ahd. *lesan*, mhd. *lesen*). Wendungen wie *in einem Gesicht die Verbitterung lesen*, *ein Fußballspiel lesen können* oder *Daten auslesen* signalisieren zudem, dass sich das Bedeutungsspektrum von *lesen* weiterhin verändert.

Spürbar wird die Veränderlichkeit von Sprache für den Einzelnen auch dann, wenn er sich mit Fragen der sprachlichen Norm auseinandersetzen und zwischen mehreren Varianten entscheiden muss: Heißt es *wegen des* oder *wegen dem*, schreibe ich *aufgrund* oder *auf Grund*, bedeutet *Event* dasselbe wie *Ereignis*, heißt es *gewinkt* oder *gewunken*, kann man *cool* auch außerhalb jugendsprachlicher Situationen nutzen, schreibt man als Anrede in einem Brief *An Herrn*, *Herrn* oder *Herr*, um nur einige der vielen sprachlichen Zweifelsfälle anzuführen. Deren Ursprung liegt

ebenso wie die Debatte zum angeblichen Verfall der deutschen Sprache letztlich in Prozessen der Wandlung einer bzw. der gegenseitigen Beeinflussung zwischen mehreren Sprachen begründet.

Eine (natürliche) Sprache muss sich also nicht nur als stabil erweisen, sie muss zugleich auch „in Bewegung“ sein. Man kann in einem bestimmten Sinne – Heraklits Satz abwandelnd – auch nicht zweimal in dieselbe Sprache „steigen“. Oder um es mit W. von Humboldt zu sagen: „Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefaßt, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes (sic!)“. (HUMBOLDT 1963, 418)

Wenn das Fach Deutsch „die Lernenden zur selbstständigen und kompetenten Teilnahme am kulturell-ästhetischen, geistigen, politischen und gesellschaftlichen Leben“ (RLP 2006, 9) befähigen soll, dann bedarf es dafür auch einer umfassenden sprachlichen Kompetenz. Über ihren Inhalt und Umfang wird derzeit im Zuge des Nachdenkens über Standards, Kompetenzmodelle und Output-Orientierung wieder heftig debattiert; unstrittig dürfte jedoch sein, dass zur sprachlichen Kompetenz auch gehören muss, die Schüler und Schülerinnen für Fragen des Wandels „ihrer“ Sprache(n) zu sensibilisieren und ihnen Fähigkeiten zu vermitteln, sich zwischen sprachlichen Traditionen, Normen und Mustern einerseits und sprachlichen Neuerungen, Abweichungen und Fehlern andererseits kompetent verhalten zu können.

Dieser Gesichtspunkt wird auch in den gültigen Bildungsstandards berücksichtigt. In den Standards für den Mittleren Schulabschluss wird erwartet, dass die Schüler „ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten, z.B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse.“ (STANDARDS 2003, 16) Nach den „Einheitliche(n) Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“ gehören zum „Orientierungswissen“ von Abiturienten „vorrangig“ auch „Kenntnis(se) der Entwicklung und der Ausdrucks- und Verwendungsmöglichkeiten der deutschen Sprache“ (EPA 2002, 5).

Diesen Orientierungen folgen auch die Lehrpläne für das Fach Deutsch in Brandenburg.¹ Einsichten in Erscheinungen des Sprachwandels werden bereits in der Primarstufe vermittelt. So sollen im Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ die Schüler „Beispiele für historische Entwicklung und aktuelle Veränderungen“ in der „Entwicklung von Sprache und Schrift“ (RLP 2004, 45) kennen lernen. Am Ende der Sekundarstufe I wird erwartet, dass die Schüler „Wissen über Sprachwandel sprachbewusst verwenden und reflektieren“ (RLP 2008, 49) können, wozu in erster Linie Wissen über die Geschichte des Wortschatzes und den Einfluss fremder Sprachen auf den deutschen Wortschatz gehören soll.

¹ ... und in ähnlicher Weise in Berlin.

In der gymnasialen Oberstufe nimmt das Thema den umfangreichsten Raum ein, speziell im fachbezogenen Kompetenzbereich „Reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch“.

„Sie (die Schüler – der Verf.) verstehen die Sprache als ein System von Regeln und historisch gewachsenen Konventionen und nutzen sie normgerecht. Dabei sind sie sich ihrer Abhängigkeit von kulturell tradierten Denk- und Sprachmustern und ihrer sozialen und kulturellen Einbindung in eine Sprachgemeinschaft bewusst. Sie kennen ausgewählte Entwicklungsaspekte der deutschen Sprache und reflektieren deren Funktion und Bedeutung im Sprachgebrauch. (RLP 2006, 12)

Die Erwartung wird in weiteren Lehrplanabschnitten konkretisiert: Die „abschlussorientierte(n) Standards“ verlangen, dass die Schüler mit dem Abitur „die historische Bedingtheit von Sprache und aktuelle Tendenzen der Sprachentwicklung“ erfassen können (ebd., 18), und in den Themenfeldern zum Abschnitt „Kompetenzen und Inhalte“ finden sich Stichworte wie „Entwicklung der deutschen Sprache und ihre Varietäten“ sowie „Normdivergenzen und Sprachwandel im Sprachgebrauch der Gegenwart“ (ebd., 22). Schließlich weisen auch die Vorgaben für die einzelnen Kurshalbjahre mehrere Bezüge zum Thema auf:

- 1. Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im Vergleich – Schwerpunkt 20./21. Jahrhundert: Sprachnormen und Sprachveränderung (ebd., 23)
- 2. Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 17./18. Jahrhundert, Sprachgeschichte und Sprachentwicklung (u.a. Entwicklungsaspekte der Semantik, Herausbildung der deutschen Hochsprache) (ebd., 24)
- 4. Kurshalbjahr: Literatur und Sprache im 21. Jahrhundert (u.a. fremdsprachliche Einflüsse auf die Entwicklung der deutschen Sprache, der Einfluss neuer Medien auf die Sprachentwicklung) (ebd., 25)

Der ausgiebige Blick in die Standards und Lehrpläne in Brandenburg macht deutlich, dass im Deutschunterricht dem Thema Sprachwandel ein beachtlicher Stellenwert zugeschrieben wird. Die Stoff- und Kompetenzdimension ist über die Schulstufen hinweg konzentrisch angelegt, wird thematisch zunehmend umfangreicher und erfährt in der gymnasialen Oberstufe sowohl quantitativ als auch qualitativ eine deutliche Akzentuierung.

Grob betrachtet, könnte man dabei Kompetenzen in Bezug auf *Entwicklungen hin zur Gegenwartssprache* (als Teil des sprachgeschichtlichen Wissens i.e.S.) und in Bezug auf *Entwicklungen in der Gegenwartssprache selbst* (als Teil des sprachgeschichtlichen Wissens i.w.S.) unterscheiden. In diesem Band bildet der zweite Aspekt den primären Bezugspunkt. Ziel ist es, Erscheinungen des Sprachwandels, die für die Gegenwartssprache² von Bedeutung sind und als Entwicklungstendenzen gelten können, zu behandeln. In den Beiträgen wird jedoch – je nach Erfordernis – auf die Vorgeschichte der einzelnen Erscheinungen Bezug genommen, ohne deren Kenntnis die behandelten Phänomene oft nur unzureichend erfasst und bewertet werden können.

² In einer weiten Bedeutung wird darunter die deutsche Sprache nach 1945, in einer engeren Gebrauchsweise die Sprache seit der Wiedervereinigung verstanden. Wir folgen dem weiten Verständnis von Gegenwartssprache, nicht ohne jedoch darauf zu verweisen, dass sich Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache oft in noch größeren Zeiträumen abspielen.

Speziell dieses Thema verlangt vom Lehrer eine fundierte Sachanalyse. Einige Fragen sollen das theoretische Feld, um das es dabei geht, andeuten: Was ist Sprachwandel und warum bzw. wie vollzieht er sich? Was sind Entwicklungstendenzen und welche sind bestimmend für die Gegenwartssprache? Wandelt sich die Sprache insgesamt oder wandeln sich stets nur einzelne Teilbereiche? Wie vollzieht sich die Etablierung von sprachlichen Normen bzw. Mustern? Wie und warum kommt es zu Abweichungen und wie werden daraus wiederum allgemein akzeptierte Normen? Wenn Sprache ohne Wandel nicht lebendig und funktionsgerecht sein kann, welches sind dann angemessene Kriterien für die Bewertung von sprachlichen Entwicklungen?

Antworten auf diese Fragen erfordern u.a. Einsichten in die „Linguistik des Sprachwandels“, die ein überaus komplexes und literaturreiches Teilgebiet der Sprachwissenschaft darstellt. Einige der theoretisch-begrifflichen Grundlagen werden in der Einleitung II skizziert, ohne dabei die zentralen Fragen auch nur annähernd abhandeln zu können.

Zum fachlichen Hintergrund gehört es auch, sich in der Welt des Sprachwandels und der Entwicklungstendenzen gut auszukennen. Dies mag trivial klingen, doch ist es keineswegs leicht, die erforderliche Kompetenz immer wieder zu festigen und zu erweitern, gegebenenfalls auch mal kritisch zu befragen. Wir haben es hier mit einem der komplexesten und anspruchsvollsten Themen des gesamten Sprachunterrichts zu tun, zu dessen Spezifik es gehört, über Fragen der sprachlichen Gegenwart und Zukunft zu reden, die oft von kontroversen Einschätzungen begleitet werden und zu denen es im Allgemeinen keine „fertigen“ Urteile gibt. Im Grunde sind es drei Teilkompetenzen, die in diesem Zusammenhang vonnöten sind:

a) Eine spezifische *Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit von Sprache im Wandel*. Speziell der Sprachgebrauch im Alltag (auch der Schüler), in Medien, Verwaltung und Politik ist unter dem Gesichtspunkt zu „registrieren“, wo Abweichungen von der Norm oder von etablierten Mustern bzw. Regeln auftreten und wo Sprecher und Schreiber sprachliche Zweifel artikulieren. Sprachkritische Glossen- und Essaysammlungen (S. Sick, D. E. Zimmer u.a.), sprachliche Themen aufgreifende Leserbriefe und „Fehler“ in Schülertexten geben oft Hinweise auf Symptome des Sprachwandels bzw. erweisen sich als Indikatoren für sprachliche Zweifelsfälle. Hilfreich ist es, sich langfristig eine eigene sprachkritische Materialsammlung anzulegen.³ Der Unterricht gewinnt sichtlich an Konkretheit, empirischer Fundiertheit und Überzeugungskraft, wenn hinreichend aktuelle und aussagekräftige Belege genutzt werden können.⁴

³ Es empfiehlt sich auch die Arbeit mit einem Sprachbeobachtungsbuch, „in dem Schüler kontinuierlich [...] Sprachmaterial sammeln, das ihnen aufgefallen ist.“ (STEINIG/HUNEKE 2004, 162)

⁴ Gerade dies können Sprachbücher zumeist wenig leisten. Viel Material und gute Ideen enthalten die Titel BÖCKER 2001; BÖCKER/BRENNER 2003; BRUMSACK 2006.

b) Eine *linguistische Analyse- und Erklärungsfähigkeit* für die festgestellten „Abweichungen und „Zweifelsfälle“. Hier geht es zunächst darum, die sprachlichen Auffälligkeiten nicht vorschnell als „falsches“ oder „schlechtes“ Deutsch normativ zu bewerten, sondern um eine aufgeklärte, wissenschaftsgestützte Haltung, die nach möglichen sprachlichen wie außersprachlichen Gründen und linguistischen Erklärungen sucht. Hilfreich sind neuere Grammatiken, Stilistiken und Wörterbücher der verschiedensten Art (z.B. Bedeutungs-, Aussprache-, Orthographie-, Neologismen-, Jugendsprachewörterbücher) sowie entsprechende Artikel in Fachzeitschriften für den Deutschunterricht (vgl. die Literaturhinweise)⁵. Die Suchmaschinen im Internet bieten für das Ermitteln der Gebrauchshäufigkeit von bestimmten sprachlichen Varianten und deren Vorkommen in speziellen Textsorten ein großes Potenzial. Im Internet sind auch umfangreiche Textkorpora zu finden, in denen Recherchen auch für Lehrer und Schüler möglich sind.⁶

c) Schließlich bedarf es auch einer *Bewertungsfähigkeit* für sprachliche Zweifelsfälle oder Entwicklungstendenzen⁷. Hier geht es um Fragen wie richtig – falsch, angemessen – unangemessen, Sprachverfall – Entwicklungstendenz. Dabei ist wichtig, dass die Urteile vor dem Hintergrund der jeweiligen Bezugsvarietät der Varianten (Standardvarietät, Umgangssprache, Gruppensprache ...) getroffen werden müssen. Was standardsprachlich nicht korrekt ist, kann in der Umgangssprache oder Jugendsprache durchaus akzeptabel sein. Während Schüler tendenziell zu vorschnellen Bewertungen neigen, sollte der Lehrer darauf achten, dass das Beurteilen mit möglichst sachgerechten Erklärungen und an nachvollziehbaren Kriterien orientiert verbunden ist. Die Maxime sollte lauten: „Was wir als Sprachverfall wahrnehmen, ist der allgegenwärtige Sprachwandel, aus der historischen Froschperspektive betrachtet.“ (KELLER 2004⁸) Diese Haltung bedeutet im Übrigen keinen grenzenlosen Normenrelativismus und kennt auch Fehler.

Was die didaktisch-methodische Umsetzung des Stoffes betrifft, kann grundsätzlich empfohlen werden, eher offenere, kooperative Lehr- und Lernformen zu nutzen, die entdeckendes Lernen und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten befördern. Denn im Kern geht es bei diesem Thema primär nicht um die Vermittlung und das Beherrschen von deklarativem Sprachwissen, sondern um die Entwicklung von sprachlicher Sensibilität und sprachkritischer Urteilskraft, also um die Förderung von Sprachbewusstsein.⁹

⁵ Vgl. auch die Sprachberatung des Duden-Verlages: http://www.duden.de/deutsche_sprache/sprachberatung/.

⁶ Vgl. z.B. die Seiten <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> und <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>.

⁷ Für orthografische, grammatische und stilistische Zweifelsfälle sei v.a. auf die von P. Eisenberg völlig neu bearbeitete 6. Auflage des Duden-Bandes *Richtiges und gutes Deutsch* (Duden Bd. 9) verwiesen.

⁸ So in einem interessanten Artikel zum Thema „Sprachverfall“, hier: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/uploads/media/Sprachverfall.pdf>. Vgl. auch das Interview mit Keller auf: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/artikel/966/182400/>.

⁹ Denn „dort, wo der Sprachgebrauch einem erhöhten Wandel unterliegt und sich sprachliche Normen verändern“, ist „erhöhte Aufmerksamkeit und kritische Bewusstheit besonders wichtig“ (STEINIG/HUNEKE 2004, 159).

Damit ist die Frage nach dem „Bildungswert“ bzw. nach der „Kompetenzhaltigkeit“ des Themas Sprachwandel aufgeworfen. W. ULRICH (2003, 4) sieht das Potenzial dieses Stoffes v.a. darin, dass „Lernende [...] über die Entdeckung sprachlichen Wandels ein neues Verhältnis zu ihrer Sprache“ gewinnen können. Dies führe „zu einer realistischen und toleranten Sprachnorm-Auffassung, nach der von mehreren miteinander konkurrierenden sprachlichen Ausdrücken eben *nicht* (Herv. dort – der Verf.) nur einer richtig sein kann, während die anderen falsch oder zumindest schlecht sein müssen.“ Allerdings, so der Autor einschränkend, dürfe dies nicht in einer „radikale(n) Norm-Aufweichung münden [...]. Die Akzeptanz mehrerer zulässiger Ausdrucksweisen entbindet nicht von der Verpflichtung, ihre Eignung für den bestimmten Verwendungszweck genau zu prüfen und sich dann für den geeignetsten Ausdruck zu entscheiden.“ (Ebd.)

Den kompetenzbildenden Wert speziell der Behandlung von Entwicklungstendenzen sieht ULRICH in „der Sensibilisierung für Besonderheiten der Gegenwartssprache, der Einsicht in ihre Ursachen und Hintergründe, ihrer Bewertung sowie der Übernahme oder Ablehnung beim eigenen Sprachhandeln der Schüler.“ (Ebd., 8.) Kenntnisse über mögliche Entwicklungen in der Sprache würden „vor einer Überschätzung geltender Regeln als unumstößlicher, ewig geltender Normen“ (ebd., 4) bewahren.

Als Themen, an denen Entwicklungstendenzen aufgezeigt werden können, schlägt ULRICH (ebd., 8) vor:

- zunehmender Fremdspracheneinfluss (besonders von Anglizismen / Amerikanismen)
- Eindringen fachsprachlicher Ausdrücke in den Wortschatz der Standardsprache
- häufiges Auftreten von Neologismen in Analogie zu vorhandenen Wortbildungsmustern
- durch feministische Sprachkritik bewirkte Veränderungen
- Tendenz zur Aufweichung von Normen und zur gegenseitigen Annäherung von Sprech- und Schreibsprache
- Streben nach Sprachökonomie

Was Ulrich v.a. mit dem Blick auf die Sekundarstufe I ausführt, lässt sich grundsätzlich auf die gymnasiale Oberstufe übertragen, sowohl was die anzustrebenden Kompetenzen als auch die möglichen Themen betrifft. Manches davon ist ohnehin bereits in den Standards bzw. im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe in Brandenburg verankert, wie oben gezeigt wurde, andere Aspekte können als Impulse für unterrichtliche Varianten aufgegriffen werden.

Speziell mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe plädieren wir in diesem Band dafür, dort, wo es möglich ist, die Schüler und Schülerinnen mit einer erweiterten Sicht auf das Thema zu konfrontieren. Sprachwandel und Entwicklungstendenzen spielen sich auf allen Ebenen der Sprache ab, von der grundlegenden graphematischen und phonematischen Ebene, über die grammatische und lexikalische Ebene bis hin zur Ebene von Text- und Diskursstrukturen (s. Einleitung II). Kein Bereich der Sprache ist ohne Wandel. Eine weitgehend auf den Wortschatz

orientierte Sichtweise (und hier speziell eine starke Fokussierung auf Fremdwörter), die zumeist den Unterricht dominiert, verengt das Thema, verschenkt fachliche Potenzen und unterstützt womöglich sprachpuristisch verkürzte Bewertungen des Sprachwandels.

Den wieder lauter werdenden Forderungen nach „mehr“ Grammatik bzw. Orthografie in der Sekundarstufe II ließe sich beispielsweise entsprechen, würde man das Thema Sprachwandel an Beispielen aus den Bereichen Grammatik oder Graphematik/Orthografie behandeln. Das in der Sekundarstufe I entwickelte grammatische und orthografische Wissen kann so in einen anderen, komplexeren Zusammenhang mit eingebracht und bei der Diskussion von Fragen des Wandels, von Zweifelsfällen und Normen ergänzt und sprachhandlungswirksam werden. Auch ein souveräner Umgang mit sprachlicher Fremdheit und Loyalität gegenüber der eigenen Sprache basiert nicht nur darauf, über die Angemessenheit des einen oder anderen Fremdwortes zu debattieren, sondern auch auf einem Grundverständnis der linguistischen Vorgänge bei der Integration von entlehnten Ausdrücken in den heimischen Kernwortschatz. Ein Ausdruck, der aus distanzierter Sicht noch als ‚fremd‘ erscheint, zeigt bei genauerer Betrachtung von Aussprache, Schreibung, Morphologie und stilistischer Verwendungsweise oft schon eine Reihe von Eigenschaften des heimischen Wortschatzes.

Die hier eingenommene erweiterte Perspektive auf das Thema Sprachwandel wird in den Beiträgen dieses Bandes durch die Bandbreite der behandelten Gegenstände unterstrichen. Neben für die Schule eher klassischen Themen (Neologismen, Fremdwörter) werden Erscheinungen des Wandels im Bereich der Orthografie (Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Großschreibung von Substantiven), der Grammatik (Nominalflexion), von Text- und Formulierungsmustern (etwa bei Anträgen), von regionalen Varietäten (Berlinisch) sowie von spezifischen Diskursstrukturen in einem Bereich der öffentlichen Kommunikation (sprachlicher Antisemitismus) aufgegriffen.

Literatur

- BÖKER, Lisa (2001): Sprache im Gebrauch: Vielfalt und Normierung. – Berlin: Cornelsen.
- BÖKER, Lisa/BRENNER, Gert (2003): Sprache im Wandel: Sprachkritik und Sprachgeschichte. – Berlin: Cornelsen.
- BRUMSACK, Elfriede (2006): Sprachwandel. Arbeitsblätter Deutsch. 3. Aufl. – Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.
- DUDEN Bd. 9: Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 6., vollst. überarb. Aufl. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- EPA 2002: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002)
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1963): Schriften zur Sprachphilosophie. Werke III. – Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- RLP 2004: Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch im Land Brandenburg.
- RLP 2006: Rahmenlehrplan Deutsch für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg.

- RLP 2008: Rahmenlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7–10 im Land Brandenburg.
- STANDARDS 2003: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003)
- STEINIG, Wolfgang/HUNEKE, Hans-Werner (2004): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. – Berlin: Erich Schmid.
- ULRICH, Winfried (2003): Unsere Sprache zwischen gestern und morgen. – In: Deutschunterricht, Jg. 56, H. 2, 4–11.

Themenhefte aus Fachzeitschriften für den Deutschunterricht

- Praxis Deutsch 96/1989: Sprachgebrauch und Sprachgeschichte
- Praxis Deutsch 215/2009: Sprachwandel
- Deutschunterricht 2/2003: Sprache im Wandel
- Der Deutschunterricht 3/2000: Sprachwandel – Vom Sprechen zur Sprache
- Der Deutschunterricht 5/2006: Sprachkritik: Neue Entwicklungen
- Der Deutschunterricht 3/2007: Neue Sprachgeschichte(n)
- Der Deutschunterricht 1/2009: Sprachstile

Einleitung II – linguistische Perspektiven

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, die Linguistik des Sprachwandels in ihrer Vielschichtigkeit darzustellen. Dazu sei auf entsprechende Fachliteratur verwiesen¹. Hier sollen vielmehr nur einige ausgewählte theoretische Grundlagen und Grundbegriffe erläutert werden, die beim Unterrichten des Themas in dieser oder jenen Weise „im Raum stehen“. Dazu gehören:

- a) ein Beschreibungsmodell von Sprache (das „Zwiebelmodell“)
- b) grundlegende Begriffe: Variabilität/Varianz – Variable – Variante einerseits und Veränderung – (Sprach)Wandel andererseits
- c) Modelle zur Erklärung von Sprachwandel
- d) der Charakter des Sprachwandels: Entwicklung oder Entwicklungstendenzen?
- e) das spezifische Problem von Norm – Normverstoß – Zweifelsfall

Zu a) Sprachwandel zu beschreiben setzt zunächst die Annahme eines Sprachmodells voraus, das geeignet ist, der Komplexität und Vielschichtigkeit von Sprachwandelerscheinungen gerecht zu werden. Vielschichtigkeit bezieht sich dabei zum einen auf die Sprache in ihren unterschiedlichen Varietäten wie Standardsprache, Alltagssprache, Dialekte, Gruppen- und anderen Teilsprachen, die ihren Platz in den verschiedenen, sich ständig ändernden Bereichen des Lebens der Menschen haben. Vielschichtigkeit bezieht sich zum anderen auch darauf, dass Sprache strukturell zugleich ein System mehrerer Teilsysteme ist, die Elemente unterschiedlicher Komplexität und Stabilität aufweisen: Phoneme, Grapheme, Morpheme, Lexeme, Syntagmen. Einige Linguisten beschreiben auch Texte und Diskurse als eigene Ebenen des Sprachsystems. Für die Darstellung der unterschiedlichen Ebenen bietet sich (bei aller Problematik solcher Modellierungen) das Bild einer Zwiebel an, das die interne Struktur der Sprache veranschaulicht (vgl. NÜBLING u. a. 2006, 2). Dabei handelt es sich jedoch keineswegs um klar voneinander getrennte Schichten, sondern auch zwischen ihnen gibt es Beziehungen und gegenseitige Einflüsse.

¹ Für die Beschreibung von Sprachwandel und damit verbundenen Erscheinungen liegt eine Vielzahl von Publikationen vor. Eine Auswahl einschlägiger Titel findet sich am Ende dieses Beitrages. Insbesondere sind hervorzuheben: BRAUN 1998; NÜBLING u. a. 2006; SOMMERFELDT 1988; POLENZ 1999.

Das "Zwiebelmodell" der sprachlichen Ebenen



P: Phonologie
M: Morphologie
S: Syntax

Das Modell ist so zu verstehen, dass die äußeren Schichten „für außersprachliche Einflüsse wie z.B. Sprachkontakt, Sprachplanung, kulturhistorische Veränderungen etc. anfälliger sind“ (NÜBLING u.a. 2006, 3). Mithin ist die Pragmatik (griech. *pragma* ‚Handlung‘) die Schnittstelle zum Sprachgebrauch,

die im Vergleich zu den immer stabiler werdenden Bereichen des inneren Kreises am stärksten Veränderungen unterworfen ist, doch unterliegen durchaus auch die Phonologie, Lexik/Semantik und Morphologie im Laufe der Sprachgeschichte Veränderungen. Zu ergänzen wäre in diesem Modell allerdings zwischen Lexik und Pragmatik eine Text- und Diskursebene, die nach jüngerer Auffassung ebenfalls der Zeichenebene der Sprache zuzurechnen ist und eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.

Zu b) Alltagssprachlich werden verschiedene Begriffe zur Beschreibung von Sprachwandelphänomenen herangezogen, die nicht immer deutlich gegeneinander abgegrenzt werden. Für eine reflektierte Beschreibung ist jedoch ein differenziertes Verständnis der grundlegenden Termini notwendig: Während VARIABILITÄT die grundlegende Eigenschaft von Sprache bezeichnet, für unterschiedliche Situationen verschiedene sprachliche Mittel zur Verfügung zu haben (z.B. *Gattin* oder *Ehefrau*, *Jungen* oder *Jungs*, *wir haben gegessen* oder *wir sind gegessen*), bezieht sich VARIABLE auf die abstrakte linguistische Erscheinung (hier: Bezeichnung für ‚verheiratete Frau‘, Markierung des Genitivs, Bildung des Perfekts), die durch unterschiedliche konkrete sprachliche VARIANTEN (*Gattin* versus *Ehefrau* ...) realisiert werden kann.

Das erstmalige oder vereinzelte Auftreten neuer Elemente zeigt als Einzelphänomen eine VERÄNDERUNG bezogen auf die jeweilige Erscheinung an. In diesem Sinne bedeutet Veränderung von Sprache lediglich, dass „sich ein Gegenstand in der Zeit nicht gleich bleibt“ (BORETZKY 1977, 28; zit. nach WOLFF 1986, 28). Als quantitative Kategorie, die Veränderungen nach Art und Anzahl erfasst, ist sie zur Erklärung von Ursachen von Sprachwandel jedoch nicht geeignet (vgl. ebd.).

Setzt sich die neue Variante gegenüber der bisher gebräuchlichen durch und lassen sich gleichgerichtete Erscheinungen ähnlicher Art feststellen, haben wir es mit einem SPRACHWANDEL, der Veränderung von (Teilbereichen der) Sprache in der Zeit, zu tun. So hat

die Übertragung der bis ins Mittelhochdeutsche nur der adligen Herrin vorbehaltenen Anrede *vrouwe/Frau* auch auf bürgerliche Frauen einen Wandel im Bezeichnungsfeld für weibliche Erwachsene (*wîp, dirne, magad ...*) initiiert. Aktuell führt z.B. die gesetzliche Forderung, Frauen in der Sprache sichtbar zu machen, zu einem vermehrten Aufkommen und Gebrauch femininer Bezeichnungen in der Lexik, durch die der gesamte Bereich der Personen- und anderer Bezeichnungen (vgl. *Soldatin, Frauschaft, man/frau*) erneut umstrukturiert wird. Sprachwandel bezeichnet also „die geordnete Vielfalt der ständig verlaufenden Prozesse der Umgestaltung, des Verlustes und der Neubildung sprachlicher Elemente“ (LEWANDOWSKI 1985, 1027). Als übergeordnete und in gewisser Weise pragmatische Kategorie setzt Sprachwandel den dynamisch-veränderbaren Charakter der Sprache voraus, ist interpretationsoffen (im Unterschied zu „Entwicklung“) und geht von funktionellen Annahmen bei der Erklärung von Veränderungen aus, d.h., das Forschungsinteresse richtet sich stärker auf den Aspekt der Bedingungen und Faktoren von Veränderungsprozessen (vgl. WOLFF 1986, 28).

Zu c) Für die Erklärung von Sprachwandel sind unterschiedliche Modelle diskutiert worden. Grundlegend ist jedoch die Erkenntnis, dass Sprache im konkreten Handeln der Menschen den neuen kommunikativen Bedürfnissen permanent angepasst wird. Sprachwandel vollzieht sich also zunächst im kommunikativen Miteinander einzelner Menschen. Erst wenn Neuerungen auch von größeren Gruppen übernommen und schließlich akzeptiert werden, kann sich dies auf die Sprache, d.h. auf einzelne Teilbereiche, auswirken. Dabei bleibt Sprache stets in großen Teilen stabil, da anders eine Verständigung nicht mehr möglich wäre. Es gibt also – wie oben schon angedeutet – keinen Sprachwandel „an sich“. Veränderungen vollziehen sich zunächst bei einzelnen Erscheinungen innerhalb eines Teilsystems, oft unbewusst und als Variante zum bisherigen Gebrauch, gelegentlich auch als bewusstes Ergebnis von Sprachpolitik (vgl. z.B. die gesetzlichen Regelungen zum Gebrauch femininer Formen in Stellenanzeigen oder die Regelungen der Orthografiereform).

In jüngerer Zeit eher aufgegeben ist dabei die Vorstellung, dass sich Sprachwandel nach primären Ursachen/Triebkräften (wie z.B. Bewusstseinsveränderungen als Begründung für den Bedeutungswandel von Wörtern) und sekundären Ursachen/Ausbreitungsbedingungen (z.B. der Einfluss von politischen Grenzen auf die Ausbreitung von phonologischen Veränderungen) beschreiben lässt. Solche Vorstellungen vereinfachen zu sehr das komplexe Wechselverhältnis zwischen sprachlichem und gesellschaftlichem Wandel. Sprachwandel lässt sich nicht allein kausalistisch, also durch das ausschließliche Wirken innersprachlicher Gesetzmäßigkeiten (wie z.B. bei bestimmten Lautwandelerscheinungen), oder allein finalistisch, d.h. durch das (bewusste) zielgerichtete kommunikative Handeln der Sprachteilhaber (wie z. B. bei

der Sprachregelung), erklären. Sprachwandel ist, wie KELLER (2003) feststellt, ein Prozess der „unsichtbaren Hand“ und damit intentional bzw. pragmatisch zu erklären. Gleichgerichtetes sprachliches Handeln erfolgt zwar oft mit einer bestimmten Absicht (z.B. die Frau eines bestimmten Standes aufzuwerten), dass sich dadurch jedoch bestimmte Veränderungen im System ergeben (hier z.B. als Konsequenz das gesamte Bezeichnungsfeld änderte), ist in der Regel nicht „geplant“. Sprachen sind weder nur Naturprodukte noch nur Kunstprodukte, sondern „Phänomene der dritten Art“ und somit aus dem Zusammenwirken innersprachlicher und kommunikativer Prozesse zu erklären.

Ausgehend von der Erkenntnis, „Sprache ist nicht nur veränderlich (im Sinne eines selbsttätigen, natürlichen Wandlungsprozesses), sondern auch veränderbar durch menschliches Handeln und Verhalten“, unterscheidet POLENZ (2000, 2) drei Faktoren, die Sprachwandel bewirken und zu dessen Erklärung heranzuziehen sind: Ökonomie, Innovation und Variation:

Ökonomie: Sprachkommunikation wird „oft und gern eilig, ungenau oder verkürzt ausgeübt“ (ebd., 28). Dies führt zur Reduktion von Komplexität, Vereinfachungen und Verkürzungen in der Sprache: z.B. *Omnibus* > *Bus*, *Feder*: ‚Gänsefeder‘, ‚Stahlfeder‘; *in der Folge* > *infolge*.

Innovation: Für bestimmte (neue) Anforderungen ist das vorhandene Inventar nicht immer hinreichend geeignet, deshalb entwickeln die Sprecher/Schreiber Möglichkeiten sprachlicher Neuerungen: z.B. *Entsorgungspark*, *Atom Mülldeponie*, *Computer*, *Abwrackprämie*.

Variation: Sprecher/Schreiber sind aber auch sehr flexibel in der Wahl der sprachlichen Mittel je nach kommunikativen Bedingungen und Zwecken. Dies führt zu Verschiebungen im System der regionalen, sozialen oder anderen Varianten, die als Alternativen längst in der Sprache vorhanden sind: *am Tage/am Tag*, *Fabrstuhl/Aufzug/Lift*, *Haxen/Beine*, *zu/an Weihnachten*, (*in*) 2009.

Diese Prozesse führen dazu, dass sich Sprache in ständiger evolutionärer Bewegung befindet; wozu auch die starke Überschneidung im Verhältnis zwischen Altem und Neuem (ebd., 79) gehört. Dabei existieren neue sprachliche Mittel oft noch lange neben den „alten“ und ebenso oft schon lange vor ihrem „Auffälligwerden“. Andere sprachliche Mittel scheiden aus dem Sprachgebrauch aus (z.B. die sog. „untergegangenen Wörter“).

Zu d) In Bezug auf einzelne sprachliche Veränderungen oder die Sprache als Ganzes wird der Begriff der ENTWICKLUNG in der jüngeren sprachwissenschaftlichen Diskussion vermieden, da er eine teleologische, auf grundsätzliche Höherentwicklung bzw. ‚Verbesserung‘ orientierte

Sicht auf Sprache impliziert. Demgegenüber hat der Terminus (ENTWICKLUNGS-)TENDENZ vielfach Anwendung gefunden, ist er doch geeignet, Veränderungen unterschiedlicher Art, Komplexität und Dauer zusammenzufassen:

„Eine Entwicklungstendenz umfasst in der Regel eine größere Anzahl gleichartiger sprachlicher Bewegungen in einem oder mehreren Teilsystemen, die Sprachnorm und Sprachsystem (die Elemente sowie ihre syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen) in der Weise verändern, daß dadurch die Sprecher und Schreiber den Anforderungen der Praxis an die sprachliche Kommunikation in bestimmten Bereichen in einer effektiveren Weise gerecht werden können.“ (LANGNER 1988, 27)

BRAUN (1998, 27) begründet die Bevorzugung von TENDENZ gegenüber anderen Bezeichnungen vor allem damit, dass der Tendenzbegriff zwei wesentliche Merkmale enthält. „Zum ersten kennzeichnet er den Gegenstand, die Richtung einer Veränderung; zum zweiten betont er stärker [...], dass in jeder Sprache und zu jeder Zeit sowohl veränderliche als auch konstante Elemente existieren.“ Damit ist er geeignet, Analysen und Beschreibungen ergebnisoffen vorzunehmen, ohne bereits die Richtung oder die Wertung des Wandels implizit vorwegzunehmen.

Entsprechend dieser Auffassung und den verschiedenen Teilsystemen der Sprache werden in der Geschichte der deutschen Sprache unterschiedliche Entwicklungstendenzen beobachtet. Je nach Betrachtungsperspektive können sie auf langfristige oder auch nur auf solche für begrenzte Zeit und Teilsysteme wirkende Prozesse bezogen werden. Zu den langfristigen Tendenzen gehört z.B. der Abbau der starken Flexion der Verben zugunsten der schwachen oder der Umbau des Kasussystems der Substantive, die bereits seit dem späten Mittelalter zu beobachten sind.

Für die Zeit seit dem 19. Jh. gibt POLENZ z.B. solche kontinuierlich und übergreifend wirkenden Tendenzen an wie: „weiterer Ausbau, Fortsetzung, arbeitsteilige Spezialisierung und Differenzierung, Popularisierung, für das 20. Jh. Sprachökonomie, für die 2. Hälfte des 20. Jh. gegenseitige Annäherung von Schreib- und Sprechsprache, Normung und Normmentoleranz, usw.“ (1999, 338). Neben solchen „schwächeren“ Formen von Sprachentwicklungstendenzen werden andere Tendenzen genannt, die sich auf konkrete sprachliche Erscheinungen beziehen, z.B.: die Fortführung des Ab- und Umbaus der flexivischen Möglichkeiten (z.B. Rückgang des Genitiv-s, Ausbau des s-Plurals), teilweiser Ersatz der Mittel des synthetischen Sprachbaus durch solche des analytischen (Wortgruppen statt Flexionsformen), Komprimierung komplexer Satzinhalte, Entwicklung des Nominalisierungsstils, Wortkürzung, mit dem Aufkommen der feministischen Bewegung oder dem zunehmenden Einfluss des Englischen einhergehenden Veränderungen in der Alltagssprache u. v. a. (vgl. ebd., 342).

GLÜCK/SAUER (1997) beziehen sich bei ihrer Darstellung von Entwicklungstendenzen vorrangig auf den strukturellen Bereich der Sprache und verweisen im Bereich der Syntax z.B. auf die sich verändernde Wortstellung von *weil*. In der Morphologie der Nomina ist u.a. die zunehmende Reduktion der Kasusendungen erkennbar und die Pluralbildung Veränderungen unterworfen, in der Wortbildung breiten sich verstärkt neue Formen der Substantivbildung (z.B. Abkürzungswörter auf *-i* wie *Studi*) aus. Im Bereich der Verben ist die Verstärkung von Verlaufsformen (*ich bin gerade am Lesen*) oder der Rückgang der synthetischen Konjunktivformen zugunsten der Umschreibung mit *würde* auffällig. Und schließlich verweisen die Autoren auf die Tendenzen der Terminologisierung allgemeinsprachlichen Wortgutes (vgl. *Herzschrittmacher, Strom*), Enttabuisierung der obszönen Lexik (vgl. *Schiet, Scheiße*) oder auf die Verstärkung der politischen Korrektheit in der offiziellen Sprache (vgl. die Vermeidung von diskriminierenden Bezeichnungen wie *Nergerkuss*).

Als Tendenzen, die sich auf das Teilsystem der Lexik beziehen, unterscheidet LANGNER (1980) die Tendenz des Einflusses der Fachsprachen auf die Gemeinsprache (vgl. *Stress, Benusstsein*), der Spezialisierung (z.B. *Gas-Warmwasser-Durchlauferhitzer*), der Generalisierung (*Backgut, Leergut, Wortgut ...*), der Integration (z.B. nichtliteratursprachlicher und fachsprachlicher Mittel in die Hochsprache, vgl. *biiffeln, durchfallen; Thermostat, Stress ...*), der Internationalisierung (*Computer, Meeting, Poster ...*) sowie der Differenzierung (z.B. im Wortschatz unterschiedlicher sozialer Gruppen).

Wie schon diese sehr reduzierte Auswahl zeigt, liegt eine allgemeingültige Gliederung oder Benennung von Entwicklungstendenzen nicht vor und ist im Grunde auch nicht zu erwarten, weil dies der Vielschichtigkeit der Sprache und der unterschiedlichen Auswahl der betrachteten Elemente oder Bereiche der Sprache nicht gerecht würde.

Zu e) Da Sprachwandel im Deutschunterricht vor allem in Bezug auf die Standardsprache von besonderem Interesse ist, stellt sich damit auch die Frage, inwieweit die einzelne Variante im Rahmen der standardsprachlichen NORM oder außerhalb von ihr einzuordnen ist. Als Sprachnorm werden

„[s]oziale Erwartungen [verstanden], die innerhalb der Möglichkeiten des Sprachsystems die Formen angemessenen sprachlichen Handelns bestimmen. S. regeln Grundbedingungen der Kommunikation [...] und steuern für spezielle Sprachsituationen die Auswahl und Organisation der sprachlichen Mittel [...] S. beruhen entweder implizit auf einem Konsens der Sprecher, oder sie sind explizit festgesetzt und legitimiert durch Kriterien wie Verbreitung, Alter, Strukturgemäßheit und Zweckmäßigkeit („präskriptive Norm“). (BUBMANN 1990, 710)

Für die Lehrenden stellt sich dabei das Problem der Bewertung, wobei zunächst erst einmal zwischen Varianten, die durch unterschiedliche kommunikative Bedingungen entstehen –

Samstag/Sonnabend, Kinder/Kids –, und Fehlern – **ich bin gesungen, *Felsblocks* – unterschieden werden muss.

Zu den Varianten, die je nach Kontext differenziert zu bewerten sind, gehören:

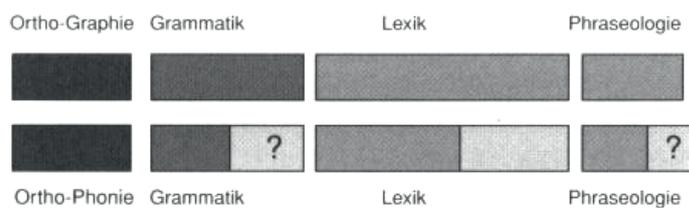
Stilistische Varianten	<i>jeder/jedweder, Kopf/Haupt</i>
Regionale Varianten	<i>Erlasse/Erlässe, die/das Ersparnis, Junge/Bube, habe/bin gesessen</i>
Fachsprachliche Varianten	<i>Mütter/Muttern, die Niete/der Niet</i>
Umgangssprachliche Varianten	<i>für das/fürs, Jungen/Jungens</i>
Historische Varianten	<i>Likör/Liqueur, Franzose/Franzmann</i>
Komplementäre Varianten (kontextbedingte Variation)	<i>der/das Moment, lösbar/löslich</i> (vgl. KLEIN 2003, 19)

Dazwischen liegt ein Bereich, bei dem die Entscheidung eher auf einer Ebene angemessen/weniger angemessen – *magerer/magrere* – oder ‚echter Zweifelsfall‘ – *irgendwelches dumme/s Zeug* – liegt.

Der Lehrer hat sich also die Fragen zu beantworten: Handelt es sich bei einer sprachlichen Form um eine normgerechte (und damit akzeptable) Variante, liegt ein Regel- oder Normverstoß vor, der eventuell sogar sanktioniert werden muss, kommt hier die besondere Kreativität des Schülers zum Ausdruck, der mit einer (bisher unüblichen) Form den Systembedingungen der Sprache (noch) gerecht wird, oder handelt es sich um einen Zweifelsfall, bei dem selbst die Sprachratgeber nur sehr bedingt eine klare Antwort geben?

Bei der nicht einfachen Entscheidung ist auch zu berücksichtigen, dass die einzelnen Ebenen der Standardsprache in unterschiedlichem Grad normiert sind (vgl. LÖFFLER 2004, 22).

STANDARDSPRACHE - geschrieben



STANDARDSPRACHE - gesprochen

Legende:

- = streng normiert u. kodifiziert
- = normiert u. kodifiziert
- = schwach normiert u. teilweise kodifiziert
- = schwach normiert u. nicht kodifiziert

Wie die Darstellung verdeutlicht, ist die Orthografie am stärksten normiert (auch wenn die jüngste Reform deutlich mehr Varianten zulässt, als dies bisher der Fall war), mit abnehmender Tendenz sind die Grammatik, die Lexik und die Phraseologie von Normierung betroffen. Zu berücksichtigen sind darüber hinaus Unterschiede zwischen der stärker normierten geschriebenen gegenüber der gesprochenen Sprache.

Dabei kann der Lehrer bei der Bewertung der Orthografie auf einschlägige Regelwerke wie „Die amtlichen Regeln der deutschen Rechtschreibung“ oder Nachschlagewerke aus dem Du-

den- oder Bertelsmann-Verlag zurückgreifen. Grammatiken und Wörterbücher geben häufig, aber nicht immer Hinweise für den standardsprachlichen Gebrauch einzelner Elemente. Doch ist zu beachten, dass solche Sprachkodizes im Grunde vor allem im Nachhinein neue Elemente der Sprache aufnehmen oder die Regeln verändern – Sprache im Wandel ist durch sie nur bedingt zu erfassen.

Neben diesen sind weitere Norminstanzen für die Entscheidung zu berücksichtigen (vgl. AMMON 2004, 33).

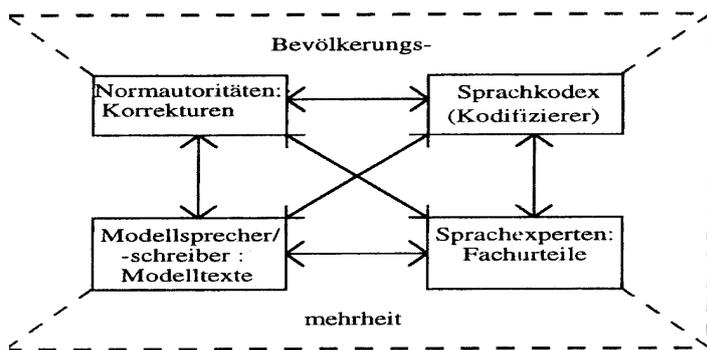


Abb. 2: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät

So orientieren sich die Sprachteilhaber nicht nur an den Sprachkodizes bzw. den Kodifizierern, sondern auch die Modellsprecher (z.B. Nachrichtensprecher überregionaler Sender) und Modellschreiber bzw. die von ihnen produzierten mündlichen

und schriftlichen Modelltexte (wie in überregionalen Zeitungen) gehören zu den für Normorientierung wichtigen Kräften. Ebenso bilden Sprachnormautoritäten, das sind Personen (z.B. Korrektoren, Lehrer), die von Amts wegen das Sprachverhalten anderer korrigieren, und Sprachexperten (zu denen hauptsächlich die Linguisten zählen) wichtige Instanzen zur Bestimmung standardsprachlicher Normen. Etwas vereinfacht lassen sich die Varianten, die von allen vier Kräften als standardsprachlich bewertet werden, der standardsprachlichen Norm zuordnen.

In jüngerer Zeit kommt aber noch ein weiterer Faktor in die Diskussion: der Sprachgebrauch der Bevölkerungsmehrheit – der Usus. Offensichtlich gibt es Formen, die zwar (noch) nicht von den normierenden Instanzen als standardgerecht bewertet werden (und sei es nur, weil die Forschung etwas verzögert verläuft), in der Öffentlichkeit aber schon weit verbreitet und allgemein akzeptiert sind, vgl. z.B. die Verberststellung von *weil*. Hier setzt die Kompetenz und Verantwortung der Lehrenden ein, eine angemessene Bewertung – eben unter Berücksichtigung des Usus – zu begründen und den Schülern verständlich zu machen.

Als Entscheidungshilfe bietet sich ein Algorithmus an, den KLEIN (2008, im Druck) für die Entscheidung bei „Zweifelsfällen“ vorschlägt. Zweifelsfälle werden dabei folgendermaßen definiert:

„Ein sprachlicher Zweifelsfall liegt dann vor, wenn Sprecher kommunizieren, (plötzlich) über verschiedene Möglichkeiten nachdenken und sich nicht (einfach) für eine der bewusst werdenden Möglichkeiten entscheiden können.“ (Ebd.)

Liegt ein solcher Zweifelsfall (*Moraste/Moräste, zwei Glas/Gläser Wasser, normen/normieren, vor/auf dem Hintergrund ...*) vor, können folgende Fragen weiterhelfen:

		Entscheidungsdimension	Entscheidungs- verlauf 
Existieren beide Varianten im Usus?	nein	Existenz im Deutschen	
↓ ja <i>vor/auf dem Hintergrund Felsblöcke</i>	<i>Felsblocks</i>		
... im standardsprachlichen Usus?	nein	Varietäten	
↓ ja <i>habe/bin gesessen</i>	<i>Jungen</i>	<i>Jungs</i>	
... in demselben Kontext?	nein	grammatischer Kontext	
↓ ja <i>der Friede/der Frieden</i>	<i>Wäsche hat dort gehangen/ich habe ein Bild aufgehängt</i>		
... in derselben Semantik?	nein	Semantik	
↓ ja <i>infolge/in Folge</i>	<i>lösbar/löslich</i>		
... in älterer und neuerer Sprache?	nein	Sprachwandel	
↓ ja <i>Likör/Liquor</i>			
⇒ Wähle die Variante, die deinem Sprachgefühl am besten entspricht!			

Während eine Antwort mit „nein“ entsprechende kontext- oder systembezogene Begründungen erfordert, führt eine ausschließliche Bejahung letztlich zur Entscheidung mithilfe des Sprachgefühls – eine Entscheidung, die jedoch letztlich auch Kompetenz voraussetzt.

Als Fazit lässt sich festhalten: Veränderung ist keine Störung des Systems, sondern eine grundlegende Eigenschaft und Bedingungen des Funktionierens von Sprache überhaupt. Sie bildet den Normalzustand eines Systems im dynamischen Gleichgewicht. In diesem Sinne sind „Sprachzustände“ Artefakte, die dem Charakter von Sprache nicht gerecht werden. Sprachliche Veränderungen vollziehen sich teils bewusst, teils unbewusst, mitunter durch Sprachpolitik beabsichtigt. Im Diasystem der Sprache, in dem soziale, regionale und individuell spezifische Systeme miteinander interagieren, wirken Veränderungen in einem Bereich häufig auf andere Bereiche ein und führen letztlich zu einem Wandel von Sprache. Da sich Sprache insgesamt ständig den permanent ändernden kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anpasst, ist die These vom Sprachverfall grundsätzlich abzulehnen, was jedoch nicht ausschließt, dass einige Veränderungen in Teilbereichen der Sprache von einzelnen Gruppen der Sprachgemeinschaft als „unschön“ oder bisherigen Normen widersprechend und damit als „unangemessen“ bewertet werden.

Literatur

- AMMON, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. – In: EICHINGER/KALLMEYER (Hrg.) (2005), 28–40.
- BRAUN, Peter (1997): Deutsche Gegenwartssprache. Bestand und Veränderungen. – In: Muttersprache, H. 107, 1–9.
- BRAUN, Peter (1998): Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten – Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- BUBMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. Aufl. – Stuttgart: Kröner.
- DUDEN Bd. 9: Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 6., vollst. überarb. Aufl. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- EICHINGER, Ludwig M./KALLMEYER, Werner (Hrg.) (2005): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?: Berlin/New York: de Gruyter (Jahrbuch 2004 des Instituts für deutsche Sprache).
- GLÜCK, Helmut/SAUER, Wolfgang Werner (1997): Gegenwartsdeutsch. 2. Aufl. – Stuttgart: Metzler.
- KELLER, Rudolf (2003): Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. 3. Aufl. – Stuttgart: UTB/Francke.
- KLEIN, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. – In: Linguistik online 16, 4/03, 1–32.
- KLEIN, Wolf Peter (2008): Auf der Kippe? Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. – Vortrag, gehalten auf der Jahrestagung des IdS Mannheim 2008 (im Druck).
- LANGNER, Helmut (1980): Entwicklungstendenzen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Überblick über wichtige Erscheinungen und Probleme. – In: Wiss. Zs. der PH Potsdam 24, H. 5, 673–693.
- LANGNER, Helmut (1988): Allgemeine Fragen des Sprachwandels. – In: SOMMERFELDT (Hrg.) (1988), 13–37.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1985): Linguistisches Wörterbuch. 3 Bde. – Heidelberg: Quelle & Meyer.
- LÖFFLER, Heinrich (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. – In: EICHINGER/KALLMEYER (Hrg.) (2005), 7–27.
- NÜBLING, Damaris u.a. (2006): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. – Tübingen: Narr.
- POLENZ, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band 3: 19. und 20. Jahrhundert. – Berlin/New York: de Gruyter.
- POLENZ, Peter von (2000): Deutsche Sprachgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Band 1: Einführung – Grundbegriffe – 14. bis 16. Jahrhundert. 2. überarb. und erg. Aufl. – Berlin/New York: de Gruyter.
- SCHMIDT, Wilhelm (2007): Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium. 10. Aufl. – Stuttgart: Hirzel.
- SOMMERFELDT, Karl-Ernst (Hrg.) (1988): Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut.
- STICKEL, Gerhard (Hrg.) (1990): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1989. – Berlin/New York: de Gruyter.
- WOLFF, Gerhart (1986): Deutsche Sprachgeschichte. Ein Studienbuch. (5. Aufl. 2004) – Frankfurt/M.: UTB/ Francke.

Von der Norm zur Vielfalt – Brauchen wir noch eine Substantivgroßschreibung?

1 Problemdarstellung

„dumdidum ... ich habe nun fast 13000 postings in diesem forum klein geschrieben ... und dabei bleibt es auch“, so heißt es in einem Beitrag eines Internet-Forums¹. Die Kleinschreibung ist nichts Ungewöhnliches, denn so werden täglich auch Tausende von SMS, E-Mails und Beiträge in anderen Internet-Foren verschickt. Ist das eine neue Sprachkultur, ein sich anbahnender Sprachwandel oder ein Zeichen fortschreitenden Sprachverfalls?

Verständlicherweise geht die Schule gegenwärtig sehr vorsichtig mit dieser Thematik um. Zu neu sind solche medialen Kommunikationsformen, zu wenig erforscht, um schlüssige Ableitungen und allgemeingebäuchliche Regularitäten für den Sprachgebrauch zu entwickeln und tradierte Sprachmuster in Frage zu stellen. Andererseits eröffnen diese Bedingungen ausgezeichnete Möglichkeiten für Lehrende und Lernende, sprachliche Entwicklungstendenzen und Veränderungen zu entdecken, zu erforschen und Folgerungen für die weitere Sprachentwicklung abzuleiten.

Die gültigen Rahmenpläne fördern durchaus solche Unterrichtsvorhaben, indem sie unter anderem die Ausbildung von fachbezogenen Kompetenzen wie „Reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch“ (RLP 2006, 22) fordern. So sollen Schülerinnen und Schüler „die historische Bedingtheit von Normen“ beachten (ebd., 18), „aktuelle Tendenzen der Sprachentwicklung“ (ebd.) erkennen und sich mit „Normdivergenzen und Sprachwandel im Sprachgebrauch der Gegenwart“ (ebd.) auseinandersetzen.

Tatsache ist, dass mit neuen Kommunikationsmöglichkeiten – Chatten, Bloggen, Mailen, Simsen – neue Kommunikationsformen entstanden sind, die sich den entsprechenden Rahmenbedingungen anpassen, d.h., wenn gechattet und gesimst wird, ist vor allem Schnelligkeit gefragt bei der Texteingabe. Und das Texterfassen sollte ebenso wenig Mühe bereiten, denn im Grunde genommen handelt es sich um eine Art schriftliches Plaudern, also um verschriftlichte bzw. konzeptionelle Mündlichkeit: Schreiben, wie der Schnabel gewachsen ist: „hey olli wollt grad inne stadt komms mit“. Der Adressat antwortet: „hai kiwi grad kein bock cola“.

¹ Vgl. www.php.de/off-topic-diskussionen (7. 2. 2005).

Die Schreibhandlung weist typische Merkmale des Mündlichen auf, garniert mit Entlehnungen (zumeist Abkürzungen) aus dem Englischen (*cola* steht für *come later*). Dabei fallen vor allem die umgangssprachlichen Formulierungen auf, z.B. Partikeln wie *dumdidum* und *halt* oder Abkürzungen oder Gefühls- und Zustandsäußerungen wie *seufz* und *äcbz* oder die Großschreibung als typographisches Signal für Emphase und Lautstärke (*Lena hat GEWONNEN.*), die eine face-to-face-Kommunikation simulieren sollen. Auffällig ist weiterhin, dass – abgesehen von häufigen Tipp- und Rechtschreibfehlern (und grammatisch-stilistischen Normabweichungen) – auf die Großschreibung am Satzanfang und vor allem im Satzinneren (Substantivgroßschreibung) und auf die klassische Interpunktion vielfach verzichtet wird. „hi leude ich hab voll des problem: wir haben vor den ferien nen mathetest geschrieben (unangekündigt). Jetzt hat der lehrer an eihnachten bei uns angerufen und gesagt das ich ne 5 hab ...“².

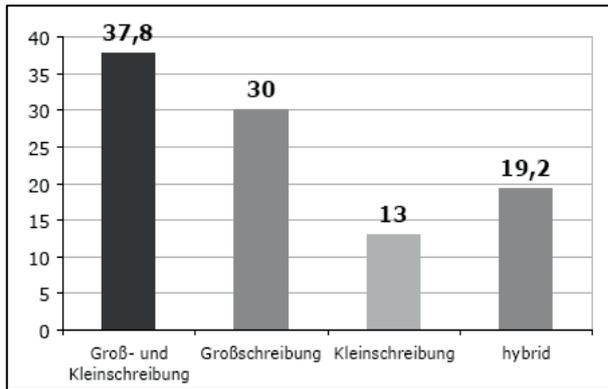
Solche „Schreibschwächen spielen dann auch nicht eine so große Rolle, zumal mit dem Gebrauch des Mediums eine gewisse Fehlertoleranz verbunden wird.“ (HÖFLICH 2001, 14) Die Ursachen dafür liegen offensichtlich bei dem Schreibobjekt selbst, das ein kommunikatives Optimum von vornherein ausschließt, weil den maschinellen Eingabemöglichkeiten bestimmte Grenzen gesetzt sind. Selbst am Satzanfang wird kleingeschrieben, weil für die Majuskel (Großbuchstabe) zusätzliche ‚Handgriffe‘ bzw. Tastenanschläge notwendig werden – und diese kosten – vor allem beim Simsen – Zeit und Mühe. Über 60% der Schreibenden weichen von der normierten Groß- und Kleinschreibung ab, und 43% wenden eine konsequente Klein- o d e r Großschreibung an (vgl. SCHLOBINSKI 2001, 7):

- Konsequente Kleinschreibung, keine Interpunktionszeichen: *gerade in tegel gelandet leider fehlt das gepäck müssen warten*
- Gemäßigte Kleinschreibung: *Gerade in Tegel gelandet. Leider fehlt das gepäck. Müssen warten.*
- Konsequente Großschreibung, Interpunktionszeichen: *GERADE GELANDET, LEIDER FEHLT DAS GEPÄCK, MÜSSEN WARTEN.*
- Hybridschreibung (partielle Großschreibung): *gerade in tegel gelandet, leider FEHLT das GEPÄCK !! müssen warten*

In Bezug auf die Altersspezifik fällt auf, dass mit zunehmendem Alter die Regelungen der GKS respektiert werden (vgl. die Graphik von SCHLOBINSKI u.a. 2001, 8 auf der folgenden Seite).

Bemerkenswert ist auch, „dass sich unter grapho-stilistischen Aspekten in staatlich nicht sanktionierten Kommunikationsbereichen neben den regelkonformen graphischen Formen in der Sprachgemeinschaft auch Formen durchsetzen, die außerhalb der Norm stehen – wenn die kodifizierten orthographischen Mittel für bestimmte Ausdrucksbedürfnisse nicht ausreichen.“ (STEIN 1999, 276; zit. bei SCHLOBINSKI u.a. 2001, 9)

² Vgl. Lena in: www.lautes-klassenzimmer.de (27.12. 2008, 15.35).



Auch wichtige sinngebende Satzzeichen, wie z.B. das Komma, fehlen häufig. (Er versprach(,) ihm(,) heute(,) das Geld zu zahlen.) Allerdings verzichten lediglich 10% der Schreiberinnen und Schreiber völlig auf Satzzeichen. „Ich finde alles cool wobei ich mache musik obwohl hiphop nicht mag“³ (vgl. SCHLOBINSKI u.a. 2001).

Schnelligkeit geht offensichtlich vor Korrektheit. Die Grenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache werden offener, fließender, und die Autorität des geschriebenen Wortes wird schwächer. Mit Simsen, Chatten und Mailen sind völlig neue Formen schriftlicher Alltagskommunikation entstanden. Inwieweit diese die Sprachkultur beeinflussen und zu einem eingreifenden Wandel im Normbereich des Deutschen führen, das kann gegenwärtig wohl kaum definitiv beantwortet werden. Zu neu sind diese medialen Kommunikationsformen. Denkbar wäre, dass, trotz der geringen Variabilität und der hohen Verbindlichkeit orthographischer Normen, solche (noch) normwidrigen, aber allgemein üblichen Schreibungen (Usus) nach und nach Zugang zur Orthographie finden und so, unabhängig von staatlich verordneten Reformen, zu einem Wandel in dem Bereich der Groß- und Kleinschreibung führen. Dies könnte z.B. sich zunächst durch eine weitere Zunahme der Variabilität in Form von häufigeren Variantenschreibungen äußern: *im Allgemeinen/im allgemeinen, im Großen und Ganzen/im großen und ganzen ...* (z. Zt. sind etwa 1% der Wörter graphematisch variabel).

Auffällig ist auch die in den letzten Jahren zunehmende Kleinschreibung von Eigennamen: *tagesschau, taz* oder die Namen von Fernsehsendungen wie *beckmann, maischberger*. Die Absicht ist klar. Hier wird Unkonventionalität und Modernität signalisiert⁴. Zur Fußball-WM 2006 konnte man auf den Trikots der deutschen Spieler deren Namen nur in Kleinschreibung lesen: *ballack, podolski, bitzlsberger*. Selbst im Englischen findet man Eigennamenkleinschreibungen: *amnesty international*, abgekürzt *ai*.

Das sind sicher auch Auswirkungen der globalen elektronischen Kommunikation, die mit der Kleinschreibung von Eigennamen nunmehr auch Bereiche erfasst, welche bisher als Bastionen der Großschreibung galten: die Rechtschreibung in den öffentlich-rechtlichen Sendern, die Benennungen von Zeitungen und Zeitschriften, Gebäuden und die Familiennamen auf den Trikots von Spielerinnen und Spielern. Für die Lesenden soll sich ein scheinbar grenzenloses Dahingleiten über den Namen ergeben, ohne am Wortanfang durch eine Majuskel

³ Vgl. in: www.lautes-klassenzimmer. Forum viewtopic.php (5. 11. 2005 15.42).

⁴ Belege aus: www.tagesschau.de oder www.beckmann.de.

behindert zu werden. Aber stört der fehlende Großbuchstabe nicht das schnelle und zügige Erfassen des Namens? Sicher kann man in diesem Zusammenhang nicht von Usus oder einen sich andeutenden Sprachwandel sprechen. Es sind Versuche der Andersschreibung, wie es sie schon immer gab, vor allem in Bereichen der Werbung, um verstärkte Aufmerksamkeit zu erregen, um aufzufallen oder auch, um politisches Anderssein und politischen Protest gegen herrschende Konventionen und Gesellschaftsformen sowie gegen staatliche Bevormundung zu signalisieren (wie z.B. von den 68-ern häufig praktiziert). Schon die Typographie diente als politische Aussage.

Bei Markennamen und in der Werbung finden zunehmend Binnenmajuskeln Verwendung. Von Binnenmajuskeln spricht man, wenn nicht nur der erste Buchstabe eines Wortes, sondern auch einzelne semantische Bestandteile mit einem Großbuchstaben versehen werden: *BahnCard*.

Eine Binnenmajuskel, wie z.B. in *UseNet*, *GameBoy*, *MicroSoft*, *InterCityExpress*, *DasÖrtliche* oder *AnlageService*, entspricht nicht der Norm der deutschen Rechtschreibung, abgesehen von einigen Eigennamen wie *GuthsMuths*, *McDonalds*, *DeJong*. Mit den orthographisch unzulässigen Binnenmajuskeln sollen nicht nur längere Bezeichnungen lesefreundlicher und werbewirksamer gestaltet werden, sondern in Programmiersprachen Leerzeichen oder Bindestriche für Bezeichner vermieden werden. Eine dramatische Ausweitung dieser „Schreib-Praxis“ und deren Anerkennung als orthographische Norm sind wohl kaum zu erwarten. Nun hat gerade die Großschreibung bestimmter Wörter, insbesondere die Substantivgroßschreibung, relativ lange gebraucht, bis sie sich in Deutschland durchsetzen konnte.

2 Geschichtliches

Großbuchstaben gibt es schon lange. Bereits in der Antike wurde eine Schrift genutzt, die ausschließlich aus Majuskeln (Großbuchstaben) bestand. Erst im 8. Jh. kam es zur Einführung von Minuskeln (Kleinbuchstaben), die sich vor allem für den täglichen Gebrauch als nützlich erwiesen. Man konnte schneller schreiben und diese Schrift war lesbarer. Je mehr geschrieben wurde, umso mehr setzte sich die Kleinschrift durch. Als eine der bedeutendsten Schriften dieser Art gilt die „karolingische Minuskelschrift“, die unter Karl dem Großen entstand. Um die Jahrtausendwende begannen Mönche der Minuskelschrift wieder Großbuchstaben beizufügen. Der wohl bekannteste ist der St. Gallener Benediktiner und Leiter der dortigen Klosterschule Notker III., der übrigens auch eine stärker phonetisch orientierte Rechtschreibung (*Notkersches Anlautgesetz*) entwickelte. In seinen Handschriften, wie auch in denen anderer Autoren, fanden sich mehr und mehr an Text- und Strophenanfängen sowie vereinzelt auch an

Satzanfängen kunstvoll gestaltete Großbuchstaben mit Verzierungen, die eine spezielle Hervorhebungsfunktion hatten, als Blickfang und Schmuckobjekt fungierten, um Aufmerksamkeit auf diese Schrift oder diesen Textteil zu lenken.

Ganz sicher bediente man mit der kunstvollen Ausschmückung einzelner Großbuchstaben, die oft mehrere Wochen und Monate in Anspruch nahm, auch künstlerisch-ästhetische Ansprüche der Lesenden. Solche Schmuckinitialen konnten manchmal so hoch wie eine ganze Seite sein.

Der Gebrauch der Großbuchstaben nahm zwischen dem 9. und 15. Jahrhundert ständig zu; zunächst nur als Anfangsbuchstabe eines Textes, einer Dichtung (z.B. Hildebrandslied), später auch an der Liedstrophe (Nibelungenhandschrift) und schließlich auch an der Verszeile. Dennoch erfolgte die Majuskelschreibung zunächst im Großen und Ganzen recht willkürlich, bis sie sich ab dem 16. Jahrhundert auch bei der Schreibung von Satzanfängen – in Korrespondenz mit dem Setzen eines Punktes am Ende eines Satzes – durchsetzte. Lange Zeit fehlte der Punkt, so dass nur der Großbuchstabe den Satzbeginn markierte.

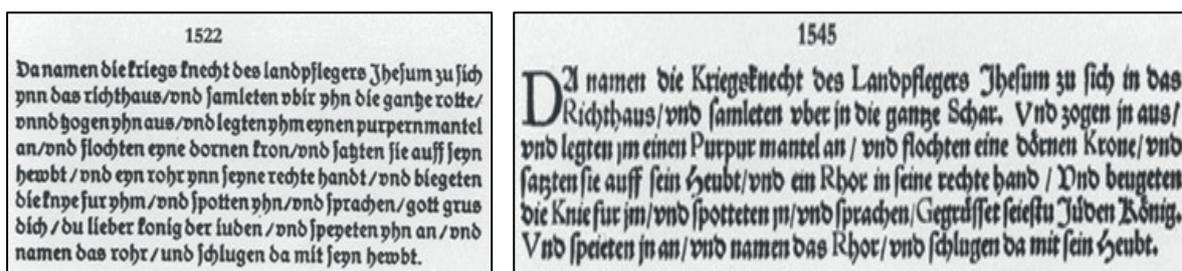
Majuskeln (Großbuchstaben) im Satzinnern finden sich erst ab dem 13. Jahrhundert. Deren Funktion war nunmehr ziemlich eindeutig: Die Großbuchstaben sollten die Aufmerksamkeit der Lesenden auf diese Wörter lenken, deren Bedeutung verstärken. In der Regel handelte es sich um *nomina sacra* (kirchlich-religiöse Bezeichnungen) wie *GOTT*, *CHRISTUS*, *HErr*, *Bibel* und um die Bezeichnungen und die Namen von hohen geistlichen und weltlichen Würdenträgern wie *Papst*, *Bischof*, *Kaiser*, *König*, *Fürst* ...

Gleichzeitig sollte der Text überschaubarer strukturiert und der Vorlesende unterstützt werden. Im Mittelpunkt standen die Hervorhebungsfunktion und die Erfassungsfunktion. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn – zunächst unabhängig von der Wortart – auch solche Wörter mit einer Majuskel geschrieben werden, die inhaltlich bedeutsam erscheinen und die beim Lesen hervorgehoben werden sollen (vgl. NERIUS 1987, 149). Um die Wirksamkeit der Majuskel noch zu verstärken, wurden, wie die Beispiele zeigen, manchmal sogar die ersten beiden oder sogar die ersten drei Buchstaben großgeschrieben. Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang auch, dass zu diesem Zeitpunkt kaum grammatische Kenntnisse über Wortarten und deren Funktion vorhanden waren. Auch ästhetische Gründe spielten nach wie vor eine Rolle bei der Großschreibung, wie von Kolroß (1530) beschrieben: „diewyl es zierlich ist vund hübsch / so man die eygen nammen mit einem versal buchstaben anhept“ (vgl. MENTRUP 1993, 167).

Nach und nach erweiterte sich der Kreis der großgeschriebenen Wörter. Ausgehend von der Eigennamengroßschreibung kamen Bezeichnungen von Völkern und Sprachen, von

Festen, Feiertagen, Tieren und Maßeinheiten hinzu, bis dann fast alle Konkreta (1690 ca. 99%) und schließlich auch Abstrakta (um 1680 über 80%) mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben wurden (vgl. NERIUS 1987, 149; auch: NÜBLING 2006, 190).

Wie schnell sich dieser Prozess des Wandels in einigen Teilen des deutschen Sprachgebietes verbreitete, wird aus vielen Schriftstücken deutlich, so zum Beispiel in den Bibelübersetzungen von Martin Luther. Während in dem Text von 1522 Substantive durchgehend kleingeschrieben werden, weist der Text aus dem Jahre 1545 (Matthäus Evangelium 27) eine nahezu durchgehende Großschreibung auf.⁵



Um 1540 wurden etwa 80% aller Substantive großgeschrieben. Damit war allerdings der Prozess der Großschreibung von Substantiven längst nicht abgeschlossen. Es schloss sich eine eher chaotische Phase an. Der Gebrauch des Großbuchstabens erfolgte weiterhin (16. und 17. Jahrhundert) willkürlich, je nach Auffassung von Schreibern und Druckern. Auch regional kam es zu großen Unterschieden. So hatte sich z.B. in den Wittenberger Bibeldrucken Mitte des 16. Jahrhunderts im Großen und Ganzen die Substantivgroßschreibung durchgesetzt, während im Süden und auch im Westen noch kein Durchbruch zu erkennen war.

Eine der ersten Regeln in deutscher Sprache zur Substantivgroßschreibung wird von GIRBERT (1653) in seinem Buch „Die deutsche Grammatica oder Sprachkunst“ entwickelt (zit. in NERIUS 1987, 150):

„Mit Versal und grossen Buchstaben werden geschrieben alle

1. Substantiva: Als Mann / Weib / Stadt / Dorff
2. Emphatica, und die einen Nachtruck haben / als: Er helt es mit den Seinigen / und nicht mit den Meinigen.
3. Wörtern / so auff einen Punckt folgen / oder einen Anfang machen.
4. Titul / Würden / und die von den Proprijs herkommenden: Als: Allerhöchster: Allmächtiger: Ehrnvester: Großgünstiger: Wolweiser: Gott: Göttlich.“

In den „Grund=Sätzen der deutschen Sprache“ von Johannes BÖDIKER (1690) heißt es: „Alle Substantiva, und was an deren stat gebraucht wird, müssen mit einem großen Buchstaben geschrieben werden“ (zit. in ebd., 170).

⁵ Quelle: www.uni-bielefeld.de/lili/personen/uscclbach/STUD/Beschorner (20.5.2009).

Doch einige Grammatiker und Orthographen dieser Zeit verhalten sich abwartend oder sogar ablehnend gegenüber der Substantivgroßschreibung, wie z.B. SCHOTTEL (1651): „Es befindet sich zwar, dass die Trükkere fast alle selbständige Nennwörter pflegen mit einem grossen Buchstabe am Anfange zu sezen, es ist aber solches eine freye veränderliche Gewonheit bishero gewesen, und jedem, wie er es hat wollen machen, ungetadelt frey gestanden [...]“ (zit. in NERIUS 1987, 151).

BELLIN (1657) formuliert in seiner „Hochdeutschen Rechtschreibung“: „Es ist aber nicht nötig / das man ein igliches selbständiges nänwort mit einem großen buchstabe am anfang schreibe / wie eine zeitlang von vielen geschähen / und für einen lehrsaz gegäben ist [...]“ (zit. in ebd.).

Dennoch setzt sich nach und nach im deutschen Sprachraum bis zum 18. Jahrhundert die Großschreibung der Substantive durch. In der Schreibpraxis hatte sich die Markierung dieser Wortart mit einem großen Anfangsbuchstaben schon längst manifestiert. Angesehene Grammatiker dieser Zeit, wie z.B. FREYER (1722), GOTTSCHED (1748) und ADELUNG (1788), propagierten in ihren Schriften die von ihnen weiter vervollkommneten Regelungen zur Großschreibung der Substantive und verhalfen diesen Regelungen zur Verbreitung im deutschen Sprachraum. In GOTTSCHEDS „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst“ (1747, 72) heißt es in der Regel XXII: „Man schreibe nicht nur alle eigenen Namen, sondern auch alle selbständige Nennwörter mit großen Anfangsbuchstaben.“ GOTTSCHED war es auch, der den Terminus „Hauptwort“ anstelle von „Substantiv“ favorisierte.

Darauf verweist ja auch die Benennung „Hauptwort“, die teilweise bis in jüngster Zeit in deutschen Schulen gebraucht wurde. Interessanterweise finden wir auch in Ländern wie England, Frankreich, Holland, Norwegen (bis 1869) und Dänemark im 17. und 18. Jahrhundert Phasen der Substantivgroßschreibung, die allerdings mit dem schwindenden Einfluss der damals weit verbreiteten Substanzphilosophie Spinozas (1632–1677) in England und Frankreich nach kurzer Zeit ebenfalls wieder verschwanden. In Dänemark (1948) und Holland (1946) wurden die Substantive bis weit in das 20. Jahrhundert hinein großgeschrieben.

Im deutschen Sprachraum hatte sich die Großschreibung der Substantive zum Ende des 18. Jahrhunderts durchgesetzt, auch wenn es immer wieder von namhaften Schriftgelehrten und Grammatikern Bemühungen gab, diesen Prozess umzukehren, wie z.B. von einem der wohl heftigsten Gegner der Substantivgroßschreibung, JACOB GRIMM. Im Vorwort zum Deutschen Wörterbuch schrieb er, dass er „den albernem gebrauch großer buchstaben für alle substantiva bedauere.“⁶ Solche kritischen Stimmen konnten sich aber nicht durchsetzen.

⁶ Zit. nach: <http://www.kleinschreiben.de/faks.html> (5.6.2009).

Nunmehr galt es, den Regelapparat zu vervollkommen und die Schwierigkeiten zu minimieren, die mit der Abgrenzung des großzuschreibenden Substantivs zu den anderen kleinzuschreibenden Wortarten verbunden sind.

3 Funktion der Großschreibung

Eigentlich ist die Großschreibung ein wahrer Segen für die Lesenden. Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen dient vor allem der visuellen Gliederung eines Textes, die auch der spezifischen Syntax des Deutschen, der Satzklammer, geschuldet ist. Die großgeschriebenen Wörter erleichtern die Orientierung in den z.T. komplizierten syntaktischen Strukturen und den „hochkomplexen Verschachtelungen von nominalen Gruppen“ (GÜNTHER/NÜNKE 2005, 44) der deutschen Sprache: Sie hat das Buch gestern nach der Schule mit ihrem neuen Fahrrad in die nahe gelegene Stadt zur Bibliothek gebracht. „Was der Satzbau verkorkst, macht die Großschreibung, wenigstens zum Teil, auch in diesem Fall gut: sie gliedert fürs Auge, sie fängt und lenkt den Blick, sie gibt in vielen Fällen sogar grammatische Hinweise.“ (HOTZENKÖCHERLE 1955, 42)

Mehrere Studien (BOCK/HAGENSCHNEIDER/SCHWEER 1989 oder auch GFROERER/GÜNTHER/BOCK 1989), ebenso eine Studie des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, München 1999) kommen zu dem Ergebnis, dass der Leseprozess durch die deutschen Groß- und Kleinschreibungsregeln erleichtert wird und dass Fehler beim Lesen minimiert werden können.

In einer Untersuchung mit holländischen Studenten konnte dies überzeugend demonstriert werden. Die holländischen Versuchspersonen mussten Texte zum einen in ihrer Muttersprache (Substantivkleinschreibung) und zum anderen, ebenfalls in Niederländisch, mit Großschreibung nach deutschem Vorbild lesen. Die Resultate waren eindeutig: Die Substantivgroßschreibung beschleunigte den Leseprozess und reduzierte Verständnisprobleme. Dafür verantwortlich zeichnen die Großbuchstaben, die die Augenbewegungen beeinflussen. Offensichtlich springt das Auge von Substantiv zu Substantiv – und Substantive sind, das sagt ja auch der Name ‚Hauptwort‘ aus – wichtige Wörter, die den Verstehensprozess wesentlich steuern. Besonders das sogenannte Diagonallesen oder auch Textüberfliegen profitiert von den Großbuchstaben, die gewissermaßen Orientierungspunkte für das Auge darstellen. Es erhält „graphische Zusatzinformationen über funktional wichtige Stellen des Satzes [...]“ (GÜNTHER/NÜNKE 2005, 46).

Erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang, dass sich das Deutsche – trotz Verwandtschaft – mit seinen syntaktischen Strukturen von anderen europäischen Sprachen

unterscheidet. So ist für das Französische charakteristisch, dass das Substantiv in der Regel an erster Stelle steht und das Englische sehr starr dem Subjekt-Objekt-Prinzip folgt (vgl. auch ebd., 44). Beide Sprachen haben keinen „auch nur [...] annähernden Grad von synthetischem Satzbau, von Attributhäufungen oder außerwortbildungsmäßigen Transpositionsmöglichkeiten, geschweige denn eine Kombination all dieser Strukturelemente“ (HOTZENKÖCHERLE 1955, 46). HOTZENKÖCHERLE (1955, 47) warnt gewissermaßen sogar vor einem radikalen Wandel. Er befürchtet mit der Substantivkleinschreibung Folgen für die Syntax des Deutschen, in der die Satzklammer eine zentrale Bedeutung spielt (vgl. EISENBERG 1999).

schon aus diesen gründen standen und stehen die aussichten für die einföhrung einer **konsequenten kleinschreibung**, wie wir sie in diesem abschnitt praktizieren, nicht zum besten. konsequente kleinschreibung heißt, dass selbst am kapitel- oder satzanfang grundsätzlich auf großbuchstaben verzichtet wird. dies hätte eine radikale vereinfachung aller regeln zur groß- und kleinschreibung zur folge. auch auf ein zweites alfabeta könnte verzichtet werden und die substantive verlören ihren föhrungsanspruch unter den wortarten des deutschen. allerdings wäre der deutsche sprachraum dann wieder eine einsame insel im meer der alphabetschriften.

Weitaus größere chancen wurden im rahmen der vorbereitung der rechtschreibreform von 1996 der **gemäßigten kleinschreibung** (wie im folgenden bis zum ende dieses kapitels demonstriert) eingeräumt. Die gemäßigte kleinschreibung bezieht die großschreibung am satzanfang und die schreibung von eigennamen mit großbuchstaben ein. Diese schreibvariante stellte eigentlich das herzstück der geplanten reform dar. Alles war vorbereitet: die neuen regelungen waren von den experten ausgearbeitet und von dem „Internationalen Arbeitskreis für Orthographie“ (1992) einstimmig verabschiedet und in ausschnitten publiziert worden. Die schreibgemeinschaft traf man mit ersten teilveröffentlichungen ziemlich unvorbereitet. Nach einer umfrage der „Wickert-Institute“ im jahre 1993 waren 72% der bevölkerung (alle altersklassen einbezogen) gegen die kleinschreibung. (MENTRUP 1993, 192) Ein solch gewaltiger einschritt, wie sie ein wechsel von groß- auf kleinbuchstaben darstellt, immerhin wäre ca. jedes vierte wort eines textes betroffen, wurde von der mehrheit der bevölkerung nicht akzeptiert. Abgesehen von dem vehementen traditionsbruch sahen viele in der umstellung einen herben eingriff in ihre intimsphäre, denn schreiben stellt in der regel etwas sehr privates dar. Auch die politik zog sich sehr schnell zurück, als sie der volksmeinung gewahr wurde. Die regierungspartei befürchtete einen intensiven stimmenverlust als sprachschänder (ZIMMER 1992) und eine wahlschlappe für die unmittelbar bevorstehende bundestagswahl. So wurde in letzter minute die abschaffung der substantivgroßschreibung verhindert, obwohl es seit der II. Orthographischen Konferenz im jahre 1901 in Deutschland viele vorstöße und aktionen zur einföhrung einer generellen oder gemäßigten kleinschreibung gab.

4 Bemühungen um eine Reformierung der Groß- und Kleinschreibung

Auf der II. Orthographische Konferenz von 1901 gelang es, eine amtliche Regelung für den deutschen Sprachraum zu verabschieden und die Substantivgroßschreibung zu sanktionieren. Aber seit diesem Zeitpunkt setzt die Kritik an dieser Regelung erneut ein und hält bis zur Gegenwart an. Allein bis zum Jahre 1980 werden 77 Vorschläge für den Bereich der Groß- und Kleinschreibung eingereicht, von denen sich 11 für eine radikale Kleinschreibung, d.h. die Abschaffung der Großbuchstaben, einsetzen. Interessanterweise wird diese Variante seit den 50er Jahren kaum noch diskutiert.

Dagegen setzt sich eine überwältigende Mehrheit, nämlich 51 Vorschläge, für die Kleinschreibung der Substantive ein und nur 15 plädieren, von geringen Modifikationen abgesehen, für die bestehende Großschreibung (vgl. MENTRUP 1993, 172). All diese Reformvorhaben scheiterten. Erst 1998 tritt nach Jahren intensivster Auseinandersetzungen zwischen Reformgegnern und Reformbefürwortern in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine von einer „Zwischenstaatlichen Kommission für Rechtschreibfragen“ ausgearbeitete Rechtschreibreform in Kraft, die die Substantivgroßschreibung nicht nur beibehält, sondern Regelungen einführt, die eine vermehrte Großschreibung (*heute Morgen, im Allgemeinen, im Dunkeln tappen*) zur Folge haben. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer modifizierten Großschreibung.

Auf Grund heftigster Proteste müssen Teile dieser Reform, insbesondere die Regeln zur Getrennt- und Zusammenschreibung, von einem inzwischen eingesetzten staatlichen „Rat für deutsche Rechtschreibung“ überarbeitet und korrigiert werden. Die Regelungen zur Groß- und Kleinschreibung werden nur geringfügig verändert, so dass das Konzept der modifizierten Großschreibung nahezu unverändert beibehalten werden kann.

Allerdings treten künftig vermehrt in Fällen des sprachlichen Wandels Variantenschreibungen (Doppelschreibungen) auf, wie z.B. auf Seiten/aufseiten, im Stande/ imstande, viele tausende/Tausende von Zuschauern, auf das herzlichste/Herzlichste grüßen, ich gebe ihm recht/Recht; ebenso ist nunmehr die Großschreibung der Anredepronomen in Briefen wieder möglich: Ich grüße dich/Dich ganz herzlich. 2006 tritt diese korrigierte Rechtschreibreform in Kraft.

5 Aktuelle Regelungen und Probleme

Die aktuellen amtlichen Regelungen zur Groß- und Kleinschreibung im Deutschen beziehen sich im Wesentlichen auf vier Bereiche:

- Großschreibung am Satzanfang
- Großschreibung bei der höflichen Anrede
- Großschreibung von Eigennamen
- Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen

Die **Großschreibung am Satzanfang** ist im Großen und Ganzen unstrittig. Um die **Höflichkeitsgroßschreibung** wurde heftig diskutiert. Die Kritiker bemängelten vor allem die seit 1998 im amtlichen Regelwerk vorgeschriebene Kleinschreibung der Anredepronomen *Du, Ihr, Dein, Euer* und bezeichneten diese als „einen so unnötigen und willkürlichen Eingriff in die im Deutschen gültige Sprach- und Höflichkeitspraxis“ (DEUTSCHE AKADEMIE 2003, 18).

Die energischen Interventionen wurden vom „Rat für deutsche Rechtschreibung“ berücksichtigt, so dass eine Korrektur erfolgte. Nach der amtlichen Regelung von 2006 kann man nunmehr in Briefen die Anredepronomen *du* und *ihr* nebst ihren Possessivpronomen *dein, euer, ...* klein- o d e r großschreiben: *Lieber Franz, ich danke dir/Dir für deine/Deine netten Zeilen.*

Die höfliche Anrede wird dagegen ausnahmslos großgeschrieben: *Sehr geehrter Herr Direktor, ich danke Ihnen für Ihre Zusage auf meine Bewerbung.*

Eigennamen werden, von wenigen Ausnahmen abgesehen, grundsätzlich großgeschrieben. Bei einigen wenigen festen Verbindungen mit Adjektiven, wie z.B. *das Schwarze Brett* (Anschlagtafel), *der Blaue Brief* (Entlassungsbrief), ist auch Kleinschreibung möglich: *das schwarze Brett* (Anschlagtafel), *der blaue Brief* (Entlassungsbrief).

Allerdings ist die amtliche Regelung für diesen Bereich nach wie vor kompliziert und daher schwer vermittelbar.

Die **Großschreibung der Substantive und der Substantivierungen** bleibt auch nach 2006 äußerst problembeladen. Da eine gemäßigte Kleinschreibung, die zweifellos den Regelapparat und dessen Anwendung wesentlich vereinfacht hätte, nicht durchsetzbar war, trat an deren Stelle eine modifizierte Großschreibung, die allerdings nur wenige Vereinfachungen bringt. Im Prinzip haben die über 100 Jahre alten Festlegungen der II. Orthographischen Konferenz (1901/1902) weiterhin Bestand. Allerdings sieht das Konzept der modifizierten Großschreibung selbst bei formalen (auch scheinbaren) Substantivierungen Großschreibung vor: *im Allgemeinen, ein Fest für Jung und Alt, in Deutsch, mit Englisch ...*

Die formalen Kriterien sollen bei der Schreibentscheidung – groß oder klein – helfen. Bisher setzte man in der Schule bei der Vermittlung der Regeln zur Groß- und Kleinschreibung vor allem auf wortartbezogene didaktische Konzepte. Solche Regeln wie

- Substantive werden großgeschrieben, Verben, Adjektive und alle übrigen Wortarten werden kleingeschrieben.
- Substantive bezeichnen nicht nur Dinge und Lebewesen (Konkreta), sondern auch Vorstellungen (Abstrakta).

werden auf Grund ihres ausschließlich formalen Bezuges auf morphologische, lexikalische und semantische Kriterien zur Ableitung der Schreibentscheidung mehr und mehr in Frage gestellt (vgl. NOACK 2006, 36ff.).

Fehlerstatistiken belegen, dass diese Kriterien offensichtlich nur bedingt bei der richtigen Entscheidung – groß oder klein – helfen. Großschreibung ist schließlich bei jeder Wortart möglich, sogar bei Interjektionen und Präpositionen (*Da hilft kein Web und Ach; das Für und Wider*). Verstöße gegen Regeln der Groß- und Kleinschreibung kommen daher sehr häufig vor. Selbst in der gymnasialen Oberstufe nehmen nach den Interpunktionsverstößen die Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung einen Spitzenplatz ein (vgl. SCHÜBEL/PIEBNACK 2005, 21):

Fehlerkategorie	Absoluter Anteil	Relativer Anteil in %
Interpunktion	4.295	46,84
Groß- und Kleinschreibung	972	10,55
Elementare Fehler/ „Flüchtigkeitsfehler“	812	8,86
Phonem-Graphem-Korrespondenz	684	7,45
Wortbildung & Flexion	677	7,38
<i>das</i> vs. <i>dass</i>	564	6,15
Getrennt- und Zusammenschreibung	480	5,24
Sonstige Fehler	455	4,96
Fremdwörter	130	1,48
Worttrennung am Zeilenende	100	1,09
Gesamt	9.169	100

Es ist schon erstaunlich, dass in der Abiturstufe prototypische syntaktische Merkmale, z.B. Begleiter wie Artikel, Adjektive, Pronomen und Präpositionen, und charakteristische morphologische Merkmale, z.B. Suffixe wie *-ung*, *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-nis*, nicht erkannt werden, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

„[...]“, ob jemand etwas positives oder negatives beim Abend empfindet.“ / „Er war von den Neuromantischen strömungen [...] geprägt.“ (Zit. in ebd.)

Die Ursachen sind eigentlich hinlänglich bekannt. Trotz einiger weniger Korrekturen durch den Rat für deutsche Rechtschreibung (seit 2006 verbindlich), die eine vermehrte Variantenschreibung vorsehen, z.B. bei festen adverbialen Wendungen mit *auf das/aufs* (*auf das angenehmste/Angenehmste überrascht sein*) oder bei Verbindungen mit *recht/unrecht* (*Wir geben ihm recht/Recht.*), bereitet die Umsetzung der aktuellen Regelungen den Schreiberinnen und Schreibern auch auf Grund komplizierter und schwer verständlicher Formulierungen große Schwierigkeiten.

In der Schule versucht man, diesen Problemen zu entgegnen und den traditionellen didaktischen Modellen Alternativen entgegenzustellen. Nach und nach nimmt man Abstand von den ausschließlich wortartbezogenen Konzepten bei der Vermittlung der Regelungen zur Groß- und Kleinschreibung. In die Diskussion um die Substantivgroßschreibung rücken vor allem syntaktische Kriterien (vgl. auch EISENBERG 2006, 345).

Das sind z.B.

- vorangestellte Artikel oder Pronomen (**das** *Blau des Wassers*, **dein** *Lachen*)
- vorangestellte Präpositionen, die auch mit einem Artikel verschmolzen sein können (**im** *Grünen sitzen*, **das ist zum** *Weinen*)
- vorangestellte Attribute (**das tiefe** *Blau*, **nach langem** *Zögern*)
- „die Funktion als (in einem bestimmten Fall stehendes) Satzglied oder nähere Bestimmung, z.B. : *Den Kometen haben Unzählige gesehen* [= Subjekt]; *er konnte Mein und Dein nicht unterscheiden* [= Akkusativobjekt]; *sich auf das Äußerste gefasst machen* [= Präpositionalobjekt]; *eine Platte mit Gebratenem* [= nähere Bestimmung im Dativ]; *sie kam als Fünfte ins Ziel* [= als-Bestimmung im Nominativ]; *die Rechte Dritter, die Bedenken Verschiedener* [= nähere Bestimmung im Genitiv].“ (SPRACHREPORT 2006, 11)

Großzuschreiben ist der Kern einer Nominalgruppe, der „durch ein Wort beliebiger Wortartzugehörigkeit repräsentiert sein kann [...]“ (NOACK 2006, 38):

- Substantiv: *der alte* **Baum**
- Verb: *das lustige* **Schwimmen**
- Adjektiv: *hinter dem tiefen* **Blau**
- Adverb: *das* **Hier und Jetzt**
- Interjektion: *dein dauerndes* **Ah und Oh**
- Numerale: *die erste* **Fünf**

P. EISENBERG (2006, 345), der sich um eine Neukonzeption der Groß- und Kleinschreibung bemüht, beschreibt die Rolle des Substantivs innerhalb der Nominalgruppe wie folgt:

„Die Verwendung des Substantivs innerhalb der NGr (Nominalgruppe – A.S.) ist bestimmt durch seine Funktion als Kern [...]. In dieser Funktion steht es dem Artikel gegenüber, der den Kopf [...] der NGr bildet [...]. Außer den Artikeln können in der Kopfposition bestimmte Pronomina stehen, z. B. **dieser, jener Baum** usw. [...] Als Kern kann das Substantiv innerhalb der NGr Attribute haben, die es modifizieren, beispielsweise ein adjektivisches oder ein präpositionales Attribut [...].“

Eine ziemlich zuverlässige Hilfe stellt die adjektivische Attribuierung dar, die in der Regel immer möglich ist. Dabei nimmt das großzuschreibende Wort stets eine festgelegte Position ein: Es steht rechts vom adjektivischen Attribut: *das ewige* → *Hin und Her*. Mit anderen Worten: In einer nominalen Wortgruppe wird das Wort, das am weitesten rechts steht, großgeschrieben.

- | | | | |
|----|------------|-----------------|--------------------------------|
| a. | <i>das</i> | | <i>Laufen</i> |
| b. | <i>das</i> | <i>schnelle</i> | <i>Laufen</i> |
| c. | <i>mit</i> | <i>deinem</i> | <i>schnellen</i> <i>Laufen</i> |

Operationale Tests helfen, wenn Zweifel an der Großschreibung auftreten. Neben Artikelprobe und Attribut-Test gibt auch die Kasusprobe Auskunft, denn eine „typische Nominalgruppe sollte in allen Kasus vorkommen können.“ (EISENBERG/FEILKE 2001, 9)

Hilfreich ist auch, dass Adjektivattribute stets flektiert sind und nach dem Stamm ein Flexionssuffix aufweisen, so dass eine Verwechslung mit Adverbialbestimmungen meistens ausgeschlossen werden kann:

- a. *Ich beobachtete das schnelle **Laufen**.*
- b. *Ich sah sie **schnell** laufen.*

Mit der modifizierten Großschreibung, die auch vom Rat für deutsche Rechtschreibung im Wesentlichen bestätigt wurde und seit 2006 gültig ist, werden nunmehr auch einige Wortformen großgeschrieben, die nicht attribuierbar sind: *im Allgemeinen, im Großen und Ganzen, im Trüben fischen* usw. In diesen Fällen greift der satzbezogene Ansatz nicht, und die entsprechenden Wendungen müssen als feste Ausnahmen eingepreßt werden. Trotz dieser Einschränkungen bleibt auch in der neuen Rechtschreibung die syntaxbezogene Methode als Grundregularität für die Entscheidung – groß oder klein – erhalten. Großgeschrieben wird, was adjektivisch attribuierbar ist.

6 Ausblick: Von der Norm zum Usus? Brauchen wir noch die Substantivgroßschreibung?

Die Antwort auf diese Fragen könnte sehr kurz ausfallen, allerdings nicht eindeutig:

- Für das Lesen umfangreicherer Texte eindeutig – j a.
- Für das Schreiben der meisten Textformen und das Lesen einfach strukturierter kurzer Texte (z.B. Simsen, Mailen, Chatten) – n e i n.

Was tun? Nach wie vor wird mehr gelesen als geschrieben. Deshalb sollten – auch wenn wir die einzigen in der Welt bleiben – satzintern Substantive oder substantivierte Wortarten (als Kerne von Nominalgruppen) großgeschrieben werden. Die meisten europäischen Sprachen, z. B. das Englische oder Französische, weisen im Gegensatz zur syntaktischen Flexibilität des Deutschen ziemlich starre, wenig bewegliche Wortstellungsstrukturen auf.

Für die Leserinnen und Leser deutscher Texte stellen optisch herausragende Schlüsselwörter durch Großschreibung im Satzinneren einen wahren Segen für das schnelle Erfassen des Textinhalts dar, insbesondere bei hochkomplexen und stark verschachtelten syntaktischen Strukturen, die vor allem von den typischen deutschen Satzklammern ausgehen.

Die mit der Großschreibung verbundene Fehleranfälligkeit der deutschen Rechtschreibung kann vielleicht durch veränderte didaktisch-methodische Unterrichtskonzeptionen, die weniger das wortartbezogene Modell, sondern die syntaxbezogene Vermittlung in das Zentrum des Rechtschreibunterrichts rücken, vermindert werden. Im Mittelpunkt muss in diesem

Fall nur eine einzige Regel stehen: Großzuschreiben sind jene Wörter, die in einem Satz nominale Funktion haben, die also – wie beschrieben – den Kern einer Nominalgruppe bilden.

Die bei vielen Sprachnutzern, vor allem bei den jüngeren, z.T. zum Usus gewordene satzinterne oder sogar radikale Kleinschreibung in solchen elektronischen Kommunikationsformen wie Simsen, Mailen, Chatten ... stellen aus unserer Sicht weder Zeichen eines Bildungsverfalls noch eine Bedrohung für die Großschreibungsregelung oder einen sich mehr und mehr durchsetzenden Prozess eines Sprachwandels zur gemäßigten bzw. radikalen Kleinschreibung dar. Die Hoffnungen mancher Kleinschreibungsbefürworter, dass solche medialen Textformen peu á peu den Trend zur Kleinschreibung verstärken, werden sich sicher nicht erfüllen. Diese „getippten“, durch technische Zwänge stark ökonomisierten und mehr auf ein kommunikatives Problemlösen denn auf Sprachnormen „brechende“ konzentrierten, meist auf ein Minimum reduzierten Textproduktionen haben wohl kaum Einfluss auf die Normen der Standardsprache. Solche weitgehend auf Satzklammern verzichtenden Textformen ‚vertragen‘ die Kleinschreibung auf Grund eines meist sehr einfachen, wenig flexiblen stereotypen Satzbaus. Ein Einfluss auf die Standardsprache scheint ausgeschlossen, zumal ja in offiziellen, an Institutionen oder Firmen gerichteten Texten (Bewerbungsschreiben, Anfragen, Beschwerden, Hinweise, ...) schon im Großen und Ganzen die amtlichen Normen eingehalten werden. Hier ist auch die Schule gefragt, um eine entsprechende Sprach- und Textdifferenzierungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern auszubilden. In diese Differenzierung fällt die Fähigkeit, je nach Anlass, Partner und Ziel die Gestaltung des Textes, darunter natürlich auch die Rechtschreibung, anzupassen.

7 Unterrichtshinweise: Rechtschreibmodule für die gymnasiale Oberstufe

In der Regel wird der Rechtschreiblehrgang mit der achten Klasse abgeschlossen. Das belegt auch ein Blick in aktuelle Rahmen(lehr)pläne. In den oberen Klassen findet, wenn überhaupt, meist nur noch eine sporadische oder punktuelle Auseinandersetzung mit den Regelungen der deutschen Rechtschreibung statt. So werden vorhandene Defizite von Jahrgang zu Jahrgang, und später auch darüber hinaus im Studium und in die berufliche Qualifikation, ‚mitgeschleppt‘. Die wenigen Untersuchungen über orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Abiturstufe zeichnen ein nicht unbedingt erfreuliches Bild. Wenn pro Abituraufsatz ca. 27 Normverstöße festgestellt werden, davon entfallen auf die Groß- und Kleinschreibung 10.5% (SCHÜBEL/PIEBNACK 2005, 21), dann besteht dringend Handlungsbedarf für rechtschreibliche Unterstützung und Unterweisung. Es gibt keinerlei Anlass, in den oberen Klassenstufen (9–13) auf das Thema Richtigschreibung zu verzichten. Auf Grund der

kognitiven Reife und auf Grund von gewachsenen Erfahrungen im Umgang mit Sprache und Schrift sind die Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufen zunehmend besser in der Lage, auch komplexere Strukturen und Regelungen des orthographischen Systems zu erfassen und zu verarbeiten.

Wir empfehlen daher, in die Rahmenpläne der Abiturstufe überschaubare Rechtschreibmodule für die Klassenstufen 11 bis 13 einzufügen (vgl. ebd., 22). Für den Bereich der Groß- und Kleinschreibung bieten sich folgende Module an:

1. Wozu Großschreibung im Deutschen? Oder: Warum das Kleine manchmal großgeschrieben und das Große manchmal kleingeschrieben wird. (Über Sinn und Funktion der satzinternen Großschreibung im Deutschen.) (AB 4)
2. Wortartenbezogene oder syntaxbezogene Herausarbeitung der Regeln zur satzinternen Großschreibung? Reflexion über Alternativregeln zur satzinternen Großschreibung im Deutschen. (AB 1)
3. Untersuchungen zum Umgang mit der Groß- und Kleinschreibung in den elektronischen Medien: *Simsen, Chatten, Mailen, Wortmeldungen in Foren ...* und deren Einfluss auf einen möglichen Sprachwandel (verstärkte Kleinschreibung) (AB 3)
4. Selbsttest: Zum Umgang mit den amtlichen Regeln zur Groß- und Kleinschreibung – Wo stehe ich? (AB 2)

Unterstützend bieten wir für die Arbeit an den Modulen 2 bis 4 entsprechende Arbeitsmaterialien an.

Das Hauptaugenmerk sollte darauf liegen, die Großschreibung im Deutschen als ein historisch gewachsenes und syntaxbezogenes, daher weitgehend systematisches (mit Einschränkung der reformierten Neuregelungen) und überaus leserfreundliches System herzuleiten.

Lösungen für AB 2:

Das Rot in der Mitte passt zu dem Grün am besten.

Die Großen sind nicht immer die Dünnen und die Kleinen die Dicken.

Das Das ist zu groß und das Nein zu klein im Geschriebenen.

Dein Wenn und Aber macht mir Angst.

Beim Kochen ist die Würze das A und O.

Das glauben nur manche, aber nicht alle.

Nur freitags und montags ist das Betreten gestattet.

8 Arbeitsmaterialien

AB 1: Eine neue Regel für die Großschreibung von Wörtern im Satzinneren

„Eine Reihe von deutschen Sprachforschern hat in den letzten Jahren darüber nachgedacht, ob die Regeln für die „Substantivgroßschreibung“ denn eigentlich richtig formuliert sind – wir nennen vor allem Peter Eisenberg (1981, 1998), Christian Stetter (1989) und Utz Maas (1992). Übereinstimmend kommen sie zu dem Schluss, dass schon der Ausdruck „Substantivgroßschreibung“ fehlerhaft ist. Die satzinterne Großschreibung – diesen Terminus wollen wir auch im Folgenden benutzen – kennzeichnet keine Wortart, sondern eine syntaktische Funktion[...]:

Zum Tanzen trug sie das kleine Schwarze nicht so gerne, weil es zu ihrem neuen Ich nicht zu passen schien

Ein solcher Satz, in dem von der Wortart her kein einziges Substantiv vorkommt, aber drei satzinterne Großschreibungen vorhanden sind, wobei es sich um ein Verb, ein Adjektiv und ein Pronomen handelt, ist für den folgenden ... Ansatz völlig unproblematisch [...]

Die satzinterne Großschreibung ist an die Nominalgruppe gebunden. Wenn sie erweitert oder potentiell erweiterbar ist, so wird ihr Kern großgeschrieben [...]

Der *kleine* Junge *singt* in der *warmen* Badewanne *ein lustiges* Lied.

Es ergeben sich für die Strukturierung des Kernbereichs der Großschreibung folgende Grundregeln:

- (1) Wenn eine Nominalgruppe attributiv erweitert werden kann, dann wird ihr Kern großgeschrieben.
- (2) Der Kern ist dabei in der Regel das letzte Element in einer Nominalgruppe.

Mit Hilfe dieser beiden Grundsätze verschwindet ein Großteil der Schwierigkeiten, die mit der wortartenbezogenen Auffassung der Großschreibung verknüpft sind. Dadurch, dass die Großschreibung nicht an eine bestimmte Wortart, sondern an eine Position im Satz gebunden ist, hebt sich die Problematik des Erkennens der Wortart „Substantiv“ auf. Grundsätzlich können Wörter jeder Wortart großgeschrieben werden, solange sie Kern einer Nominalgruppe sind. Die widerspenstigen Substantivierungen und Desubstantivierungen, die Lehrern und Schülerinnen sonst immer sehr zu schaffen machen, erscheinen somit regelgemäß. Zum *ausgiebigen Tanzen das kleine Schwarze* zu tragen, weil es zu dem *neuen Ich* besser zu passen scheint, ruft statt Entsetzen nur noch zustimmendes Nicken hervor [...]“ (GÜNTHER/NÜNKE 2005)

Mit anderen Worten:

Bei diesem Modell wird die satzinterne oder syntaxbezogene Großschreibung, wie sie von einigen Sprachforschern auch benannt wurde, „weder an Wortarten noch an die Semantik, sondern einzig an syntaktische Eigenschaften gebunden: Großgeschrieben wird nach diesem Modell, was den *Kern einer Nominalphrase* bildet. Die Nominalphrase (im Folgenden: NP) ist eine syntaktische Kategorie, die im Satz normalerweise das Subjekt oder Objekt bildet. Sie besteht aus einem Kern, der durch ein Wort beliebiger Wortartzugehörigkeit repräsentiert sein kann:

- *das Meer* (Nomen)
- *das Leuchten* (Verb)
- *das Hier und Jetzt* (Adverb)
- *das Rot* (Adjektiv)
- *das Für und Wider* (Präposition)

Der Kern der Nominalphrase kann im Deutschen (wie im Folgenden anhand des Beispiels *das Leuchten* demonstriert) [...] vor allem durch Adjektivattribute (*das helle Leuchten*) erweitert werden [...]

Die Erweiterung durch Adjektivattribute ist gleichzeitig die einzige, bei der der Kern der NP immer an ihrem rechten Rand bleibt. Formal zeichnen sich Adjektivattribute dadurch aus, dass sie flektiert sind, also nach dem Stamm ein Flexionssuffix aufweisen. Dadurch sind sie nicht verwechselbar mit Adverbialen, die grundsätzlich nicht flektiert sind, vgl.

- *Ich sah das helle Leuchten.* (Adjektivattribut)
- *Ich sah sie hell leuchten.* (Adverbial)

Für ein syntaxbezogenes Modell zur GKS ist die adjektivische Attribuierung eine verlässliche Hilfestellung, da sie immer möglich ist und durch die festgelegten Positionen innerhalb der Phrase das großzuschreibende Wort anzeigt: Es steht grundsätzlich rechts von Attributen.“
(Nach NOACK 2006, 36ff., stark gekürzt durch A. S.)

Aufgaben

1. Erläutern Sie, weshalb einige Sprachforscher den Begriff „Substantivgroßschreibung“ für falsch halten.
2. Welche Grundregeln ergeben sich nach dieser Theorie für die Großschreibung von Wörtern im Satzinnern?
3. Welche Wortarten können unter den beschriebenen Bedingungen großgeschrieben werden?
4. Welche Hilfestellung verweist verlässlich auf die Großschreibung im Satzinnern?

AB 2: Groß- oder Kleinschreibung?

Das rot in der mitte passt zu dem grün am besten.

Beispiel für b: das *helle* Rot in der *dunklen* Mitte ...
 das *leuchtend helle* Rot in der *weiten dunklen* Mitte ...
 das *großflächige leuchtend helle* Rot ...

Die großen sind nicht immer die dünnen und die kleinen nicht immer die dicken.

Das das ist zu groß und das nein zu klein im geschriebenen.

Dein wenn und aber macht mir angst.

Beim kochen ist die würze das a und o.

Das glauben nur manche, aber nicht alle.

Nur freitags und montags ist das betreten gestattet.

Aufgaben

1. Entscheiden Sie, welche Wörter großzuschreiben sind, indem Sie
 - a) die Verschiebeprobe anwenden (Ermitteln der Satzglieder durch Verschieben)
 - b) die Attribuierungsprobe einsetzen (Entscheiden, welche Satzglieder durch passende und möglichst zahlreiche adjektivische Attribute erweitert werden können)
2. Schreiben Sie jene Wortarten heraus, die Sie im Satzinneren großgeschrieben haben.
Beispiel: Adjektive: *rot, grün, ...*
 Substantive:
 Verben:
3. Vervollständigen Sie diese Schreibhilfe (Regel): *Unabhängig von der Wortart werden all jene Wörter im Satzinnern großgeschrieben, die ...*

AB 3: Foren zur Groß- und Kleinschreibung

Mich stört beim Lesen der Forum-Treads immer wieder, dass man jeder unterschiedlich gross und klein schreibt. Wir haben nun mal in der deutschen Sprache die Gross- und Kleinschreibung drin und ich finde sie zum Lesen viel angenehmer.

Schreibt man aus Angst vor Fehlern oder aus Faulheit klein?

Leider verlernt man in der heutigen Zeit mit Forum, Chat und Email immer mehr die richtige Gross- und Kleinschreibung. Wem ist nicht auch schon passiert, dass er in einem wichtigen Brief plötzlich alles klein schreiben wollte?

Gruss und gebt mir eure Meinungen Dominic

Dumdidum ... ich habe nun fast 13000postings in diesem forum klein geschrieben ... und dabei bleibt es auch. Du beschwerst dich über ...jo .. was ist den „Gross“ für ein wort?das kenn ich ehrlich gesagt nicht.

Und wenn Du es unbedingt möchtest, dann kann ich Dir auch gerne beweisen, dass ich sehr wohl in der Lage bin auf Groß- und Kleinschreibung zu achten.

In meinem Fall ist es ausschließlich die Faulheit, die mich dazu treibt diese Regeln zu missachten.

Grüße Ben

PS:

Satzzeichen sind zwar nicht meine Stärke, allerdings sollte man auf diese schon acht geben. So werden Beiträge deutlich lesbarer.

Btw:

Wer englischsprachige Foren nutzt, den juckt die Groß/Kleinschreibung nicht wirklich. Das ist bei mir der Fall.

Ich finde es ein wenig widersprüchlich, wenn man so genau Wert auf die richtige Verwendung der deutschen Sprache legt und auf der anderen Seite dann die Groß- und Kleinschreibung missachtet. Das erscheint mir paradox. Dass Groß- und Kleinschreibung zu einer besseren Lesbarkeit beiträgt ist wohl auch unumstritten.

Eddie

Gut du hast recht, es ist nicht ganz logisch. Ich hab mir irgendwann mal angewöhnt, Dinge kleinzuschreiben, genauso wie äöüß aus meinem Buchstabenschatz verschwunden sind. Nichtsdestotrotz finde ich es, gerade wenn man was erreichen will, wichtig, dass man sich an die Rechtschreibung hält.
fantast (berlin)

mein senf:

ich schreibe oft und somit fast immer klein ...

das finde ich einfach einfacher, schneller, bringt allerdings auch Probleme mit sich

z. B. habe ich Problem wenn ich einen offiziellen Text schreiben muss (Sachberichte, Bewerbungen, Anträge usw)

da muss ich dann immer nachdenken und echt darauf achten das ich alles schreibe wie ich muss (word erkennt ja auch nicht alle Wörter als falsch, wenn sie klein sind ...)

ps: vor einigen hundert Jahren wurde in der deutschen Sprache alle klein geschrieben, bis auf den Satz-Anfang und Namen (so wie heute noch im Englischen)

doch dann kam irgendein Trottel daher und dat alles „reformiert“, sodass wir heute diese Diskussion betreiben können.

Aufgaben

1. Lesen Sie die einzelnen Äußerungen und kommentieren Sie ausgewählte.
2. Schreiben Sie selbst einen Beitrag und diskutieren Sie das Für und Wider von Groß- und Kleinschreibung in der Internet-Kommunikation (E-Mail, Chats, Foren ...).

AB 4: Experimente mit der Groß- und Kleinschreibung

(1) DeR PaStOr DeS dOrFeS tRiFFt iN dEr NaChT dEn TrUnKeNbOId sEiNeR gEmEiNdE, vOn EiNeR sEiTe AuF dIe AnDeRe SchWAnKeNd. GeNaU vOr DeM pAsToR fÄlLt Er Zu BoDeN. dEr HiLft iHm AuF dIe BeInE uNd MeInT kOpFsChÜtTeLnD: „sChOn WiEdEr BeTrUnKeN!“ „iCh AuCh“, LaLIT dEr TrUnKeNbOId gLüCkLiCh.“

(2) zwei Kleine jungen Sitzen Im wartezimmer Des arztes, Ganz Zappelig Vom Langen warten. „was Fehlt Euch Denn?“, Fragt Eine Ältere dame Auf Der suche Nach unterhaltung. „ich Habe Eine Große Rote murmel Verschluckt, Die Der doktor Rausholen Soll.“ „und DU Bist Wohl Der begleiter Des kleinen Oder Der freund?“ „nein, Das Nicht, Ich Bin Der besitzer Der murmel.“

(3) einsichingeldnötenbefindenderjüngermannhilftinemaltenmütterchendieschwereeinkaufst
ascheindenfünftenstockhinaufzutragensiesagtihmdankeschöndannfragsiedenjungenrauc
hensieundwiederklärtderstarkschwitzendevollererwartungdasdachteichmirdochsagtdasmüt
terchenvollerkummerdasrauchensolltensielieberbleibenlassenihrgeschnaufeistjaentsetzlich.

(4)DerMalermeisterweistenenLehrlingeinAlsErstesstreichstudie-
FensterNacheinerWeilemeldetderLehrlingFertigMeisterSollichjetztauchdieRahmenstreichen.

Aufgaben

1. Versuchen Sie, die Texte 1 bis 4 so schnell wie möglich zu lesen. Welcher Text bereitet Ihnen die größten Probleme? Warum?
2. Erläutern Sie den unterschiedlichen Umgang mit der Groß- und Kleinschreibung und z. T. auch der Getrennt- und Zusammenschreibung in den Texten.
3. Schreiben Sie die Texte 2 bis 4 in korrekter Rechtschreibung, einschließlich der fehlenden Satzzeichen, auf.

(5) Eindeutig zweideutig – oder?

die alten Sagen	=	die Alten sagen
der gefangene Floh	=	
die Spinnen	=	
an einer zarten Brust zu ruhen	=	
die nackte Sucht zu quälen	=	
meine Frau braut	=	
er hat liebe Genossen	=	
wäre er doch nur Dichter	=	
wo die wilden Menschen essen	=	
man kann weise Reden hören	=	
die arme Haut	=	
großes Beginnen	=	
das liebe Ich	=	

Aufgaben

1. Suchen Sie das rechtschreibliche Pendant zu den einzelnen Wortgruppen und erläutern Sie den Bedeutungsunterschied.
2. Beantworten Sie nun die Frage: Eindeutig zweideutig – oder? Begründen Sie Ihre Entscheidung.
3. Die Kritiker der Substantivkleinschreibung benutzen solche Beispiele, um auf die ihrer Meinung nach erhebliche Verwechslungsgefahr aufmerksam zu machen. Wie sehen Sie dieses Problem?

Literatur

- BEIßWENGER, Michael: Getippte „Gespräche“ und ihre trägermediale Bedingtheit. – In: www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/r/mprcht/textling/sources/beisswenger/chat.h...
- BERGMANN, Rolf/NERIUS, Dieter (1997): Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1700. – Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- BESCHORNER, Marie: Geschichte der deutschen Sprache. Geschichte der Interpunktion und des Majuskelgebrauchs. – In: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/useelbach/STUD/Beschorner> (20.5.2009).
- BOCK, Michael/HAGENSCHNEIDER, Klaus/SCHWEER, Michael (1989): Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte. – In: EISENBERG/GÜNTHER (Hrg.) (1989), 23–56.
- DEUTSCHE AKADEMIE für Sprache und Dichtung (2003): Zur Reform der deutschen Rechtschreibung. Ein Kompromißvorschlag. – Göttingen: Wallstein Verlag.
- DUDEN (2006): Die deutsche Rechtschreibung, 24. Aufl. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- EISENBERG, Peter/GÜNTHER, Hartmut (Hrg.) (1989): Schriftsystem und Orthographie. – Tübingen: Niemeyer.
- EISENBERG, Peter (2006): Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. – Stuttgart: Metzler.
- EISENBERG, Peter/FEILKE, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In: Praxis Deutsch 170, 6–15.
- GFROERER, Stefan/GÜNTHER, Hartmut/BOCK, Michael (1989): Augenbewegungen und Substantivgroßschreibung. Eine Pilotstudie. – In: EISENBERG/GÜNTHER 1989, 111–135.
- GÜNTHER, Hartmut/NÜNKE, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. – In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 1, 1–57.
- GOTTSCHED, Johann Christoph (1748): Grundlegungen einer deutschen Sprachkunst. – Leipzig.
- HOTZENKÖCHERLE, Rudolph (1955): Großschreibung oder Kleinschreibung? Bausteine zu einem selbständigen Urteil. – In: Deutschunterricht, 3, 30–49.
- RLP 2006 = Rahmenplan Deutsch für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg.
- HÖFLICH, Joachim R. (2001): Das Handy als persönliches Medium. Zur Aneignung des Short Message Service (SMS) durch Jugendliche. – In: http://www.uni-frankfurt.de/fb03/K.G/B1_Höflich.pdf.
- MENTRUP, Wolfgang (1993): Wo liegt eigentlich der Fehler? Zur Rechtschreibreform und zu ihren Hintergründen. – Stuttgart: Klett.
- NERIUS, Dieter u. a. (1987): Deutsche Orthographie. – Leipzig: Bibliographisches Institut.
- NOACK, Christina (2006): Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein. – In: Praxis Deutsch 198, 36–43.
- NÜBLING, Damaris u. a. (2006): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. – Tübingen: Narr.
- NÜNKE, Ellen/WILHELMUS, Christiane (2001): Stufenwörter in Treppengedichten. – In: Praxis Deutsch 170, 20–23.
- RÖBER-SIEKEMEYER, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. – Leipzig: Klett.
- SCHLOBINSKI, Peter u. a. (2001): Simsen. Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation. – In: Networx, Nr. 22, Hannover, 1–38.
- SCHÜBEL, Adelbert/PIEBNACK, Christian (2005): Wie gut beherrschen Abiturienten die Rechtschreibung? – In: Deutschunterricht, Heft 3, 20–24.
- SPRACHREPORT (2006). Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache, 22. Jg., Extraausgabe Juli. – Mannheim: Moraweck.

- STEIN, Stephan (1999): Majuskeln im WortInnen. Ein neuer graphostilistischer Trend für die Schreibung von Komposita in der Werbesprache. – In: Muttersprache 3, 261–278.
- ULRICH, Winfried (2000): Sprachspiele für jüngere Leser und Verfasser von Texten: Texte und Kommentare. Ein Vorlesebuch, Lesebuch und Sprachbastelbuch für Schule und Elternhaus. – Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft.
- ZIMMER, Dieter E. (1992): Daß oder dass? – In: Die Zeit 9.10.1992.

Weitere Internetquellen

- www.php.de/off-topic-diskussionen (7. 2. 2005)
- www.lautes-klassenzimmer.de (27.12. 2008, 15.35)
- www.lautes-klassenzimmer.Forum.viewtopic.php. (5. 11. 2005 15.42)
- www.PHP.DE – das Deutsche PHP-Forum

Entwicklung der Rechtschreibnormen – am Beispiel der Getrennt- und Zusammenschreibung

1 Thema und Problemstellung

Im Rahmen der Rechtschreibreform gibt es in den letzten Jahren hinsichtlich der Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS) wohl den größten Gesprächsbedarf. Im Zuge der Rechtschreibreform von 1996 wurde versucht, diesem Bereich der Rechtschreibung, der bis dahin weitgehend durch Einzelfestlegungen und stark inhaltliche Überlegungen geprägt war, eine Systematik und Übersichtlichkeit zu geben, die stärker dem grammatischen Prinzip folgen und verbindliche Regeln für diesen weitgehend unübersichtlichen Bereich der Rechtschreibung festlegen sollte.

Anliegen der Sequenz ist es zu untersuchen, ob dieses Ziel mit der Reform der Rechtschreibung erreicht wurde. Gallmann und Sitta schreiben dazu: „Die Regelung der Getrennt- und Zusammenschreibung ist weder einfach noch systematisch.“ (GALLMANN/SITTA 1996, 100) Von Anfang an wurden die Regelungen zur GZS kritisiert und bereits 1997 hielt der „Rat für deutsche Rechtschreibung“ Änderungen für unumgänglich. Folgerichtig waren die Korrekturen im Rahmen der Neuregelungen von 2006 im Bereich der GZS am stärksten. Als Gallmann und Sitta ihre Kritik an der Reform formulierten, maßen sie dem Problem allerdings nicht so viel Bedeutung bei und sprachen sich dafür aus, im Unterricht nicht sehr viel Zeit für dieses Gebiet der Rechtschreibung aufzuwenden, da Abweichungen im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung wenig auffallen (vgl. ebd).

Dass es aufgrund der neuen Regelungen sehr wohl zu Auffälligkeiten kommen würde, nämlich zu einer augenscheinlichen Zunahme von Fehlern im Bereich der GZS, konnten Gallmann und Sitta zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich nicht ahnen. Es zeigte sich, dass die Formulierung im Duden, „dass die getrennte Schreibung der Normalfall und daher allein die Zusammenschreibung regelungsbedürftig ist“ (DUDEN 1996, 872), zu Falschschreibungen in Bereichen führte, die von der Reform gar nicht betroffen waren. Aus diesem Grunde sollte eine Vernachlässigung der Beschäftigung mit der GZS in der Schule nicht unterschätzt werden.

In der Sekundarstufe II könnte dies z.B. im Rahmen des Themenfeldes 4.1 „Literatur und Sprache in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen“ erfolgen, in dem unter anderem „Sprachgeschichte und Sprachentwicklung im Kontext gesellschaftlicher und kultu-

reller Veränderungen“ thematisiert werden (RAHMENLEHRPLAN BRANDENBURG 2006, 19), oder im Themenfeld 4.4 „Sprache und Sprachgebrauch“ (ebd., 22).

Dazu könnte zunächst auf die Entwicklung der Orthografie insgesamt eingegangen werden, um sich dann speziell mit der Entwicklung der Regelungen zur GZS zu beschäftigen. Dabei soll der Schwerpunkt auf die kritische Reflexion der Rechtschreibnormen zu unterschiedlichen Zeiten gelegt werden. Die Beschäftigung mit diesem Schwerpunkt könnte dem Ziel dienen, dass die Schülerinnen und Schüler „die historische Bedingtheit von Sprache und aktuelle Tendenzen der Sprachentwicklung“ erkennen, und im Leistungskursfach zusätzlich, dass sie „die historische Bedingtheit von Normen“ kennen und „ihre gesellschaftliche Bedeutung“ beurteilen (ebd., 18).

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gab es im deutschen Sprachraum keine einheitliche Rechtschreibung. „Jeder Verlagsort, manchmal jeder Verlag, hatte seine eigenen Rechtschreibnormen [...]“ (GALLMANN/SITTA 1996, 12) „Und genauso sah es an den Schulen aus: Oft hatten einzelne Schulen ihre eigene Rechtschreibung, gelegentlich galten offenbar sogar in unterschiedlichen Klassen derselben Schule unterschiedliche Regeln“ (ebd., 13). Dabei gab es schon vor der Reformation ernsthafte Bemühungen um Vereinheitlichung und Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung (vgl. ebd., 12). Insbesondere mit dem Aufblühen der Stadtkultur und der Erfindung des Buchdrucks wuchs das Interesse an einer Sprache und an einer Schreibung, die überregional verwendet und verstanden werden konnte (vgl. STRUNK 2006, 18).

Während die Vereinfachung jedoch zunächst in den Hintergrund trat, wurden Forderungen nach einer Vereinheitlichung immer stärker. Ein erster Versuch, später als I. Orthographische Konferenz (4. bis 15.1.1876 in Berlin) bekannt geworden, scheiterte jedoch. So existierten in Deutschland weiterhin Schulorthografie und Behördenorthografie nebeneinander. In dieser Zeit gewann auf dem Weg zu einer einheitlichen Orthografie das auf der Grundlage der „Preußischen Schulorthographie“ 1880 von K. Duden herausgegebene „Vollständige Orthographische Wörterbuch der deutschen Sprache“ an Bedeutung. Nach dem Abgang Bismarcks konnte mit der II. Orthographischen Konferenz (17. bis 19. 6. 1901 in Berlin) ein neuer Versuch der Vereinheitlichung unternommen werden. Es wurde ein orthografisches Regelwerk erarbeitet, das von allen deutschen Ländern sowie von Österreich und der Schweiz angenommen und ab 1903 in den Schulunterricht und in den amtlichen Gebrauch der Behörden eingeführt wurde. Damit wurde ein wesentliches Ziel erreicht: die Vereinheitlichung der deutschen Rechtschreibung. Nicht erreicht wurde das zweite Ziel: deren Vereinfachung (vgl. GALLMANN 2007, 1).

Es zeigte sich, dass die Zahl der nach dem offiziellen Regelwerk möglichen Varianten immer noch sehr beträchtlich war, was in der Öffentlichkeit und vor allem beim Druckereigewerbe als störend empfunden wurde. Auf deren Drängen hin entstand der sogenannte ‚Buchdruckerduden‘ (1. Auflage 1903, 2. Auflage 1907), in dem in vielen Fällen von den nach dem offiziellen Regelwerk möglichen Varianten eine favorisiert wurde.

Diese Orientierung hat wesentlich dazu beigetragen, dass in der Folgezeit oftmals nur noch eine Variante als normgerecht galt, obwohl die andere Variante nach dem offiziellen Regelwerk von 1901 durchaus zugelassen war. Auf diese Weise wurde durch sprachregelnde externe Akte Einfluss auf die Schreibnormen genommen. Damit wurde ein Prozess in Gang gesetzt bzw. von K. Duden in verstärktem Maße fortgeführt, der von der Institution Duden¹ bis heute praktiziert wird, nämlich die eigenverantwortliche Interpretation und Ausweitung der offiziellen orthografischen Regelung (vgl. NERIUS 1996,7f.). Eine besondere Bedeutung für die Herausbildung einheitlicher Normen hatte auch die Vereinigung des Orthographischen Wörterbuchs und des Buchdruckerdudens (9. Auflage 1915). Seit dieser Auflage wurde das Regelwerk zu Ehren des 1911 verstorbenen Verfassers Duden genannt.

In der Folgezeit wurden in den Auflagen des Dudens regelmäßig Präzisierungen, Konkretisierungen, Ausweitungen und Kommentierungen der orthografischen Regeln und des Wörterverzeichnis aufgenommen, die sich am Schreibusus orientierten und damit immer mehr zur Grundlage der allgemeinen Schreibnormen wurden.

Nach 1945 wurden in der BRD und in der DDR unterschiedliche Regelwerke aufgelegt, der Mannheimer und der Leipziger Duden, die sich aber in der Rechtschreibung kaum voneinander unterschieden. In der Schweiz wurde der BRD-Duden übernommen und in Österreich galten das Regelwerk und die Angaben des Österreichischen Wörterbuches, die ebenfalls weitgehend den Dudenausgaben der BRD und der DDR entsprachen. So wurde im Laufe der Zeit gewährleistet, dass in allen deutschsprachigen Ländern einheitliche Normen galten. Durch die ständige Aufnahme von Änderungswünschen, die zum Teil auch zu Verkomplizierungen und Widersprüchen führte, konnte jedoch, trotz einiger Vorstöße, keine Vereinfachung der deutschen Orthografie erreicht werden.

Seit den 70er Jahren kam es deshalb in den deutschsprachigen Staaten erneut zu Reformbestrebungen. In verschiedenen Tagungen wurden Vorschläge für eine Neuregelung der deutschen Orthografie erarbeitet. Diese bildeten die Grundlage für eine Orthographiekonferenz, die vom 22. bis 24. November 1994 in Wien stattfand („3. Wiener Gespräche“). Auf

¹ Seit 1966 auch vom Bertelsmann Verlag/Cornelsen im „WAHRIG“ Die deutsche Rechtschreibung.

dieser Konferenz, der schon 1986 und 1990 ähnliche Beratungen in Wien vorausgingen, einigten sich die Experten auf Neuregelungen, die am 1. Juli 1996 in einem interstaatlichen Abkommen zwischen Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein beschlossen wurden.

Dieses Regelwerk hatte nun zum Ziel, die Orthografie übersichtlicher und einfacher zu gestalten als die bisher geltende Regelung. Neriuss formulierte dazu:

„Eine Änderung der Orthographie sollte die Lehr- und Lernbarkeit der Rechtschreibung verbessern, positive pädagogisch-didaktische Auswirkungen nach sich ziehen und beispielsweise den Unterricht in der Schule entlasten und für andere Zwecke verfügbar machen.“ (NERIUS 1996, 18)

Ob diese Zielstellungen realisiert werden konnten, kann besonders gut am Beispiel der Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS) überprüft werden. Dazu sollte dieses Thema zunächst ebenfalls in seiner historischen Entwicklung betrachtet werden (vgl. M 1). Anschließend sollte auf die Neuregelung durch die Reform von 1996 in diesem Bereich eingegangen werden sowie auf die zunehmende Kritik, die schließlich zu einer Korrektur führte.

Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Reform von 1996 ist der Mannheimer Duden, der nach der Wende für beide Teile Deutschlands galt und dem sich der Leipziger Verlag anschloss (DUDEN 1991). Er führte insgesamt zu wenigen Korrekturen im Vergleich zum Mannheimer Duden von 1986. In Bezug auf die GZS ist aber bereits hier eine Tendenz erkennbar, die in der Reform von 1996 noch gestärkt werden sollte. Im Duden 1986 hieß es in einer vorangestellten Erläuterung: „Im Bereich der Zusammen- und Getrenntschreibung gibt es keine allgemeingültige Regel. Es ist jedoch ein Grundzug der deutschen Rechtschreibung, den Bedeutungswandel von Wortverbindungen durch Zusammenschreibung auszudrücken.“ (DUDEN 1986, 66) Im Duden von 1991 hingegen findet sich der Hinweis: „In der Zusammen- und Getrenntschreibung sind nicht alle Bereiche eindeutig geregelt. Wo die folgenden Hinweise nicht ausreichen und auch das Wörterverzeichnis nicht weiterhilft, schreibe man getrennt.“ (DUDEN 1991, 62) Nicht geändert hat sich hinsichtlich der GZS die Orientierung auf semantische Kriterien. Dazu werden zwei grundlegende Regeln für die GZS mit Verben als zweiter Konstituente formuliert (R 205 und R 206), wonach zusammengeschieden wird, wenn ein neuer Begriff entsteht, und getrennt, wenn beide Wörter noch ihre eigene Bedeutung haben (vgl. M 2). Als Unterstützung für R 206 wird zusätzlich das Kriterium der Betonung herangezogen, insbesondere in Bezug auf Adverbien. Dieses Kriterium spielte im Leipziger Duden eine weitaus größere Rolle. Es begründet neben der Semantik eine zweite Grundregel (vgl. ebd.). In der letzten, der 18. Auflage, findet sich jedoch auch hier die abschwächende Formulierung: „Die Betonung *kann* Hinweise für die Schreibung geben.“ (DUDEN 1985, 602)

Neben der Formulierung von Grundregeln, die sich auf die Betonung und die Bedeutung als wichtigste Kriterien beziehen, wurde im Leipziger Duden ein nach Wortarten gegliederter Teil mit zahlreichen Paragraphen aufgeführt, die sich auf die Grundregeln beziehen. In den Einzelregelungen finden sich auch viele Sonderregeln und Einzelwortfestlegungen, die die GZS insgesamt unübersichtlich und in der Schule schwer vermittelbar machten.

Eine Neufassung der Regelungen zur GZS gab es erst mit der Rechtschreibreform von 1996. Diese Reform sollte nun endlich die lange ersehnte Vereinfachung bringen, und die Regelungen zur GZS sollten endlich eine klare Systematik erhalten (vgl. M 4). Dazu wurden formale Kriterien für die Entscheidung formuliert, die sich insbesondere an grammatischen Prinzipien orientierten (vgl. M 3).

Um die speziellen Bedingungen der einzelnen Wortarten zu berücksichtigen, wurden im Zuge der Rechtschreibreform differenzierte Regelungen vorgenommen. Da für unsere Sequenz nur die verbalen Zusammensetzungen (§ 34) von Bedeutung sind, soll im Folgenden kurz auf einige Probleme diesbezüglich eingegangen werden.

Im § 34 (1) (Zusammensetzungen aus Partikel + Verb) wird eine endliche Liste mit ersten Bestandteilen aufgeführt, die „nur“ im Infinitiv, Partizip I und II sowie im Nebensatz zusammengeschrieben werden. Im Zusammenhang mit dieser unklaren Regelformulierung wird eine Zusammenschreibung hier aber nicht als Normalfall angesehen, sondern als Ausnahme (vgl. M 3). Diese Formulierungen könnten die Ursache für eine gehäufte Falschschreibung in diesem Bereich sein, obwohl dieser von der Reform gar nicht betroffen war. Neben dieser Tendenz scheint vor allem auch die Endlichkeit der Liste problematisch. Partikeln, die hier nicht aufgeführt sind, können in Verbindung mit einem Verb nur getrennt geschrieben werden. Das betrifft zum Beispiel: *abwärts*, *auseinander*, *abbanden*, *rückwärts*, *vorwärts*. Damit macht es keinen Unterschied, ob ich zwei Schüler *auseinander setzen* oder mich mit einem Problem *auseinander setzen* möchte oder ob es mit der Wirtschaft *abwärts geben* wird oder die Kinder heute den Berg *abwärts geben* (und nicht fahren) wollen.

Auch hinsichtlich der Schreibung trennbarer Verbindungen von Adjektiv und Verb wird versucht, auf formale Kriterien zurückzugreifen. So wird unter (2.2) formuliert, dass eine Zusammensetzung vorliegt, wenn der erste Bestandteil in dieser Verbindung weder erweiterbar noch steigerbar ist. Im Zweifelsfall wird auf E3 verwiesen, wo weitere Einschränkungen der Zusammenschreibung vorgenommen werden, z.B. durch den Hinweis, dass eine Erweiterbarkeit schon vorliegt, wenn „sehr“ oder „ganz“ eingefügt werden können oder wenn das Adjektiv eine Ableitung auf *-ig*, *-isch* oder *-lich* ist (vgl. M 3). Insgesamt sind durch die vielen

Verweise die Regeln unabhängig von inhaltlichen Bedenken auch sehr unübersichtlich formuliert.

Durch diese Orientierung auf Formalia war es zum großen Teil nicht mehr möglich, Bedeutungsunterschiede sprachlich zu formulieren. So machte es z. B. keinen Unterschied, ob ich sage „Diese Aufgabe ist mir schwer gefallen“ oder „Gestern bin ich schwer gefallen“. Bastian Sick hat in seinem Buch „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod, Band 2“ noch viele andere Beispiele aufgeführt, die zu Ungereimtheiten führten.

Die Akzeptanz der neuen Regeln ist jedoch sehr stark von der jeweiligen Zusammensetzung abhängig. Auffällig ist, dass zwar mit der Reform die Tendenz zur Getrennschreibung insgesamt deutlich zugenommen hat (vgl. Arbeitsblatt 2, Tabelle), aber nicht immer nur auf diese externen Regelungen zurückgeführt werden kann. Recherchen haben ergeben, dass auch schon vor der Reform häufig regelwidrig getrennt geschrieben wurde (vgl. ebd.). Dies betrifft insbesondere auch die Zusammensetzungen aus Verb+Verb (vgl. ebd.). Hat die Reform hier also nur eine sich ohnehin abzeichnende Tendenz aufgegriffen und die Kritiken waren übertrieben?

In diesem Zusammenhang sollten abschließend noch einmal die Ursachen des Wandels der Schreibnormen thematisiert werden. Es zeigen sich zum einen die externen, außersprachlichen Ursachen des Sprachwandels, die insbesondere durch politische Entscheidungen mitgetragen wurden. Durch sprachregelnde externe Akte wurde Einfluss auf die Schreibnormen genommen. Dieser Einfluss ist bei der Schrift deutlich stärker als bei der Sprache.

„Anders als die Sprache [...] ist die Schrift ein kulturelles Artefakt, eine Erfindung des Menschengesistes, abgesichert durch Konvention. Diese Konvention hat im Verlauf der Geschichte wiederholt kleine regulierende Eingriffe erfahren, entwickelt aber in Anpassung an die Wandlungen des Sprachgebrauchs ihre Eigendynamik.“ (KRIEGER 1997, 121)

Hier werden bereits auch innere, interne Ursachen für eine Vereinheitlichung der Schreibnormen angesprochen:

„Das Bedürfnis nach klarer Verständigung führte auch ohne offizielle Normierung zu immer stärkerer Angleichung und Vereinheitlichung. Es ist ein Märchen, daß die stark von Konrad Duden inspirierte und im wesentlichen bis heute gültige ‚Rechtschreibreform‘ von 1901 per Dekret aus einer wuchernden Wildnis eine Art französischen Park mit säuberlichen Allees und ein paar verwahrlosten Randzonen gemacht habe. Die ‚Reform‘ von 1901 hat im wesentlichen nur festgeschrieben, was längst allgemein Usus war.“ (Ebd.)

So hat es auch die Reform von 1996 nicht vermocht, Schreibnormen, insbesondere auch im Bereich der GZS, gegen Entwicklungstendenzen und den Schreibusus durchzusetzen. Für Peter Eisenberg, einen der bedeutendsten Kritiker der Reform, bedeutet der Versuch, ein einfaches, systematisches und für den Schreiber leicht verständliches System zur orthografischen

Regelung der GZS zu konstruieren, folglich das „Opfer“, dass „Schreiber gegen ihr Sprachgefühl anschreiben [müssen], wenn sie der Norm folgen.“ (EISENBERG 2008, 2) Diese heftigen Kritiken (vgl. auch M 5) führten letztendlich dazu, dass mit der Neuregelung Korrekturen vorgenommen wurden, die vor allem die GZS betreffen. Insbesondere wurde den Schreibenden und Schreibern, aber auch den Leserinnen und Lesern dahingehend entgegengekommen, dass es deutlich mehr Wahlmöglichkeiten in Zweifelsfällen gibt, die es ermöglichen, sich am Sprachgefühl zu orientieren.

2 Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe II

2.1 Lernziele

Mit der Unterrichtssequenz sollen folgende Kompetenzen ausgebildet werden:

- Überblickswissen über die Herausbildung der heute gültigen Rechtschreibregeln/-normen und Auseinandersetzung mit wichtigen Entscheidungen,
- Reflexion der Entwicklung von Regelungen zur GZS,
- Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Regelformulierungen zur GZS, insbesondere mit den Vorschlägen der Rechtschreibreform von 1996,
- Anwendung ausgewählter Regeln der GZS und Überprüfung der eigenen Rechtschreibkompetenz,
- Informationsentnahme aus Texten und Präsentation von Informationen in unterschiedlichen Formen,
- Nutzung verschiedener Informationsquellen, insbesondere des Internets,
- Pro- und Kontra-Argumentation.

2.2 Prozessplanung

1. Problematisierung für das Thema “Entwicklung der deutschen Orthografie”

Ausgangspunkt hierfür könnte ein literarischer Text sein, z.B. aus dem Frühneuhochdeutschen, der die Problematik der uneinheitlichen Rechtschreibung verdeutlicht und somit den Übergang zu der Fragestellung schafft:

- Warum war es notwendig, einheitliche Regelungen zu schaffen?

„Warum schreiben wir, wie wir schreiben? Wer hat das festgelegt? Wie die Sprache selber trägt auch ihre Verschriftlichung die Spurmerkmale ihrer Geschichte. Spontanes Wachstum und gestaltender Eingriff sind in dieser Geschichte eigentümlich verschränkt.“ (KRIEGER 1997, 117)

2. Überblick über die Herausbildung einer einheitlichen Orthografie im deutschen Sprachraum

Dazu könnte ein Referat mit folgender Aufgabenstellung gehalten werden:

- Geben Sie einen Überblick über die Herausbildung einer einheitlichen Orthografie im deutschen Sprachraum bis zur Reform von 1996. Gehen Sie in Ihrem Vortrag insbesondere auch auf grundlegende Zielstellungen der Reformversuche und auf Ursachen des Schreibwandels ein.

Materialien hierzu können im Internet recherchiert werden (z.B.: http://www.personal.uni-jena.de/~x1grape/Ortho/V_Normgeschichte_Skript.pdf; auch über: Google: Gallmann: Zur Entwicklung der Rechtschreibnormen, <http://www.schriftdeutsch.de/orth-his.htm>; auch über Google: Cornelia Siteware: Geschichtlicher Abriß).

3. Entwicklung und Reflexion der Regelungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung bis 1996

Hierzu sollte zunächst eine Problematisierung der Regelungen der GZS erfolgen. Dies kann anhand einer Übung erfolgen (vgl. Arbeitsblatt 1), in der sich die Schülerinnen und Schüler für die richtige Schreibung der Verben entscheiden, diese im Wörterverzeichnis des aktuellen Dudens kontrollieren, die aktuellen Regeln systematisieren und ihre Schwierigkeiten in Bezug auf die GZS reflektieren.

Anschließend wird auf der Grundlage eines Textauszuges von HERBERG/BAUDUSCH (M 1) die Entwicklung der Regelungen zur GZS bis 1996 herausgearbeitet. Dabei sollen insbesondere Besonderheiten der Entwicklung und deren Gründe herausgearbeitet werden.

Um die Dudenregeln vergleichen zu können, beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit den Regelungen von 1968 (Leipziger Duden) und 1986 (Mannheimer Duden) (M 2) und wenden diese in einer Übung (Arbeitsblatt 2, Spalte 1) an. Um die 2. Spalte ausfüllen zu können, ist es notwendig, sich intensiver mit der Reform von 1996 (M 3) zu befassen.

4. Auseinandersetzung mit der Orthografiereform von 1996 und aktuelle Tendenzen

Auf der Grundlage von Textauszügen von NERIUS (M 4) arbeiten die Schülerinnen und Schüler zunächst wichtige Gründe für die Rechtschreibreform, insbesondere für die Reform der Regelungen der GZS, heraus. Diese werden dann anhand von Auszügen aus dem Duden von 1996 sowie deren Anwendung (Arbeitsblatt 2, Spalte 2) kritisch hinterfragt. Um die Problematik zu verdeutlichen, sollen die Schülerinnen und Schüler selbst Sätze zu Verben mit Bedeutungsunterschieden bilden. Neben den eigenen kritischen Anmerkungen sollten Argumente gegen die Rechtschreibreform zusammengetragen werden (M 5). Diese können ergänzt werden durch einen Artikel Bastian Sicks aus seinem Buch „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod, Folge 2“ (Einmal kurz schneiden, aber bitte nicht zu kurz schneiden!) bzw. Materialien aus dem Internet (z.B.: Wikipedia: Reform der deutschen Rechtschreibung von 1996: Pro und Kontra; dort weitere Literaturangaben unter Einzelnachweise).

Diese kritische Reflexion soll unterstützt werden durch Recherchen zu Schreibtendenzen, die auf die Reform zurückzuführen sind (Arbeitsblatt 2). Zur Verdeutlichung der Entwicklung können die Ergebnisse grafisch dargestellt werden.

Diese Materialien sind die Grundlage für eine zusammenfassende Auseinandersetzung mit Reformbefürwortern und Reformgegnern, z.B. durch eine schriftliche Erörterung:

- Stellen Sie sich vor, Sie wären im Rechtschreibrat und nehmen an den Verhandlungen zur Rücknahme/Reformierung oder Beibehaltung der Regelungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung von 1996 teil. Wie würden Sie entscheiden? Begründen Sie Ihre Entscheidung. Welche Vorschläge für einen Kompromiss würden Sie unterbreiten? Setzen Sie sich in diesem Zusammenhang auch mit den Neuregelungen von 2006 auseinander.

Die Argumentation kann jedoch auch in einer Diskussion erfolgen, wobei verschiedene Formen möglich sind (Klärungsgespräch, Streitgespräch/Debatte, auch als Fishbowl).

3 Materialien

M 1

HERBERG, Dieter/BAUDUSCH, Renate (1989): Getrennt oder zusammen? Ratgeber zu einem schwierigen Rechtschreibkapitel. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 14ff.

„In Buchstabenschriften wie dem Deutschen waren die Wortgrenzen nicht von Anfang an durch Zwischenräume markiert. Erst in einem sich über mehrere Jahrhunderte erstreckenden Prozeß wurden diese Grenzen, die im Lautstrom der gesprochenen Sprache nur schwer oder gar nicht auszumachen sind, herausgefunden und allmählich immer sicherer und konsequenter gekennzeichnet. In den frühesten bekannten lateinischen Inschriften (um 600 v.u.Z.) sind die Wörter noch nicht durch Zwischenräume voneinander abgesetzt. Im 3. Jh. v.u.Z. erscheinen in halber Höhe der Buchstaben gesetzte Punkte, die den Raum zwischen den Wörtern ausfüllen. Erst im 9. Jh. u.Z. ist die Markierung der Wortgrenzen durch Spatien in der uns geläufigen Weise ziemlich regelmäßig durchgeführt. Doch auch später treten noch einzelne Fälle von Schreibungen nach Artikulations- statt nach Bedeutungseinheiten auf, so z.B. in frühneuhochdeutschen Zusammenschreibungen wie *pistu* (= bist du), *magstu* (= magst du) u.ä.

Andererseits weist das Deutsche – einem Wesenszug indoeuropäischer Sprachen entsprechend – von Anfang an intensive Wortbildungsprozesse auf, und besonders in hochdeutscher Zeit verstärkt sich die Neigung zur Kompositionsbildung. Im Frühneuhochdeutschen (14. bis 17. Jh.) ist ihre Schreibung noch recht regellos, und oft stehen Teile von Zusammensetzungen noch graphisch unverbunden nebeneinander, so z.B. *sunnen schyn* (Sonnenschein), *Vater Land* (Vaterland), *fort ritten*, *herum lagen*, *zu friden*, *da mit*, *ein ander*. Viel häufiger als heute wurde zur Verdeutlichung der Zusammengehörigkeit von Gliedern einer – insbesondere substantivischen – Zusammensetzung vom Bindestrich Gebrauch gemacht, z.B. Kalb=Fell, Nacht=Imbis, Red=Art. Die Getrennt- und Zusammenschreibung schwankte nicht nur von Autor zu Autor, sondern auch innerhalb von Texten ein und desselben Autors.

Die meisten der Grammatiker, die seit dem 16. Jh. mit orthographischen Regelwerken hervortraten, in denen sie den Schreibgebrauch der Zeit zu systematisieren versuchten, wie Ickelsamer, Kollross, Frangk, Fuchesperger und Becherer (16. Jh.) oder Sattler, Gueintz u.a. (17. Jh.) schenken dem Gebiet der Getrennt- und Zusammenschreibung kaum Beachtung. Daß dieser orthographische Bereich der Sprachgemeinschaft – besonders bei der Vermittlung in den Schulen – dennoch zum Problem zu werden begann, zeigt die Tatsache, daß sich Autoren wie J. G. Schottel im 17. Jh. und H. Freyer, besonders aber J. Ch. Adelung im 18. Jh. in ihren Schriften durchaus um Klärungen auch auf dem Gebiet der Getrennt- und Zusammenschreibung bemühten. In der zweiten Hälfte des 18. Jh. waren die zum heutigen Stand führenden Entwicklungslinien angebahnt, zum Teil auch schon stärker ausgeprägt. Generell ist aber festzustellen, daß noch in wesentlich mehr Fällen getrennt geschrieben wurde, wo sich heute die Zusammenschreibung durchgesetzt hat. Es läßt sich – z.B. an Schriften von Goethe oder Adelung aus dieser Zeit – nachweisen, daß die Schreibungen besonders im verbalen Bereich noch sehr instabil sind (vor allem bei den Kombinationen von Adverb + Verb vom Typ *hinab gehen/hinabgehen*, *wieder sehen/wiedersehen*), wobei sich Zusammenschreibung entsprechend heutiger Regelung und ältere Getrenntschreibung etwa die Waage halten. Bei den mehrgliedrigen Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Pronomen herrscht der Wortgruppencharakter mit Getrenntschreibung der einzelnen Bestandteile noch stark vor, z.B. *mit einander*, *im Stande*; *zu Folge*; *in so fern*; *eben dem*. Auch mehrteilige Zahlwörter z.B. werden noch stets getrennt geschrieben: *sieben und zwanzig*, *zwey und dreyßig*. Adelung (1788) sieht sich aufgrund seiner intensiven Beschäftigung mit diesem Bereich zu der nach

wie vor aktuellen Feststellung veranlaßt, daß „fast kein Theil in der Orthographie schwankender und unbestimmter ist, als die Lehre von den zusammen gesetzten Wörtern“. Obwohl Adelung (1782), besonders mit Blick auf den instabilen verbalen Bereich, die Empfehlung gab: „In zweifelhaften Fällen schreibt man zwey Wörter lieber getheilt, als zusammen gesetzt, weil die Zusammenziehung nicht den mindesten begreiflichen Nutzen hat“, wirkte die Tendenz zur graphischen Univerbierung weiter.

Ging die Entwicklung der Schreibnormen bis in die erste Hälfte des 19. Jh. relativ frei vor sich, so verstärkten sich ab Mitte des Jahrhunderts die Bestrebungen nach Vereinheitlichung der Schreibung. Unter den Faktoren, die eine solche Entwicklung forderten und förderten, spielten die Belange des muttersprachlichen Unterrichts eine wesentliche Rolle. Höhepunkt vielfältiger Bemühungen, unter denen die von D. Sanders und W. Wilmanns hervorhebenswert sind, ist K. Dudens „Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache“ (1880). In ihm wird die zu jenem Zeitpunkt zu Teilen noch durchaus unterschiedlich gehandhabte Getrennt- und Zusammenschreibung in zahlreichen Stichwörtern auf der Basis der progressiven, d. h. der graphisch univerbierten Formen, kodifiziert. Damit ist angesichts der weiten Verbreitung dieses Buches der allgemeinen Durchsetzung dieser Schreibungen der Boden bereitet.

Die Vorbildwirkung des ersten „Dudens“ für alle deutschsprachigen Länder und die Tatsache, daß auf der II. Orthographischen Konferenz von 1901 (auf deren Vereinbarungen unsere heutige Rechtschreibregelung fußt) keine besonderen Beschlüsse zur Getrennt- und Zusammenschreibung gefaßt wurden, brachten es mit sich, daß dieser Teilbereich der Orthographie in der 1880 von K. Duden im Wörterverzeichnis festgeschriebenen Weise nahezu unverändert in die ab 1902 nach den „für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Regeln“ bearbeiteten Auflagen einging und bis heute nur geringfügige Veränderungen erfahren hat.

Wie oben erläutert, liegen der Getrennt- und Zusammenschreibung Gegebenheiten und Entwicklungsprozesse auf anderen sprachlichen Ebenen zugrunde, so daß es zwangsläufig – und zwar zunehmend – zu Diskrepanzen zwischen dem sich weiterentwickelnden Sprachempfinden und der praktisch unverändert auf dem Stand von 1880 beharrenden Schreibungsregelung kommen mußte. Die Folge waren Schwierigkeiten bei der schulischen Vermittlung und Aneignung und Unsicherheiten im Gebrauch der Getrennt- und Zusammenschreibung. Das führte zum Drängen vieler Schreibender auf detailliertere Anweisungen auch in diesem orthographischen Teilbereich. So wurde schließlich 1915 – „oft geäußertem Wunsch gemäß“ – in die 9. Auflage des Dudens nachträglich und eigentlich nicht amtlich bestätigt ein kurzes Kapitel über die „Zusammenschreibung eng zusammengehöriger Wörter“ aufgenommen...Dennoch hieß es auch hier noch: „Feste Regeln lassen sich darüber nicht geben.“

Im Laufe der weiteren Sprachentwicklung wuchsen immer mehr Wortgruppen zu Komposita zusammen, was sich in Veränderungen des Schreibgebrauchs zeigte; andere wiederum – obwohl oft von ganz ähnlicher Struktur – wurden weiterhin getrennt geschrieben. Um der zunehmenden Unsicherheit der Schreibenden zu begegnen, wurde bei der grundlegenden Neubearbeitung des Leipziger Dudens von 1957 (15. Auflage) im Leitfaden der Versuch gemacht, die Norm auf der Grundlage des Schreibusus verallgemeinernd in Regeln zu fassen und damit dem Schreibenden auch auf diesem als „besonders wichtig“ bezeichneten Gebiet detaillierte Richtlinien für die normgerechte Schreibung zu geben. Kennzeichnend für die gewachsene Komplexität der zu erfassenden Erscheinungen ist, daß das entsprechende Kapitel von nun an mit „Getrennt- und Zusammenschreibung“ überschrieben wird, während man bis dahin mit wenigen Hinweisen für die von der „normalen“ Getrenntschreibung der Einzelwörter abweichende Zusammenschreibung ausgekommen war. In der letzten, der 18. Neubearbeitung des Großen Dudens (Leipzig 1985) ist die Regelung der „Getrennt- und Zusammenschreibung“ in 53 Kennzahlen (K 124–176) zusammengefaßt; die Regeln für den Bindestrich umfassen die Kennzahlen 177–195. Dem entsprechen in der 19. Auflage des Mannheimer Rechtschreib-Dudens (1986) die Abschnitte „Zusammen- und Getrenntschreibung“ (R 205–212) und „Bindestrich“ (R 32–43).

Die als K 124 dem Regelkomplex im Großen Duden vorangestellte Grundsatzbemerkung vermittelt eine Vorstellung von der besonderen Problematik dieses orthographischen Teilgebietes: „Dem Wandel von der Getrennt- zur Zusammenschreibung liegt oft ein Bedeutungswandel zugrunde. Er ist also in erster Linie ein sprachlicher, erst in der Folge ein rechtschreiblicher Vorgang. Wesentlich ist, daß die Schreibung sinnvoll und unmissverständlich ist.“

Da die Entwicklung nicht abgeschlossen ist und das Nebeneinander gedanklich zusammengehöriger Wörter oft eine verschiedene Deutung zuläßt, ergeben sich häufig Fälle, wo beide Schreibungen möglich sind und wo man die persönliche Entscheidung gelten lassen muß. Bedeutung, Betonung

und Schreibung sind oft voneinander abhängig. Die Betonung kann Hinweise für die Schreibung geben.“

Aufgabenstellungen:

- A Klären Sie folgende Begriffe: Spatien, Univerbierung, Schreibusus.
B Arbeiten Sie wichtige Entwicklungsetappen und Tendenzen der Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS) bis zur Neuregelung 1996 heraus.
Gehen Sie dabei insbesondere auch auf Probleme der Vermittlung in der Schule ein.

M 2

DUDEN 1968, 598f.

Grundregeln

- 125 Mann schreibt *g e t r e n n t*, wenn jedes der nebeneinanderstehenden gedanklich zusammengehörigen Wörter seine eigene Bedeutung hat. Das gilt auch bei übertragener Bedeutung des Ganzen.
- 126 Mann schreibt *z u s a m m e n*, wenn eine bedeutungsmäßig enge Verbindung der Wörter besteht. Das ist der Fall,
- wenn die Zusammensetzung ohne Bedeutungsveränderung der einzelnen Teile als Ganzheit empfunden wird.
reinemachen, sauberhalten, sich wundliegen, verlorengehen, gefangen nehmen
 - wenn ein Wort der Fügung die Gesamtbedeutung maßgebend beeinflusst, d.h. bei **Bedeutungsabschattung**.
zusammen laufen (= gleichzeitig, gemeinsam laufen), a b e r: *zusammenlaufen* (= vereinigt werden; gerinnen); *leer laufen* (= ungenutzt laufen: eine leer laufende Maschine), a b e r: *leerlaufen* (= auslaufen: ein leerlaufendes Faß)
 - wenn die Wörter in ihrer Einzelbedeutung zugunsten einer **neuen, oft übertragenen Gesamtbedeutung** verblassen. Manchmal wird dabei aus einer Wortgruppe eine neue Wortklasse.
richtig stellen (= an den richtigen Platz stellen), a b e r: *richtigstellen* (= berichtigen) ...
- 129 Die **Betonung** gibt Hinweise für die Schreibung.
Starkton eines Gliedes, besonders – aber nicht immer- des ersten, weist in der Regel auf Zusammenschreibung.
geringschätzen, kennenlernen, verlorengehen, wiederholen... wiederholen...
Verteilter Ton weist auf Trennung.
... sich bereit erklären
...Du mußt aufwärts fahren.
Manchmal sind **beide Betonungen**, d. h. beide Schreibungen möglich.
... weiterentwickeln od. weiter entwickeln
- 130 Man suche die **Eigenbedeutung der Bestandteile** möglichst zu wahren. Wenn eine Entscheidung für Getrennt- oder für Zusammenschreibung nichtmöglich ist, schreibe man *g e t r e n n t*.

DUDEN 1986, 64f.

Im Bereich der Zusammen- und Getrennschreibung gibt es keine allgemeingültige Regel. Es ist jedoch ein Grundzug der deutschen Rechtschreibung, den Bedeutungswandel von Wortverbindungen durch Zusammenschreibung auszudrücken. Wo die folgenden Hinweise nicht ausreichen und auch das Wörterverzeichnis nicht weiterhilft, schreibe man getrennt.

R 205 Verbindungen mit einem Verb als zweitem Glied schreibt man in der Regel dann zusammen, wenn durch die Verbindung ein **neuer Begriff** entsteht, den die bloße Nebeneinanderstellung nicht ausdrückt.

Wenn du nicht fleißiger bist, wirst du sitzen bleiben (nicht versetzt werden)...

R 206 Getrennt schreibt man, wenn beide Wörter noch ihre **eigene Bedeutung** haben.

Du sollst auf dieser Bank sitzen bleiben.

[...]

Besonders bei Verbindungen mit einem Adverb liegt hier die Betonung deutlich auf beiden Wörtern.

Es ist sicher, dass er dahin fliegen wird.

[...]

Es gibt auch Verbindungen, die man herkömmlicherweise zusammenschreibt, obwohl kein neuer Begriff entsteht. ... *kennenlernen, spaziergehen*

M 3

Auszug aus: DUDEN 1996

§ 34 Partikeln, Adjektive oder Substantive können mit Verben trennbare Zusammensetzungen bilden. Man schreibt sie nur im Infinitiv, im Partizip I und im Partizip 2 sowie im Nebensatz bei Endstellung des Verbs zusammen.

Das betrifft

(1) Zusammensetzungen aus Partikel + Verb mit den folgenden ersten Bestandteilen:

ab- (Beispiele: *abändern, abbauen...*), *an-, auf-, aus-, bei-, beisammen-, da-, dabei-, dafür-, dagegen-, daher-, dahin-, daneben-, dar-, d(a)ran-, d(a)rein-, da(r)nieder-, darum-, davon-, dawider-, dazu-, dazwischen-, drauf-, drauflos-, drin-, durch-, ein-, einber-, empor-, entgegen-, entlang-, entzwei-, fort-, gegen-, gegenüber-, her-, herab-, heran-, herauf-, heraus-, herbei-, herein-, hernieder-, herüber-, herum-, herunter-, hervor-, herzu-, hin-, hinab-, hinan-, hinauf-, hinaus-, hindurch-, hinein-, hinten-, hintenüber-, hinterher-, hinüber-, hinunter-, hinweg-, hinzu-, inne-, los- mit-, nach-, nieder-, über-, überein-, um-, umher-, umbin-, unter-, vor-, voran, vorauf-, voraus-, vorbei-, vorher-, vorüber-, vorweg-, weg-, weiter-, wider-, wieder-, zu-, zurecht-, zurück-, zusammen-, zuvor-, zuwider-, zwischen-*

[...]

E1: Aber als Wortgruppe: *dabei* (bei der genannten Tätigkeit) *sitzen*, *daher* (aus dem genannten Grund) *kommen*, *wieder* (erneut, nochmals) *gewinnen*, *zusammen* (gemeinsam) *spielen* usw.

(2) Zusammensetzungen aus Adverb oder Adjektiv + Verb, bei denen

(2.1) der erste, einfache Bestandteil in dieser Form als selbständiges Wort nicht vorkommt, zum Beispiel:

fehlgehen, fehlschlagen, feilbieten, kundgeben, kundtun, weismachen

(2.2) der erste Bestandteil in dieser Verbindung weder erweiterbar noch steigerbar ist, wobei die Negation *nicht* nicht als Erweiterung gilt, zum Beispiel:

bereithalten, bloßstellen, ... freisprechen (= für nicht schuldig erklären), gutschreiben (= anrechnen)...

(3) Zusammensetzungen aus (teilweise auch verblasstem) Substantiv + Verb mit den folgenden ersten Bestandteilen: *heim-, irre-, preis-, stand-, statt-, teil-, wett-, wunder-*

E3: In den Fällen, die nicht durch § 34 (1) bis (3) geregelt sind, schreibt man getrennt. [...] Dies betrifft [...]

(2) (zusammengesetztes) Adverb + Verb, zum Beispiel:

abbanden kommen, ... überhand nehmen, vonstatten geben, vorlieb nehmen, zugute halten (kommen, tun)...

auseinander gehen (laufen, setzen), ... durcheinander bringen (reden, sein)...(sich) quer stellen...

abwärts geben, aufwärts streben, rückwärts fallen, seitwärts treten, vorwärts blicken

(3) Adjektiv + Verb, wenn das Adjektiv in dieser Verbindung erweiterbar oder steigerbar ist, wenigstens durch *sehr* oder *ganz*, zum Beispiel:
... *fest halten*, *frei sprechen* (= ohne Manuskript sprechen)... *kurz treten*,... *leicht fallen*, *locker sitzen*, *nabe bringen*, *sauber schreiben*, *schlecht gehen*...

Fälle, in denen der erste Bestandteil eine Ableitung auf -ig, -isch, -lich ist, zum Beispiel:
lästig fallen, *übrig bleiben*, *kritisch denken*, *spöttisch reden*, *freundlich grüßen*, *gründlich säubern*...

(6) Verb (Infinitiv) + Verb, zum Beispiel:
kennen lernen, *liegen lassen*, *sitzen bleiben*, *spazieren gehen*

Aufgabenstellungen:

- A Bilden Sie zu drei der markierten Verben jeweils 2 Sätze, in der unterschiedliche Bedeutungen zum Ausdruck kommen.
- B Welche Schwierigkeiten treten auf? Finden Sie weitere Beispiele.
- C Benennen Sie weitere Probleme, die sich aus den Regelungen für Sie ergeben. Tauschen Sie sich dazu in der Gruppe aus.

M 4

NERIUS, Dieter (1996): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Mit Hinweisen für den Unterricht von Hartmut Küttel. – Berlin: Volk und Wissen.

Kriterien und Ziele der Veränderung

„Hier sollte nicht nach subjektiven Eindrücken entschieden werden; dafür kann man in Kenntnis der Funktionen und Strukturen der Orthographie und unter Einbeziehung des Bedingungsgefüges, das die Handhabung der Rechtschreibung einer modernen Standardsprache beeinflusst, Kriterien entwickeln, die die Formulierung und Bewertung der orthographischen Neuregelung bestimmen sollten.“ (S. 18)

„Sie sieht Veränderungen der orthographischen Regelung vor, die bestimmte Ungereimtheiten und Schwierigkeiten der bisher geltenden Regelung beseitigen oder mildern sollen und verfolgt das Ziel, die deutsche Rechtschreibung leichter erlernbar und handhabbar zu machen. Das geschieht auf zweierlei Weise:

- a) Durch eine behutsame, eng begrenzte inhaltliche Änderung der Orthographie mit dem Ziel, die Systemhaftigkeit unserer Rechtschreibung und den Generalisierungsgrad ihrer Regeln zu erhöhen. Es werden einzelne Ausnahmen, Sonderfälle und Ungereimtheiten, die sich im Laufe der Entwicklung ergeben haben, beseitigt, sodass der Geltungsbereich der Grundregeln erweitert und damit die Orthographie für den Sprachbenutzer vereinfacht wird, ohne dass dadurch die Kontinuität der Schrifttradition beeinträchtigt würde.
- b) Durch eine neue Präsentation, eine Neuformulierung des gesamten orthographischen Regelwerkes, die darauf abzielt, die bisher in einigen orthographischen Teilgebieten unübersichtliche Darstellung mit ihren zahlreichen Ausnahmen und Sonderregeln abzulösen und ein Regelwerk vorzulegen, das eine klare und durchsichtige Struktur besitzt und überschaubar, verständlich und handhabbar ist.“ (S. 19)

Getrennt- und Zusammenschreibung

„Im Laufe der Zeit wurden über die Wörterverzeichnisse orthographischer Wörterbücher eine Vielzahl von Einzelfestlegungen zur Zusammenschreibung getroffen und damit allgemein verbindlich. Diesen Entscheidungen lagen jedoch nicht immer klare und generalisierbare Kriterien zugrunde und so vermischten sich in der bisherigen Regelung dieses Bereichs eine Reihe unterschiedlicher Gesichtspunkte, die [...] insgesamt zu ziemlich komplizierten Verhältnissen geführt haben. Zu solchen zusätzlichen Informationen gehört zum Beispiel die grafische Unterscheidung von konkreter oder „wörtlicher“ und übertragener Bedeutung einer Wortverbindung. Ein bekanntes Beispiel dafür ist etwa die grafische Differenzierung von *sitzen bleiben* (nicht aufstehen) und *sitzenbleiben* (in der Schule nicht versetzt werden) [...] Abgesehen davon, dass diese Differenzierung nur für die Vorkommensweisen zutrifft, in

denen die beiden Wörter direkt nebeneinander stehen, nicht aber für andere Wortstellungen [...], sind derartige Bedeutungsunterschiede häufig nur schwer zu fassen, sodass sie auch in der Regelung nicht konsequent praktiziert werden, sondern wieder nur Einzelfälle betreffen. Solche Bedeutungsunterschiede werden in der Neuregelung nicht mehr durch Getrennt- und Zusammenschreibung markiert. Die Neuregelung zielt auch in diesem orthographischen Teilbereich vor allem auf eine klarere Systematik der Regelung unter Beschränkung auf die oben erläuterte Hauptfunktion dieses Orthogramms und bemüht sich, möglichst formale Kriterien für die Entscheidung bereitzustellen, ob zwei im Text aufeinander folgende Wörter getrennt oder zusammengeschrieben werden.“ (S. 38f.)

Aufgabenstellungen:

- A Stellen Sie aus den beiden Auszügen wichtige Argumente für eine Neuregelung der deutschen Rechtschreibung, insbesondere der Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS), zusammen.
- B Suchen Sie aus dem § 34 der amtlichen Regelung des Dudens von 1996 formale Kriterien heraus, die die GZS von trennbaren Zusammensetzungen mit einem Verb als zweitem Bestandteil regeln (M 3 oder Duden von 1996).

M 5

Auszüge aus: EROMS, Hans-Werner/MUNSKE, Horst Haider (1997): Die Rechtschreibreform: Pro und Kontra. – Berlin: Erich Schmidt.

Hans Krieger: Wachstumslogik und Regulierungswahn, 117–126.

[...]

Zu den gestaltprägenden Merkmalen, an denen wir uns beim flüssigen Lesen orientieren, gehört neben der Buchstabenfolge natürlich auch die Abgrenzung der Wörter voneinander. Diese Abgrenzungen sind für das Lesen sogar von besonderer Bedeutung, weil das Auge sie intuitiv als Abgrenzung zwischen Sinneinheiten versteht: das im Wortbild Verschmolzene ist auch für das Sinnverständnis auf eine innigere und spezifischere Weise verknüpft als das durch Zwischenraum Getrennte. Die zwei Wörter „hoch begabt“ werden anders wahrgenommen als das eine Wort „hochbegabt“ und darum anders verstanden: bei getrennter Schreibung wird die konstatierte Begabung zusätzlich noch als merklich überdurchschnittlich qualifiziert; die Zusammenschreibung hingegen etabliert einen eigenen Typus von Spitzenbegabungen, dem der konkrete Fall subsumiert wird, gibt der Aussage also einen schärferen Focus und ein verstärktes Gewicht. [...]

Weit weniger noch als die Laut-Buchstaben-Zuordnung scheint also das Zusammenfügen oder Trennen der Worteinheiten Willkür zu dulden. Eine Veränderung der Bedeutung ist dabei so gut wie immer im Spiel – manchmal nur eine winzige Nuance (aber was wäre unsere Sprache ohne ihren Reichtum an winzigen Nuancen?), oft auch eine Abweichung von erheblichem Gewicht, die das Geschriebene mißverständlich oder zweideutig macht und bei Begriffen von rechtlicher Relevanz auch ernste praktische Folgen haben kann. In aller Regel hat die Bedeutungsverlagerung auch ihre Entsprechung auf der Ebene des Klanges: die zusammengeschriebene Version wird anders betont als die Getrenntschreibung. Es hat also seinen guten Sinn, wenn alternative Schreibungen zur Verfügung stehen, die nicht nach Belieben austauschbar sind, sondern nach Bedeutungsgehalt abgewogen werden müssen. Nicht ohne Grund sind die zahllosen Univerbierungen entstanden und werden weiterhin neu gebildet: mit ihnen wird etwas gesagt, was in anderer Schreibung so deutlich nicht gesagt werden könnte. Was für den Schreibenden unökonomisch scheint, ist für den Lesenden ausgesprochen ökonomisch: er muß nicht mühsam ausprobieren, welche der möglichen Bedeutungen im gegebenen Kontext die passendere ist, sondern erfaßt das Gemeinte auf einen Blick. [...]

Groteskerweise haben die Reformer das genaue Gegenteil getan. Sie mochten sich nicht damit begnügen, ein paar ungeschickt plazierte Grenzpflocke leicht zu versetzen oder ganz zu entfernen, sondern hatten den Ehrgeiz, das gesamte Terrain mit einem neuartigen Kataster zu überziehen. Mit den Faustregeln „Im Zweifelsfall groß“ und „Im Zweifelsfall getrennt“ wollen sie uns zwingen, ehemalige Substantive, die kein Mensch mehr als solche empfindet, wieder großzuschreiben und längst eingebürgerte Zusammenfügungen wieder auseinanderzureißen. Dies bringt nicht nur keine Erleichterung

(die ja immer als Ziel der Reform ausgegeben wurde), weil mindestens ebenso viele neue Zweifelsfälle entstehen, wie alte beseitigt werden. Es ist vor allem ein schwerer Verstoß gegen den Geist der Sprache, gegen ihre Strukturprinzipien und Entwicklungsgesetze. Und es ist ein Hohn auf das Sprachgefühl, das sich an der Regel doch orientieren und schulen können müßte.

Die Crux der alten Regel war, daß sie in ihren Zweifelszonen ein extrem hohes Maß an Sprachgefühl verlangte; mit diesem aber war sie nahezu immer zu verstehen. Die Neuregelung hingegen ist mit einer formalistischen Willkür konstruiert, mit der problemlos nur zurechtkommt, wer gar kein Sprachgefühl hat. [...] Hier droht wohl langfristig der größte Schaden: mit der Ausschaltung des Sprachgefühls wird die Axt an die Wurzel der Sprachkultur gelegt. Daß nur ein kleiner Bruchteil des gesamten Wörterbestandes von diesem linguistischen Vandalismus betroffen ist, kann die Schwere des Eingriffs weder entschuldigen noch relativieren. Auch der ertappte Einbrecher kann sich nicht darauf hinausreden, daß er ja nicht sämtliche Wertobjekte hat mitgehen lassen. [...]

Aufgabenstellung:

Arbeiten Sie wichtige Argumente gegen die Rechtschreibreform heraus. Ergänzen Sie diese durch eigene kritische Bewertungen und Beispiele sowie durch Internetrecherchen.

Arbeitsblatt 1

Getrennt oder zusammen?

1. Dies wird sicher der schlechten Entwicklung entgegenwirken/entgegen wirken.
2. Es ist wichtig, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen/auseinander zu setzen.
3. Das Buch ist mir abhandengekommen/abhanden gekommen.
4. Das musst du aber noch kleinschneiden/klein schneiden.
5. Diese Aufgabe ist dir sicher nicht schwergefallen/schwer gefallen.
6. Versuche bitte, die Arbeit bis morgen fertigzustellen/fertig zu stellen.
7. Unser Auto hatten wir im letzten Urlaub stehengelassen/stehen gelassen.
8. Wir konnten stattdessen viel spazierengehen/spazieren gehen.
9. Dabei haben wir unsere Freunde kennengelernt/kennen gelernt.

Aufgabenstellungen:

- A Streichen Sie in den Sätzen 1–9 die Ihrer Meinung nach falsche Schreibung durch.
- B Kontrollieren Sie im Wörterverzeichnis des Dudens (auch WAHRIG möglich), ob Ihre Entscheidung richtig war. Tragen Sie die richtigen Lösungen in die Tabelle ein. Sind beide Lösungen möglich, so kennzeichnen Sie dies durch einen Schrägstrich (/).
- C Kennen Sie noch alle Wortarten? Ergänzen Sie die jeweils richtige in der Tabelle.
- D Suchen Sie die zutreffenden Regeln (§) aus der amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung und ergänzen Sie diese in der Tabelle.
- E Welche Proben werden angeboten, die Ihnen bei der Entscheidung helfen können?
- F Besprechen Sie in der Gruppe, welche Schreibung oder Regel Ihnen Probleme bereitet hat.

Regel: § _____						
Verbpartikel Partizip	+ Verb/ _____	Nr. _____	Verb/ _____ Partizip	Nr. _____	Verb/ _____ Partizip	Nr. _____
_____	+ Verb/ Partizip	_____				
<i>entgegen</i>			<i>klein</i>	_____	<i>spazieren</i>	_____
_____	+ Verb/ Partizip	_____				
<i>auseinander</i>			<i>schwer</i>	_____	<i>stehen</i>	_____
nicht frei vorkommend	+ Verb/ Partizip	_____				
<i>abhanden</i>			<i>fertig</i>	_____	<i>kennen</i>	_____

Arbeitsblatt 2: Entwicklung der Getrennt- und Zusammenschreibung

	bis 1996		1996–2006		ab 2006	
	zus.	getr.	zus.	getr.	zus.	getr.
entgegen/wirken	<input type="checkbox"/>					
auseinander/setzen	<input type="checkbox"/>					
abhanden/kommen	<input type="checkbox"/>					
klein/schneiden	<input type="checkbox"/>					
schwer/fallen	<input type="checkbox"/>					
fertig/stellen	<input type="checkbox"/>					
spazieren/gehen	<input type="checkbox"/>					
stehen/lassen	<input type="checkbox"/>					
kennen/lernen	<input type="checkbox"/>					

Aufgabenstellungen:

- A Kreuzen Sie die richtige Schreibweise an.
- B Besprechen Sie mit einem Partner die wesentlichen Unterschiede zwischen den jeweils gültigen Regeln.

Verbform	1992		2002					
	Anzahl	%	Anzahl	%	Tendenz	Anzahl	%	Tendenz
auseinandersetzen	2445	71,8	2360	66,6	- 5,2%			
auseinander setzen	958	28,2	1186	33,4	+ 5,2 %			
entgegenwirken	1672	84,3	1305	67,9	- 16,4 %			
entgegen wirken	312	15,7	617	32,1	+16,4%			
schwerfallen	80	22,0	55	17,9	- 4,1 %			
schwer fallen	283	78,0	252	82,1	+ 4,1 %			
fertigstellen	1237	56,5	1127	52,9	- 3,6 %			
fertig stellen	953	43,5	1003	47,1	+ 3,6 %			
stehenlassen	129	14,9	58	11,0	- 3,9 %			
stehen lassen	734	85,1	470	89,0	+ 3,9 %			
kennenlernen	2647	44,0	2645	44,1	- 0,1 %			
kennen lernen	3369	56,0	3349	55,9	+ 0,1 %			

Aufgabenstellungen:

- A Arbeiten Sie an Beispielen wichtige Tendenzen der Getrennt- und Zusammenschreibung seit der Rechtschreibreform von 1996 heraus.
- B Stellen Sie Ihre Beispiele grafisch dar.
- C Nennen Sie Gründe für diese Entwicklung.
- D Ergänzen Sie die Tabelle durch aktuelle Beispiele. Können Sie Änderungen der Entwicklungstendenzen feststellen?

Literatur

- Der große Duden (1968/1985). Wörterbuch und Leitfaden der deutschen Rechtschreibung. – 16. Auflage/18. Auflage. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- DUDEN (1986). Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. 19. Aufl. – Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- DUDEN (1996/2006). Rechtschreibung der deutschen Sprache. 21./24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrg. von der Dudenredaktion. – Mannheim/Leipzig/Wien, Zürich: Dudenverlag.
- EISENBERG, Peter (2008): Orthografie mit und ohne Regeln. – In: Portal – Die Potsdamer Universitätszeitung. (<http://www.uni-potsdam.de/portal/apr08/personalia/eisenberg.htm>)
- GALLMANN, Peter/SITTA, Horst (1996): Handbuch Rechtschreiben (PDF). (über Wikipedia: Reform der deutschen Rechtschreibung von 1996: Pro und Kontra. Einzelnachweise)
- GALLMANN, Peter (2007): Zur Entwicklung der Rechtschreibnormen. (Quelle: http://www.personal.uni-jena.de/x1grape/Ortho/V_Normgeschichte_Skript.pdf)
- HERBERG, Dieter/BAUDUSCH, Renate (1989/1991): Getrennt oder zusammen? Ratgeber zu einem schwierigen Rechtschreibkapitel. – Leipzig: Bibliographisches Institut.
- KRIEGER, Hans (1997): Wachstumslogik und Regulierungswahn. – In: EROMS, Hans-Werner/MUNSKE, Horst Haider (Hrg): Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra. – Berlin: Erich Schmidt, 117–126.
- NERIUS, Dieter (1996): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Mit Hinweisen für den Unterricht von Hartmut KÜTTEL. – Berlin: Volk und Wissen.

- RAHMENPLAN für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg.
Deutsch. 2006.
- SICK, Bastian (2005): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod, Folge 2. – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 56–61.
- STRUNK, Hiltraut (2006): Dokumentation zur Geschichte der deutschen Orthographie in Deutschland in der ersten Hälfte des 2. Jahrhunderts. Hildesheim: – Georg Olms.

Von Denkmälern und Denkmalen, Balkons und Balkonen, Anfängen dieses Jahres und diesen Jahres: Die Vermittlung von System, Norm und Variation in der Schule am Beispiel der Nominalflexion

1 Linguistische Einordnung

1.1 Einleitung

Sprachwandel ist ein mehrschichtiger Prozess, der einzelne Ebenen der Sprache betrifft. Nutzt man das „Zwiebelmodell“ der sprachlichen Ebenen von NÜBLING (2006, 2), so wird deutlich, dass der Kernbereich einer Sprache mit Phonologie, Morphologie und Syntax als Grammatik im engeren Sinne bildlich gesprochen „umhüllt“ wird von den mehr oder weniger „äußeren“ Schichten Graphematik, Lexik und Pragmatik. Je weiter außen eine Ebene in diesem Modell anzusiedeln ist, desto stärker ist sie Einflüssen unterschiedlicher Art ausgesetzt, die schließlich zu ebenenspezifischen oder ebenenübergreifenden Veränderungen führen. Die „inneren“ Kernbereiche einer Sprache erscheinen dagegen stabiler. Umso sensibler sind die Reaktionen kritischer Sprachbenutzer auf Veränderungen, die dieses innere grammatische System betreffen, und desto normativer wird ihnen zum Teil begegnet. Sprachwandelprozesse sind also punktuell betrachtet immer Veränderungen in Subsystemen und so zwangsläufig auch Normverletzungen. Im Zuge von Sprachwandelprozessen kommt es zu Variationen bzw. Varianten, mithin zu Zweifelsfällen in Bezug auf das System und auf die Norm.

Das hier vorgeschlagene Unterrichtsmodell für die gymnasiale Oberstufe (Sek. II) bezieht sich auf zwei Lehraspekte des Brandenburgischen Rahmenlehrplans: (1) die Auseinandersetzung mit dem System der Sprache, ihrer synchronen und diachronen Struktur, und (2) das Erkennen der historischen Bedingtheit von Sprache und Norm sowie aktueller Tendenzen der Sprachentwicklung (RLP 2006, 18). Ziel des Unterrichts ist es, synchrone Sprachphänomene relativ zum Sprachsystem und ihrer Entstehung zu begreifen. Dabei kann die Vermittlung eines normativen Bewusstseins nur systembezogen funktionieren.¹ Um aktuelle Sprachwandelphänomene erkennen, analysieren und werten zu können, müssen diese in einen größeren zeitlichen Kontext gestellt werden (diachroner und synchroner Aspekt), sie müssen relativ

¹ Dort, wo gegen das System normiert wird, scheitert nicht nur die Intuition des Sprachbenutzers, auch der Lehrer steht vor einem didaktischen Problem. Dies hat recht deutlich die Diskussion um die Rechtschreibreform gezeigt.

zum Sprachsystem bzw. sprachlichen Subsystem (systematischer Aspekt) und schließlich hinsichtlich der bestehenden standardsprachlichen Norm (normativer Aspekt) betrachtet werden.

1.2 Flexionsmorphologische Veränderungen als Indizien für Sprachwandel

Dies wird nun mit zwei flexionsmorphologischen Phänomenen demonstriert: Zum einen geht es um die Pluralbildung nativer und nichtnativer (fremder) Substantive im Deutschen und die damit verbundenen Normprobleme, zum anderen um flexionsmorphologische Veränderungen innerhalb der Nominalphrase und somit um sprachliche Phänomene, die über die morphologische hinaus auch die syntaktische Ebene betreffen.

1.2.1 Pluralbildung nativer und fremder Substantive im Deutschen

1.2.1.1 Pluralbildung nativer Substantive

Der Zugang der Schüler sollte zunächst ein eher deskriptiver sein, sich also auf die Wahrnehmung und Beschreibung sprachlicher Veränderungen im Kernsystem der deutschen Sprache ausrichten. Am Beispiel einer synchron kleinen, schwach produktiven Flexionsklasse – der Maskulina und Neutra mit *er*-Plural und Umlaut (bei umlautfähigem Stammvokal) wie z.B. *Wald – Wälder, Haus – Häuser* – soll das Interesse für das morphologische Subsystem geweckt werden. Motiviert werden die Schüler durch eine einführende Übung zur Pluralbildung (M A.1), die sie vor Normprobleme wie *Denkmäler – Denkmale* stellt.

Substantive mit *er*-Plural haben sich diachron aus einer sehr kleinen Flexionsklasse von ca. 15 Mitgliedern im Frühalthochdeutschen² zu einer über 100 Mitglieder starken Flexionsklasse entwickelt, die seit Ende des 18. Jh. wieder abgebaut wird³. Die in der linguistischen Literatur diskutierten Erklärungsansätze zu ihrer Entstehung können dabei im Unterricht kaum berücksichtigt werden. Es geht vielmehr darum, die Pluralbildung des Deutschen an einem anschaulichen Beispiel zu demonstrieren und nach Produktivität und Frequenz vorhandener morphologischer Pluralmarker über einen längeren Zeitraum hinweg zu fragen⁴. In diesem Zusammenhang sind verschiedene Aspekte thematisierbar: *er*-Plurale mit Umlaut sind salient, d.h., sie sind akustisch gut wahrnehmbar und z.B. gegenüber dem Nullplural wie bei *der Eimer – die Eimer* als Pluralmarker deutlich erkennbar, somit markiert. Diachron gewinnt die *er*-Flexionsklasse durch Analogiebildung neue Mitglieder aus anderen Flexionsklassen zur

² Ahd. *ir*-Plurale hatten die heute noch existierenden: *Eier, Hühner, Lämmer, Rinder, Kälber, Hörner, Bretter, Kräuter, Gräber, Bretter, Räder*. Weiterhin *Reiser* („Zweige“) sowie *Laub (loubir)* und *Tierlager (luogir)*.

³ Vgl. POITOU 2004, 83; NÜBLING 2006, 61; BITTNER 2004, 54.

⁴ Allein die Sammlung unterschiedlicher Pluralmarker wie *-e, -(e)n, -er, -s*, Umlaut + *-e*, Umlaut, *-er* + (Umlaut) sowie Nullplural führt zwangsläufig zur Frage, ob alle diese Pluralmarkierungen auch wirklich produktiv sind. Man muss davon ausgehen, dass die Schüler die morphologische Formenbildung ihrer Muttersprache nicht wirklich reflektieren.

klarerer Numeruskennzeichnung.⁵ Dabei können wenige synchron nebeneinander existierende Varianten (Bsp. *Wörter – Worte, Bänder – Bände, Tücher – Tuche*) diachron durch doppelte Flexionsklassenzuordnungen erklärt werden, zum Teil mit Bedeutungs- und Genusdifferenzierung.

Synchron ist eine Tendenz zum Abbau von Markiertheit im Standard im Vergleich zum Nonstandard (Bsp. *Dinge – Dinger*) erkennbar, d.h., die markierten *er*-Plurale werden im Standard zurückgedrängt. Im Nonstandard bleiben sie jedoch erhalten. WEGENER (2003, 125) verweist darüber hinaus auf die produktive Verwendung von Umlaut oder nichtsilbischem *-s* für die Pluralmarkierung in bestimmten Varietäten des Deutschen (*die Wagen* – süddt. *die Wägen* oder *die Mädels* – norddt. *die Mädels*). *s*-Pluralmarkierungen stellen hier nach Wegener eine „Reparaturstrategie für den 0-Plural“ dar, die schon seit gut 300 Jahren als Pluralvarianten mit dem Nullplural konkurrieren, ohne diesen jedoch im Standard verdrängen zu können. Auch hier ist es für die Schüler interessant zu erkennen, dass sprachliche Zweifelsfälle feste und langlebige Bestandteile der deutschen Sprache sein können (M A.2/3)⁶.

1.2.1.2 Pluralbildung fremder Substantive

Mit den fremden Substantiven wird ein morphologischer Aspekt behandelt, der auch unter dem Stichwort „Fremdwortintegration“ für den Muttersprachunterricht relevant ist. Den Einstieg in die Problematik gewährt wiederum eine Übung zur Pluralbildung. (M B.1)

Nach EISENBERG (2001, 184) enthält ein Fremdwort „mindestens einen Bestandteil, der erkennbar aus einer anderen Sprache entlehnt ist“, d.h., es „hat phonologische, morphologische oder graphematische Eigenschaften, die innerhalb der Kerngrammatik nicht beschrieben werden können“. Fremdwortintegration meint somit den Abbau nichtnativer bzw. den Erwerb nativer grammatischer Eigenschaften, auf morphologischer Ebene z.B. die Bildung eines nativen (assimilierten) Plurals bei Substantiven. Dabei ist Fremdwortintegration zwar spezifisch auf die phonologische, morphologische und graphematische Ebene eines Wortes beziehbar, de facto verlaufen diese Prozesse jedoch „Hand in Hand“ (ebd., 185).

Eine zentrale Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem *s*-Plural zu. Er erscheint als Defaultfall für phonologisch markierte (native) Substantive, die auf unbetontem

⁵ Nach NÜBLING (2006, 44) ist Analogie ein Mechanismus morphologischen Wandels, bei dem Wörter/Wortformen nach dem Muster anderer Wörter/Wortformen verändert werden. In frnhd. Zeit kommt es zu „analogischen, morphologisch gesteuerten Umlauten“ (ebd., 61), d.h., alle Kasusumlaute waren nivelliert und nun breiteten sich alle numerustauglichen Pluralmarker wie eben auch die Umlaute von Klassen, in denen sie lautgesetzlich entstanden sind, auf Substantive anderer Klassen aus, die eine schlechte oder fehlende Pluralmarkierung haben. Nübling spricht hier auch von Numerusprofilierung.

⁶ Für die Zusammenstellung der alt-, mittel- und frühneuhochdeutschen Pluralformen im M A.3 danke ich Elisabeth Berner.

Vollvokal auslauten (*Kino, Oma*)⁷. Hinzu kommen die Eigennamen, bei denen der *s*-Plural ebenso wie bei den vorab genannten Substantiven die Beibehaltung der Lautstruktur der Grundform garantiert, da er unsilbisch ist, keine Verschiebung der Silbengrenze bewirkt und Pluralumlaut ausschließt (vgl. WEGENER 1999, 3; EISENBERG 2001, 200). Dies ist besonders anschaulich an Eigennamen zu demonstrieren, die homonyme Appellativa haben⁸, vgl. *J. S. Bach* [bax] – *die Familie der Bachs* [baxs], dagegen *die Bäche* (als kleine Flüsse) [bɛçə].⁹

Bei Fremdwörtern tritt der *s*-Plural zunächst als fremder Plural der jeweiligen Herkunftssprache auf, und zwar bei Gallizismen (*Balkons*) und Anglizismen (*Songs*). Auch hier bewirkt er, dass die phonologische Grundform in allen Flexionsformen stabil bleibt. Nach WEGENER (1999) ist ein nativer, silbischer Plural bei Fremdwörtern dann wahrscheinlich, wenn das betreffende Wort z.B. phonologisch schon integriert bzw. im Wortschatz etabliert ist. Am Beispiel von *Balkon* ist dies gut zu zeigen.

- a) *Balkon* [balkõ] oder [balkɔŋ] – *Balkons* [balkõs] oder [balkɔŋs]
- b) *Balkon* [balko:n] – *Balkone* [balko:̃nə]

Mit nasaliertem Vokal in a) bleibt der ursprüngliche *s*-Plural erhalten, b) zeigt dagegen eine mit der phonologischen Integration verbundene morphologische: Der Vokal wird nicht mehr nasaliert und anstelle des *s*-Plurals wird zunehmend ein nativer silbischer Plural mit Schwa (-ə) gebildet.¹⁰

Daneben gibt es auch einen nicht entlehnten *s*-Plural bei Fremdwörtern. Dies betrifft Latinismen, Gräzismen und Italianismen, die nach WEGENER (2003, 128) z.T. sogar drei Formen nebeneinander haben, wenn auch mit unterschiedlicher Frequenz und Akzeptanz: einen fremden Plural, den *s*-Plural und einen nativen (assimilierten) Plural, vgl. *Pizza* – *Pizze/Pizzas/Pizzen*, *Konto* – *Conti/Kontos/Konten*. Der *s*-Plural erweist sich hier als „Übergangsplural“¹¹. Mitunter kommt es sogar zur Vermischung von fremdem und *s*-Plural wie bei *Komma* – *Kommata/Kommatas/Kommas*, *Antibiotikum* – *Antibiotika/Antibiotikas* oder *Praktikum* – *Praktika/Praktikas*, also zu doppelten Pluralformen (M B.2). Die Gründe dafür sind durchaus nahe-

⁷ Markiert in diesem Sinne sind dann auch Kurzwörter wie *Uni, Nazi*, Akronyme wie *PKW*, Onomatopoeika wie *Kuckuck, Wamwau* (vgl. WEGENER 1999, 22; EISENBERG 2001, 200; ZIFONUN u. a. 1997, 30).

⁸ Vgl. EISENBERG (2006, 165).

⁹ Vgl. auch weitere Beispiele wie *Koch* – *Kochs/Köche*; *Vogel* – *Vogels/Vögel*, *Berg* – *Bergs/Berge*. Der unsilbische *s*-Plural bewahrt die phonetische Qualität eines Phonems (vgl. den Wechsel vom „ach-Laut“ [x] zum „ich-Laut“ [ç] in *Köche* im Unterschied zu *Kochs*. Neben der Verhinderung des Umlauts wird auch die Auslautverhärtung beim *s*-Plural bewahrt (vgl. dagegen *Berg* [bɛrk] – *Berge* [bɛrgə] – aber: *Bergs* [bɛrks]).

¹⁰ Eine Abfrage in Google ergab am 26.2.08 2.110.000 Einträge für *Balkone* und nur 675.000 für *Balkons*. Bei *Luftballon* ist dagegen der Vokal noch nasaliert, ein *e*-Plural ist nicht so geläufig. Eine Abfrage in Google ergab 5.876.000 Einträge für *Ballons* (1.750.000 für *Luftballons*) und 272.00 Einträge für *Ballone* (3.750 für *Luftballone*).

¹¹ Dabei neigen die Feminina eher zur Alternation mit silbischem Plural als die Maskulina und Neutra. Vgl. dazu insbesondere die Diskussion in EISENBERG (2001) und WEGENER (2003).

liegend. Pluralbildungen mit Vollvokal sind im Deutschen fremd, der zusätzliche *s*-Plural sichert hier eine stärkere morphologische Markierung des Numerus; die Singularformen sind Sprechern oft gar nicht präsent. Die Sprecher verhalten sich insofern systemkonform, als sie *s*-Plural bei Mehrsilbern mit auslautendem Vollvokal anwenden, wenn sie diese nicht als Pluralformen erkennen.¹²

Wie schon bei den nativen Substantiven sollen auch hier die synchron bestehenden Konkurrenzformen und Zweifelsfälle auf die Möglichkeiten des Flexionssystems im Deutschen bezogen werden. Der normative Aspekt tritt zunächst hinter den systematischen und diachronen zurück. Interessant für die Schüler dürfte gerade bei der Pluralbildung von Fremdwörtern auch eine perspektivische Sicht auf mögliche Integrationsprozesse in den nächsten 50 Jahren sein (siehe 2.1 Unterrichtsmodell). Unter diesem Gesichtspunkt ist dann die Frage einer normativen Bewertung von Zweifelsfällen und so die Relativität einer Norm ein wichtiger Unterrichtsaspekt.

1.2.2 Der Wandel von adjektivischer und pronominaler Flexion innerhalb der Nominalphrase

Auch hier geht es um eine *s*-Markierung. Allerdings betrifft sie diesmal nicht den Numerus des Substantivs, sondern die Kasusmarkierung des Demonstrativpronomens in der Genitiv-NP, also den allseits bekannten Zweifelsfall *Anfang dieses Jahres* versus *Anfang diesen Jahres* (M C.1). Nach geltender Norm werden Demonstrativpronomen immer stark flektiert. Man spricht von pronominaler Flexion und grenzt so die Pronomen von den Adjektiven ab, die abhängig von ihrer syntaktischen Umgebung¹³ stark oder schwach flektieren (M C.2). So heißt es *der Ball dieses Kindes* und nicht **der Ball diesen Kindes* und *der Hut dieses Mannes* und nicht **der Hut diesen Mannes*. Diese Feststellung erscheint insofern überflüssig, als kaum ein kompetenter Sprecher des Deutschen die mit * gekennzeichneten Beispiele zurzeit¹⁴ wirklich verwendet. Hier liegt aktuell kein Zweifelsfall vor im Gegensatz zum eingangs erwähnten Beispiel. Eine Erklärung dafür findet man, wenn man nach Konstruktionen sucht, die in gleicher Weise Zweifelsfälle bei der Genitivmarkierung hervorbringen, vgl.

(a) Anfang dieses/diesen/jenes/jenen Sommers/Winters/Herbstes/Frühlings/Monats/Tages/Abends

(b) Anfang letzten/vorigen/vergangenen/kommenden Sommers/Winters/Herbstes/Frühlings/Monats

In a) variiert das Kernsubstantiv im Genitiv. Der Zweifelsfall betrifft somit eine Reihe adverbial gebrauchter Nominalphrasen mit temporaler Semantik. In b) sehen wir die gleiche Kons-

¹² Auch *Spagettis, Bambinis, Solis* u. a. (vgl. WEGENER 2003, 140f.; DUDEN-Grammatik 2005, 190).

¹³ D. h. ob sie hinter einem stark oder schwach flektierenden Artikel bzw. ohne Artikel stehen, z. B. *der alte Mann* und *ein alter Mann*.

¹⁴ STENSCHKE (2007, 67) findet bei seiner Google-Recherche aber schon eine Quote von 28,8% für *diesen Übels* bei der Abfrage *dieses Übels* versus *diesen Übels*.

truktion mit einem attributiven Adjektiv¹⁵ ohne vorangestelltes Determinativ (Artikel), das durchgehend schwach flektiert wird, vgl. *Anfang letzten Sommers* – **Anfang letztes Sommers*. Daraus ergeben sich zwei Fragen: Was hat der Zweifelsfall in a) mit den Konstruktionen in b) zu tun? Warum flektiert das Adjektiv in b) nicht stark, obwohl es ohne Artikelwort steht und so eigentlich stark flektieren müsste?

Die Beziehung zwischen den Formen in a) und b) ist als Analogiebildung erklärbar. Die Ähnlichkeit der Konstruktionen sowie ihre Kombinierbarkeit fördern analogischen Ausgleich, vgl. *zum Ende vergangenen und Anfang diesen/dieses Monats*. Die Angleichung der starken pronominalen an die schwache adjektivische Flexion – und nicht umgekehrt – ist dagegen nur im Zusammenhang mit einem tendenziellen Abbau von (morphologischer) Markiertheit zu erklären, der bereits bei der Pluralmarkierung der Substantive im Standard festgestellt wurde. Schaut man sich die Konstruktion einer adjektivisch eingeleiteten Genitiv-NP einmal diachron an, so findet man recht schnell zahlreiche Belege von starker Adjektivflexion wie *reines Herzens, gleiches Alters, stehendes Fußes, gutes Mutes*¹⁶. Erst seit dem 18. Jahrhundert hat sich

„statt der richtigen Formen des Singular Genitiv auf -es [...] wahrscheinlich einem eingebildeten Wohlklang zuliebe [...] allmählich immer mehr die schwache Form auf -en geltend gemacht und ist bei den meisten neueren Schriftstellern fast ausschließlich in Gebrauch“. (ENGELIEN 1878/1972, 619)

Engelien findet bei Klopstock und Voß meist noch die starken Formen, während Wieland und Herder fast durchgängig die schwachen verwenden, Goethe dagegen zwischen stark und schwach schwankt. Engelians Erklärungsansatz ist durchaus einleuchtend: Da bei den starken Maskulina und Neutra der Genitiv mit -s direkt am Substantiv markiert wird, kommt es in einer NP mit stark flektierendem Adjektiv zu einer doppelten, starken Genitivmarkierung, die syntaktisch gesehen nicht nötig und phonetisch durchaus als schwer empfunden werden kann.

Mit der Etablierung des Artikels als obligatorischen Begleiter des Substantivs kam es im Laufe der Sprachgeschichte zur Funktionsverteilung: Das Substantiv markiert den Numerus, der Artikel dagegen den Kasus. Im Sinne eines Ökonomieprinzips werden mehrfache Kasusmarkierungen in der NP abgebaut¹⁷. Andererseits muss die Genitiv-NP immer klar kasusmarkiert sein, um ihrer Attributfunktion zu genügen (vgl. THIEROFF 2002, 130). Allein die starken Maskulina und Neutra haben im Genitiv Sg. mit -s eine distinktive Kasusmarkierung

¹⁵ Hier stehen Adjektive mit referentieller Bedeutung.

¹⁶ Beispiele aus ENGELIEN (1878/1972, 619), siehe auch M.C.3.

¹⁷ Dies betrifft z.B. die Kasusmarkierung von Eigennamen in einer Genitiv-NP, wenn diese einen syntaktischen Kopf hat, der Kasus markiert. EISENBERG (Süddeutsche Zeitung 11./12. 11. 2006 „Gesotten und gesiedet. Das kuriose Deutsch der Sprachentertainer“) weist darauf hin, dass Goethe *Die Leiden des jungen Werthers* geändert habe in *Die Leiden des jungen Werther*. Auch synchron gibt es bei Eigennamen sehr große Unsicherheiten, vgl. den Titel der Rezension zu Martin Walser im Feuilleton der Berliner Zeitung vom 4.3.08: *Die Leiden des alten Werthers*.

und bräuchten kein stark flektierendes Artikelwort. Dass sie es dennoch nehmen, ist wiederum nur als Systemzwang erklärbar, d.h., sie verhalten sich wie die Feminina.¹⁸

Der diachron erkennbare Abbau der starken Adjektivflexion in einer Genitiv-NP wie *stehendes Fußes* zu *stehenden Fußes* ist folglich synchron als Resultat eines tendenziellen Abbaus von Markiertheit zu werten und zwar dort, wo es sich das System leisten kann. Dass die Demonstrativpronomen in der Konstruktion *Anfang diesen Jahres* hier schon partiell mitmachen, zeigt wiederum die innere Dynamik des Systems und das sichere Gespür der Sprecher für ökonomische Konstruktionen. Befördert wird dies möglicherweise dadurch, dass das Demonstrativpronomen *dieser* in der hier diskutierten Verwendung weniger determinative als modifizierende Funktion hat. STENSCHKE (2007, 83) vermutet eine „partielle Degrammatikalisierung“ ähnlich dem Adjektiv „solch“¹⁹. Das Demonstrativpronomen *dieser* entwickle sich nach Stenschkes These in bestimmten Konstruktionen zu einem demonstrativen Adjektiv mit der Bedeutung ‚laufend, gegenwärtig‘.

2 Didaktische Einordnung

2.1 Unterrichtsmodell

Geplant ist eine Unterrichtssequenz von 4 Stunden (à 45 min), konzipiert als „*Sprachprojekt: Sprache als lebendiges System*“. Ziel des Sprachprojektes ist die Erstellung eines *Kleinen Sprachratgebers für das Deutsche im Jahre 2059*. Die Schüler arbeiten in drei Projektgruppen zu jeweils einem der drei Themen (Plural nativer, Plural fremder Substantive, Flexion in der NP). Ausgangspunkt aller Teilprojekte ist die Beschreibung eines synchronen flexionsmorphologischen Zweifelsfalls. Diese praktische Erfahrung soll zum Erforschen seiner Genese (diachroner und systematischer Aspekt) motivieren und zu konkreten Einsichten in die Grundstruktur der deutschen Sprache führen. Die Schüler lernen, dass Sprachwandel kein willkürlicher, systemzerstörender Prozess ist, sondern vielmehr Ausdruck einer dem Sprachsystem immanenten Wechselbeziehung seiner statischen und dynamischen Potenzen.

Die normative Bewertung schließt die Arbeit in den Teilprojekten ab. Es ist wichtig, Sprachwandel und Sprachnorm nicht als gegensätzliche Pole zu verabsolutieren, sondern deren wechselseitige Bedingtheit aufzuzeigen. Die Sprachbenutzer verändern ihre Sprache und bestimmen dadurch auch die Norm. Ein Blick auf normative Äußerungen aus verschiedenen Zeitepochen (M A.4, B.3, C.4) soll die relative Gültigkeit von sprachlichen Normen aufzeigen. In dem eigenen Sprachratgeber für das Jahr 2059 können die Schüler dann mit einem prognostischen Blick auf ihre Sprache in 50 Jahren ihre Erkenntnisse über Sprachwandel einfließen

¹⁸ Vgl. hierzu insbesondere THIEROFF (2002, 129).

¹⁹ Vgl. STENSCHKE (2007).

lassen und versuchen, die Entwicklungspotenzen mit konkreten Beispielen auf der morphologischen Ebene auszuloten. Generelles Unterrichtsziel ist es, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion über Systemkenntnis und Normenkenntnis zu fördern.

2.2 Realisierung

2.2.1 Einführung in das Projekt/Datenanalyse

Nach einer thematisch-begrifflichen Einführung in Sprachwandel, Sprachsystem und Sprachnorm wird das Projekt eines Sprachratgebers im Jahr 2059 vorgestellt und die Schüler in drei Projektgruppen eingeteilt (M A.1/2/3, B.1/2, C.1/2/3). Am Ende der ersten Unterrichtseinheit (45 min.) sind sie in der Lage, ihre sprachlichen Daten zu beschreiben, Zweifelsfälle festzustellen, Varianten zu diskutieren. Voreilige normative Bewertungen sollten vermieden werden. Vielmehr wird nun die Aufgabenstellung „Erforschung der Genese der Zweifelsfälle“ formuliert und verschiedene Strategien diskutiert:

- synchrone Recherche: Fragebögen entwerfen/Internet-Recherche, Wörterbücher
- diachrone Recherche: alte Texte durchforschen (Angebote machen!), Wörterbücher
- systematische Einordnung: synchrone und diachrone Grammatiken und Sprachratgeber.

Befragungen, Internet- und Wörterbuch-Recherchen sind als Hausaufgaben zu geben, systematische Analysen mit Hilfe synchroner/diachroner Grammatiken können dann in den Projektgruppen in der zweiten Unterrichtseinheit erfolgen (Materialhinweise unter 3).

2.2.2 Ergebnissicherung nach der zweiten Unterrichtseinheit

Alle Schüler sollten „ihren“ Zweifelsfall herleiten und systematisch erklären können. Durch Internet-Recherchen, Sprachbefragungen, Grammatik- und Wörterbuchrecherchen können sie ihren Zweifelsfall synchron dokumentieren und diachron dessen Entstehung/Herkunft und Entwicklung erklären. Auf dieser Basis geht es nun um die normative Bewertung. Ziel ist es, auf der Grundlage der erfahrenen Sprachwandelprozesse die Relativität von sprachlichen Normen zu verstehen. Als Material für die nächste Unterrichtseinheit werden normative Bewertungen aus verschiedenen Sprachepochen zu den einzelnen Fallbeispielen zur Verfügung gestellt (M A.4, B.3, C.4) bzw. Hinweise zur eigenen „normativen“ Recherche gegeben. Als Hausaufgabe sollte dann eine kleine Sammlung synchroner und diachroner normativer Bewertungen für den jeweiligen Zweifelsfall erarbeitet werden.

2.2.3 Präsentation der Ergebnisse

In den beiden letzten Unterrichtsstunden wird das gesammelte Material zur normativen Bewertung in den Teilprojekten ausgewertet. Die Schüler sind jetzt in der Lage, ihren Zweifels-

fall unter den eingangs benannten Kriterien (systematisch, synchron-diachron und normativ) zusammenhängend darzustellen. Auf dieser Grundlage sollen sie nun einen prognostischen Blick auf ihren Zweifelsfall in 50 Jahren entwickeln. Als Ergebnis ihrer Arbeit stellen sie jeweils ihren Artikel für den Sprachratgeber 2059 vor und diskutieren ihre Sicht auf die Entwicklung der deutschen Sprache. Als Anregung für weitere Sprachforschertätigkeit könnte eine Liste mit weiteren Zweifelsfällen erstellt werden, über die die Schüler in ihrem Sprachalltag bereits „gestolpert“ sind.

3 Materialien

Die nachfolgenden Materialien ermöglichen einen Einstieg, ersetzen aber nicht den eigenen Blick in Grammatiken und Wörterbücher. Das Konzept des vorgeschlagenen Unterrichts, wonach die Schüler die Beschreibung einer Sprachnorm mit der Beschreibung des Sprachsystems verbinden sollen, bietet auch die Chance, ihnen auf diesem Wege die im Muttersprachunterricht leider zumeist ungenutzten Grammatiken deutscher Sprache als wertvolles „Handwerkszeug“ des Sprachforschers praktisch erfahrbar zu machen. Hier kann der vorhandene Schulbestand genutzt werden, empfohlen wird als synchrone Referenzgrammatik die am einfachsten zugängliche Duden-Grammatik (in aktueller Auflage), weitere Literaturhinweise siehe Literaturverzeichnis.

M A.1 Pluralübung: native Substantive (er-Plural/ e-Plural)

Singular	Plural	Singular	Plural
Amt		Irrtum	
Bad		Kind	
Band		Kraut	
Brett		Land	
Buch		Loch	
Dach		Mann	
Denkmal		Mund	
Ding		Nest	
Dorf		Rand	
Ei		Reichtum	
Fach		Rind	
Feld		Ross	
Geist		Schloss	
Gesicht		Strauch	
Gespent		Strauß	
Glas		Stück	
Grab		Tal	
Gras		Tuch	
Gut		Vieh	
Haus		Volk	
Heft		Wald	
Huhn		Wort	

M A.2 Plural nativer Substantive: Nullplural/Pluralumlaut/ s-Plural

Singular	Plural	Singular	Plural
Bengel	Bengel/Bengels	Lager	Lager/Läger
Bogen	Bogen/Bögen	Mädel	Mädel/Mädels
Hammer	Hammer/Hämmer	Tunnel	Tunnel/Tunnels
Kasten	Kasten/Kästen	Wagen	Wagen/Wägen

M A.3 Formenvergleich diachron-synchron (Plural Nominativ)

Ahd.	Mhd.	Frnhd.	Nhd. Standard	Variante
Bant/bandir	bende/bande/bender	bende/bande/bender	Bände	Bänder
(nur) mál	mâle	seit 17. Jh. denkma- le/denkmäler	Denkmale	Denkmäler
Dinc	dinc	ding/dinger	Dinge	Dinger
furistuomen	fürstentumen	fürstenthümem	Fürstentümer	
Gout	guot/(güeter)	güter	Güter	
Hefiti	hefte	hefte	Hefte	Hefter (Neubildg)
huonir	hüener	hühner	Hühner	
Kint	kint/kinder	kinder	Kinder	
lambir	lamber	lamber/lemmer	Lämmer	
Lant	lant/lande/länder	lande/länder	Länder/(Lande)	
Loub(ir)	loub	Loub/laub	Laub	
Lioth	liet/lieder	lieder	Lieder	
ros(ir)	rosse/rösser	ross/rösser	Rosse	Rösser
scilta	scilde	schilde/schilder	Schilde	Schilder
Stoc	stoke	stöcke/stöcker	Stöcke	Stöcker
		struß/strauß(er)	Sträube	Sträuber
stuki	stük/stüke	stücke	Stücke	Stücker
Tuoh	tuoh(e)/tücher	tuche/tücher	Tuche	Tücher
wort	wort	worte/wörter	Worte	Wörter

M B 1 Pluralübung – fremde Substantive

Singular	Plural	Singular	Plural
Album		Liga	
Antibiotikum		Mensa	
Atlas		Modus	
Aula		Mythos	
Balkon		Nomen	
Ballon		Numerus	
Band		Organismus	
Bonbon		Park	
Chanson		Party	
Chip		Periodikum	
Clown		Pizza	
Cocktail		Plenum	
Computer		Praktikum	
Datum		Rhythmus	
Depot		Ritus	
Drama		Saison	
Examen		Sauna	
Flop		Schema	
Fokus		Sponsor	
Forum		Show	
Genre		Solo	
Genus		Song	

Globus		Status	
Hobby		Taxi	
Job		Tempus	
Kaktus		Thema	
Kasus		Turnus	
Komma		Typus	
Konto		Villa	
Lexikon		Visum	

M B.2 Schwankende und Doppelpluralformen

Beispiel	fremder Plural	s-Plural als Übergang	*Doppelplural	Assimilierter Plural
Antibiotikum	Antibiotika		Antibiotikas	
Atlas	Atlanten			Atlasse
Balkon	Balkons			Balkone
Examen	Examina		Examinas	Examen
Fokus	Foki/Fokus			Fokusse
Globus	Globen			Globusse
Kaktus	Kakteen			Kaktusse
Komma	Kommata	Kommas	Kommatas	
Konto	Konti	Kontos		Konten
Lexikon	Lexika	?Lexikons	Lexikas	Lexiken
Mensa	Mensae	?Mensas		Mensen
Nomen	Nomina			Nomen
Periodikum	Periodika		Periodikas	Periodiken
Pizza	Pizze	Pizzas		Pizzen
Praktikum	Praktika		Praktikas	Praktiken
Schema	Schemata	?Schemas	Schematas	Schemen
Solo	Soli	Solos	Solis	
Taxi	Taxis			Taxen
Thema	Themata		Thematas	Themen
Visum	Visa		Visas	Visen

M C.1 Übung zur pronominalen und adjektivischen Flexion

Übung			Lösung und Zweifelsfälle		
Mitte	<i>dies</i> ()	Sommers	Mitte	<i>dies (es/en)</i>	Sommers
ein Mann	<i>hob</i> ()	Ansehens	ein Mann	<i>hob (en)</i>	Ansehens
ein Schüler	<i>dies</i> ()	Kurses	ein Schüler	<i>dies (es)</i>	Kurses
Eine Lehrerin	<i>mittler</i> ()	Alters	eine Lehrerin	<i>mittler (en)</i>	Alters
alle Zeugnisse	<i>jen</i> ()	Schülers	alle Zeugnisse	<i>jen (es)</i>	Schülers
am Ende	<i>letzt</i> ()	Jahres	am Ende	<i>letzt (en)</i>	Jahres
zu Beginn	<i>dies</i> ()	Jahres	zu Beginn	<i>dies (es/en)</i>	Jahres
in der Mitte	<i>kommend</i> ()	Monats	in der Mitte	<i>kommend (en)</i>	Monats
	<i>frob</i> ()	Mutes		<i>frob (en)</i>	Mutes
	<i>stolz</i> ()	Blickes		<i>stolz (en)</i>	Blickes
am Ende	<i>jen</i> ()	Tages	am Ende	<i>jen (es/en)</i>	Tages
Anfang	<i>vorig</i> ()	Monats	Anfang	<i>vorig (en)</i>	Monats
Anfang	<i>nächst</i> ()	Jahres	Anfang	<i>nächst (en)</i>	Jahres
das Haus	<i>jen</i> ()	Mannes	das Haus	<i>jen (es)</i>	Mannes

M C.2 Pronominale und adjektivische Flexion –Flexionsparadigmen für Maskulina und Neutra Singular

	dieser		letzter			
	<i>mask.</i>	<i>neutr.</i>	<i>stark mask.</i>	<i>schwach mask</i>	<i>stark neut.</i>	<i>schwach neut.</i>
Nom.	dieser	dieses	letzter	letzte	letztes	letzte
Genitiv	dieses	dieses	letzten	letzten	letzten	letzten
Dativ	diesem	diesem	letztem	letzten	letztem	letzten
Akkus.	diesen	dieses	letzten	letzten	letztes	letzte

Adjektivflexion Genitiv Singular

	Starke Flexion		Schwache Flexion	
	Maskulinum	Neutrum	Maskulinum	Neutrum
Ahd. ca. 750-1050	blintes	blintes	blinten, -in	blinten, -in
Mhd. ca. 1050-1350	blindes	blindes	blinden	blinden
Frnhd. ca.1350-1650	blindes	blindes	blinden	blinden
Nhd. 18./19.Jh. ab 20.Jh.	blindes/blinden blinden	blindes/blinden blinden	blinden blinden	blinden blinden

M C.3 Beispiele adjektivischer Flexion (diachron – synchron)

Beispiel	Quelle	Synchroner Standard
Du bist <i>ernstes, düsteres Geistes</i>	<i>Klopstock (Engel 1818:122)</i>	ernsten, düsteren Geistes
Da fand ich köstliche Sachen, <i>feines Silbers</i> genug und roten Goldes	Goethe <i>Reineke Fuchs</i> 5. Gesang	feinen Silbers
Selig sind die, die <i>reines Herzens</i> sind	Luther-Bibel <i>Matthäus Kap. Vers 8</i>	reinen Herzens
Reich und <i>kühnes Mutes</i> mochte der wohl sein	K. Simrock <i>Nibelungenlied</i> 3. Abenteuer Vers 84	kühnen Mutes
Man sah ihn <i>stolzes Schrittes</i> mit Recken nach Hofe gehen	K. Simrock <i>Nibelungenlied</i> 3. Abenteuer Vers 85	stolzen Schrittes
Und mich, <i>der gleiches Alters</i> mit ihm war,	F. Schiller <i>Willhelm Tell</i> 5. Aufzug 1. Szene	gleichen Alters
Als wäre er seiner Hilfe <i>alles</i> <i>Ernstes</i> froh	K. Simrock <i>Nibelungenlied</i> 15. Abenteuer Vers 911	allen Ernstes
dieser ungerhatener Sohn	<i>H. Paul</i> mhd. Beleg	dieser ungeratene Sohn
dieses missbräuchliches Wesen	<i>H. Paul</i> mhd. Beleg	dieses missbräuchliche Wesen

Auszüge aus Grammatiken und Sprachratgebern:

M A.4. Plural nativer Substantive

PAUL, Hermann: Deutsche Grammatik (1919, Bd. 2 § 19 Anm., 25)

Von vielen Wörtern, von denen jetzt der Plural auf *-er* fest ist, finden sich die älteren Formen ohne *-er* noch im Nhd., teilweise sogar bis in die neuere Zeit.... *Bade* neben *Bäder*, *Brete* neben *Breter*, *Gliede* neben *Glieder*, *Rade* neben *Räder*, *Schwerte* neben *Schwerter*, *Bilden* neben *Bilder*.

ebd. § 20; 26: Landschaftlich wird der Pl. auf *-er* noch von vielen anderen neutren gebildet und erscheint auch in literarischen Quellen. Besonders verbreitet sind die Plurale *Äser*, *Beiner*, *Rösser*, *Seiler*, *Gewölber*, *Hemder*.

Anm. 2 Laub bildet schon im Mhd. einen Plural auf *-er*. *Läuber* findet sich noch bei Tieck [...], jetzt ist der Plural unüblich.

ebd. § 21; 27: Bei einigen Wörtern stehen Plurale mit und ohne *-er* gleichwertig nebeneinander. Dabei hat sich in der Regel eine Differenzierung eingestellt. Im allgemeinen kann man bemerken, daß die Formen ohne *-er* mehr der feierlichen Sprache angehören, und daß in den Formen mit *-er* der Plural-Begriff stärker hervortritt [...] *Bande* – *Bänder*, *Lande* – *Länder* [...]

Von *Ding* findet sich ein Pl. *Dinger* schon bei Luther in einer Verwendung, wo jetzt nur *Dinge* möglich wäre [...] Erst in späterer Zeit ist *Dinger* häufiger geworden, dann immer mit herabsetzendem Nebensinn [...]

Zwischen *Worte* und *Wörter* macht man jetzt den Unterschied [...] dass ersteres auf eine zusammenhängende Gruppe, letzteres auf vereinzelte Wörter bezogen wird [...]

Von *Tuch* lautet der Pl. *Tuche* als Bezeichnung verschiedener Stoffsorten, sonst *Tücher*.

ebd. § 87; 134: Auch die Pluralbildung mit *-er* ist auf manche Fremdwörter übertragen, aber nur auf Neutra: *Biester*, *Spitäler*, *Hospitäler*, *Regimenter*. Bei anderen ist die Bildung nicht allgemein durchgedrungen.

Anm. 2 Beispiele von jetzt unüblichen Pluralbildungen: *Kapitäler*, *Skandäler*, *Billetter*, *Buketter*, *Testamenter*, in der Studentensprache: *Lokäler*.

WUSTMANN, Gustav: Allerhand Sprachdummheiten (1917, 17)

Bei manchen Wörtern hat sich nun neben der jüngeren Pluralform auf *er* auch noch die ältere erhalten. Dann erscheint die ältere jetzt gewöhnlich als die edlere [...] Man denke an Denkmale und Denkmäler, Gewande und Gewänder, Lande und Länder, Tale und Täler. [...]

ebd., 18: Im niedrigen Volke ist nun eine starke Neigung vorhanden, die Pluralendung auf *er* immer weiter auszudehnen. Es redet von *Gewölbern* und *Geschäftern*, der Gebildete von *Gewölben* und *Geschäften*. Es bildet Plural wie *Zelter*, *Gewinner* [...], *Sträußer*, *Butterbröter*, *Kartoffelklößer*. [...] *Dinger* klingt bedauernd und geringschätzig, *Dinge* unter Umständen edel [...]. So kommt es, daß die Endung *er* in der guten Schriftsprache bisweilen selbst da wieder zurückgedrängt worden ist, wo sie früher eine Zeit lang ausschließlich im Gebrauch war: während früher die Mehrzahl *Örter* ganz gebräuchlich war, ist sie in neuerer Zeit fast ganz verschwunden, man spricht fast nur noch von *Orten*.

DUDEN-Grammatik (2005, 185f.)

Überhaupt gibt es nur eine beschränkte Anzahl Wörter mit *er*-Plural. Diese gehören aber mehrheitlich dem Grundwortschatz an, treten in Texten also sehr oft auf. Bei Neutra umfassen sie etwa 20 Prozent des Grundwortschatzes. In der Standardsprache ist der *er*-Plural nicht mehr produktiv, d.h. es werden keine neuen Wörter diesem Muster zugeordnet. In der Mitte und im Süden des deutschen Sprachraums wird das Muster aber zuweilen auf andere Wörter übertragen (*Better*, *Beiner*, *Hefter*)

DUDEN-Zweifelsfälle (2007, 710)

Eine Reihe von Substantiven hat jedoch neben einer umlautlosen auch eine umgelautete Pluralform. Manchmal gehören beide Formen der Standardsprache an, z.B. Admirale/Admiräle, Nachlässe/Nachlasse, Zwiebäcke/Zwiebacke. Häufiger ist nur eine Pluralform nur allgemein gebräuchlich, während die andere regional begrenzt ist oder der Umgangssprache angehört [...] die Bogen – (süddt., österr., schweiz.:) die Bögen [...]

ebd., 712: Umgangssprachlich sind einige Plural auf -s von Substantiven, die in der Standardsprache im Plural unverändert sind: die Bengels (die Bengel), die Fräuleins (die Fräulein), die Kumpels (die Kumpel), die Mädchens (die Mädchen) (... oder) die in der Standardsprache eine anderslautende Pluralform haben: die Jungens (die Jungen), die Kerls (die Kerle), die Bestecks (die Bestecke).

M B.3 Plural fremder Substantive

ENGEL, Eduard: Gutes Deutsch. Ein Führer durch Falsch und Richtig (1918, 113)

Im allgemeinen gilt die Beugungsregel: Fremdwörter, wo möglich, wie deutsche abzuwandeln [...] **Balkon** ist fast ein Halblehnwort; mache man es ganz dazu, indem man es nicht näseln, sondern **Balkohn** spricht und ihm die Mehrzahl **Balkone** gibt statt **Balkonks**. In der Heeresprache heißt es längst **Ballone**, nicht **Ballonks**. [...]

ebd., 114: Bei **Sofa** hat sich, entgegen älterem **Sofae**, jetzt **Sofas** fest eingebürgert. Die Mehrzahl von **Atlas** darf getrost **Atlasse**, nicht **Atlanten**, heißen, wenn man durchaus nicht Deutsch sprechen und Kartenwerke sagen will. [...] Eigentlich geht es meinen Leser kaum etwas an, wie die Mehrzahlen von **Motto**, **Porto** [...] am richtigsten heißen [...] Er könnte aber in die Lage kommen, darüber Auskunft geben zu sollen, und da mag er zur beliebigen Auswahl stellen: **Mottos**, **Motti**, **Mottis** usw. Verpflichtet ist kein Deutscher, zu wissen, daß oder warum **Mottis** Unsinn ist, und es klingt überaus drollig, wenn ein Sprachmeister eine so reizende Form wie **Mottis** „beschämend für uns Deutsche“ nennt und uns belehrt, warum dies schlechtes – Italienisch sei.

WUSTMANN, Gustav: Allerhand Sprachdummheiten (1917, 19)

Wenn wir von *Genies*, *Pendants*, *Etnis*, *Portemonnaies*, *Korsetts*, *Beefsteaks* und *Meetings* reden, so ist das s das französische und das englische Plural-s, das diesen Wörtern zukommt. Aber man redet auch von [...] *Echos* und *Villas* (statt *Villen*) [...] In Formen wie *Solis*, *Mottis*, *Kollis*, *Portis* ist das Plural-s an die italienische Pluralendung gehängt! Die Einzahl heißt ja *Solo*, *Motto*, *Kollo* und *Porto*. Freilich wird auch schon in der Einzahl das *Kolli* gesagt, und nicht bloß von Markthelfern und Laufburschen!

M C.4 Flexion in der NP

PAUL, Hermann (1919, Bd. 3. § 82; 99)

Im Mhd. steht nach Demonstrativpronomen (dirre/dieser) häufig noch die starke Form des Adjektivs: dieser todter Hund, dieser langwerender krieg, dieser ungerhatener Sohn, dieser frembder und tapffrer Herr, dieses misbräuchliches Wesen.

ebd., 100: Nach Possessivpronomen steht im Gotischen die starke Form, im Althochdeutschen auch die schwache [...], im Mhd. dauert das Schwanken fort, jetzt ist es so geregelt, dass nach den flexionslosen Formen *mein*, *unser* etc. die starke Form, sonst die schwache steht. Man hat offenbar dunkel das Bedürfnis gespürt, entweder am Poss.-Pron. oder an dem folgenden Adj. den Kasus deutlich ausgeprägt zu haben, während es an beiden nicht erforderlich schien.

ebd. § 83, 102: Das Adj., dem kein Art. oder Pron. oder ein anderes Adjektiv vorangeht, hat im allgemeinen die starke Flexion bewahrt. Vor einem Gen.Sg.M. oder Ntr. nach starker Fle-

xion, wo das Gen.-Verhältnis am Substantiv deutlich ausgeprägt ist, hat sich die schwache Form neben der starken eingedrängt und das Übergewicht erhalten, vgl. *reines (reinen) Herzens, gutes (-n) Mutes, voll süßes (-n) Weines, gerades (-n) Weges, stehendes (-n) Fußes...* Vereinzelt kommt die schwache Form schon im 15. und 16. Jahrh. vor, häufiger wird sie erst im 17., im 18. besteht große Unsicherheit. Gottsched bekämpft die schwache Form. Klopstock hat sie in seiner späteren Zeit wieder durch die starke ersetzt. Goethe bevorzugt anfangs die starke, später die schwache, in der Ausgabe letzter Hand sind durch Götting wieder starke Formen eingeführt.

ENGEL, Eduard (1918, 122)

Strenge Vorschriften zu Gunsten oder Ungunsten nur einer der zwei Beugungen zu treffen, wäre zwecklos, denn der Sprachgebrauch will sich offenbar in diesem Punkte durchaus nicht gängeln lassen. Ich selbst bevorzuge, wo immer ich, ohne Eigenbrötelei darf, die starke Beugung [...] weil ich die ewige Wiederholung von **...en** matt und ermüdend finde, die starke Beugung, zumal die auf **er** und **es**, als kräftiger empfinde [...]

ebd., 123 In älterer Zeit war die Beugung **süßes Weines** die Regel, **süßen Weines** galt für einen Fehler. Noch Klopstock beugte ausschließlich so: „Du bist ernstes, düsteres Geistes.“ Bei Goethe schwindet die starke Beugung zugunsten der schwachen, und es treten regellose Schwankungen ein: „Feines Silbers genug und roten Goldes“ in demselben Vers. [...] Das Schwinden des zweimaligen **...es** (süßes Weines) in allen nicht alten festen Wendungen beruht wahrscheinlich auf einem Wandel des Lautgeschmacks: der hurtiger sprechende Deutsche unsrer Zeit empfindet die beiden gewichtigen Endungen schnell nacheinander übler als seine Vorfahren.

WUSTMANN, Gustav (1917, 21)

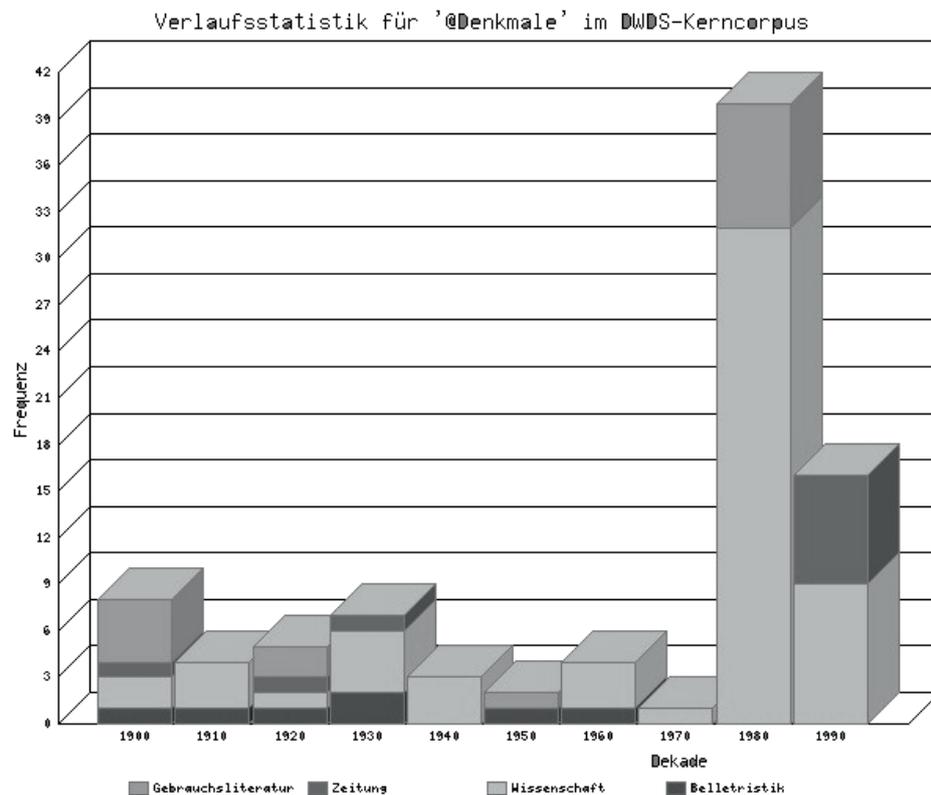
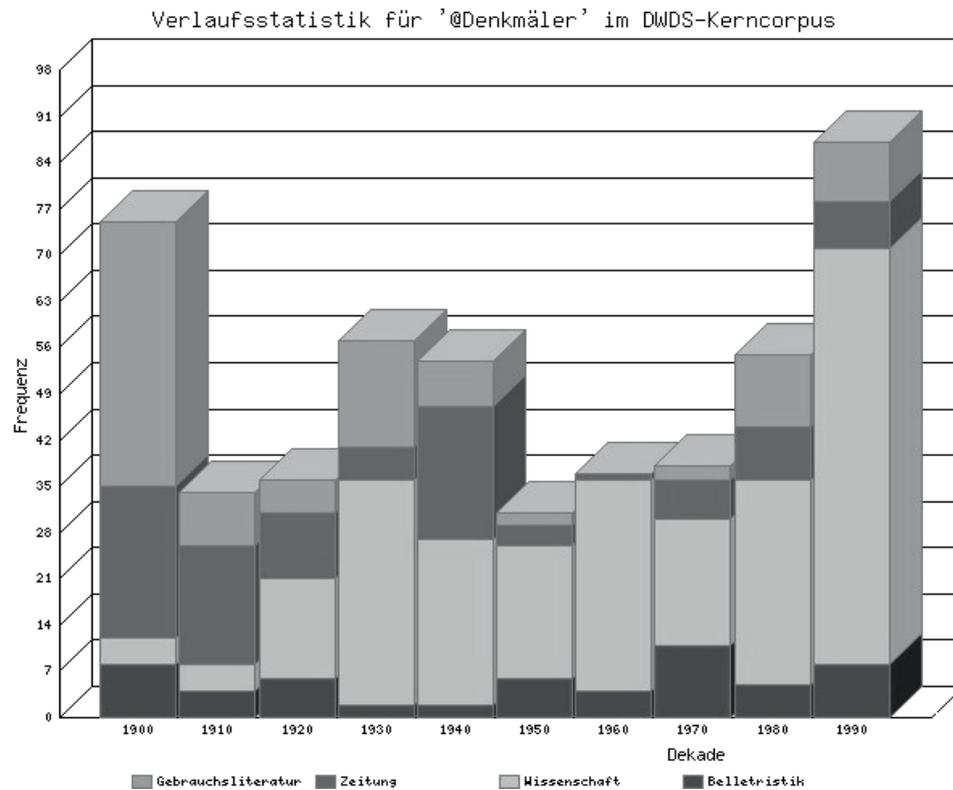
So ist auch die ältere Sprache überall verfahren: Luther kennt Genitive wie *süßen Weines* fast noch gar nicht. Im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert aber drang, obgleich Sprachkundige eifrig dagegen ankämpften, bei dem männlichen und dem sächlichen Geschlecht im Genitiv des Singulars immer mehr die schwache Form ein, und gegenwärtig hat sie sich fast überall festgesetzt, man sagt: *frohen Sinnes, reichen Geistes, weiblichen Geschlechts, größten Formats*. Höchstens *gutes Mutes, reines Herzens, gerades Weges* wird bisweilen noch gesagt. Bei den besitzanzeigenden Adjektiven (*mein, dein, sein ...*) hat sich die starke Form überall unangetastet erhalten (*meines Wissens...*), dagegen ist es bei den Zahlbegriffen (*jeder, aller vieler, keiner, mancher*) ins Schwanken gekommen. [...] Bei *jeder* erklärt sich das Schwanken vielleicht daher, dass *jeder* wie ein Adjektiv auch mit dem unbestimmten Artikel versehen werden kann (ein jeder Mensch). Richtig ist: *die Abwehr jedes Zwanges* oder *eines jeden Zwanges*.

DUDEN-Zweifelsfälle (2007, 234)

Das Demonstrativpronomen *dieser, diese, dieses* wird in der Regel stark flektiert. Wenn es bei einem Maskulinum oder Neutrum steht, heißt es daher im Genitiv Singular *dieses*: *die Ansichten dieses Ministers, die Fenster dieses Hauses*. Nur bei wenigen Substantiven hat sich die schwache Form *diesen* ausgebreitet, z.B. *Anfang diesen* (neben *dieses*) Jahres in Analogie zu *Anfang vorigen/nächsten Jahres*. Als standardsprachlich korrekt gilt jedoch vor allem bei konservativen Sprachpflegern nur *Anfang dieses Jahres*.

Linkliste für Datensuche im Internet:

- <http://hypermedia.ids-mannheim.de> (grammis: das grammatische informationssystem des ids)
- <http://wortschatz.uni-leipzig.de>
- <https://www.dwds.de> (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts)



Literatur

- BITTNER, Dagmar (2004): Zur Historie der nominaler -er-Bildungen. Ist die Suffixidentität sprachwandlerischer Zufall? – In: *Linguistik online* 19, 2/2004: 47–69.
- DUDEN. Band 4: Die Grammatik (2005), 7., völlig neu erarb. und erweiter. Aufl. – Mannheim/-Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- DUDEN. Band 9: Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (2007). 6. vollst. überarb. Aufl. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- EISENBERG, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 3. durchges. Aufl. – Stuttgart/Weimar: Metzler.
- EISENBERG, Peter (2001): Die grammatische Integration von Fremdwörtern. Was fängt das Deutsche mit seinen Latinismen und Anglizismen an? – In: STICKEL, G. (Hrg.) *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz (Jahrbuch 2000 des IDS)*. – Berlin/New York: de Gruyter, 183–209.
- ENGEL, Eduard (1918): *Gutes Deutsch. Ein Führer durch Falsch und Richtig*. – Leipzig: Hesse und Becker.
- ENGELIEN, August (1878/1972): *Grammatik der neuhochdeutschen Sprache*. – Wilhelm-Schultze Verlag Berlin, Nachdruck 1972 Hildesheim/New York.
- NÜBLING, Damaris (2006): *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. – Tübingen: Gunter Narr.
- PAUL, Hermann (1919): *Deutsche Grammatik. Band II Flexionslehre, Band III. Syntax*. – Halle: Niemeyer.
- POITOU, Jacques (2004): Prototypentheorie und Flexionsmorphologie. – In: *Linguistik online* 19, 2/04, 71–93.
- STENSCHKE, Oliver (2007): „Ende diesen Jahres“: Die Flexionsvarianten von Demonstrativpronomina als Beispiel für Degrammatikalisierung. – In: *Deutsche Sprache* 1/2007, 63–85.
- THIEROFF, Rolf (2002): Die Kasusmarkierung in der deutschen Nominalphrase. – In: *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses 2000*. – Wien: Peter Lang, 125–131.
- WEGENER, Heide (1999): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. – Tübingen: Niemeyer.
- WEGENER, Heide (2003): Normprobleme bei der Pluralbildung fremder und nativer Substantive. – In: *Linguistik online* 16, 4/03, 119–157.
- WUSTMANN, Gustav (1917): *Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhafte[n], des Falsche[n] und des Hässliche[n]*. 7. verbesserte Aufl. – Straßburg: Karl. F. Trübner.
- ZIFONUN, Gisela (u.a.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. – Berlin/New York: de Gruyter.

Neologismen – Sprachwandel im Bereich der Lexik

1 Linguistische Einordnung

1.1 Einleitung

Der Wortschatz einer Sprache ist ein relativ offenes System, das wegen der immer wieder wechselnden kommunikativen und kognitiven Anforderungen der Sprachgemeinschaft an das lexikalische Potential ständigen Veränderungen unterliegt. Ausdruck dessen ist u.a. das Entstehen von neuen und das Verschwinden von veralteten Wörtern. Vergleicht man die unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems (Lautung, Morphologie, Lexik, Syntax, Varietäten), dann ist die Lexik der schnelllebigste Bereich der Sprache. Sprachwandel zeigt sich deshalb immer zuerst auf der lexikalischen Ebene des Wortschatzes. Er bringt Neologismen hervor oder lässt lexikalische Einheiten zu Archaismen werden. Über die verschwundenen Wörter wird selten gesprochen, wir brauchen sie in unserer täglichen Kommunikation nicht mehr. Neue Wörter und Wortschatzeinheiten aber fallen Sprachinteressierten sofort auf, besonders wenn sie aus anderen Sprachen entlehnt oder mit Hilfe fremdsprachiger Elemente neu gebildet werden, erscheinen sie uns anfangs allzu fremd. Und so akzeptieren nicht alle Sprachteilnehmer das Entstehen neuer Wörter durch Entlehnungen (M 1). Sie haben Sorge, dass in der gegenwärtigen Zeit besonders die englische Sprache das Deutsche vereinnahmen könnte.

Schaut man in die Sprachgeschichte, so war die Einstellung der Deutschen zu fremdem Wortgut schon immer „durch Konflikte bestimmt zwischen oft leidenschaftlicher Abwehr alles sprachlich Fremden und anhaltender unbekümmerter Übernahme fremdsprachlicher Ausdrücke und Bedeutungen.“ (STICKEL 2001, 2) Bei neuen Wörtern handelt es sich aber nicht nur um Wortschatzeinheiten, die aus anderen Sprachen entlehnt wurden, sondern auch um Wörter, die man mit Hilfe von vorhandenen deutschen Wortbildungsmustern neu bildet, z.B. *Gammelfleisch*, *Heizpilz*, *ostig*, *Pflegereform*. Diese werden allerdings von den deutschen Sprechern nicht so stark registriert. Wie sich das tatsächliche Verhältnis zwischen entlehntem und mit deutschem Wortmaterial gebildetem Wortgut wirklich darstellt, wird an anderer Stelle noch zu zeigen sein.

Das vorgeschlagene Unterrichtsmodell für die gymnasiale Oberstufe (Sek. II) soll sich auf folgende Lehraspekte des Brandenburgischen Rahmenplanes beziehen und die Schülerinnen und Schüler befähigen sich 1. „mit dem System der Sprache, ihrer synchronen und dia-

chronen Struktur und ihrer Funktion als Mittel der Kommunikation“ (RLP 2006, 18) auseinanderzusetzen. Es soll 2. dazu führen, dass sie durch gezielte Analyse erkennen, ob eine Kommunikation gelungen oder misslungen ist, um daraus Schlussfolgerungen für ihr eigenes Sprachhandeln ziehen zu können (vgl. RLP 2006, 18), und sie sollen 3. „Normdivergenzen und Sprachwandel im Sprachgebrauch der Gegenwart“ (RLP 2006, 22) untersuchen, wozu auch fremdsprachliche Einflüsse auf die Entwicklung der deutschen Sprache gehören, die durch die Massenmedien gestützt werden und dies wiederum bei vielen Sprachteilnehmern Sprachkritik auslöst (vgl. RLP 2006, 25).

Zu Beginn der gymnasialen Oberstufe (Sek. II) haben die Schülerinnen und Schüler schon ein gutes Gespür für Neologismen, die sie erkennen und vielleicht auch in ihrem täglichen Sprachgebrauch verwenden. Und genau da setzt das vorgeschlagene Unterrichtsmodell an. Im Zentrum der Betrachtung stehen Neologismen, deren Bedeutungen die Schülerinnen und Schüler selbst erforschen sollen. Das kann auf vielfältige Weise geschehen und die Fähigkeit wecken, über neue lexikalische Erscheinungen im Wortschatz nachzudenken. Im Vordergrund steht also nicht die bloße Vermittlung von Faktenwissen, was natürlich auch notwendig sein wird, sondern eigenes Nachdenken und Ausprobieren mit Hilfe von Wörterbüchern und anderen Informationsquellen. Thematisiert werden sollten folgende Fragestellungen:

- Was versteht man unter Neologismen und welche Typen von Neologismen gibt es?
- Ist das neu gebildete Wort als Mittel der Kommunikation unbedingt notwendig oder überflüssig?
- Was versteht man unter Sprachwandel im Sprachgebrauch der Gegenwart und was hat das mit Neologismen zu tun?
- Welchen Stellenwert haben fremdsprachliche Einflüsse auf die Entwicklung der deutschen Sprache?
- Welche Rolle spielen die Massenmedien bei der Bildung von Neologismen?
- Warum lösen besonders Anglizismen bei vielen Deutschen Sprachkritik aus?

1.2 Sprachwandel als Voraussetzung für Neologismen

Die Sprache unterliegt ständigem Wandel. Mit der Veränderung einzelner sprachlicher Elemente ist auch eine langfristige Veränderung des Sprachsystems verbunden. Wie schon erwähnt, vollzieht sich Sprachwandel auf allen Ebenen des Sprachsystems. Relevant für unser Thema ist der Sprachwandel auf dem Gebiet der Lexik. KINNE (1998, 77) sieht die Ursachen des Sprachwandels sowohl in sprachinternen als auch in sprachexternen Bedingungen. Für die Neologismen spielen die letzteren die größere Rolle. Zu ihnen gehören u.a. zeitliche, ökonomische, politische, soziale und kulturelle Faktoren. Andere Autoren (z.B. SOMMERFELDT 1988, 30) zählen solche Faktoren wie den Einfluss fremder Sprachen und die Sprachpflege dazu. Grundvoraussetzung für den Sprachwandel auf lexikalischer Ebene ist aber vor allem

die Kommunikationsaufgabe und das Kommunikationsziel: die Schließung von Benennungslücken oder das Bedürfnis nach Modifikation bzw. Ersatz einer vorhandenen Benennung (vgl. FLEISCHER 1988, 47). Dies soll im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

1.3 Die Entstehung neuer Wörter als Folge der Anpassung des Wortschatzes an neue Gegebenheiten und Sachverhalte

Täglich begegnen wir neuen Wörtern und das Interesse vor allem bei jungen Leuten an allem Neuen, also auch das an neuen Wörtern im Wortschatz der Allgemeinsprache, ist groß. Neue Wörter sind interessant, werden relativ schnell, beinahe beiläufig, in den individuellen Wortschatz integriert und im Gespräch angewendet. Wer denkt da schon über deren Zustandekommen und Wortgeschichte nach? Dass solche Wörter in der Linguistik *Neologismen* heißen, ist den meisten bekannt.

„Leicht läßt sich ein jeder, der wissen will, was Neologismen sind, mit der lapidaren Antwort zufrieden stellen, daß es sich hierbei um neue Wörter handelt, um Einheiten unseres Wortschatzes, die Benennungslücken schließen, die Zeugnis der Fortentwicklung der Sprache und damit auch der gesellschaftlichen Entwicklung sind, da neue Erscheinungen der gesellschaftlichen Realität benannt ‚in Worte gefaßt‘ werden müssen.“ (HELLER u. a. 1988, 4)

Wenn das so ist, handelt es sich dann im folgenden Satz bei den kursiv gesetzten Wörtern um Neologismen? Ist die *Abwrackprämie total stylisch* oder doch eher *uncool*? *Rocket der Osten die Republik?* (M 2)

Die kommunikativen Bedürfnisse einer Sprachgemeinschaft bestimmen also den Aufbau und den Umfang des Lexikons (Wortschatzes). Mit Hilfe vorhandener Wortbildungsmodelle werden neue Wörter gebildet, weil:

- gesellschaftliche Veränderungen Neubenennungen (*Political Correctness, Globalisierung*) notwendig machen,
- es die Sachverhalte/Gegenstände (*Server, Onlineshop*), die neubenannt werden müssen, in dieser Form bisher noch nicht gab,
- sich die Bedeutungen der Wörter (*abhängen, anknöpfen*) verändern können,
- Wörter aus anderen Sprachen entlehnt werden (*raften* als Lehnwort aus dem Englischen von *to raft*),
- man nach neuen stilistischen und expressiven Benennungen (*bau rein, supi*) sucht,
- Wörter veralten (/DDR/ *Kaderakte, Brigade*) bzw. ganz aussterben (*Beinkleid, Jungfer*).

Dies alles ist notwendig für das Funktionieren der Sprache und die Verständigung der Menschen untereinander (M 3).

Ist das wirklich so einfach? Wenn man über *Neologismen* nachdenkt, kommt man zwangsläufig zu folgenden Fragen, die vorab mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden sollten:

- Ist das neue Wort schon ein Neologismus, wenn nur das Formativ neu ist oder muss auch die Wortbedeutung neu sein? Oder vielleicht sogar beide? Formativ und Bedeutung?
- Welche Rolle spielt der Zeitfaktor bei Neologismen? Wie „jung“ muss ein Neologismus sein? Wann ist ein Wort zu alt dafür? Nach 5, 10 oder 20 Jahren?
- Ist jedes neu aufkommende Wort ein Neologismus?
- Welcher Verbreitungsgrad muss erreicht sein, um von einem Neologismus zu sprechen?
- Wo liegen die Grenzen zwischen Okkasionalismen (M 1) und Neologismen? (Vgl. HELLER 1988, 4)

Der in der Lexikologie/Lexikographie (M 1) angesiedelte sprachwissenschaftliche Terminus *Neologismus* ist durch eine gewisse Uneinheitlichkeit und Vagheit in der Definition gekennzeichnet und variiert in den unterschiedlichen Darstellungen zum Thema. Dies mag daran liegen, dass er erst relativ spät in den Fokus der linguistischen Diskussion rückte. Bei der germanistischen Neologismenlexikologie und -lexikographie handelt es sich um eine noch relativ junge Teildisziplin, die sich erst Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland etablierte. In anderen Ländern, z.B. in Frankreich, gab es eine viel längere Tradition, sich mit diesem Begriff auseinanderzusetzen.

2 Was versteht man unter einem Neologismus?

Das Wort *Neologismus* ist ein Lehnwort (M 1) aus dem Französischen, das sich um die Mitte des 18. Jahrhunderts in den deutschen Wortschatz integrierte. „Es handelt sich dabei um eine neoklassische Lehnwortbildung (es existiert also kein griechisches Pendant), zusammengesetzt aus den Komponenten [néos] ‚neu‘ und [logos] ‚Wort, Lehre‘.“ (HERBERG/KINNE 1998, 1)

Jede Neubenennung ist an eine lexikalische Einheit gebunden, das heißt an das bilaterale Zeichen mit seiner Ausdrucks- und Inhaltsseite. Ein *Neologismus* (M 1) ist demnach ein Wort, das als Einheit von Form und Bedeutung gegenüber den schon vorhandenen Wortschatzeinheiten des Lexikons neu ist und in den Sprachgebrauch aufgenommen wird. Bei Neologismen handelt es sich also um Wortschatzeinheiten, bei denen entweder „die Form u n d die Bedeutung oder n u r die Bedeutung der betreffenden Einheit von der Mehrheit der Angehörigen einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft eine Zeit lang als neu empfunden wird.“ (HERBERG/KINNE/STEFFENS 2004, XI) D.h. also, dass es sich um lexikalischen Sprachwandel handelt, der sich schon einige Zeit im Wortschatz bemerkbar macht und trotzdem noch von den meisten Sprachteilnehmern als neu empfunden wird. Dies grenzt die Neologismen dann auch von den Individual- oder Gelegenheitsbildungen, den so genannten Okkasionalismen oder Eintagsfliegen, ab.

3 Typen von Neologismen

Aus der o. g. Definition resultieren 2 Typen von Neologismen (M 1):

1. die Neulexeme und
2. die Neubedeutungen.

3.1 Neulexeme

Bei den Neulexemen handelt es sich um lexikalische Einheiten, durch die neue Erscheinungen oder Sachverhalte erstmals neu benannt werden. Sie bilden den größten Anteil der Neologismen im Wortschatz. Neulexeme können sein (M 4):

- neu gebildete Wörter, d.h. sowohl das Formativ als auch die Bedeutung sind neu: *abspacen*, *All-inclusive-Reise*, *Genmais*, *Mobilzeit*, *Stinkefinger*
- feste Wortverbindungen: *und tschüs*, *den Ball flach halten*, *im grünen Bereich*
- Entlehnungen aus anderen Sprachen: *Anchorman* (Lehnwort aus dem Englischen *anchorman*), *Downsizing* (Lehnwort aus dem Englischen *downsizing*), *Latte macchiato* (Lehnwort aus dem Italienischen)

3.2 Neubedeutungen

Neubedeutungen haben ungefähr einen Anteil von 8% an der Gesamtzahl der Neologismen der 1990er Jahre (vgl. STEFFENS 2007, 148). Es handelt sich um im Wortschatz schon länger vorhandene Lexeme (*klicken*, *Format*, *navigieren*), die auch Lehnwörter sein können (*skaten*, *surfen*), an die die neue Bedeutung angelagert wird. Neubedeutungen sind schwerer zu identifizieren als die Neulexeme. Vielfach entstehen sie über Metapher oder Metonymie. Sie bringen dann zwar keine neuen Lexeme hervor, aber andere Bedeutungen und/oder Konnotationen.

Für den Unterricht könnte das nachfolgende Beispiel als Illustration dienen. Die Bedeutungsangaben der Beispiele stammen aus dem Neologismenwörterbuch des IDS in Mannheim. Das im Wortschatz etablierte Verb *klicken* mit der Bedeutung ‚mit einem klickenden Geräusch in einer dafür vorgesehenen Vorrichtung einrasten‘ bekam seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts eine neue, zusätzliche Bedeutung, nämlich: ‚durch Betätigen eines Steuergerätes wie Maus, Trackball den Mauszeiger auf der Benutzeroberfläche eines Computers aktivieren, um eine Aktion oder ein Programm zu starten‘. Da diese neue Bedeutung durch eine hohe Wortbildungsproduktivität gekennzeichnet ist, entsteht wiederum eine Reihe von neuen Partikelverben mit ebenfalls differenzierter Bedeutung, z.B.

anklicken ‚durch kurzes Drücken der Maustaste etwas auf der Benutzeroberfläche eines Computers aktivieren‘

wegklicken ‚etwas durch Klicken von der Benutzungsoberfläche des Computers verschwinden lassen‘

Die starke Wortbildungsproduktivität zeigt sich auch in der hohen Frequenz anderer Partikelverben, die zu diesem neuen Wortfeld gehören, z.B.: *durchklicken, einklicken, herumklicken, hineinklicken, reinklicken, ver klicken, weiterklicken*. Das Verb *doppelklicken*, das ebenfalls zu diesem Wortfeld gehört, könnte eine Lehnübersetzung aus dem Englischen sein (*to double-click*). Hier handelt sich um den Wortbildungstyp Ableitung als Konversion vom Substantiv *Doppelklick*. Das Verb *doppelklicken* hat die Bedeutung: ‚die Maustaste unmittelbar nacheinander zweimal kurz drücken, um auf der Benutzeroberfläche eines Computers eine Aktion oder ein Programm zu starten‘.

Die Schülerinnen und Schüler könnten an dieser Stelle aufgefordert werden, die Bedeutung der genannten Partikelverben ohne andere Hilfsmittel wie Datenbanken oder Wörterbücher nur aus ihrem semantischen Wissen heraus zu beschreiben. Im Anschluss daran wäre natürlich eine Recherche notwendig, um die Ergebnisse zu vergleichen.

Eine wissenschaftliche Bearbeitung von Neologismen, z.B. für ein Neologismenwörterbuch, stützt sich auf Textbelege, die über Jahre gesammelt werden müssen, um Neubedeutungen nachweisen zu können. Die Belege zum Lexem *anklicken* stammen aus der Datenbank des Neologismenwörterbuchs des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim und sind unter M 5 zu finden.

An den Datenbankbelegen lässt sich gut ablesen, dass sich das Partikelverb *anklicken* unter seiner neuen Bedeutung seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts als Neologismus behauptet. Das Online-Wörterbuch liefert uns aber noch zwei weitere Informationen:

1. Das Wort *anklicken* wird zum ersten Mal 1993 im Duden – Großes Wörterbuch in acht Bänden unter der neuen Bedeutung verzeichnet.
2. Das Wort *anklicken* gehört zu den 1995 von der Gesellschaft für deutsche Sprache in Wiesbaden ausgewählten Wörtern des Jahres (M 6).

3.3 Rolle der Anglizismen und Sprachkritik

Das Deutsche ist eine Sprache, die einen großen Teil ihrer neuen Wörter aus dem britischen und amerikanischen Englisch entlehnt. Dafür ist u.a. die Dominanz des Englischen in der internationalen Kommunikation mit ausschlaggebend. Ein

„Grund für die relativ große Zahl von Lehnwörtern aus dem Englischen ist, dass mit der Übernahme einer Neuerung (meist aus den USA) gleichzeitig auch deren Bezeichnung übernommen wird. Das ist sprachökonomisch zweifellos von Vorteil: Die Benennungen sind oft kurz und knapp sowie kommunikativ eindeutig.“ (STEFFENS 2007, 153)

Viele können auch oftmals nicht angemessen ins Deutsche übertragen werden. Mit jemandem *chatten* lässt sich nicht problemlos durch deutsche Synonyme wie *plaudern* oder *schwätzen* erset-

zen (vgl. STEFFENS, ebd.), denn hier spielt immer die Komponente Internet eine Rolle. Ein *Ruberaum* ist eben nicht das gleiche wie ein *Chill-out-Raum* und *raven* ist nicht einfach nur *tanzen*.

Natürlich existieren oftmals neben den Anglizismen auch aus deutschem Wortmaterial gebildete Neologismen. Steffens nennt zum Beispiel Übersetzungen von Lehnwörtern, die sich etabliert haben wie *globales Dorf* neben *Global Village*, *Bezahlfernsehen* neben *Pay-TV*. Manchmal setzt sich auch das deutsche Wort durch, wie zum Beispiel beim Wort *herunterladen*, das anstatt von *downloaden* viel öfter verwendet wird. Wahrscheinlich sind Schreibweise, Aussprache und Konjugation (*loadete down, downloadete, hat downgeloadet, gedownloadet*) zu kompliziert.

Seit Ende des 2. Weltkrieges hält die Kritik an den Entlehnungen aus dem Englischen und Amerikanischen unvermindert an. Viele Sprecher haben das Gefühl, dass ihre Sprache von „fremden“ Ausdrücken überschwemmt wird. Teilweise liegt dies auch an der Flut der Werbung, der wir täglich ausgesetzt sind. Hier ist der Einsatz einzelner fremdsprachiger Lexeme oder ganzer Slogans sehr beliebt, wobei das Englische eindeutig für die Branchen *Technik*, *Sport* und *Life Style* bevorzugt wird. Werbung arbeitet mit dem Fremden, denn alles Fremde fällt auf und soll es auch, denn der Wert der Fremdsprache in der Werbung liegt gerade darin, „dass es eine *fremde* Sprache ist, dass die Fremdheit neue Perspektiven eröffnet, einen kulturellen Austausch signalisiert oder einfach nur witzig wirkt, wenn man sie mit deutschsprachigen Elementen kombiniert“ (JANICH/GREULE 2001, 267).

Busse stellt in seiner Untersuchung zu Anglizismen fest, „dass [sie] ... sehr ungleich über das Lexikon verteilt sind, und dass, wenn man den Wortschatz in Zentrum und Peripherie einteilt, die Mehrzahl der Anglizismen den Fach- und Sondersprachen zugerechnet werden kann.“ (BUSSE 2001, 143) D.h., dass Anglizismen in der Alltagssprache gar nicht so oft vorkommen, wie viele Sprachteilnehmer glauben. In schriftlicher Form treten sie in den Bereichen Computer und Informationstechnik gehäuft auf, sind aber nicht vollständig integriert. Im mündlichen Sprachgebrauch begegnen wir ihnen oft in der Jugendsprache, im Journalismus und der Werbesprache. „Ihr Integrationsgrad ist nur schwer vorherzusagen. Ihre Bedeutung ist für viele Sprecher nur vage, aber diese Begriffe haben oder suggerieren Prestige“ (ebd.). So schnell wie die Modewörter in der Jugendsprache wechseln, werden auch die Anglizismen kommen und gehen: *cool* ist dann vielleicht morgen schon wieder *mega-out*.

Nach HERBERG (2004, 250) ist die in der öffentlichen Diskussion geführte Debatte über „häufig geäußerte Angst vor einer Überfremdung des deutschen Allgemeinwortschatzes nicht begründet“, da es sich bei den meisten Neologismen aus dem Englischen/Amerikanischen, die sich im Wortschatz integriert haben, um unverzichtbare Internationalismen

handelt oder um Lexeme, die nur innerhalb ihrer Fach- oder Sondersprachen eine Rolle spielen.

3.4 Wörterbücher und Datenbanken zum Thema *Neologismen*

Im 2. Abschnitt wurde gesagt, dass es sich bei der germanistischen Neologismenlexikologie und -lexikographie um eine relativ junge Teildisziplin handelt, die sich erst Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland etabliert hat. Ihr wissenschaftlich fundierter Weg

„begann in den 50er Jahren mit den konzeptionellen Arbeiten für das in der Folgezeit an der Ostberliner Akademie der Wissenschaften erarbeitete und von 1964 bis 1977 in sechs Bänden erschienene ‚Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache‘ (WDG). In ihm wurde – in Anlehnung an [...] Joachim Heinrich Campes ‚Wörterbuch der Deutschen Sprache‘ (1807-1811), aber auch an jüngere Vorbilder aus der sowjetrussischen Lexikographie [...] – die Neologie als wichtiger Aspekt bei der Darstellung des Wortschatzes berücksichtigt, was in der Verwendung spezifischer diachronischer Markierungen für die betreffenden Einträge (*Neuwort, Neuprägung, Neubedeutung, Modewort*) seinen Niederschlag fand.“ (HERBERG 2004, 334)

Wenn es auch im Folgenden lange Zeit kein Wörterbuchunternehmen gab, das diesen Weg aufgriff und weiterverfolgte, so waren die Lexikographen des „Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache“ doch die ersten, die – nach einer langen Periode vorwiegend diachronisch ausgerichteter Wortschatzbeschreibungen – die deutsche Gegenwartssprache auf synchroner Ebene beschrieben. Das WDG stellte sich die Aufgabe, die „deutsche Sprache der bildungstragenden Schicht darzustellen“, deren Wortschatz in mündlicher wie schriftlicher Form erfasst werden sollte. Dabei erstreckte sich der Beschreibungszeitraum des Wortschatzes von 1890 bis zur Gegenwart, d.h. in diesem Falle bis zum Jahr 1977, in dem nach 25-jähriger Bearbeitungszeit der sechste und letzte Band des Wörterbuchs erschien. Obwohl der Zeitraum für die Beschreibung ziemlich weit gesteckt war, beruhte die Arbeit der Lexikographen nicht auf statischen Prinzipien, sondern man versuchte, die aktuelle Sprachentwicklung darzustellen, und was unbestritten das größte Verdienst des WDG ist, immer auch die neusten sprachlichen Entwicklungstendenzen aufzugreifen und zu beschreiben. Dies zeigt sich u.a. auch in der Aufnahme von neu auftretenden Lexemen, den Neologismen (M 7).

Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts stand man immer noch vor der Situation, dass es kein Neologismenwörterbuch für das Deutsche gab. „Um hier eine Lücke zu schließen, wurde am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim als erstes Projekt der 1996 aufgenommenen und langfristig angelegten Neologismenforschung“ (HERBERG/KINNE/STEFFENS 2004; Vorwort) ein Wörterbuch unter dem Titel ‚Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen‘ erarbeitet. In ihm werden „rund 700 Neulexeme und Neubedeutungen erfasst, beschrieben und dokumentiert [...], die sich im allgemeinsprachlichen Teil des

Wortschatzes der deutschen Standardsprache seit Anfang der 90er Jahre etabliert haben.“ (Ebd.) Der Vorteil eines solchen Spezialwörterbuchs liegt auf der Hand. Es hat nicht nur einen aktuellen Nachschlagewert, sondern stellt eine ideale Ergänzung zu den großen allgemesprachlichen Wörterbüchern (WDG, Duden – Großes Wörterbuch in zehn Bänden) der jeweiligen Standardsprache dar. Das Neologismenwörterbuch ist

„eine wichtige wortgeschichtliche Quelle im Rahmen der Sprachgeschichtsschreibung. Interne Nutznießer [...] sind insbesondere die Lexikographen von heute und morgen, darunter die, die im Ausland zweisprachige Wörterbücher mit Deutsch als Ausgangs- oder Zielsprache verfassen.“ (HERBERG/KINNE/STEFFENS 2004, X)

Für den Unterricht sind beide hier erwähnten Wörterbücher sehr gut zu handhaben, da sie auch online zur Verfügung stehen und den Schülerinnen und Schüler eine komfortable Basis zum Recherchieren und Vergleichen bieten.

Das neuste Wörterbuch, das sich mit dieser Thematik befasst, ist der 2007 erschienene und von QUASTHOFF herausgegebene Band mit dem Titel „Deutsches Wörterbuch. Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache.“ Der Konzeption dieses Wörterbuchs liegt ein korpusbasierter Ansatz zugrunde, der mit computergestützten Mitteln durchgeführt wurde. Die ausgewerteten Daten für das Neologismenwörterbuch stammen aus dem „Projekt ‚*Deutscher Wortschatz*‘ der Abteilung für Automatische Sprachverarbeitung am Institut für Informatik der Universität Leipzig.“ (QUASTHOFF 2006, 9). Die von den Autoren vertretene Hypothese besagt, dass von dem gehäuften Auftreten eines Wortes in der Alltagssprache auf seinen Bekanntheitsgrad bei der Mehrheit der Sprachbenutzer geschlossen werden kann. Durch die ständige Präsenz eines Wortes, besonders in den Medien, wird es von den Sprechern wahrgenommen und, wenn diese Phase länger anhält, als neu empfunden. Das Auftreten eines Wortes in der beobachteten Zeitspanne von 1995 bis 2006 ist also das Kriterium für die Aufnahme in dieses Wörterbuch. Der korpusbasierte Nachweis birgt aber 2 Schwierigkeiten in sich: 1. Das Bestimmen von Neubedeutungen, die nur in relativ geringer Häufigkeit auftreten, ist problematisch und 2. sind Neologismen, die sich zuerst in der gesprochenen Sprache entwickeln, schwer zu ermitteln, da es sich bei dem untersuchten Korpus um geschriebene Medientexte handelt.

Während im Neologismenwörterbuch von HERBERG/KINNE/STEFFENS lexikographische Methoden zur Bedeutungsbeschreibung herangezogen und die Neologismen der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts unter linguistischen Aspekten beschrieben werden, beruht das Wörterbuch von QUASTHOFF vornehmlich auf statistischen Verfahren und macht die zeitliche Häufung des Auftretens eines Wortes zum Kriterium der Aufnahme. Dies führt dann auch zwangsläufig zu der hohen Zahl von Stichwörtern (2 284) und einem weitgefassten Neologis-

menbegriff. Die Bedeutungsbeschreibungen bei den einzelnen Lexemen sind eher knapp, werden aber durch einen Beschreibungstext ergänzt, „der speziell Ursachen für den häufigen Gebrauch in den auffälligsten Jahren erläutert“ (QUASTHOFF 2007, 7). Trotzdem bietet dieses Wörterbuch, nicht zuletzt durch die die Gebrauchshäufigkeit eines Wortes illustrierenden Säulendiagramme, einen guten und schnellen Überblick über die zwischen den Jahren 1995 und 2006 neu aufgetauchten Wörter und ist eine Bereicherung in der Wörterbuchlandschaft auf dem Gebiet der Neologie.

4 Didaktische Einordnung

4.1 Der didaktische Rahmen

Die Arbeit zum Thema *Neologismen* eignet sich sowohl für die Unterrichtsarbeit, wofür 4 bis 6 Unterrichtsstunden (je 45 Minuten) eingeplant werden sollten, als auch für die Arbeit in Projekten, wobei ich die Projektarbeit für unser Thema als vielversprechender ansehe. Dadurch, dass die Lehrenden zwar die theoretischen Prämissen klären, sonst aber nicht in die praktische Arbeit der Schülerinnen und Schüler eingreifen, sondern ihnen damit Freiräume zum kreativen Ausprobieren lassen, also nichts vorentschieden wird, wird die Rezeption von und Reflexion über Sprache und damit auch über den Sprachwandel im Sprachgebrauch der Gegenwart wesentlich erhöht werden. Die eigenen sprachlichen Analysen und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen werden zur Attraktivität des Unterrichtsthemas und zu einem kritischen Umgang mit Sprache beitragen.

4.2 Das Unterrichtsmodell

Je nach Klassenstärke sollten die Schülerinnen und Schüler in mehrere Gruppen eingeteilt und mit folgenden Aufgaben konfrontiert werden:

1. Die einzelnen Gruppen wählen sich aus verschiedenen Fach- bzw. Sachgebieten Wörter aus, die nach ihrer Meinung zu den Neologismen des 1. Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts gehören. Dies könnten zum Beispiel die Fach- und Sachgebiete *Computer/Internet, Gesundheit, Freizeit, Politik, Wirtschaft/Soziales, Essen ...* sein.
2. Die Schülerinnen und Schüler stellen in einem ersten Schritt Vermutungen an, welche neuen Wörter in ihren Bereichen auftreten werden, indem sie Listen mit den vermeintlichen Kandidaten erstellen.
3. Durch Zuhilfenahme von Wörterbüchern und/oder Online-Datenbanken wird die Annahme gestützt oder negiert.

4. Gleichzeitig wird durch die eigene Suche und Exzerption von Texten, in denen der jeweilige Kandidat vorkommt, überprüft, ob die untersuchten Wörter tatsächlich neu für den untersuchten Zeitraum sind oder ob sie nicht doch schon länger im Wortschatz vorhanden und deshalb keine Neologismen mehr sind. Hier kann noch einmal die Frage diskutiert werden, ab wann ein Neologismus kein Neologismus mehr ist.
5. In den einzelnen Gruppen soll festgestellt werden, wie viele Anglizismen unter den neuen Wörtern der jeweiligen Fach- oder Sachgruppe sind und wie viel mit deutschen Wortbildungsmitteln gebildete Wörter es darunter gibt.

Diese fünf Aufgaben können von den Lehrerinnen und Lehrern beliebig erweitert oder eingengt werden, denn das Thema lässt viele unterschiedliche Akzente zu. Die vorgeschlagene Aufgabenstellung ist also nur eine Anregung zum effektiven Arbeiten.

Das angestrebte Ziel dieser Unterrichtseinheit sollte aber schon die Bedeutungsbeschreibung eines Neologismus sein, wie er in einem Neologismenwörterbuch zu lesen wäre. Dabei können folgende Kriterien in die Beschreibung einfließen:

- Zu welchem Typ Neologismus gehört das beschriebene Wort?
- Wann trat der Neologismus das erste Mal auf?
- Wie wird er in Texten verwendet?
- Beschreibung der Grammatik des Neologismus, z.B. Wortart, syntaktische Form (bei Adjektiven), Konjugation (bei Verben), Deklination (bei Substantiven).
- Angaben zur Wortbildung und zum Wortfeld.
- Angaben zur stilistischen Norm (umgangssprachlich etc.).
- Angaben zur Frequenz.
- Welche Akzeptanz besitzt der Neologismus bei den Sprachteilnehmern?

Auch hier ist die Aufzählung der Kriterien für die Schreibung eines Wörterbuchartikels nur als Anregung gedacht. Es wären auch noch andere Aspekte der Strukturierung der Unterrichtseinheit möglich.

5 Materialien

M 1: Begriffliche Grundlagen

Begriff	Definition
Neologismus	<p>„Von den etablierten, seit langem gebräuchlichen Wortschatzeinheiten unterscheidet sich der Neologismus dadurch, daß 1. entweder seine Form und seine Bedeutung oder 2. nur seine Bedeutung von der Mehrheit der Angehörigen einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft von einem bestimmten (allerdings exakt schwer bestimmbar) Zeitpunkt an und über eine bestimmte Zeitphase hinweg als neu empfunden wird.“ (HERBERG/KINNE 1998, 1)</p> <p>Der Bezug auf den Zeitpunkt des Aufkommens, der Ausbreitung und der Durchsetzung des neuen Wortes ist für die Definition <i>Neologismus</i> ausschlaggebend, so dass es sich bei einem Neologismus handelt um „eine lexikalische Ein-</p>

	heit bzw. eine Bedeutung, die in einem bestimmten Abschnitt der Sprachentwicklung in einer Kommunikationsgemeinschaft aufkommt, sich ausbreitet, als sprachliche Norm allgemein akzeptiert und in diesem Entwicklungsabschnitt von der Mehrheit der Sprachbenutzer über eine gewisse Zeit hin als neu empfunden wird.“ (HERBERG 2003, 26)
Neulexeme	„[...] sind Einwort- und Wortgruppenlexeme, die in ihrer Einheit aus Form und Bedeutung im deutschen Wortschatz bisher bzw. bis zu einem mehr oder weniger bestimmten Zeitpunkt der mittelbaren Gegenwart nicht vorhanden waren.“ (HERBERG/KINNE 1998, 2)
Neubedeutung (Neologismen)	„Es handelt sich um neue Bedeutungen (Sememe), die bereits vorhandenen lexikalischen Einheiten angelagert werden. [...] Nur die Bedeutung ist also neu, während die Wortform schon vorhanden war.“ (HELLER u. a. 1988, 8) „Der Prozeß der Herausbildung von Neubedeutungen ist in der Regel wesentlich langwieriger und schwerer erkennbar als die Entstehung und Durchsetzung von Neulexemen.“ (HERBERG/KINNE 1998, 2)
Okkasiona- lismen	„Okkasionalismen (<i>Einmal-, Augenblicks-, Gelegenheits-, Ad-hoc-Bildungen</i>) sind häufig nur im Kontext verständlich und übernehmen oft textrelevante Aufgaben. Sie üben sprachökonomische oder verschiedene stilistische Funktionen aus und füllen lexikalische Lücken. Sie können sich zu den eigentlichen Neologismen und schließlich zu etablierten Wortschatzeinheiten entwickeln oder vorher wieder verschwinden.“ (ELSEN 2004, 21) Anm 1.: Einige Autoren, wie SCHIPPAN (1992) oder HERBERG/KINNE (1998) grenzen diese Bildungen klar von den Neologismen ab. Anm 2.: Unter www.wortwarte.de (Projekt der Universität Tübingen) kann man taggenau Wörter abrufen, die zum 1. Mal in dem untersuchten Korpus neu auftreten. Es handelt sich hierbei meist um Okkasionalismen.
Lehnwort	„(1) L. im engeren Sinn: im Unterschied zum Fremdwort solche Entlehnungen einer Sprache A aus einer Sprache B, die sich in Lautung, Schriftbild und Flexion vollständig an die Sprache A angeglichen haben [...] (2) L. im weiteren Sinn: Oberbegriff für Fremdwort und L. im Sinne von (1). Bei dieser Verwendung wird zwischen lexikalischen und semantischen Entlehnungen [...] unterschieden: bei lexikalischen Entlehnungen wird das Wort und seine Bedeutung (meist zusammen mit der ‚neuen Sache‘) in die eigene Sprache übernommen und als Fremdwort (= nicht assimiliertes Lehnwort), [...] oder als assimiliertes Lehnwort im engeren Sinn [...] verwendet.“ (BUBMANN 1990, 444–445) „Unter ‚Lehnwort‘ ist [...] ein aus einer anderen Sprache übernommenes Wort zu verstehen, das an das deutsche Sprachsystem angepasst ist und noch Merkmale der Herkunftssprache tragen kann.“ (http://www.owid.de/elexiko/html-info/benutzerhinweise.html) Anm.: In der Linguistik wird die Frage, ob ein Wort ein Fremdwort oder ein Lehnwort ist, kontrovers diskutiert. In der Neologismenlexikografie wird dagegen „Lehnwort“ als Oberbegriff für Entlehnungen aus anderen Sprachen verstanden, da neu entlehnte Wörter noch nicht vollkommen assimiliert sein können.
Lexikogra- phie	„[griech. <i>lexikográphos</i> >ein Wörterbuch schreibend<]. Vorgang, Ergebnis und Methode der Anfertigung von Wörterbüchern. Einerseits auf der Basis der Lexikologie, die die theoretischen Grundlagen und Materialien für die lexikographische Kodierung bereitstellt, andererseits auf der Basis von Sachzwängen wie Verkäuflichkeit, Benutzerfreundlichkeit etc. entwickelt die L. die für die Dokumentation des Wortschatzes einer Sprache, eines Dialekts oder Sachgebietes erforderlichen Prinzipien.“ (BUBMANN 1990, 454)

M 2: Ist die *Abwrackprämie total stylisch* oder doch eher *uncool*?

Rockt der Osten die Republik?

Diese beiden Sätze sollen die Schülerinnen und Schüler auf das Thema neugierig machen. Gleichzeitig wird eine Diskussion über die Bedeutung der einzelnen Neologismen angeregt.

Methodisch sollte man so vorgehen, dass man zuerst die Bedeutung der beiden „auf-fälligen“ Lexeme *stylisch* und *rocken* beschreiben lässt.

Daten im Folgenden aus: Neologismenwörterbuch (2005ff.), in: OWID-Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch, hrg. v. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, www.owid.de/Neologismen/index.html (zuletzt besucht am 3.3.2009)

Beispiele für Neologismen der 90er Jahre

Lexem (Wort)	<i>stylisch/stylish</i>
Bedeutung	‚einem aktuellen Stil, Trend entsprechend und daher angesagt‘
Typische Verwendung	ein stylisches Ambiente; stylische Klamotten
Herkunft	Lehnwort aus dem Englischen (<i>stylish</i>)
Aufkommen	seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts
Gruppensprache	Jugendsprache

Lexem (Wort)	<i>rocken/</i> jemand <i>rockt</i> etwas/jemanden
Bedeutung	‚das Publikum mit einer kulturellen Darbietung (vor vollem Haus) begeistern‘
Typische Verwendung	jemand rockt das Haus; jemand rockt das Publikum
Herkunft	Das etablierte Lexem <i>rocken</i> ist ein Lehnwort aus dem Englischen (<i>to rock</i>) zu <i>to rock</i> ‚Rockmusik machen‘, ‚nach Rockmusik tanzen‘. Die Neubedeutung von <i>rocken</i> hat ihren Ursprung in der Jugendsprache.
Aufkommen	seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts
Gruppensprache	Jugendsprache
Stil	umgangssprachlich

Die Bedeutungsbeschreibungen für die Lexeme *total* und *uncool* bieten sicher keine Schwierigkeiten: *Total* ist ein Ausdruck, mit dem das Ausmaß einer Eigenschaft, einer Handlung oder eines Vorgangs als überaus groß bemessen wird. Man kann einen Vorgang, einen Zustand oder eine Eigenschaft mit Hilfe von *total* in adverbialen Verwendungen noch steigern, z. B. *total cool*, *total fit*, *total verrückt* oder eben auch *total stylisch*. Das Lexem existiert schon lange mit dieser

Bedeutung im Wortschatz und ist deshalb kein Neologismus der 1990er Jahre. Die Lexeme *cool* bzw. *uncool* sind ebenfalls keine Neologismen dieser Jahre mehr. *Cool* ist seit Mitte der 80er Jahre in den IDS-Textkorpora belegt, *uncool* seit 1988.

Beim Lexem *Abwrackprämie* bedarf es einer längeren Erklärung. Zurzeit in aller Munde, ist sein Auftreten im Wortschatz dennoch schon Ende der 1980er Jahre in Textbelegen des IDS Mannheim nachzuweisen. Durch die in den Medien gehäuft auftretende Präsenz des Wortes entsteht jedoch der Eindruck, dass das Wort völlig neu wäre. Es existiert aber schon länger im deutschen Wortschatz unter 2 Bedeutungen:

1. Für das Abwracken eines Binnenschiffs gewährte Prämie, um die Kapazitätsüberhänge in der europäischen Binnenschifffahrt abzubauen. Dies wurde 1989 gesetzlich festgelegt.
2. Schon Anfang der 1990er Jahre wurde darüber nachgedacht, ob nicht mit Hilfe einer *Verschrottungs-* oder *Abwrackprämie* ein wirtschaftlicher Anreiz geschaffen werden könnte, um ältere Fahrzeuge mit hohem CO₂-Austoß vom Markt verschwinden zu lassen. Durch die Wirtschaftskrise 2008/2009 und das von der Regierung der Bundesrepublik beschlossene Konjunkturpaket begegnen wir dem Lexem erneut unter dieser Bedeutung. Das Synonym heißt jetzt aber *Umweltprämie*.

Man sieht also, dass die gehäufte Medienpräsenz eines Wortes nichts mit seiner ersten Etablierung im Wortschatz zu tun hat. Das Lexem *Abwrackprämie* in der entsprechenden Bedeutung ist schon älter.

M 3: Weitere Beispiele für Neologismen der 90er Jahre

Daten aus: Neologismenwörterbuch (2005ff.). – In: OWID-Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch, hrg. v. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.
www.owid.de/Neologismen/index.html (zuletzt besucht am 28.2.2009)

Lexem	Neologismtyp	Bedeutungserklärung
Political Correctness	Neulexem	‚Einstellung, die alle Handlungen und Ausdrucksweisen ablehnt, die Personen aufgrund ihrer Rasse, ihres Geschlechts, ihrer Religion, ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, ihrer körperlichen sowie geistigen Verfassung oder sexuellen Neigung diskriminieren.‘
Server	Neulexem	‚zentraler Rechner, der den angeschlossenen Nutzern eines Netzwerks Betriebssystem, Speicher oder Daten zur Verfügung stellt‘
Onlineshop	Neulexem	‚wie ein Versandhaus funktionierende Einrichtung im Internet, über die bestimmte Waren vertrieben werden‘
abhängen	Neubedeutung	‚sich, oft zusammen mit anderen, passiv entspannen und so die Zeit verbringen. Diese neue Bedeutung von <i>abhängen</i> kann auch unter englischem Einfluss entstanden, d.h. eine Lehnbedeutung sein (vgl. die entsprechende Bedeutung von engl. <i>to hang out</i>)‘
anklopfen	Neubedeutung	‚diejenige Funktion bestimmter Telefonanlagen nutzen, die es ermöglicht, einem Telefonierenden durch ein akustisches Signal anzuzeigen, dass man ihn telefonisch sprechen möchte‘
raften	Neulexem	‚als Extremsport betriebenes Wildwasserfahren einer Personengruppe im Schlauchboot‘
supi	Neulexem	‚hervorragend, super, toll‘

Bei den beiden folgenden Lexemen handelt es sich um DDR-Neologismen der 50er Jahre, die aber inzwischen veraltet und deren Bedeutungen aus dem Wortschatz verschwunden sind.

/DDR/ Kaderakte	Synonym für das in der Bundesrepublik gebräuchliche Wort ‚Personalakte‘
Brigade	/nach russ. Vorbild/ Arbeitsgruppe in einem sozialistischen Betrieb, deren Mitglieder mit gleichen bzw. zusammengehörenden Arbeitsaufgaben betraut waren.

Daten aus: Sprache in der DDR. Ein Wörterbuch (siehe Literaturverzeichnis)

Zu dem ausgestorbenen Wortschatz gehören:

Beinkleid	/hat die Bedeutung des Sg. wie des Pl./ (lange) Hose
Jungfer	1. veraltet <i>oft</i> spött. <i>ältere, unverheiratet gebliebene, kleinliche und zimmerliche Person weiblichen Geschlechts</i> 2. veraltet <i>Fräulein</i>

Daten aus: WDG (siehe Literaturverzeichnis)

M 4: Typen von Neulexemen – Beispiele

Daten aus: Neologismenwörterbuch (2005ff.), in: OWID-Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch, hrg. v. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.
www.owid.de/Neologismen/index.html (zuletzt besucht am 26.2.2009)

neu gebildete Wörter

abspacen	,abheben, sich von der Realität lösen; häufig in Form des Partizip Perfekt in adjektivischer Verwendung mit der Bedeutung ‚realitätsfern, abgehoben‘
Stinkefinger	,hochgestreckter Mittelfinger, der einer Person – mit ihr zugewandtem Handrücken – mit beleidigender Absicht aufgrund einer momentanen Verärgerung gezeigt wird‘

Die Bedeutungen der folgenden Neologismen der 1990er Jahre sollten nun von den Schülerinnen und Schüler selbst im online zur Verfügung stehenden Neologismenwörterbuch des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim recherchiert werden.

Internetadresse: <http://www.owid.de/Neologismen/index.html>

feste Wortverbindungen

und tschüs	
den Ball flach halten	
im grünen Bereich	

Entlehnungen aus anderen Sprachen:

Anchorman	
Downsizing	
Latte macchiato	

M 5: Textbelege zum Lexem *klicken*

Aufgabe: Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand der Belege die Bedeutung des Verbs *anklicken* beschreiben.

Belege aus dem Neologismenwörterbuch des IDS in Mannheim;

www.owid.de/Neologismen/index.html (zuletzt besucht am 28.2.2009)

„Nicht mehr lange Befehlsketten muß der PC-Anwender eingegeben, sondern nur noch vorgegebene Funktionen **anklicken**.“ (die tageszeitung, 27.03.1993)

„Wenn diese Kolumne fertig geschrieben ist, rufe ich das Übertragungsprogramm auf, **klicke** „Senden“ **an**, und ab geht die Post: Das Modem wählt eine Telefonnummer und sendet den Text in etwa 30 Sekunden in die Redaktion.“ (die tageszeitung, 31.01.1995)

„Wer ein lateinisches Wort nicht versteht, kann es **anklicken** und bekommt eine ausführliche Erklärung serviert.“ (Die Zeit, 22/1995)

„Was aber ist mit der Werbung, die die – zum größten Teil kostenlosen – Netzinhalte finanzieren soll? Wer sieht oder **klickt** schon freiwillig Werbung **an**?“ (Frankfurter Rundschau, 30.08.1997)

„Um die aus den Obduktionen gewonnenen Erkenntnisse weltweit zugänglich zu machen, hat das Institut eine Datenbank erstellt, die demnächst auch per Internet abgerufen werden kann. Wer die gesuchte Tierart **angeklickt** hat, kann unter dem entsprechenden Organ und den Krankheitssymptomen die in Berlin erforschten Fälle abfragen.“ (die tageszeitung, 29.08.1998)

„Der zweite Beitrag hieß "Landkarte der Augenblicke", und als ich ihn **anklickte**, erschien auch sogleich eine Landkarte, und zwar von Südamerika.“ (die tageszeitung, 15.04.1999)

„Aus den Zeitungen schneidet er, was man ausschneiden muss als Gewerkschaftssekretär. Auf dem PC klickt er die Wörter an, die man zur Vervollständigung der Informationen **anklicken** muss.“ (St. Galler Tagblatt, 03.01.2000)

„Wer bei uns per Internet bestellt, **klickt** vor allem Internetadressen von Unternehmen **an**, die er schon kennt wie Otto, Quelle oder Tchibo.“ (Mannheimer Morgen, 28.02.2001)

M 6: „Wort des Jahres“

Die Gesellschaft für Deutsche Sprache (Wiesbaden) wählt seit 1972 jedes Jahr mit Hilfe einer Fachjury das „Wort des Jahres“ aus, das seit 1978 auch in der Zeitschrift „Sprachdienst“ publiziert wird. Es handelt sich dabei um solche Wörter und Ausdrücke, „die die öffentliche Diskussion des betreffenden Jahres besonders bestimmt haben, die für wichtige Themen stehen oder sonst als charakteristisch erscheinen (»verbale Leitfossilien« eines Jahres). Es geht nicht um Worthäufigkeiten. Auch ist mit der Auswahl keine Wertung bzw. Empfehlung verbunden.“ (www.gfds.de, zuletzt besucht am 3.3.2009)

Im Jahr 1995 belegte *anklicken* den 5. Platz auf der Liste der „Wörter des Jahres“.

M 7: Kennzeichnung der zeitlichen Zuordnung von Neologismen im WDG

- „5a) Wörter, die in den letzten Jahrzehnten, besonders seit 1945, in der deutschen Sprache neu aufgekommen sind, erhalten die Kennzeichnung *N e u w o r t* (z.B. Automation, campen, Pipeline).
- b) Wörter und Redewendungen, die aus schon bestehenden Wörtern in [dieser] Zeit neu geschaffen wurden, erhalten die Kennzeichnung *N e u p r ä g u n g* (z.B. Atomenergie, bombengeschädigt, Kulturhaus, Plandiskussion).
- c) Hat ein schon vorhandenes Wort in der unter a) genannten Zeit eine neue Bedeutung angenommen, so wird diese mit dem Kennwort *N e u b e d e u t u n g* charakterisiert (z.B. Ameise II, bespielen 2, Patenschaft)“ (WDG: 1964, Band 1, 014).
- Zusätzlich werden die neuen Wörter mit den Kennzeichnungen /DDR/ oder /BRD/ versehen, z. B. volkseigen /Neuwort DDR/ oder Entwicklungshilfe /Neuprägung BRD/.
- 6) Mit Modewort werden die Wörter und Redewendungen gekennzeichnet, die plötzlich – einer aufkommenden Mode vergleichbar – in der unmittelbaren Gegenwart mit Vorliebe gebraucht werden (z. B. breit 3, zutiefst, in etwa)“ (WDG: 1964, Band 1, 015).

Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache kann jetzt auch im Internet unter www.dwds.de genutzt werden.

Literatur

- BUSSE, Ulrich (2001): Typen von Anglizismen: von *der heilago geist* bis *Extremsparing* – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen. – In: STICHEL, Gerhard (Hrg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. – Berlin/New York: de Gruyter, 131–155.
- BUBMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. – Stuttgart: Kröner Verlag.
- DUDEN-GW (1993–1995): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden. Hrg. u. bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von Günther DROSDOWSKI. – Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- ELSEN, Hilke (2004): Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. – Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- FLEISCHER, Wolfgang u. a. (1988): Wortschatz der deutschen Sprache in der DDR. Fragen seines Aufbaus und seiner Verwendungsweise. 2. unveränd. Aufl. – Leipzig: Bibliographisches Institut.
- HELLER, Klaus u. a. (1988): Theoretische und praktische Probleme der Neologismenlexikographie. Überlegungen und Materialien zu einem Wörterbuch der in der Alltagssprache der DDR gebräuchlichen Neologismen. – Berlin: Akad. der Wiss. der DDR, Zentralinst. für Sprachwiss. (Linguistische Studien: Reihe A, Arbeitsberichte 184).
- HERBERG, Dieter (2003): Sprachwissenschaft, Didaktik, Methodik, Pädagogik und Unterricht. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. – In: Forum Deutsch. Für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Kanada. 11. Jg./Herbst 2003, 263–300.

- HERBERG, Dieter (2004): Das Projekt „Neologismen der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts“. – In: Scharnhorst, Jürgen (Hrg.): Sprachkultur und Lexikographie. Von der Forschung und Nutzung von Wörterbüchern. – Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 331–353.
- HERBERG, Dieter/KINNE, Michael (1998): Neologismen. – Heidelberg: Groos Verlag.
- HERBERG, Dieter /KINNE, Michael /STEFFENS, Doris (2004): Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. – Berlin/New York: de Gruyter.
- JANICH, Nina/GREULE, Albrecht (2001): ‚... da weiß man, was man hat?‘ Verfremdung zum Neuem im Wortschatz der Werbung. – In: STICKEL, Gerhard (Hrg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. – Berlin/New York: de Gruyter, 258–279.
- KINNE, Michael (1998): Der lange Weg zum Neologismenwörterbuch. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen. Zur Forschungsgeschichte und zur Terminologie, über Vorbilder und Aufgaben. – In: TEUBERT, Wolfgang (Hrg.): Neologie und Korpus. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 63–110.
- MUNSKE, Horst Haider (2001): Fremdwörter in deutscher Sprachgeschichte: Integration oder Stigmatisierung?. – In: STICKEL, Gerhard (Hrg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. – Berlin/New York: de Gruyter, 7–9
- QUASTHOFF, Uwe (2007): Deutsches Neologismenwörterbuch. Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache. – Berlin/New York: de Gruyter.
- SOMMERFELDT, Kar-Ernst u. a. (1988): Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut.
- STEFFENS, Doris (2007): Von „Aquajogging“ bis „Zickenalarm“. Neuer Wortschatz im Deutschen seit den 90er Jahren im Spiegel des ersten größeren Neologismenwörterbuches. – In: Der Sprachdienst 51, H. 4, 146–159.
- STICKEL, Gerhard (2001): Eröffnung der Jahrestagung 2000. – In: STICKEL, Gerhard (Hrg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. – Berlin/New York: de Gruyter, 1–6.
- WDG (1964-1977): Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Hrg. von Ruth KLAPPENBACH und Wolfgang STEINITZ, 6 Bände. – Berlin: Akademie-Verlag.
- WOLF, Birgit (2000): Sprache in der DDR. Ein Wörterbuch. – Berlin/New York: de Gruyter.

Linkliste für Datensuche im Internet:

bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/rlp/pdf/RLP_Deutsch.pdf (Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg für das Fach Deutsch)

Neologismenwörterbuch (2005ff.), in: OWID-Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch, hg. v. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

<http://www.owid.de/Neologismen/index.html>

www.gfds.de (Gesellschaft für Deutsche Sprache (Wiesbaden))

www.dwds.de (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts)

Beschreibung von Textsortenwandel: ein methodischer Ansatz im Erwerb von Textkompetenz

1 Linguistische Ausgangspositionen und didaktische Überlegungen

Die Arbeit mit dem Text steht im Zentrum des Deutschunterrichts (vgl. z.B. RLP 2006, 9). Dies verwundert nicht, denn produktive und rezeptive Textkompetenzen sind weit über den Deutschunterricht hinaus in allen Fächern als Schlüsselkompetenz gefragt. Dazu gehört im Rahmen der fachbezogenen Kompetenzen das Lesen, Erschließen und Bewerten literarischer und pragmatischer Texte und u.a. auch die Fähigkeit, „die Vielfalt von Texten wahrzunehmen, Textsorten in ihren Varianten und Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und ihre Strukturmerkmale in deren Funktion zu analysieren“. (Ebd., 10) In den Lehrmaterialien wird außerdem mehrfach auf das Erschließen der Entstehungsbedingungen von Texten verwiesen und darauf, Texte u.a. in deren historischen, gesellschaftlichen, politischen Zusammenhängen zu beschreiben und zu deuten. (Vgl. ebd.) „Epochenverständnis“ wird damit auch für pragmatische Texte vorausgesetzt (HINWEISE 2007, 7). Mit Recht wird also im vorliegenden Band die Perspektive des (Sprach-)Wandels auch auf Texte projiziert. (Vgl. SIEHR und BERNER in diesem Band.) In der Textlinguistik wird dieser Forschungstrend auch mit dem Begriff der kulturellen Geprägtheit von Textsorten und deren Muster verbunden. Es geht dabei also nicht nur um die historische Determiniertheit von Texten an sich, sondern der Blick wird auf ein und dieselbe Textsorte gerichtet, um zu ergründen, wie und warum sich ihre Strukturen und deren Elemente im Rahmen sich ändernder kommunikativer Anforderungen und Bedingungen ebenfalls in einem ständigen Entwicklungsprozess befinden. Diesen kommunikativen Wandel an konkreten Texten vorzuführen und zu zeigen, welche Möglichkeiten sich daraus für die Entwicklung von Textkompetenz ergeben, ist Anliegen dieses Beitrages.

Der Begriff Textsorte kann hier als weitgehend bekannt vorausgesetzt werden. Er wird im Allgemeinen definiert als jeweils komplexes Muster für kommunikatives Handeln, das sich historisch für je spezifische kommunikative Anforderungen herausgebildet hat und auch weiterhin Veränderungen unterworfen ist. In dieser Begriffsbestimmung liegt bereits das Untersuchungsinteresse dieses Beitrages begründet. Herausheben muss man aber, dass in Abhängigkeit davon, was man unter Text versteht, auch die Beschreibungsmöglichkeiten eben dieses Wandels unterschiedlich komplex ausfallen können. In der Textlinguistik stimmt man inzwischen weitgehend überein, von einem Mehrebenenmodell des Textes auszugehen. Das bedeu-

tet zu unterscheiden zwischen einer Sprachhandlungsebene (illokutiven Ebene), einer thematisch-inhaltlichen Ebene (propositionalen Ebene) und einer stilistischen Ebene (Formulierungsebene). Dass auch Bilder sehr häufig ein wesentliches Element der Textstruktur und Voraussetzung für Sinnzuschreibungen sind, ist ebenfalls nicht neu. Nichtverbale Elemente in den Texten sind aus der Perspektive des Wandels ein wichtiger Beschreibungsaspekt, etwa der Wandel von zu bestimmten Zeiten bevorzugten Bildern in Werbetexten, aber auch in Buchillustrationen usw. In der jüngeren Forschungsliteratur wird zudem immer nachdrücklicher darauf hingewiesen, dass auch das „Gewand“ bzw. „Kleid“ des Textes (im Sinne von STÖCKL 2004) Bedeutung hat. „Bedeutsam“ sind z.B. die Typographie, die Papierqualität, die möglicherweise nicht angebrachte Verwendung von kariertem Papier, nicht eingehaltene Zeilen, die Art der Aufteilung der Fläche, Ausrufezeichen als Drohbärde, nicht notwendige Abkürzungen usw. Diese semiotische Sicht auf Texte kann für Schülerinnen und Schüler in Anbetracht der Gestaltungsmöglichkeiten mit Hilfe moderner Medien sogar sehr bedeutsam sein.

Das hier angedeutete komplexe Herangehen an Texte impliziert nunmehr eine ganze Reihe von Beschreibungsmöglichkeiten für deren kommunikativen Wandel, so z.B.:

- der Grad der Explizitheit von Sprachhandlungen, z.B. des Berichtens, des Begründens, des Argumentierens (vgl. u.a. die Begründungen in den Gesuchen M 1, 2, 3; den Lebenslauf Zilles vgl. M 7, Explizitheit der Verordnungen vgl. M 4 und 5; natürlich stellt sich hier auch der Zusammenhang zum Thematisch-Inhaltlichen her)
- notwendige bzw. variierbare thematische Entfaltungen in den Textsorten; bevorzugte Themen, tabuisierte Themen (vgl. Werbeanzeigen in Kap. 2.5.1)
- die große Fülle sprachstilistischer Vergleiche sowohl für den Text bedeutsamer einzelner Stilelemente, aber auch von übergreifenden Stilqualitäten; vgl. M 1 und 2; stilistische Charakterisierung der Selbstdarstellung des Textproduzenten sowie der Beziehungsgestaltung zum Rezipienten, zum Thema, zur Sprache.

Weitere Ansätze lassen sich aus der Beschaffenheit der konkreten Text ableiten, z.B. Metaphorik, Typographisches, Bilder.

Auch wenn letztlich die Komplexität der Texte nicht aus dem Auge verloren werden darf, ist es dennoch zweckmäßig, Texte nicht nur ganzheitlich zu beschreiben, sondern es ist oft übersichtlicher, sich je nach Situation und Textspezifik auch einzelnen Aspekten der Textstruktur in ihrem Wandel zuzuwenden. Um ein Beispiel vorwegzunehmen: Auf stilistischer Ebene der beigefügten Anträge/Gesuche an eine übergeordnete Person oder Institution fallen die unterschiedlichen Anredeformen sofort auf:

M 1 aus dem Jahre 1806:	<i>Allerdurchlauchtigster Großmächtigster König,</i> <i>Allernädigster König und Herr</i>
M 3 aus dem Jahre 1912:	<i>Hochlöblicher Verwaltungsausschuss!</i>
Texte aktuell:	<i>Sehr geehrte Damen und Herren</i> oder <i>Lieber Herr X</i>

Unschwer ist zu erkennen, dass mit den verschiedenen Formen unterschiedliche Grade der Ehrerbietung ausgedrückt werden, von Devothet auf der einen und der Tendenz zur Gleichberechtigung der Kommunikationspartner auf der anderen Seite. Wir werden noch sehen, wie damit auch unterschiedliche Vorgehensweisen im Thematisch-Inhaltlichen der Texte für die Begründung des Anliegens korrelieren.

Methodisch bedeutet das, von Auffälligem, von Besonderem in den Texten auszugehen und von dort aus zu fragen, ob daraus eine übergreifende Textstrategie abgeleitet werden kann. Ein solches zunächst eher hypothetisch formuliertes Urteil kann sehr gut durch weitere Texte, die die Schüler individuell bzw. in Projektarbeit ergänzen, verifiziert und auch differenziert werden. In der Auswertung der Befunde stellt sich die Frage nach dem historischen Umfeld für diese oder jene Ausdrucksweise bzw. Textstrategie. Auf diesem Weg wird auch der Blick geschärft für das Besondere und damit Wichtige, und das gilt auch für Gegenwärtiges. Vergleichende Arbeit in der Texterschließung erleichtert es Lehrenden und Schülern, interessante Beobachtungen am Text zu machen, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verständigen und damit auch das Gewordensein aktueller Texte zu begreifen. Vor allem bei Texten, die auch für Schüler bedeutsam sind, mit denen sie eigene produktive bzw. rezeptive Erfahrungen haben, kann die historische Sicht bereichernd sein. Das gilt im Besonderen auch für Texte, die offensichtlich kaum Spielraum in der Ausprägung des Musters haben. Für selbständiges Arbeiten der Lernenden, etwa in der Form von Hausarbeiten oder Vorträgen, sollten die zu untersuchenden Texte verhältnismäßig überschaubar und leicht zugänglich sein. Als gut geeignet haben sich z.B. erwiesen: Glückwünsche zu verschiedenen Anlässen (die leider oft mehr als langweilig sind), die verschiedenen Arten von Anzeigen von Stellengesuchen über Werbeanzeigen bis zu Geburtsanzeigen, aber interessant sind auch Schulordnungen und Verordnungen aller Art, auch Kochrezepte usw. Das Betätigungsfeld ist groß. Indem Wahrnehmungsfähigkeit geschult wird, kann in der Arbeit an den Texten nachdrücklich Freude geweckt werden, die insbesondere im eigenen Entdecken liegt. Auf diese emotionale Seite in der Textarbeit wird in den Lehrmaterialien leider kaum Bezug genommen. Aus dem Gespür für Textsorten und ihre Entwicklungstendenzen kann der Bezug zur Textproduktion hergestellt werden: intensiveres Nachdenken über Varianten des Musters, Freude an Individualisierungen in der Textgestaltung im Rahmen der Spielräume des Musters, Spielen mit den Mustern, Herstellen intertextueller Bezüge (z.B. Parodien schreiben). Im Interesse der Lebendigkeit des Unterrichts können solche vergleichenden Aspekte immanent in die Textarbeit einbezogen werden.

2 Beispiele für die Beschreibung von Textsortenwandel

2.1 Textsortenwandel in der Ausprägung der jeweils dominierenden Sprachhandlung am Beispiel von Anträgen/Gesuchen

Als Beispiel soll die schul- und praxisrelevante Textsorte Antrag/Gesuch ausgewählt werden. Wir schauen, unter welchen kommunikativen Bedingungen die jeweilige Sprachhandlung ausgeführt wird. Das Wesen der Sprachhandlung BEANTRAGEN ist, dass ein Textproduzent den Adressaten für sich einnehmen will, um die Erfüllung eines persönlichen Bedürfnisses, eines Anliegens, erreichen zu können. (Vgl. ROLF 1993, 256.)

Jemand	Individuum/Institution (sich nur benennen/sich mehr oder weniger umfassend darstellen)
beantragt	dominierende Sprachhandlung (auch: bitten, ersuchen, anfragen, ein Anliegen haben, mit inhaltlicher Spezifizierung: sich bewerben)
bei jemandem (mit Befugnis ausgestattet)	Individuum/Institution (nur benennend, ihm/ihr mehr oder weniger Respekt erweisend)
etwas	Verhaltensermöglichung, Produkt u. v. a. m.
mediale Bedingung	schriftliche Kommunikation, Formularantrag/formloser Antrag
spezif. Bedingungen für die Zielrealisierung	Erläuterung kausaler, modaler, finaler Zusammenhänge, die in der Person/in der Situation liegen: untergeordnete Sprachhandlungen: informieren, begründen, versprechen u. a.
raum-zeitliche Situierung des Geschehens	

Diese Beschreibung erfasst das allen Exemplaren der Textsorte Gemeinsame. Sie führt zu verallgemeinernden Auffassungen über die Textsorte Antrag sowohl für die diachrone als auch synchrone Perspektive. Die Frage ist also, ob man in den Mittelpunkt das in verschiedenen Anträgen Übereinstimmende rückt oder auch das Individuelle, das die Texte unterscheidet und damit auch den Einzeltext in seiner Individualität und Spezifik beschreibt. Das sind Eigenschaften des Textes, die er nicht mit den anderen Vertretern seiner Sorte teilt, weil ein und dieselbe kommunikative Anforderung in unterschiedlichen historischen Epochen oder in verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen unterschiedlich realisiert, d. h. das Allgemeine im konkreten Text spezifiziert wird. Die Verschiedenheit und damit auch der Wandel der Texte kann auf jeder Ebene der Textstruktur erklärt werden. Für die ausgewählte Textsorte ist z. B. vergleichbar, wie sich die unterschiedlichen sozialen Rollen der Kommunikationspartner auf die Texte auswirken, und auch, welchen kommunikativen Aufwand der Beantragende auf Grund seiner asymmetrischen Beziehung zur vorgesetzten Person/Behörde betreibt bzw. betreiben muss, um sich seiner Meinung nach beste Voraussetzungen für die positive Beantwortung seines Anliegens zu schaffen. Für diese Absicht des Überzeugens, Überredens

wird auch der Begriff Persuasion (Adj. persuasiv) benutzt. Für diesen Untersuchungsansatz werden nunmehr einige Methoden ausgewählt.

2.2 Beschreibung der Form in Anträgen/Gesuchen

Große Bedeutung haben hinsichtlich einer normgemäßen äußeren Form die Submissionsstriche oder nach RAMMLER (1853, 76) der „Respects=Platz“. Das ist der freie Platz zwischen dem fortlaufenden Text und der Unterschrift. „Je tiefer man den Abstand vom Empfänger des Schreibens bezeichnen will, desto größer muß der Zwischenraum bleiben.“ (Ebd.) Zwar führen Regelabweichungen in der Form nicht unweigerlich zur Nichtbearbeitung von Anträgen, dennoch ist die äußere Form ein wichtiger Aspekt der Selbstdarstellung und Beziehungsgestaltung, indem sich die Antragstellenden als höflich-respektvoll, gebildet, regelsicher und damit auch als ernst zu nehmende Kommunikationspartner vorstellen. Und es ist ein Ausdruck der Identifizierung mit der sozialen Rolle, die im konkreten Kommunikationsereignis eingenommen wird. Das gilt auch für andere Formmerkmale der Texte, und es gilt heute nach wie vor, auch wenn gesellschaftliche Hierarchisierungen nicht mehr so stark zum Ausdruck gebracht werden. Fragebogenanträge umgehen einige dieser Probleme.

Der Lehrer und Organist aus Zwenkau (M 2) beherrscht aus seiner persönlichen Sprachbiographie heraus natürlich diese Konventionen, einschließlich der Regel, links breiten Raum zu lassen für mögliche Bearbeitungsvermerke der vorgesetzten Behörde.

2.3 Anrede und Beziehungsgestaltung in Anträgen/Gesuchen

Persuasiv bedeutsam ist die Anrede am Textanfang und im laufenden Text sowie die Unterschrift am Ende des Textes. Je nach Adressat und Anlass des Antrages drücken ritualisierte Formen Devotion oder Ehrerbietung und Höflichkeit aus. Zum Anredeverhalten liegt insgesamt umfangreiche Literatur vor, auch für gegenwärtige Verhältnisse, in der die über sich hinausweisende Symbolkraft ritualisierter Formen beschrieben wird (vgl. BESCH 1996), so dass ich mich hier auf einiges Wesentliches beschränke.

In den Bittgesuchen des 19. Jh. werden durch Anrede und Grußform ständische Unterschiede deutlich markiert. Die Anrede in M 1 ist streng ritualisiert. Ich zitiere:

„In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lautete die briefliche Anrede des Königs korrekt: ‚Allerdurchlauchtigster, Großmächtigster König, Allergnädigster König und Herr?. Und man unterschrieb [...] mit der Formel: ‚In tiefster Ehrfurcht ersterbend Euer Königlichen Majestät allerunterthänigster, treu gehorsamster Diener?.‘“ (KRABS 2004, 42)

1848 wurden in Sachsen und Preußen für weltliche Behörden die Titulaturen abgeschafft. „Davor galten folgende Anreden: Hoch, Hochpreislich, Hochverordnet für Königliche Behörden, Hochlöblich für Provinzialbehörden und wohlloblich für Ortsbehörden.“ (CHERUBIM u.a. 1987, 159) Der Brief Franz Kafkas (M 3) zeigt das Fortleben der Anrede *Hochlöblich* bis in das vorige Jahrhundert, zumindest in der habsburgischen Monarchie. Der Brief des sächsischen Organisten (M 2) ist respektvoll, aber nicht devot in der Anrede, am Ende wird auf jede Form der Ehrerbietung verzichtet und nur mit der Angabe des Berufes gezeichnet. Diese Entwicklung der abnehmenden Kennzeichnung von Hierarchisierungen setzt sich bis in die Gegenwart fort, was aber nicht mit Unhöflichkeit verwechselt werden darf. Ein Blick in heutiges Material zeigt: teilweise ohne Anrede und nur mit entsprechender Betreffzeile, überwiegend *sehr geehrt* und mit entsprechender Grußformel: teilweise *hochachtungsvoll*, häufiger *freundliche Grüße*. Die zunehmende Verbreitung der Anrede *Hallo, Frau X* auch in offiziellen Briefen ist auf jeden Fall sprachkritisch zu diskutieren, ebenso die in diesem Zusammenhang oft abgekürzte Grußformel *MfG* (Mit freundlichen Grüßen).

In engem Zusammenhang mit der Selbstdarstellung und Beziehungsgestaltung durch das Anredeverhalten stehen auch Fragen, wie sich der Schreiber im Text selbst bzw. wie er den Adressaten bezeichnet. Es geht um Textreferenz durch den Verfasser und den angesprochenen Adressaten. In der Literatur heißt es dazu:

„Die sprachliche Markierung des Produzenten kann direkt, indirekt oder ausweichend sein oder sie kann auch völlig fehlen. Unter direkter Markierung wird im folgenden die Markierung durch die Pronomina (Personal- und Possessivpronomina der ersten Person) und durch den Eigennamen des Produzenten verstanden. Als indirekt werden solche substantivischen Bezeichnungen verstanden, die die jeweilige Rolle des Textproduzenten signalisieren. [...] Der Produzent kann auch einen direkten Bezug auf sich selbst vermeiden und trotzdem mitgemeint sein.“ (PITULAINEN 2001, 160f.)

Die Selbstdarstellung in den Bittgesuchen, so auch im Text 1, ist persönlich und direkt bestimmt mit dem Personalpronomen *ich*. Kafkas Selbstbezeichnung im Text ist durchgängig die unpersönliche Form *der Gefertigte*, es fehlt eine abschließende Grußform, es folgen nur Name und Dienststellung. Zusammen mit der inhaltlichen Ausgestaltung ist dies ein Ausdruck zunehmender Sachlichkeit in den Gesuchen.

2.4 Aspekte der Explizitheit/Ausführlichkeit von Sprachhandlungen in Anträgen/Gesuchen
Die Lebensumstände dieses Ichs als Begründung für das Gesuch in M 1 (*der ärmste Colonist im ganzen Lande, mit Hand arbeit keinen Heller verdienen, wenige Land oder Morast, keinen Krug Buchweizen eingeerntet*) werden sehr ausführlich und emotional geschildert, auch die seiner Frau (*alt, ungesund*), die alles in allem Mitleid erheischen. Der persuasive Aufwand in der Selbstdarstellung ist

sehr groß, um den Rezipienten für sich einzunehmen. Gleichzeitig wird das Versprechen abgegeben, mit *einer milden Beisteuer* so umzugehen, dass der Schaden abgewandt wird. Das korreliert mit dem Hinweis unter 2.1, dass die Nachdrücklichkeit des BEANTRAGENS durch Integrieren weiterer Sprachhandlungen verstärkt wird.

Die Tendenz der abnehmenden Devotheit in den Texten ist verknüpft mit der Tendenz zunehmender Förmlichkeit. Statt emotionaler Stützung auf inhaltlicher und stilistischer Ebene überwiegen mehr und mehr sachlich vorgetragene Argumente. Auffällig ist aber auch bei Franz Kafkas Gesuch die nach wie vor ausführliche und sehr konkrete Begründung für das Anliegen, stilistisch allerdings nicht mehr expressiv, sondern stark sachbezogen, einschließlich des Verweises auf das beigefügte ärztliche Zeugnis.

Die Detailliertheit der Begründung gilt für Text 2 nicht. Der Organist benennt kurz und knapp sein Anliegen. Die Verwendung von Fachwörtern stützt diese Tendenz zur Verknappung, so dass der persuasive Aufwand gering gehalten werden kann. Der Organist baut auf gemeinsames Wissen für den Umstand, 2 Söhne auf dem Seminar zu haben. Diese sich bis heute fortsetzende Tendenz führt in der Regel zu immer knapperen Anträgen, die sich auf notwendige Daten und Fakten beschränken, wie sie mitunter in Formularen nur noch angekreuzt werden (vgl. GROSSE/MENTRUP 1980).

Wenn einerseits die zunehmende Sachlichkeit als Ausdruck der Demokratisierung der Gesellschaft positiv zu beobachten ist, so besteht andererseits – Material lässt sich schnell finden – gelegentlich die Gefahr, dass die sozialen Beziehungen kippen und sich die Antragstellenden in die Position der Fordernden begeben. Anträge muten auch in der Form gelegentlich eher als schnell hingeschriebene Notizen an. Zusammenfassend erscheint mir wichtig, dass auch Texte aus dem Bereich Recht und Verwaltung interessante Ansätze für den Wandel und die Entdeckung von Variationsmöglichkeiten bieten (vgl. auch den Lebenslauf in M 7).

2.5 Textsortenwandel als thematisch-inhaltlicher Wandel am Beispiel von Werbeanzeigen
Werbegeschichte lässt sich „als kommunikativ realisierte Geschichte von Thematisierungen gesellschaftlichen Wertewandels beschreiben“ (BOLTEN 1997, 289). Das bedeutet, dass Textsortenwandel auch aus dem Blickwinkel des Themenwandels in den Texten erfasst werden kann. Als Werte, die auch unsere Lebensziele bestimmen, werden in der empirischen Sozialforschung u.a. genannt: Arbeit/Beruf, Gesundheit, Familie, politisches Engagement, Chancengleichheit, Selbstentfaltung, Mitbestimmungsrecht, Schutz der Umwelt. Es gibt Untersuchungen zu Werten und Wertewandel, die mit der Entwicklung moderner Industriegesellschaften überhaupt zusammenhängen, etwa die zunehmende Bedeutung des Wertes Indivi-

dualisierung. Man kann sehr gut diskutieren, welchen Platz in einem solchen Wandelprozess heute die Werte Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Bescheidenheit u. a. haben. Einen hohen Prestigewert haben gegenwärtig auch Umwelt und Umweltbewusstsein.

Gesellschaftliche Werte bündeln sich in der Kommunikation als Schlüsselwörter, die in je konkreten Situationen die Diskussion und damit Texte bestimmen. Textsortenwandel lässt sich dann u. a. auch an dem Vorkommen eben dieser Schlüsselwörter in Texten, in ihrer Häufigkeit und Dominanz, festmachen, bis zur Vermeidung vormaliger Schlüsselwörter, wenn sie durch gesellschaftlichen Wertewandel stigmatisiert sind. Jede Zeit hat also die für sie charakteristischen Schlüsselwörter, da sie die jeweiligen gesellschaftlichen Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Bedürfnisse widerspiegeln

Dieses „wortstrategische Operieren“ (KLEIN 1991, 50), wie es die politische Semantik ausführlich erklärt, soll nunmehr in Textzusammenhängen betrachtet werden, wie also bestimmte Begriffe bestimmte Textsorten „besetzen“ und strukturieren. Werbeanzeigen sind dafür gut geeignet, weil ja gerade diese Textsorte auf gesellschaftliche Bedürfnisse sehr stark reagiert und damit auch Textsortenwandel gut zu beobachten ist. Methodisch kann man in zwei Richtungen gehen.

- a) Man beobachtet, mit welchen Begriffen (Konzepten) in bestimmten Zeiten dominant für ein Produkt geworben wird, – z. B. in der Autowerbung oder, wie hier vorgeführt, in der Sparkassenwerbung – und auch, welche Begriffe vermieden werden. Konzeptwandel widerspiegelt den Wertewandel.
- b) Man beobachtet, wie sich ein und derselbe Begriff in den Texten entfaltet, d. h., es geht um Konzeptausprägungen. Das soll am Beispiel des Konzepts Umwelt an Hand von Autowerbungen vorgeführt werden.

Wir beschränken uns jeweils auf wenige Beispiele, denn gerade historische Darstellungen zur Werbung bieten sehr viel Material, dass auch Schüler selbständig das Untersuchungsproblem vertiefen können. (Vgl. die Materialien in KELLNER/KURTH/LIPPERT 1995; KRIEGSKORTE 1995; TIPPACH-SCHNEIDER 1999.)

2.5.1 Konzeptwandel in Texten als persuasive Strategie am Beispiel von Sparkassenwerbungen
Sparkassen bekennen sich zur „Förderung des Sparsinns, zur Darbietung von Spargelegenheiten und zur gerechten Verteilung der Sparmittel als Kredit“ (SPARKASSEN 1995, 89). Diesen Zielen sind auch die Werbestrategien untergeordnet und wir fragen, welche Konzepte in den Werbeanzeigen zu verschiedenen Zeitabschnitten als Argumentationshilfen genutzt werden. Wir beschreiben zunächst verschiedene Werbeanzeigen¹ und heben dann die Konzepte heraus.

¹ Alle Beispiele aus SPARKASSEN 1995.

Im Jahr 1939

Schlagzeile	Das Sparen der Frau ist Dienst am Volk!
<i>Visualisiert</i>	<i>in Großaufnahme über die ganze Seite eine Hausfrau (mit Schürze), in der Hand eine Geldbörse, im Hintergrund eine Ansammlung von Menschen als Volk, darunter auch Uniformierte</i>
Slogan	Städtische Sparkasse Konstanz 1839 100 Jahre 1939 öffentliche mündelsichere Sparkasse

Im Jahr 1973

Schlagzeile	Mit Kredit von uns fährt man gut. Und Sie?
<i>Visualisiert</i>	<i>ein verwirrendes Autobahnkreuz</i>
Slogan	Wenn's um Geld geht – Sparkasse

Im Jahr 1991

<i>Visualisiert</i>	<i>Zwischen zwei Fingern wird das zerfressene, geschädigte Blatt eines Baumes gehalten, nimmt zwei Drittel der Seite ein</i>
Schlagzeile	Die Zukunft steht auf einem anderen Blatt
Slogan	Wir fördern Initiativen zum Schutz der Umwelt – Sparkasse

Folgende Konzepte bestimmen also die Sparkassenwerbungen:

- 1939: Sparkasse – Volk
- 1973: Sparkasse – Reise/Autobahn
- 1991: Sparkasse – Umweltschutz

Bereits diese kleine Auswahl liest sich wie ein Geschichtsbuch. So war z.B. gerade **Volk** ein zentrales Schlüsselwort der Ideologie während des Nationalsozialismus. Das Wort hat durch Komposita und Ableitungen ein umfangreiches Begriffsnetz ausgebildet: *volkhaft, völkisch, Volksgemeinschaft, Volksgenosse, Volkskörper, Volkskrieg, Volksseele, Volkssturm, Volksverderber, Volksverführung* und viele andere. (Vgl. u.a. das Register in SIEHR 2001, 300f.) Wenn also auch Sparen mit dem Argument des Dienstes am Volk begründet wird, so wird dafür eine hohe emotionale Akzeptanzstützung erwartet. Es wird generalisiert, auf konkrete Begründungen wird verzichtet. Hervorhebenswert ist zudem, dass dieses Argument sowohl verbal als auch visuell genutzt wird.

Das Beispiel Autobahn in einem Begriffsnetz **Reisen** von 1973 als bestimmendes Bildelement der Werbeanzeige verweist auf das Problem, dass Konzepte auch stigmatisiert werden können und es zu einem späteren Zeitpunkt unmöglich wäre, sie weiterhin als Argument zu verwenden, weil `Autobahn` heute semantisch u.a. auch mit den Begriffen Abgase, Umweltschäden, Ozonloch, Waldsterben, Verkehrskollaps vernetzt ist. Wir kommen darauf im Zusammenhang mit der Autowerbung noch einmal zurück. Stattdessen arbeitet die Sparkasse nunmehr mit einem Gegenbegriff, dem Begriff **Umweltschutz**. Der Begriff ist in der Anzeige emotional mit dem zerfressenen Blatt in ein Bild gesetzt. Da Umweltschutz ursächlich mit den Aufgaben der Sparkassen nichts zu tun hat (vgl. oben), wird das Versprechen

abgegeben, dafür etwas tun zu wollen, und ist somit Mittel der Selbstdarstellung. Viele weitere interessante Beispiele lassen sich in der oben genannten Literatur finden.

2.5.2 Konzeptausprägung in Texten als persuasive Strategie am Beispiel der Autowerbung

Es soll gezeigt werden, wie ein zu einem bestimmten Zeitpunkt bevorzugtes Konzept der Werbung nunmehr in verschiedenen Anzeigen ausgestaltet ist. Es geht also um das Thematisch-Inhaltliche in der Textstruktur. Wir wählen das Konzept **Umwelt** in der Autowerbung.

Den Darlegungen liegt die Auffassung zugrunde, dass Begriffe nicht isoliert in unserem Gedächtnis abgespeichert sind, sondern über semantische Relationen (R) mit anderen verknüpft sind, die einen gemeinsamen Assoziationsraum bilden. Diese Verknüpfungen lassen sich relativ systematisch als Wissensrahmen (frame) darstellen, auch wenn zugestanden werden muss, dass ein solcher Rahmen je nach individuellen Wissensvoraussetzungen auch ein bestimmtes Maß an Individualität aufweist. Aber die framesemantische Darstellung erlaubt, auch einzelne und damit individuelle Assoziationen als für die Verwendung des Begriffs bedeutsam einzuordnen, im Vergleich zu stark verallgemeinernden Beschreibungen in den Wörterbüchern.

Aspekte eines Frames **Auto**:

Hyper-/Hyponymie-R:	Fahrzeug, Autotypen ...
Spezifizierungs-R:	Ausstattung: ABS, Airbag, Motor, Lenkung ... Form: Limousine, Fünftürer, Dreitürer ...
Lokal-R:	Straßen, Wege, Autobahnen ...
Handlungsträger-R:	Personen, die fahren: junge Männer, Frauen ...
Ziel-/Zweck-R	fahren, Lasten/Personen transportieren ...
Instrumental-R:	Benzin, Diesel ...
Folge-R (des Fahrens):	Abgase, Schadstoffe, Umweltverschmutzung, dichter Verkehr, Stau ... Reparaturen ...
Attribut-R:	teuer, schnell, Farbgebungen ...

Aspekte eines **Frame Umwelt**:

Hyper-/Hyponymie-R/	Natur – Wasser: Flüsse, Seen, Meere, Regen ... – Luft: Sauerstoff ... – Wald: Pflanzen, Bäume, Blätter ... – Wiesen, Felder ... – Tiere im Wasser, in der Luft, im Wald ...
Attribut-R	gesund ... grün (Wälder, Wiesen) ... blau (Wasser, Luft) ...
Ziel-/Zweck-R	atmen, sich erholen, trinken, sich ernähren, Umwelt schützen und erhalten ...
Folge-R (infolge d. Nutzg.)	Umwelt in Gefahr ...

Frühere Autowerbungen haben dominierend technische Details in den Mittelpunkt ihrer Werbestrategien gestellt. Seit Umweltbewusstsein öffentlich stark reflektiert wird – es gibt ein nahezu unüberschaubares Begriffsnetz mit den Komponenten Bio-, Öko-, Umwelt- – nutzt auch die Autowerbung diesen emotional positiv besetzten Begriff für sich.

Beispiel 1 (Renault)

- Schlagzeile: Entworfen nach einem uralten Prinzip: Ein Renault.
Visualisiert: auf hellgelbem Untergrund drei Ahornblätter, das erste in der Farbe grün, das zweite rötlich herbstlich gefärbt, das letzte graubraun verwesend
- Fließtext: Die Natur denkt in Kreisläufen. Und wir auch. Darum ist jeder Renault von heute dank seines modernen Fertigungskonzepts fast vollständig recycelbar. Ein kleines Beispiel für die Kreativität unserer Ingenieure.
- Slogan: Kreativität macht Sinn.
Renault. Auto zum Leben

Beispiel 2 (Ford) (Vgl. das Bild in M 8.)

- Schlagzeile: Grüne Autos in **allen** Farben.
Visualisiert: auf blauem Untergrund, einen großen Teil der Seite einnehmend, ein stilisiertes Auto ganz in grünes Gras eingewickelt; drei Grasballen als Auspuffwölkchen
- Fließtext: Heute erfüllt Ford die D4-Abgasnorm mit Grenzwerten für 2005. Ein weiteres Zeichen setzt Ford mit serienreifem Brennstoffzellenantrieb ab 2004
- Slogan Ford. Die tun was.

Diese wie auch viele andere Beispiele zeigen, wie die Autowerbung auf das Konzept Umwelt setzt, um Sympathie und Akzeptanz zu erlangen. Eine große Rolle spielen die Visualisierungen von Umwelt, die in vielen Anzeigen auch dominant sind: klares Wasser, gesunde Tiere, das Grün, unberührte Landschaften, Blumen, menschenleerer Meeresstrand. Werden im Fließtext Einzelinformationen über technische Details vermittelt, dann nimmt der Bezug zum Umweltschutz einen breiten Raum ein und ist nahezu obligatorisch, um mögliche negative Assoziationen zu Auto abzumildern. Reduzierung des Schadstoffausstoßes, Abgasnorm, bessere Luft sind wichtige Informationen. Auch in den Schlagzeilen werden Begriffe aus dem Konzept Umwelt aktualisiert: Kreislauf der Natur, grün, atmen. Für eine positive Selbstdarstellung sorgen auch die Sprachspiele: „Grüne Autos in allen Farben.“ nutzt die Mehrdeutigkeit von grün als Farbe und grün als umweltbewusst.

Es wird deutlich, dass das umweltfreundliche Auto verbal und visuell gegenwärtig in der Werbung höchste Priorität hat, auch auf die Gefahr hin, dass damit eine Simplifizierung des Problems `Auto` einhergeht. Wenn man ganz aktuellen Anzeigen glauben will, könnte sich ein erneuter Konzeptwandel andeuten, indem im Sinne der Spaßgesellschaft gehäuft Begriffe verbal und visuell verwandt werden, die einen entsprechenden Begriffsrahmen bilden.

Ohne nähere Erklärungen seien Beispiele angeführt:

Toyota: Nichts ist unmöglich. Der Toyota RAV4. Lebe Deine Freiheit.

SAAB: Sie wollen aus Konventionen ausbrechen? Hier ist Ihr Fluchtwagen.

Mazda: warum langweilig, wenn es fahrspaßig gibt?

3 Materialien

Material zur Textsorte Antrag/Gesuch

Im Vergleich mit heutigen Anträgen/Gesuchen ist als durchgängige Entwicklungstendenz eine Demokratisierung der von Hause aus asymmetrischen Kommunikation zwischen den Kommunikationspartnern zu beobachten. Zunehmende Sachlichkeit äußert sich in der Verwendung von Fachwortschätzen.

M 1: Gesuch eines Siedlers zu Beginn des 19. Jahrhunderts²

<p>Mohrdorf, d. 6. Jan. 1806</p> <p>Allerdurchlauchtigster Großmächtigster König, Allergnädigster König und Herr</p> <p>Der Colonist Gerd Folkers zu Mohrdorf betr.</p> <p>ich bin gewiß der ärmste Colonist im ganzen Lande, denn ich bin wie Stadt und Land kundig äußerst contract, und kann mit Hand arbeit keinen Heller verdienen, imgleichen ist meine alte Frau ungesund und eben wenig im Stande ein Stück Brod zu erwerben. Mein geringes Colonat ist dermaßen verschuldet, daß ich keinen Groschen darauf borgen kann, und das wenige Land oder Morast was dabey ist äußerst mager, weil ich solches nicht bedüngen kann. Im abgewichenen Jare, kann ich mit Wahrheit sagen, habe ich kein Krug Buchweizen eingeerntet, und die wenigen Cartoffeln, welche</p>	<p>Gott mir noch bescheret, sind bereits verzehret, und es mangelt uns anjetzt an alle Lebensmittel</p> <p style="text-align: right;">weil</p> <p>Weil wir hier in Mohrdorf kein Milch für Geld kaufen können. So müßen wir fast vor Hunger und Kummer vergehen.</p> <p>An Eur. Königliche Majestät höchstpreisl. Krieges- und Domainen-Cammer unterwinde ich mich meine allerunthänigste Bitte dahin gelangen zu laßen, mir armer verlaßener Mann mit einer milden Beisteuer zu helfen, um eine Kuh kaufen zu können, alsdann bin ich mit meine alte Frau geborgen, denn wenn wir Milch haben, so haben wir doch etwas zur Erquickung.</p> <p>Hoffnungsvoll ersterbe in niedrigster Ehrfurcht</p> <p style="text-align: right;">Eur. Königliche Majestät</p> <p style="text-align: right;">Gerd Folkers allerunterthäniger Knecht</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

² Abschrift im Moormuseum Moordorf/Ostfriesland

M 2: Gesuch eines Lehrers Ende des 19. Jahrhunderts³

Eingeg., den 13. Novbr. 1894

An
den Schulvorstand
zu
Zwenkau

Den geehrten Schulvorstand bitte ich um Gewährung der vorletzten Alterszulage. Hieran erlaube ich mir noch die weitere Bitte anzuschließen, mir jetzt noch einen Teil von der letzten Zulage, welche ich erst nach 5 Jahren erhalte, zu bewilligen; weil ich immer noch 1 ½ Jahr 2 Söhne auf dem Seminar habe, also jetzt das Geld notwendiger brauche, als später. Einem günstigen Bescheide hoffnungsvoll entgegensehend, zeichnet

K. Org.

Zwenkau, d. 5. November 1894

M 3: Gesuch Franz Kafkas zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Hochlöblicher

Verwaltungsausschuss!

Der ergebenst Gefertigte leidet seit längerer Zeit an krankhaften nervösen Zuständen, die sich vor Allem in fast ununterbrochenen Verdauungsstörungen und in schlechtem Schlafe äussern. Der Gefertigte ist daher gezwungen, sich in einem Sanatorium einer rationellen Kur zu unterziehen und bittet einen hochlöblichen Vorstand um gütige Gewährung eines einwöchentlichen Krankenurlaubes, den der Gefertigte an seinen Erholungsurlaub anschliessen und für jene Sanatoriumskur verwenden würde.

Das beigelegte ärztliche Zeugnis bestätigt die obige Begründung des Gesuches.

Prag, am 17. Juni 1912

Dr. Franz Kafka.
Konzipist

³ Abschrift: Sächsisches Staatsarchiv Leipzig, Stadtarchiv Zwenkau

Material zur Textsorte Ordnung

Diese Textsorten haben ihren Platz in dem Kausalzusammenhang, dass bestimmte Voraussetzungen oder Umstände des Zusammenlebens ein bestimmtes Verhalten der Beteiligten notwendig oder wünschenswert machen. Das Nichtbeachten dieser Verhaltensweisen hat bestimmte Folgen. Diese Zusammenhänge sind auch der Ansatz für Vergleiche, einschließlich des Vergleichs der sprachstilistischen Gestaltung, die dominierend autoritär oder Achtung indizierend sein kann. Es ist leicht nachvollziehbar, dass das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen den Kommunikationspartnern einem ständigen Wandel unterworfen ist. Vergleiche mit heutigen Ordnungen, auch Schulordnungen, sind sehr interessant. Auch die Textsorte Lebenslauf (M 7) ist situationsspezifisch ausgeprägt.

M 4: Auszüge aus der „Mädchenhaus Ordnung für das Militär Mädchen Waisenhaus in Pretzsch/Elbe vom 1. Juli 1912“⁴

- 54 Wer unentschuldigt nicht pünktlich zum Antreten zur Stelle ist oder fehlt, ist grundsätzlich zu maßregeln oder zu bestrafen.
- 63 Das Antreten zum Unterricht erfolgt klassenweise im Spielsaal unter Aufsicht der Erzieherin vom Frühdienst. Die Klassenaufseherinnen haben dieser vor dem Abrücken ihre Klassen zu melden.
- 64 Während der Schulpausen (mit Ausnahme der Frühstückspause) führen die Lehrer bzw. Lehrerinnen wochenweise die Aufsicht. Bücher dürfen während der Pausen nicht mitgenommen werden; das Lärmen während dieser Zeit, ebenso das Spielen in der Frühstückspause ist verboten. Das Verlassen der Klassen und das Wiedereintrücken in diese hat stets geschlossen und ruhig zu geschehen.
- 65 Auf unbedingte Schonung der Bücher und Lehrmittel ist jederzeit zu achten; jeder Mißbrauch, Werfen mit solchen u. s. w. ist verboten.
- 67 Während der Freizeit kann jeder Zögling sich nach Belieben mit sachgemäßen Spielen beschäftigen oder freiwillige und bestellte Handarbeiten anfertigen. Das Spielen darf jedoch nie in zu übermäßiges Lärmen ausarten, vielmehr sollen die Zöglinge sich stets anständig und gesittet betragen. Alle zwecklosen, schädlichen und gefährlichen Dinge sind verboten; ebenso ist jedes eigenmächtige Verschenken, Vertauschen und Verkaufen von Gegenständen untersagt.
- 68 Während des Aufenthalts auf dem Hofe ist es verboten, Wände oder Gegenstände zu bekritzeln oder zu beschädigen, [...] sich mit den in der Anstalt beschäftigten Personen zu unterhalten bzw. sie zu belästigen. Fußballspiel, Reiterspiel, das Werfen mit Steinen, das Klettern oder Liegen auf den Bänken und die Verwendung von Taschentüchern als Peitschen oder zum Schlagen ist untersagt. [...]
- 72 Das Verhalten auf den Wohnsälen soll ein ruhiges sein. Die Zöglinge dürfen sich mit Anfertigung von Handarbeiten, mit Lesen, Lernen, Gesellschaftsspielen und dergleichen beschäftigen. Verunreinigung der Räume, Bekritzeln oder Beschädigungen der Wände und Utensilien, lautes Schreien, Pfeifen, Sehen aus den Fenstern oder Werfen von Gegenständen aus denselben, wildes Umherrennen, Klettern über Tische und Bänke, Hinaufsteigen auf Spinde und Fensterbretter ist verboten. [...]

⁴ Archiv des Kinder- und Jugendheimes Pretzsch. In dem Schloss war das Militär-Mädchen-Waisenhaus untergebracht, bis es 1923 nach Potsdam zog

- 73 Auf den Fluren und Treppen ist jedes Lärmen und Rennen verboten. [...]
- 119 Die Mädchen haben beim Vorbeigehen an Vorgesetzten einen Knicks zu machen und in höflicher Weise mit Hinzusetzung der entsprechenden Anrede den Tagesgruß zu entbieten. Die Knaben entbieten den Tagesgruß ohne jede militärische Ehrenbezeugung.
- 120 An Türen, auf Treppen oder Fluren treten die Zöglinge, wenn ihnen ein Vorgesetzter entgegenkommt, zur Seite und bleiben, ihn ansehend, stehen, bis er vorübergegangen ist.
- 121 Betritt ein Vorgesetzter die Wohnsäle, bzw. sitzen die Zöglinge auf den Bänken im Hofe, so haben sie sich zu erheben.

M 5: Auszüge aus der ergänzenden „Strafordnung für das Königliche Militär-Mädchen-Waisenhaus zu Schloß Pretzsch“⁵

§2 Abs. 1: Die Zöglinge der Anstalt werden in 4 (vier) Führungsklassen eingeteilt. Jeder in die Anstalt eintretende Zögling kommt in die 2. (zweite) Führungsklasse. Die Versetzung in die 1. (erste) Führungsklasse erfolgt durch Konferenzbeschluß zur Belohnung für recht gutes Betragen. Die 3. (dritte) und 4. (vierte) Führungsklasse sind Strafklassen, welchen bestimmte Beschränkungen erfolgt sind

Abs. 3 Den Zöglingen der 3. (dritten) Führungsklasse werden folgende Beschränkungen auferlegt:

- a) Sie werden nicht zu den Ferien beurlaubt.
- b) Sie müssen nach den Gottesdiensten wieder ihre Alltagskleidung anlegen.
- c) Sie können bis zu 8 (acht) Schläge mit dem Rohrstock bekommen.
- d) Sie dürfen an den kleinen Vergnügungen der Anstalt z. B. Vorträgen, Konzerten usw. nicht teilnehmen.
- e) Sie müssen bei Ordnungen und Spaziergängen am Schluß ihrer Abteilung gehen.

Abs. 4 Für die Zöglinge der 4. (vierten) Führungsklasse gelten dieselben Beschränkungen, jedoch mit folgenden Verschärfungen:

- a) Sie können bis zu 10 (zehn) Schläge mit dem Rohrstock durch die Bettfrau bekommen.
- b) Sie erhalten Mittags weder Zucker und Zimt noch Backpflaumen.
- c) Sie müssen sich in den Zwischenpausen von den anderen Kindern abgesondert halten, dürfen auch sonst nicht mit ihnen sprechen oder spielen, und müssen bei Spaziergängen am Schluß des ganzen Zuges gehen.

§3: Zulässige Strafen & Strafbefugnis

Art der Strafen

Allgemeine Strafen: Verwarnung – Verweis – Eintragen eines Tadels in das Abteilungsstrafbuch – Entziehen eines Teils der Mahlzeit – Ausschließen vom Spielen usw. – Ausschließen von Vergnügungen, Vorträgen usw. – Stückeputzen (bis 20 Stück) – Verkürzen der Ferien (bis zu 2 (zwei) Tagen) – Versagen des ganzen Ferienurlaubs – Arrest bis zu 1 (einer) Stunde – Arrest (bis zu 2 (zwei) Stunden)

Körperliche Strafen: Züchtigung mit der Rute bis zu einem Alter von 10 (zehn) Jahren – Züchtigung mit dem Rohrstockchen in die Hand (bis zu 5 (fünf) Schlägen) – Schläge mit dem Rohrstock

⁵ Ebd.

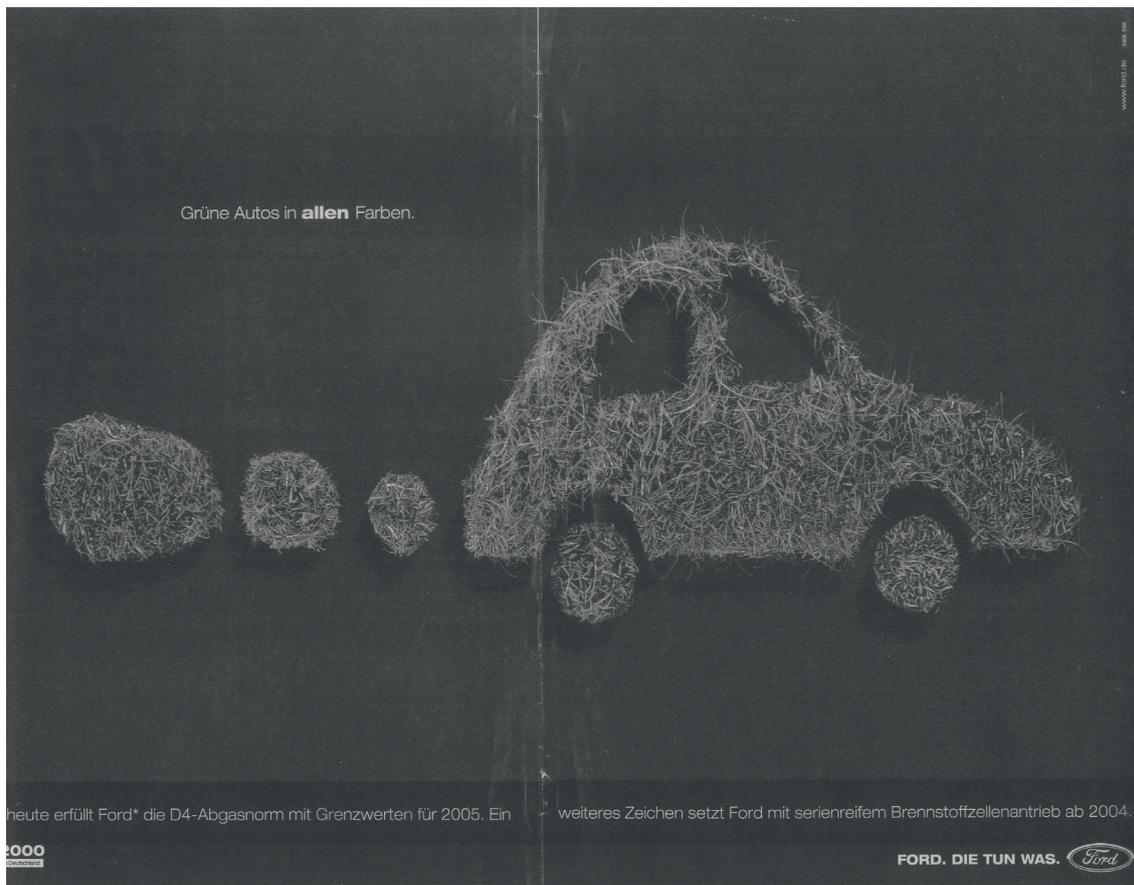
M 6: Emailschild an einer Haustür in Hamburg (bis in die 1960er Jahre) als Bestandteil einer Hausordnung Anfang des 20. Jahrhunderts

Das Spielen und Lärmen
der Kinder sowie das
Abstellen von Fahrrädern
im Treppenhaus ist untersagt.
Fahrräder sind durch den
Hausflur zu tragen.
Die Haustür ist ab 21 Uhr verschlossen
zu halten.

M 7: Beginn des Lebenslaufes von Heinrich Zille⁶

1872 lernte ich Lithograph und ging jede Woche zweimal abends in den Unterricht zum alten guten Professor Hosemann in die Kunstschule, die damals in der Akademie war, ebenso zweimal die Woche zum Prof. Domschke, Anatomie, der sehr grob war – und die vollste Klasse hatte.: „Wenn se noch nich mehr kenn dann setzen sie sich mit ihr Brett uff die Treppe un` nehmen nich hier die hoffnungsvollen Jünglinge, die bald nach Italien wollen, den Platz weg!“ – aber die Klasse war übervoll, die jungen freuten sich über den alten Herrn [...]

M 8: Werbeanzeige von FORD um das Jahr 2003



⁶ Handschriftlich aufgeschrieben im März 1924 für die Aufnahme in die Akademie der Künste (Ausstellung in der Akademie der Künste im März 2008).

M 9: Geburtsanzeigen⁷

Text 1

„Nach einer dreimaligen Entbindung meiner Gattin
von einer Tochter, erhöhte Gott heute durch sie
meine Vaterfreuden mit der Geburt eines jungen
Sohnes. Dieses zur Nachricht meinen theilnehmenden
Freunden und Verwandten.
Tangermünde, den 19. März 1815
Der Zolldirektor Zettow“

Text 2

Die Geburt einer Tochter
zeigen an
Dr. Willy Gotthelf,
Rechtsanwalt und Oberleutnant
d.R., z.Z. i. Felde,
und Frau Xenia Gotthelf
geb. Natter.
Berlin, den 17. Januar 1915

Literatur

- ADAMZIK, Kirsten (2001): Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. – In: FIX/HABSCHEID/KLEIN (Hrg.), 15–30.
- BECKER-MROTZEK, Michael/SCHERNER, Maximilian (2000): Textsorten der Verwaltung. – In: BRINKER, Klaus u.a. (Hrg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. – Berlin/New York: de Gruyter, 628–641.
- BESCH, Werner (1996): Duzen, Siezen, Titulieren: zur Anrede im Deutschen heute und gestern. – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- CHERUBIM, Dieter/OBJARTEL, Georg/SCHIKORSKY, Isa (1987): „Geprägte Form, die lebend sich entwickelt“. Beobachtungen zu institutionsbezogenen Texten des 19. Jahrhunderts. – In: Wirkendes Wort, 27. Jg., 144–176.
- FIX, Ulla/HABSCHEID, Stephan/KLEIN, Josef (Hrg.) (2001): Zur Kulturspezifik von Textsorten. – Tübingen: Stauffenburg.
- GROSSE, Siegfried/MENTRUP, Wolfgang (Hrg.) (1980): Bürger – Formulare – Behörde. – Tübingen: Niemeyer. (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 51).
- HINWEISE 2007: Hinweise zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 im Land Brandenburg. Deutsch. – Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- KELLNER, Joachim/KURTH, Ulrich/LIPPERT, Werner (1995): 1945 bis 1995. 50 Jahre Werbung in Deutschland. – Ingelheim: Westermann-Kommunikation.
- KLEIN, Josef (1991): Kann man „Begriffe besetzen“? Zur linguistischen Differenzierung einer plakativen politischen Metapher. – In: LIEDTKE, Frank/WENGELER, Martin/BÖKE, Karin (Hrg.): Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 44–69.

⁷ Texte aus: Vossische Zeitung“ vom 25.3.1815 (Text 1) und 15.1.1915 (Text 2), zit. nach FRESE, Karin (1987): Wie Eltern von sich reden machen. Sprachliche Analysen zu Geburtsanzeigen in Tageszeitungen zwischen 1790 bis 1985. – Heidelberg: Carl Winter.

- KRABS, Otto (2004): Von Erlaucht bis Spektabilis. Kleines Lexikon der Titel und Anreden. – München: Beck.
- KRIEGESKORTE, Michael (1995): 100 Jahre Werbung im Wandel: eine Reise durch die deutsche Vergangenheit. – Köln: DuMONT.
- PIITULAINEN, Maria-Leena (2001): Zur Selbstbezeichnung in deutschen und finnischen Textsorten. – In: FIX/HABSCHEID/KLEIN (Hrg.) (2001), 159–173.
- RLP 2006: Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Deutsch. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg.
- RAUCH, Elisabeth (1992): Sprachrituale in institutionellen und institutionalisierten Texten und Gesprächssorten. – Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- RAMMLER, Otto Friedrich (1853): Universal-Briefsteller oder Musterbuch zur Abfassung aller in den allgemeinen und freundschaftlichen Lebensverhältnissen, sowie im Geschäftsleben vorkommenden Briefe, Documente und Aufsätze. Ein Hand- und Hülfsbuch für Personen jeden Standes (...) Nebst drei Zugaben, enthalten Deutsche Classiker, als praktisches Lehrbuch über die deutsche Sprache und insbesondere zum Declamieren; Stammbuchaufsätze und ein Fremdwörterbuch. – Leipzig (ohne Verlag).
- ROLF, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. – Berlin/New York: de Gruyter.
- SIEHR, Karl-Heinz (Hrg.) (2001): Victor Klemperers Werk. Texte und Materialien für Lehrer. – Berlin: Aufbau Taschenbuch.
- SPARKASSEN 1995: Sparkassen und Regionalgeschichte (1995). – Münster: Westfälisches Archivamt.
- STÖCKL, Hartmut (2004): Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. – In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 41, 5–48.
- TIPPACH-SCHNEIDER, Simone (1999): Messemännchen und Minol-Pirol. Werbung in der DDR. – Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.

Niederdeutsch – Brandenburgisch – Berlinisch – Standardsprache: Entwicklungstendenzen im regionalen Varietätengefüge

1 Einleitung

Das Berlinische galt lange Zeit und gilt bei manchem bis heute schlichtweg als schlechtes Deutsch. So stellte Alexis, ein Wahlberliner aus Breslau, 1905 fest, Berlinisch sei ein

„Jargon, aus dem verdorbenen Plattdeutsch und allem Kehrlicht und Abwurf der höheren Gesellschaftssprache auf eine so widerwärtige Weise komponiert, dass er nur im ersten Moment Lächeln erregt, auf die Dauer aber das Ohr beleidigt.“ (ALEXIS 1905, 368, in: ROSENBERG 1986, 76)

Und in einer Befragung, die nach der Wiedervereinigung durchgeführt wurde, äußerte ein Sprecher:

„Also das Altberlinische aus m Osten ... das is ne Inzuchtsprache, die eigentlich nun nich grade dazu beiträgt, Berlin beliebt zu machen. Ich glaube nich, dass das so überschwappen wird. Das etwas vulgäre Berlinern, da bin ich nich so dafür, aber diese kleinen Eigenarten, die solin ruhich bleibn. Von mir aus kann man ruhich Kürche sagen oder jeschlagen oder ach Jott oder das Verschlucken von Silben. Man soll ruhich seinen Berliner Klang habm, es soll ruhich jeder hörn. Aber man soll doch nun nich unbedingt falsch sprechen.“ (SCHÖNFELD 2001, 180)

Die Herausbildung des Berlinischen als Teil der brandenburgischen Sprachlandschaft zeigt in mehrfacher Hinsicht Möglichkeiten für die Darstellung von Entwicklungen in der Sprache, hier speziell im Gefüge der regionalen Varietäten. Als Subsysteme der Sprache bilden diese sehr komplexe Gebilde, in denen sowohl innersprachliche als auch außersprachliche Veränderungen zu untersuchen sind und die den Schülern auch eine Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vergangenheit ermöglichen. So lässt sich zum einen der Weg der allmählichen Herausbildung der Stadtsprache Berlins aus der sie umgebenden brandenburgischen Sprachlandschaft darstellen; zum Zweiten führt die Beschäftigung mit der Ausstrahlung des Berlinischen auf das umgebende Land zu Einsichten in die Bedeutung von Metropolen für die Entwicklung von Sprachlandschaften. Zum Dritten lässt sich am Beispiel der Herausbildung des Berlinischen das sich im Laufe der Jahrhunderte ändernde Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erkennen, das landläufigen Annahmen, die Entwicklung einer Sprache verlief in geradlinigen Prozessen (teleologische Annahme), widerspricht. Viertens gestattet gerade die jüngere Vergangenheit interessante Einsichten in die Wirkung von Sprach-

einstellungen, die unser aller Sprachhandeln in nicht unwesentlicher Weise beeinflussen. Und schließlich können Textanalysen auch den Wandel sprachlicher Strukturen deutlich machen.¹

In der Literatur und in der aktuellen Sprachverwendung lassen sich recht unterschiedliche Bezeichnungen für das Berlinische finden: *Dialekt, Halbmundart, Slang, unreines Deutsch, Stadtmundart, Gassenjargon* u.a. Dabei werden sowohl diachrone (historische) als auch diastratische (schichtenspezifische) Gegebenheiten vermengt, sodass z.T. ein ziemlich diffuses Bild des Berlinischen entsteht. Für ein angemessenes Verständnis bietet es sich daher an, zunächst – ungeachtet der in der Forschung z.T. sehr unterschiedlichen Auffassungen zu den einzelnen Erscheinungen – einige zentrale Begriffe zu klären (vgl. M 1: Begriffliche Grundlagen).

Im Folgenden sollen wichtige Stationen im Prozess der Herausbildung der brandenburgischen Sprachlandschaft sowie des Berlinischen – insbesondere dessen jüngste Vergangenheit – skizziert werden.

2 Entstehung und Entwicklung des brandenburgischen Sprachraumes

Die regionale Differenzierung des deutschen Sprachraums in Dialekte und großräumige Umgangssprachen ist das Ergebnis von Veränderungen sozialer, ökonomischer und kultureller Strukturen seit dem Frühmittelalter sowie langwieriger sprachhistorischer Prozesse, die z.T. weit in die germanische Zeit zurückreichen (zsf. M 2: Historische und sprachliche Entwicklung Brandenburgs und Berlins). Die brandenburgischen (oder märkischen) Dialekte gehören dabei zum Niederdeutschen, das Berlinische ist heute eine Stadtsprache (Urbanolekt/Metrolekt), die jedoch auch die überregionale Umgangssprache außerhalb der Stadt (Regiolekt) so wesentlich geprägt hat, dass diese als berlin-brandenburgische Umgangssprache bezeichnet wird. Im Laufe der Jahrhunderte haben sich die Verhältnisse zwischen diesen Varietäten gewandelt, wobei die Dialekte zunächst eine der Grundlagen für die Entstehung des Berlinischen bildeten, das wiederum durch das sich allmählich etablierende Hochdeutsch geprägt wurde. Letzteres mündete schließlich in die Standardsprache. Heute befinden sich alle Varietäten (brandenburgisches Niederdeutsch – berlinische Stadtsprache – berlin-brandenburgische Umgangssprache – Standardsprache) in einem spannungsreichen, sich immer noch ändernden Verhältnis, das deutliche Sprachwandelphänomene zeigt.

2.1 Entstehung und Entwicklung der brandenburgischen Dialektlandschaft

Die brandenburgischen Dialekte, die heute vorrangig nur noch von älteren Menschen in der Prignitz, der Uckermark und dem Fläming gesprochen werden, sind das Ergebnis der Besied-

¹ Zum Thema regionale Varietäten liegen auch einige Beiträge und Sammelbände vor, die weitere Anregungen für die Gestaltung im Unterricht enthalten, vgl. u.a.: ROSENBERG 1984; MACHA 2004; SCHLOBINSKI/BLANK 1989.

lung der Mark Brandenburg seit dem frühen Mittelalter. Nachdem die hier seit dem 1. Jh. ansässigen germanischen Stämme, denen wir einige Flussnamen wie *Spree* und *Havel* verdanken, im 5. Jh. das Land weitgehend verlassen hatten, besiedelten slawische Stämme das Gebiet zwischen Elbe und Oder. Auch sie hinterließen ihre Spuren, wie die Namen *Potsdam*, *Berlin*, *Teltow* oder *Beeskow* noch heute zeigen. Überliefert ist uns diese Zeit in lateinischen Quellen, in denen sich vereinzelt Spuren der gesprochenen brandenburgischen Sprache finden lassen.

Die eigentliche Besiedlung begann jedoch mit der Ostexpansion im 12. Jh., in deren Gefolge Siedler vor allem aus den niederdeutschen Nachbarregionen (Elbostfalen, Westfalen), aber auch aus Flandern und friesischen Gebieten sowie dem Rheinland ins Land geholt wurden und ihrer neuen Heimat das typisch niederdeutsche sprachliche Gepräge gaben, das bis heute die Dialekte prägt (vgl. M 3: Lautung). Das 13. Jh. brachte nach dem Aussterben der Askanier eine Phase der politischen Wirrungen, in deren Folge eine Vielzahl der alten Siedlungen wüst wurde. Erst die Übernahme der Hausmacht durch die Hohenzollern 1411 brachte dem Land eine gewisse Stabilisierung, die erneut mit dem Zuzug von Bevölkerungsgruppen aus den verschiedensten Regionen verbunden war. Die alten Siedlungsstrukturen wurden durch neue Ansiedlungen überlagert. Als Quellen finden sich für diese Zeit neben den lateinischen Zeugnissen zunehmend niederdeutsche und erste hochdeutsche Dokumente.

Die nächste, sehr zerstörerische Zeit bildete der Dreißigjährige Krieg, in dem Tod, Entsiedlung und Not auch die Mark Brandenburg prägten. Bis zu 30% der alten Orte wurden wüst. Es waren der Große Kurfürst und seine Nachfolger, die mit einer beispiellosen „Peuplierung“, dem Anwerben neuer Zuzügler (Hugenotten, Juden, Böhmen, Schweizer, Pfälzer u.a.), die Basis für die Entwicklung eines straff organisierten, absolutistischen Staates legten. In dieser Zeit wechselte in der Mark Brandenburg die Schriftlichkeit vom Niederdeutschen zum Hochdeutschen, das zunächst durch das Fränkische, dann durch das Meißnische geprägt war und unter dessen Einfluss sich seit dem 15. Jh. eine regionale Umgangssprache ausbildete, die spätestens seit dem 19. Jh. wiederum stärker vom Berlinischen beeinflusst wird. Heute hat diese die Dialekte weitgehend verdrängt, doch bewahrt der Dialekt sowohl im kulturellen Bereich als auch in familiären Situationen nach wie vor seine Funktion (M 4: Alternanz Niederdeutsch – Umgangssprache) und wird gerade in der jüngsten Vergangenheit wieder durch zahlreiche Initiativen gefördert.

Wie deutlich wird, ist die Geschichte der märkischen Dialekte nicht nur durch Kontinuität, sondern vor allem auch durch Brüche gekennzeichnet, mit der Folge, dass gerade der brandenburgische Raum heute kaum noch Dialekte besitzt. Hinzu kommt, dass sich seit dem

16. Jh. mit Berlin ein Zentrum kurfürstlicher und königlicher Macht herausbildete, dessen sprachliche Entwicklung zunehmend das Land beeinflusste.

2.2 Die Sprache Berlins – von der lokalen Mundart zur Stadtsprache und zur regionalen Umgangssprache

Wie im (späteren) Brandenburger Umland wird auch im Berliner Raum vom 7. bis 12. Jh. Slawisch gesprochen. Noch bis ins 14. Jh. war Berlin ein unbedeutender Ort, dessen Bewohner – ebenfalls wie in den anderen brandenburgischen Dörfern – das Niederdeutsche ihrer Region, also das Mittelmärkische, sprachen. Bis heute bildet das Niederdeutsche die entscheidende Grundlage des Berlinischen, auch wenn später viele weitere Einflüsse die Entwicklung mit prägten (M 5: Berliner Kinderreime). Doch seine günstige Verkehrslage und die Entscheidung des Kurfürsten, Berlin zur Residenz auszubauen, verhalfen ihm schnell zu Wachstum und zur Etablierung eines Hofes und Beamtenapparates, der sich eher dem Hochdeutschen als dem „bäuerischen“ Platt zuwandte. Vor allem in der Schriftlichkeit wurde sehr schnell die ältere mittelniederdeutsche bzw. lateinische Schriftlichkeit durch eine hochdeutsche Schriftlichkeit abgelöst und es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Hochdeutsch seit dem 16. Jh. rezeptiv und zunehmend auch produktiv vom Adel und den bürgerlichen Bildungsschichten beherrscht wurde (M 6: Weihnachtsspiel).

Während der Hof sich überwiegend noch des Französischen bediente, entwickelten die oberen bürgerlichen Schichten in der alltäglich gesprochenen Sprache allmählich eine Stadtsprache, die zwar auf einer niederdeutschen Basis beruhte, wesentlich aber auch durch hochdeutsche Einflüsse geprägt wurde.² Prägend wurden u.a. die Hugenotten, die durch das Potsdamer Edikt in großer Zahl ins Land und insbesondere nach Berlin einwanderten und zur Übernahme vieler französischer Wörter, die später z.T. verballhornt wurden, in das Berlinische führen (vgl. M 7: Lexik). Daneben gelangen aber auch jüdische Menschen und Zuzügler aus vielen anderen Regionen Deutschlands nach Berlin. Berlinisch wurde im Vergleich zum gesprochenen Platt der einfachen städtischen Bevölkerung Prestigesprache. Geschrieben wurde nun Hochdeutsch.

Spätestens im 18. Jh. entwickelte sich jedoch das inzwischen weitgehend durch die Oberschicht (schriftlich) beherrschte Hochdeutsch auch im mündlichen Verkehr zur Leit- und Prestigevarietät, sodass nun das Berlinische als „pöbelhaft“ bewertet und zunehmend von den oberen und z.T. auch mittleren Schichten gemieden wurde. In sprachkritischen Beiträgen, wie

² Auf die von Agathe Lasch favorisierte Position, dass das Berlinische ein Obersächsisch mit nd. Einflüssen sei, kann hier nicht eingegangen werden.

denen von Karl Philipp Moritz, wird dann auch das Berlinische bewusst übertreibend und damit besonders negativ bewertet (M 8: Karl Philipp Moritz).

Das beginnende 19. Jh. führte zu einer enormen Bevölkerungsexplosion und Bildung der Großstadt Berlin, in die nun täglich tausende Arbeitskräfte strömten und die dort vorgefundene Stadtsprache, die erst jetzt ihre charakteristischen lexikalischen Ausprägungen (u.a. den sog. „Berliner Witz“) erhält, abends wieder mit in ihre Heimatsorte nahmen. Dass dabei in den Randbezirken der immer größer werdenden Stadt aber auch noch lange das Niederdeutsche verwendet wurde, machen Fragebogenantworten für den Deutschen Sprachatlas (M 9) deutlich, die 1880 erhoben wurden. In „Dree Wiehnachten“ (M 10) wird gezeigt, wie außerhalb Berlins die Verwendung der unterschiedlichen Varietäten bewertet wird.

Gerade im 19. Jh. mit seiner sprunghaften industriellen sowie spannungsreichen politischen und sozialen Entwicklung verändert sich nicht nur die Lexik des Berlinischen, sondern jetzt verbreitet es sich auch in den unteren (proletarischen) Schichten der Bevölkerung. In literarischen (M 11: Glaßbrenner, Zille) und politischen Texten wird das Berlinische z.T. zum Ausdruck sozialer Kritik und des Lebensgefühls der unteren sozialen Schichten verwendet.

Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass das Berlinische innerhalb der Stadt sowohl regional als auch sozial stark differierte. Je größer der Anteil der proletarischen Schichten in einem Stadtbezirk war, desto stärker war und ist bis heute die Verwendung des deutlich ausgeprägten Berlinischen.

Die sich durch den gegenseitigen Einfluss des Berlinischen auf die brandenburgischen Dialekte und umgekehrt herausbildende berlin-brandenburgischen Umgangssprache wie auch die zunehmende Alphabetisierung, Mobilität und überregionale Presse verdrängten nun ihrerseits zunehmend die Dialekte zunächst der unmittelbar an Berlin grenzenden Regionen, allmählich aber strahlte es auch in die übrigen Regionen des Landes (z.T. auch darüber hinaus wie nach Sachsen und Sachsen-Anhalt) aus und wird so zur bestimmenden gesprochenen Varietät in Brandenburg.³

2.3 Die Situation heute

Seit Mitte des 20. Jh. ist der Gebrauch des Niederdeutschen nur noch auf die Randgebiete des Landes Brandenburg konzentriert. Die gewaltigen Zerstörungen und zahlreichen Opfer durch den 2. Weltkrieg erforderten einen schnellen Wiederaufbau und führten viele Menschen aus anderen Regionen Deutschlands in die Stadt.

³ In M 12 wird zusammenfassend die Vielschichtigkeit der mündlichen und schriftlichen Sprachverwendung innerhalb Berlins veranschaulicht.

Die Teilung Berlins zwischen 1949 und 1989 und deren Wiedervereinigung stellen weitere markante Einschnitte in der Geschichte des Berlinischen dar. Während im Westteil der Stadt aufgrund seiner Insellage und des starken Zuzugs aus dem westlichen Teil Deutschlands das Berlinische außer in den typischen Arbeiter-Stadtbezirken wenig angesehen und daher eher stigmatisiert wurde, war im Ostteil Berlinisch als „Hauptstadtvarietät“, sicher aber auch durch die regionale Anbindung an das Umland, wenn auch nicht von allen positiv bewertet, so doch zumindest akzeptiert und wurde (in unterschiedlicher Ausprägung) quer durch alle Schichten gesprochen.

Ungeachtet dieser grundsätzlichen Unterschiede muss übereinstimmend in beiden Stadtteilen von sehr differenzierten Ausprägungen des Berlinischen ausgegangen werden. Die relativ schnell nach der Wiedervereinigung einsetzenden Forschungen zur Situation des Berlinischen und deren Entwicklung bestätigten deutliche Unterschiede im Gebrauch und in der Bewertung (vgl. M 13), aber zugleich, dass Berlinisch eine durchaus innerstädtisch und sprachlich differenzierte Varietät ist, die je nach kommunikativer Situation variabel verwendet wird. SCHÖNFELD (2001, 37) unterscheidet zwischen starkem, mittlerem und schwachem Berlinisch sowie einer überregionalen Umgangssprache, die in Berlin (neben anderen Sprachen wie z.B. Türkisch und Dialekten wie z.B. Sächsisch) als Ausprägungen des Berlinischen verwendet werden:

1. überregionale Umgangssprache (üUs) = Reduktionen u.ä.: *son* ‚so ein‘, *ne* ‚eine‘;
2. leichtes Berlinisch (lB) = zusätzlich Merkmale in Einzel-Wörtern: *det*, *ooch*, *janz*;
3. mittleres Berlinisch (mB) = zusätzlich regelhafte Merkmale: *-g* > *-r-*, *saren*;
4. starkes Berlinisch (sB) = zusätzlich stärker negativ bewertete Merkmale: *looft* ‚läuft‘.

Die Untersuchungen über die Weiterentwicklung des Berlinischen unter den aktuellen politischen Bedingungen nach der sog. „Wende“ stellen einen interessanten Gegenstand dar und erbrachten u. a. folgende Ergebnisse:

- Die krasse Form der negativen Einstellung zu dem abweichenden Sprachgebrauch der Berliner aus dem jeweils anderen Stadtteil, wie sie nach der Grenzöffnung oft zu hören war, hat sich weithin gewandelt. Durch das nähere Kennenlernen der Sprecher, auch durch die Gewohnheit oder sogar durch Anpassung ist es zumindest zu einer größeren Toleranz gekommen. Pauschale Urteile wurden durch das Zusammenleben verändert, obwohl vielen Berlinern der jeweils andere Stadtteil noch immer weithin fremd bleibt und gemieden wird.
- In Westberlin hält allgemein die Stigmatisierung des Berlinischen an und führt verstärkt zum Rückgang des Berlinischen, vor allem des sB, aber ebenfalls des mB und lB. Dies ist auch am seltenen Gebrauch des Berlinischen bei Westberliner Schülern zu beobachten.
- In Ostberlin ist die fast generelle Tendenz zur positiven Bewertung des Berlinischen und seiner Verwendung, auch des sB, nicht mehr vorhanden. Es erfolgt eine Orientierung an dem in Westberlin üblichen Sprachgebrauch. Allgemein ist auch in Ostberlin ein stärkerer Rückgang des Berlinischen, verbunden mit einer zunehmend negativen Bewertung der

Stadtsprache, zu beobachten. Dabei sind besonders deutliche Unterschiede zwischen den Alters- und Berufsgruppen festzustellen. Die Meidung des Berlinischen geschieht vor allem, weil man nicht auffallen und beruflich vorankommen will. Dennoch genießt das Berlinische bei Ostberlinern einen höheren Stellenwert als bei Westberlinern. Zahlreiche Ostberliner bemühen sich zwar auch, das Berlinische zugunsten der Standardsprache in bestimmten Situationen zu vermeiden, aber sie sind gewöhnlich schnell bereit, auf einige berlinische Merkmale bei den Kommunikationspartnern zu reagieren und ihren Sprachgebrauch zum Berlinischen umzustellen. Von den meisten Ostberlinern wird das Berlinische in stärkerem Maße als eine natürliche Sprachgebrauchsform empfunden, als dies bei den Westberlinern der Fall ist.

- Kleinkinder und jüngere Schüler in Ostberlin sprechen gewöhnlich das Berlinische nicht mehr. Da es im Umgang mit ihnen in Kindertagesstätten und Schulen sowie von vielen Eltern möglichst vermieden wird, lernen sie, von Ausnahmen abgesehen, das Berlinische in der Regel auch nicht mehr in der großen Vielfalt kennen, sondern nur noch die bis in die Standardsprache üblichen Elemente und einige typische Merkmale des Berlinischen. Eine zunehmende und stärkere Verwendung dieser Form des Berlinischen bei einer größeren Anzahl von Schülern ist erst ab der 7./8. Klasse zu hören, vor allem durch den Einfluss älterer Jugendlicher. Es ist dann meistens ein mB bis IB.
- Zahlreiche Ostberliner sehen sich durch ihre Tätigkeit (z.B. Art der Tätigkeit, gemeinsame Arbeit mit Westberlinern und zugezogenen Westdeutschen, Schulbesuch in Westberlin u.Ä.) genötigt, das Berlinische und seine Verwendung zu reduzieren, es situativ angemessener zu gebrauchen bzw. ganz abzulegen. Vielen gelingt das nicht immer vollständig. Dadurch werden Einzelmerkmale auch in offiziellen Situationen und selbst von Angehörigen der oberen sozialen Schichten unbewusst weiterverwendet, besonders häufig unter dem Einfluss der Emotionalität. Allerdings wurde beobachtet, dass vereinzelt Ostberliner sogar das starke Berlinisch auch bewusst verwenden, vor allem als Schüler in Westberliner Schulen.
- Mehrfach wurde festgestellt, dass Westberliner der jüngeren und mittleren Generation ihren Ostberliner Kunden gegenüber Merkmale des IB bis mB verwenden. Teilweise wird dies in Schulungen gefördert. Auch bei Westberliner Jugendlichen, die in Ostberlin die Berufsschule besuchen, wurde vereinzelt beobachtet, dass sie sich bewusst das sB aneignen, weil sie zu einer bestimmten Gruppe ‚dazugehören‘ wollen. Auffällig ist aber, dass sie es fast immer situationsabhängig verwenden, was vielen Ostberlinern noch schwerfällt.
- Auf der anderen Seite ist zu beobachten, dass bei Ostberlinern, die durch ein unverändertes berufliches oder familiäres Umfeld nicht zum Umdenken gezwungen sind, meistens auch keine Anpassung in Richtung der Sprachgewohnheiten aus dem anderen Stadtteil erfolgt.
- Der Weg Berlins von der zusammenwachsenden Stadt zu einer Stadt ohne Grenzen wird nach Ansicht der Probanden auch in sprachlicher Hinsicht noch ein weiter Weg sein, denn das Sprachverhalten ist in starkem Maße geprägt durch Gewohnheiten. Dazu kommt, dass die Mauer, die die Stadt in zwei Hälften trennte, noch in den Köpfen der meisten Berliner existiert. Die Ausgleichsprozesse beim Gebrauch des Berlinischen verlaufen also sehr differenziert und widersprüchlich. (Vgl. SCHÖNFELD 2001, 181f.)

Inwieweit diese Aussagen, die auf Befragungen zwischen 1990 und 1999 beruhen, heute noch Bestand haben oder durch aktuelle Entwicklungen überlagert werden, müssten neuere Befragungen erbringen.

3 Unterrichts Anregungen

Die Beschäftigung mit dem Berlinischen eignet sich sowohl für die Unterrichtsarbeit als auch für ein umfangreicheres Projekt etwa im Rahmen einer Projektwoche. Dabei können – je nach

spezifischer Situation der Klasse (starker/geringer Anteil Berlinisch sprechender Schülerinnen und Schüler, Berlinnähe/Berlinferne, Vorkenntnisse im Umgang mit Sprachanalysen, kulturellen Neigungen, Dauer der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld u.Ä.) – unterschiedliche Akzente gesetzt und die Thematik evtl. ab Klasse 10 behandelt werden⁴. Insofern bietet der folgende Vorschlag nur eine Möglichkeit der Strukturierung der Unterrichtseinheit.

Insgesamt bietet die Thematik auch Gelegenheit, folgende Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln:

- Neben dem *Analysieren*, *Verstehen* und *Interpretieren* von Texten ermöglichen *vergleichende Analysen Einsichten in Sprachwandelprozesse* auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems (Lautung, Morphologie, Lexik, Syntax).
- Im Zusammenhang mit der Berücksichtigung des historischen Kontextes werden *Einsichten in die kulturelle Prägung* kommunikativen Handelns vertieft und Sprache als von gesellschaftlichen Gegebenheiten abhängiges Kommunikationsmittel erkennbar.
- Am Beispiel aktueller Veränderungen im Gebrauch von und *Einstellungen* gegenüber Varietäten (hier dem Berlinischen) lässt sich Sprachwandel auch selbst *erforschen* und somit bewusst *reflektieren*.
- Das *Sammeln von Sprachdaten* mit Hilfe von Fragebögen, Selbst- und Fremdbeobachtung, Interviews, Analysen von Wörterbüchern, Filmen/Kabaretttexten/Liedern u.Ä. ermöglicht eine reflektierte Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachpraxen und gestattet *Einsichten in Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens*.

Std. 1	Hör- bzw. Textproben (z.B. Glaßbrenner, Zille, Kläre Waldorf, Sommer vom Balkon, Kröner, Witze, Werbung, Meinungen gegenüber dem Berlinischen)
M 4 M 5 M 6 M 8 M 10 M 11 M 12	Am Beispiel ausgewählter Texte oder Hörbeispiele kann diskutiert werden, welche (jeweils spezifische) Funktion das Berlinische in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten besitzt. Davon ausgehend werden die SchülerInnen interessierende Fragestellungen entwickelt und eine Planung der Unterrichtseinheit vorgenommen. Leitthemen könnten sein: <ul style="list-style-type: none"> • Wesen/(lautliche, lexikalische, grammatische) Merkmale des heutigen Berlinisch • Historische Entwicklung des Berlinischen • Vergleich Berlinisch – berlin-brandenburgische Umgangssprache – Niederdeutsch/Märkisch – Standardsprache • Aktuelle Bewertung(en) des Berlinischen • Verwendung des Berlinischen in künstlerischen Texten (früher und heute) • Differenzen im Sprachgebrauch nach Geschlecht, Alter, Herkunft, Wohnort
Std. 2	Schaffung der Grundlagen
M 1 M 2 M 12	Auf der Basis von Schülervorträgen wird die Geschichte Berlins erarbeitet und dabei die Herausbildung des Berlinischen als Stadtsprache skizziert. Die wichtigsten Grundbegriffe werden geklärt (vorbereitende Arbeit mit Wörterbüchern, Lexi-

⁴ Ein Unterrichtsvorschlag findet sich auch in SCHLOBINSKI/BLANK 1989; ZIMMER 2002.

		ka, Internet oder M 1) und auf die Phasen der Entwicklung bezogen. Vorbereitend zur nächsten Stunde werden gruppenweise Texte zum Berlinischen gesammelt.
Std. 3		Analyse von historischen/aktuellen Texten; Funktion und Wirkung des Berlinischen (auch Werbung)
M 3 M 5		Anhand von Texten werden die wichtigsten Merkmale des Berlinischen zusammengetragen. Diese können zuvor bereitgestellt oder durch die SchülerInnen mitgebracht werden. Im Ergebnis sollte die Einsicht gewonnen sein, dass sich sowohl das Berlinische selbst als auch seine Wirkung im Laufe der Zeit verändert hat.
Std. 4		Diskussion von (historischen und aktuellen) Einstellungen gegenüber dem Berlinischen
M 13		Auf der Basis von Meinungen (neben M 13 ggf. aus SCHÖNFELD 2001 zu ergänzen) gegenüber dem Berlinischen reflektieren die SchülerInnen, inwieweit sie selbst solche Einschätzungen teilen und diese durch die jeweilige (soziale) Situation der SprecherInnen begründet sind. Insbesondere die Vor- und Nachwendeeinschätzungen sind geeignet, auch ideologische Begründungen zu hinterfragen.
Std. 5		Befragungsbogen entwerfen und diskutieren, Ziele festlegen, Hypothesen bilden
		Gemeinsam oder in Gruppen wird ein Fragebogen/Interviewleitfaden entworfen, mit dessen Hilfe aktuelle Sprachdaten zum Gebrauch des Berlinischen und/oder zu Einstellungen gegenüber dem Berlinischen erhoben werden können. Z.B. können (zuvor aus Wörterbüchern ermittelte) Lexeme oder Sprüche erfragt werden, Texte (unterschiedlich starker berlinischer Ausprägung) vorgegeben und durch die Probanden bewertet sowie Einstellungen (freie Äußerungen) gegenüber dem Berlinischen gesammelt werden. Eine aufwändigere Aufgabe wäre es, z.B. mithilfe von Interviews zu ermitteln, wie hoch der Anteil des Berlinischen in Familien- oder Freundeskreisen ist. Bereits in der Vorbereitung sind Möglichkeiten der Auswertung zu diskutieren (Hypothesenbildung).
Std. 6		Befragung auswerten/Präsentation der Ergebnisse
		Nach einer ausreichend veranschlagten Zeit des Sammelns und Auswertens der Sprachdaten werden diese präsentiert und gemeinsam diskutiert. Im Ergebnis sollte u.a. die Erkenntnis stehen, dass Varietäten sehr heterogene Erscheinungen sind, die sich historisch in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Gegebenheiten auf allen Ebenen wandeln und damit auch ihre Funktion und Bewertung in unterschiedlichen kommunikativen Verwendungen verändern. In bestimmten Kontexten (Literatur, Werbung ...) wird das Berlinische zum Erzielen spezifischer Wirkungen verwendet.

4 Materialien

M 1: Begriffliche Grundlagen

Varietät

„Mit dem Begriff der *Varietät* soll [...] der Tatsache Rechnung getragen werden, dass wir [...] verschiedene Sprach(gebrauchs)formen unterscheiden können, die sich jeweils als Summe spezifischer sprachlicher Charakteristika beschreiben lassen. Diese Charakteristika können auf allen sprachlichen Ebenen angesiedelt sein [...]. Die [...] Relevanz des Begriffs der Varietät schließlich ergibt sich [...] durch die Anbindung [...] an eine durch *außersprachliche* Faktoren definierbare Gruppe von Sprecherinnen und Sprechern [...].“
(LINKE/NUSSBAUMER,/PORTMANN 1994, 303)

V. ist der Obergriff, unter dem sich die verschiedensten Ausprägungen des Deutschen subsumieren lassen.

Dialekt/Mundart

„Dialekt ist also der als Ausdrucksweise der Sprachgemeinschaft eines Ortes zu betrachtende, auf lokale Verwendung zielende Komplex von Sprechweisen, bei dem zur Aufhebung der Differenzen zum hochsprachlichen System, im Vergleich zu den anderen am gleichen Ort vorkommenden Sprechweisen dieser Sprachgemeinschaft, eine maximale Anzahl von Regeln notwendig ist.“ (GOOSSENS 1977, 21)

„Mundart ist stets eine der Schriftsprache vorangehende, örtlich gebundene, auf mündliche Realisierung bedachte und vor allem die natürlichen, alltäglichen Lebensbereiche einbeziehende Redeweise, die nach eigenen, im Verlaufe der Geschichte durch nachbarmundartliche und hochsprachliche Einflüsse entwickelten Sprachnormen von einem großen heimatgebundenen Personenkreis in bestimmten Sprechsituationen gesprochen wird.“
(SOWINSKI 1973, 180; zit. nach LÖFFLER 1990, 9f.)

Dialekt und Mundart werden heute synonym verwendet. Als D. kann eine Varietät nur so lange gelten, wie sie auf die ursprüngliche Ausprägung (ohne Ausgleicherscheinungen) mit anderen Varietäten zurückgeführt werden kann. Das gilt für das Berlinische im Wesentlichen bis in das 15. Jh., seit dem es sich zum Stadtdialekt entwickelt.

Umgangssprache/Regiolekt/Substandard

„Vorwiegend in der dt. Germanistik gebräuchter Terminus für den großen und heterogenen Bereich von Sprachvarietäten zwischen Hochsprache (Standardsprache) und kleinräumig gebundenen Dialekten andererseits. (U. als eine Art ‚Ausgleichssprache/Varietät‘ zwischen Hochsprache und Dialekt, die zwar deutliche regionale Färbung, jedoch keine extremen Dialektismen aufweist.)“ (BUBMANN 1990, 814)

In Bbg. bildet sich seit dem 15. Jh. U. über den Dialekten aus, die später stark vom Berlinischen beeinflusst sind. Es ist sinnvoll, diese berlin-brandenburgische U. vom Berlinischen als Stadtsprache zu unterscheiden.

Standardsprache

„Seit den 70er Jahren in Deutschland übliche deskriptive Bezeichnung für die historisch legitimierte, überregionale, mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Ober-

Von Standardsprache kann in Dt. erst etwa seit 1900 (mit Duden,

schicht.“ (BUBMANN 1990, 732)

In Abgrenzung zum Begriff Hochsprache (gelegentlich werden beide Begriffe auch synonym verwendet) setzt „Standard“ Kodifizierung zumindest einzelner Teilbereiche der Sprache voraus.

Viëtor) gesprochen werden.

Stadtsprache/Urbanolekt/Metrolekt Berlinisch

Als Berlinisch oder Berlinerisch (auch *Berlinismus*, Verb: berlinern) wird die Sprache des Großraums Berlin-Brandenburg bezeichnet. Dabei handelt es sich sprachwissenschaftlich nicht um einen Dialekt, sondern um einen (sehr selten anzutreffenden) Metrolekt, eine in großstädtischen Zentren aus einer Mischung vieler unterschiedlicher Mundarten entstehende Stadtsprache. Die Entwicklung des B. hat auch die Sprache des umliegenden Brandenburgs beeinflusst und das regionale, ursprünglich in Brandenburg gesprochene Niederdeutsch verdrängt. Die stärkste Ausprägung hat diese „neue“ Sprache in den städtischen Bereichen Berlins erfahren; daher existieren in Berlin bis heute Wörter, Spitznamen usw., die ihren Weg noch nicht in das Umland gefunden haben. (Vgl. Wikipedia)

B. ist eine Stadtsprache, die von den meisten in Berlin Aufgewachsenen in zwanglosen Gesprächen verwendet wird und mit ihren lokalen Formen regelmäßig vom Standard abweicht. B. ist von Anfang an sehr heterogen. Herausgebildet hat es sich seit dem 15., verstärkt seit dem 19. Jh.

Niederdeutsch

Als Niederdeutsch oder Plattdeutsch (*Nederdüütsch*, *Plattdüütsch*) werden die im Norden Deutschlands verbreiteten Mundarten bezeichnet, die nicht von der zweiten oder hochdeutschen Lautverschiebung erfasst wurden. Sie weisen Ähnlichkeiten mit dem Englischen und Friesischen auf. Ein deutsches Synonym ist der Begriff *Plattdeutsch*. Der Unterschied zwischen den beiden Begriffen besteht darin, dass *Niederdeutsch* eher der Fachausdruck ist, während *Plattdeutsch* der volkstümlichere Begriff ist.

Hochdeutsch

Hochdeutsch bezeichnete gegenüber Niederdeutsch ursprünglich die geographisch südlich der norddeutschen Tiefebene verorteten Dialekte, die im 5. und 6. Jh. die zweite Lautverschiebung mitmachten. Der Begriff erhielt dann zusätzlich die Bedeutung der dialektunabhängigen, genormten Sprache, die sich im dt. Sprachraum über die schriftlichen Kanzleisprachen als Verkehrssprache durchsetzte.

M 2: Historische und sprachliche Entwicklung Brandenburgs und Berlins

Zeit	Historische und sprachliche Entwicklung Brandenburgs und Berlins	Sprachliche Zeugnisse
I bis 400	Siedlung verschiedener germanischer Stämme, Abzug in den süd- und südwestdt. Raum	<i>Spree, Havel</i>
II seit 6. Jh.	Slawische Besiedlung, sorbische Sprachinsel in der Lausitz	<i>Beeskow, Potsdam, Teltow, Kietz</i>
III seit 10. Jh.	Deutsche Ostexpansion und Ostkolonisation; Eroberung durch Askanier Siedler: Elbostfalen (dominante nd. Hauptgruppe), Niederländer, Rheinfranken, ostmd. Siedler, Westfalen, Friesen 1237/44 Erstbeurkundung Berlins	nd. Elemente: keine LV (<i>Appel, Kopp, wat, ik</i>); keine Diphthongierung (<i>ut, kopen/ koofen, keene</i>), Spirantisierung des <i>g</i> (<i>jut, Jans</i>) ndl.: <i>Erpel, det, Stulle, Fläming</i> slaw.: <i>Wendisch-Rietz, Graupe</i>
IV seit 14. Jh.	Hansezeit, Mittelniederdeutsch als Prestigevarietät; Bürgertum spricht Niederdeutsch	Beginn „Akkudativ“
15. Jh.	Niedergang der Hanse	
16. Jh.	1470 Berlin wird Residenz der Kurfürsten (Hohenzollern)	
16. Jh.	1518 formaler Austritt Berlins aus der Hanse	
V 17. Jh.	der Hof spricht Französisch 1671 Ansiedlung von Juden 1685 Edikt von Potsdam (Hugenotten)	<i>mir wird janz blümerant, flau Massel, Daffke, mewulwe Boulette, Budike, Fisematenten</i>
18. Jh.	1701 Berlin wird Hauptstadt des „Königs in Preußen“ 1716 allg. Schulpflicht in Preußen, Hd. in Oberschicht weitgehend etabliert 1763 Ende de 7-jährigen Krieges, Preußen erlangt Vormachtstellung; gemäßigte norddt. Aussprache wird zum Vorbild des Hd., Berlinisch ist allgemeine, sozial und stilistisch differenzierte Sprechsprache in Berlin 1780 erste dokumentierte öffentliche Brandmarkung des Dialekts in Zeitungen Berlins	
VI 19. Jh.	Beginn der Industrialisierung (1871: 1 Mio. Ew. in Berlin) starke Differenzierung des Berlinischen Berliner Stadtsprache = Sprache des Hauptstädtlers, starkes Berlinisch = stigmatisiertes „Proletendeutsch“	Hyperkorrektismen: <i>Schtrüppe, Schüppe, nüscht,</i> „Berliner Schnauze“
VII 20. Jh.	1933–1945 Herrschaft des Nationalsozialismus; zwiespältiges Verhältnis zum Dialekt: Hd. pflegen – Mundart hegen, Berlin gilt als „Asphaltungeheuer“ 1948–1989 Teilung Deutschlands und Berlins; Berlinisch stigmatisiert im Westteil, größere Stabilität im Ostteil der Stadt; demgegenüber tendenziell größere Stabilität der Dialekte in der (Alt)BRD gegenüber der DDR seit 1989 trotz der sprachhistorisch geringen Zeitspanne lassen sich erste Prozesse der Veränderung des Berlinischen im wiedervereinten Berlin erkennen	(nach: ROSENBERG 1986)

M 3: Lautung und Grammatik

Als wesentliche lautliche Merkmale (die sich aber z.T. auch in den an Brandenburg grenzenden Regionen finden) gelten:

Konsonantismus

nd. Verschlusslaute bleiben unverschoben: *Appel, Kopp, det, wat, ick, bisken*
die adj./pronominale *s*-Endung des Neutums erscheint als *t*: *wat, feinet, een kleenet Kind*
der verlorene Verschlusslaut [g] wird als palataler Spirant gesprochen: *janz jemeene, Jejend, morjen*
[ʃ] statt [s] in *Wurscht, Durscht, erscht*

Ferner

r-Vokalisierung: *vastehn, vakoofen, Vata, Balina* („Berliner“)
Sprosssuffix *t*: *ebent, aberst*
Man für ‚nur‘: *sei man nicht so*
Mang: *mittenmang*

Vokalismus

[o:] statt [au]: *ooch, koofen, loofen* (lexemabhängig)
[e:] statt [ai]: *eener alleene, keene*
[e:] statt [œ]: *scheene, beese, Kenich*
[i:] statt [ü]: *jrien, Fieße, Gemiese*
[ai] statt [oi]: *heite, Heiser, Kreiz*
[u] statt [au]: *uff, druff*
[u] statt [o]: *Dunnerwetter*

Grammatik

Verwechslung von Akkusativ und Dativ („Akkudativ“): *mit deine Mutta, mit die Kinder, bei die Preise*

Diese Merkmale sind jedoch nicht gleichermaßen stabil: Nach SCHLOBINSKI (1987) „verschwinden“ die wichtigsten in folgender Reihenfolge aus dem Sprachgebrauch: [e:], [u], [t], [j], [k], [o:]

M 4: Alternanz Niederdeutsch – Umgangssprache

(1) Frieda M. aus Berlinchen, geb. 1898 in Berlinchen
Über die Schule

„Jo, bi uns in de Schul, da is det all noch’n büschen anders gewesen. In’n ersten Jahr ham wir noch platt redn dürfn. Na, klar, nur wenn det mit m Hoch nich jing. Un mal ens war det vorbei. Uns öller Köster war wech, un batz, een neuer da. Un det war son richtigen Lehrer, son Studierter, der hat nur hoch geredt. Wat glöwt ji, wat is uns det schwer worn. Un die Schnatzers (pejor. für die, die von Haus aus bereits hochdeutsch reden), die hatn det nu jut...“ (DOST 1975, 151)

(2) Brigade II Feldbau, LPG „Vorwärts“ Wulfersdorf

A: „Habt’er de Kartoffeln nu schon ringebracht?“

B: „Nee! Solln wer det denn?“

A: „Jo heft ji denn de jans Tiet öwer slopen, je Drömls, ji.“ (DOST 1975, 151)

(3) Friedrich H. aus Zootzen, geb. 1909 in Rosenwinkel

Über die Schule

„Un ich mit Bernhardn uff eener Bank ... und du weeßt ja, wie der so war. Olle Studt (der Lehrer) sacht: ‚merkt euch doch endlich, daß ess nich u heißt, et heeßt au.‘ Nu ja, ach so, des gäng so, also: Wir ham immer ‚Mus‘ secht un nich ‚Maus‘. So wär det ja richtig – Un jenfals sacht Bernard da: ‚Dät mit’n au, det stümt nich, det heeßt ja woll nich Pflaumenmaus, det heeßt doch Pflaumenmus.‘ Na, wir ham anfangs jar nich jewußt, wat det nu sollte. Awer Studt hat’ et gleich verstandn. Un nu häst’n Studt sehn saln ... de steiht un steiht un het keen Wort rutkrägn un denn secht’e: ‚Bernard, du büst so klog asn Foss!‘ Un det is det einzichmal west, wo Studt platt rädn har.“ (DOST 1975, 152)

M 5: Berliner Kinderreime

Ach wie ist's jemietlich uff de Ferdebahn.
Det eene Ferd, det zieht nich,
det andere is lahm.
Der Kutscher is besoffen,
Die Räder, die sind krumm,
Un alle fünf Minuten, da kippt die Karre um.
Ick sitze da un' esse Klops,
Uff eenma' klopp's.
Ick kieke hoch und wund're mia:
Uff eenma' jehse uff, die Tüa.
Ick stehe uff und denk: nanu?
Jetz isse uff, erst waase zu?
Ick jehe raus un' kieke:
Un' wea steht draußen? Icke.
„Berliner Klopsgeschichte“

M 6: Weihnachtsspiel

DER ERSTE HIRT
Gi Knechte gedenckt, hefft gude Acht
Thu dem Vih in dieser kollen Nacht.

...

DER ANDER HIRT
So blas ick als en Gegersmahn,
So gutt als ichs gelernet ha.
Loß dich och hören, lieber Gespan,
So flehen die Wulve all davon.
So sein wir diese Nacht alle drey
Hie mit einander sorgenfrey.

DER DRITTE HIRT
Lieben Gesellens, hörnt min Klagen!
Die Kelt will mi fast gar verjagen.
Vor Frost ich zitter mit dem Horn,
Mein Blosen ist heutt alle verlorn.
So kalte Nacht ich nie endtpfandt,
So lang ich huet up dessen Landt.
Die Himellrött tigt ok was an.
Wiwol icks nicht verstehen kann.

...

DER ERSTE HIRT
I ga, ett is uppedede eine kolle Thidt,
Die gewönlig mack ene klare Nacht.

...

Hort up von juen Dispentiren!
Mi dut so mechtigen sehre frisen.
Mi zittern all mine Gelider,
Von Frost mutt ig mi legen neder.
Ick rade ju, folget ock miner Lehre!

Icke, dette, kieke mal,
Ogen, Fleesch un Beene!
Die Berliner allzumal
Sprechen jar zu scheene.

Wat is mich det mit dich, mein Kind?
Du eßt mich nich, du trinkst mich nich,
du stippst mich nich in Kaffe in,
du bist mich doch nich krank?
So nimm dich wat un stipp dich in,
so wird dich wieder besser sin.

(In: Eene meene Mopel. Berlin 1986, o. S.)

Interpretationsansatz

Gi ‚ihr‘, kolle ‚kalte‘
Der erste Hirt verwendet das Niederdeutsche.

Der zweite Hirt bemüht sich wie auch der dritte in wichtigen Merkmalen erkennbar um eine Annäherung an das Hd.

Noch deutlicher als der zweite Hirt findet sich hier ein Sprachgebrauch, der wohl der Ausgleichssprache der Berliner Bevölkerung zu dieser Zeit sehr nahe kommen wird.

1589 am kurfürstlichen Berliner Hof von jungen Adligen aufgeführtes Weihnachtsspiel. Interessant an diesem Text ist, dass in einem für den Hof inszenierten Stück unterschiedliche Varietäten deutlich differenziert verwendet werden, wohl um eine authentische Situation zu zeigen. Die übrigen Sprecher verwenden im Wesentlichen das Hochdeutsche.

(In: SCHILDT/SCHMIDT 1992, 147f.)

M 7: Lexik

Ausgewählte lexikalische Merkmale des Berlinischen

Der besondere (von der Schriftsprache abweichende) Berliner Wortschatz ist unterschiedlicher Herkunft und besitzt ein unterschiedliches Alter. Die in Berlin ansässig gewordenen Siedler haben ebenso wie die ältesten slawischen, märkischen und niederländischen Bewohner ihre Spuren hinterlassen.

Wörter unterschiedlicher regionaler Herkunft:

- (1) **Nd. (märkische) Lautung:** *ik, det, wat, Piepe, Beene, janz*; aber: *koofen* (statt *köpen*), *uff* (statt *up*), *Pferd* (statt *Perd*), *mir* (statt *mi*)
- (2) **Wörter nd. Herkunft:** *doof* 'taub', *dune* 'betrunken sein', *kieken, Jöre, Kule, Molle* dazu: *er hat sich bekooft, besoffen wie ne Ietsche* (eigentlich 'Kröte'), *eener kommt anjepeest* (angelaufen)
- (3) **Wörter ndl. Herkunft:** *Pelle* 'Schale', *spack* 'schwächlich', *polken, kiesätich* 'beim Essen wäherisch sein'
- (4) **Wörter slaw. Herkunft:** *Lanke, Luch, sich die Plautze vollbaun, pomade* 'langweilig, langsam'
- (5) **Wörter obs. Herkunft:** *fufzehn, fufzich, Kute* 'Grube', evtl. auch (*Appel*)*Jriebsch* 'Apfelngehäuse', *Kneipe* 'kleine Gaststätte'
- (6) **Wörter frz. Herkunft:** *Bulette, partu, propper, blümerant, aus der Lamäng* ('Hand') *machen, Keddäsche, Kneipjé, inne Bredollje kommen, Bagasche*

Durch das Großstadtmilieu dringen ein bzw. werden geprägt:

- (7) **Wörter aus der Gaunersprache (Rotwelsch):** *ausbaldowern* 'besprechen', *kesse Jungen* 'mutige erfahrene Verbrecher', *Greifer* 'Kriminalbeamte', *Bleibe* 'Schlafstellen', plattmachen 'obdachlos umhertreiben', für 'Geld': *Asche, Draht, Moos, Pfund, Zaster, Zimt; Ische* 'Mädchen', *veräppeln, verkohlen, keß, dufte, acheln*
- (8) **Wörter aus dem Bereich der Arbeiterviertel:** *Laube, Laupenpieper, Klitsche* (später *Datsche* aus dem Slaw.), *Bullen, Pestnelken*
- (9) **Wörter aus dem Gaststättenwesen:** *Berliner Weiße, Rollmops, Kaßler, Schnitzel*
- (10) von Berlin aus verbreitete Wörter aus Alltag und Technik: *Litfaßsäule, Benzinkutsche, Omdebuss* 'Omnibus', *knipsen* 'fotografieren'

Spezielle stilistische Mittel ("Berliner Witz"/"Berliner Schnauze"):

- (11) **Neubedeutungen:** *Falle, fetzen, Flamme, Fliege, Flosse, flöten gehen, 'ick habe dir/ dich zum Fresen gern', 'nu mach mal halblang', 'ein niedlicher Käfer', 'olle Kiste', 'ulkige Nudel'*
- (12) **Neuschöpfungen:** *Klamauk, Tingeltangel, Glimmstengel, Quasselstrippe, Kientopp*
- (13) **Umbildungen:** *Teigaffe, Schrippenarchitekt, Besuchsbesen*
- (14) **zusätzliche Bezeichnungen:** *Schunkelbrücke* (die neue Weidendammer Brücke), *Zirkus Stephan* (für ein Postgebäude), *Jichtjondel* 'offener Wagen der Straßenbahn'
- (15) **Wortverdrehungen:** *Klafünf, Durschtstille* 'Destille', *Umfallstation*
- (16) **Übertreibungen:** *riesig, unheimlich, eklig, lausig, schnieke, fetzig, urst* (zum Ausdruck positiver Bewertung)
- (17) **Vergleiche und Umschreibungen:** *er macht Reklame, er jibt an wie eene Tüten Mücken/ wie ein Sack nasser Affen* (er ist ein Angeber), *Feuermelder, er hat eine lange Leitung*
- (18) **Gegensätze:** *Dir ham se wohl mit Kaltwasser verbriekt? Dir ham se wohl mit'm Klammerbeutel jepudert?*
- (19) **Variation von Wörtern innerhalb von Wendungen:** *Quatsch nich Krause – jeh nach Hau-se. Ick lach mia 'n Ast – und setz ma druff.*
- (20) **Moderedensarten:** *Das durfte nich kommen. Schmeiß mal* ('gib mal') *Det kannste (voll) vajessen.*
- (21) **Bilden von Sätzen aus vorgegebenen Wörtern:** 'Sag mal einen Satz mit Konzert und Feldmütze': *Kohn zerrt Emma durch'n Saal un fällt mit se.*
- (22) **Namenwitz und Namenreim:** *Kunigunde, war det ne scheene Stunde*

M 8: Karl Philipp Moritz: Frühlingsgespräch (1781)

Sehen Sie, wie das Lohb uf die Böhme schon widder ausschlägt! O wie schön ist doch der Frühling!

Ja, des freuet mir immer am mehsten, wenn ich sehe, wie die Böhme erscht anfangen grün zu werden, des seht jar zu schön aus.

Aberst lahßen Sie uns doch noch en Bißken uf die Wiese jehn, Sie glohben jar nich, wie ville Veilchen, dies Jahr, wachsen: ich habe schonst für ein paar Tage welche gepflückt, un wenn Sie mich erlohben wollen, so will ich Sie heute en klehn Pucket pflücken.

O des wird mich schre angenehm sind, Sie seind aber jar zu jütig.

So! – derf ich Sie nu gehorsamst ufwarten?

SIE: Ich bin Sie recht schre verbunden.

ER: Da schteht eine Banke, lahßen Sie uns doch hier en Bischen besitzen bleiben, wenn es Sie gefällig ist .

...

(In: SCHILDT/SCHMIDT 1992, 166)

M 9: Sprachatlas 1880

Berlinisch (Alt-Berlin 1880)

Ick versteh eich nich, ihr mißt en bisken lauter reden. Sein Bruder/Brietz will sich zwee scheene neie Heiser in eiern Jarten baun. Ick bin mit de Leite da hinten über de Wiese in't Korn jefahrn.

Niederdeutsch Biesdorf (1880)

Ick verschoah ju nich, jie meäten an bitzkin lueder reäden. Sein Brueder will sich zwee scheene neie Hieser in jauen Goaren bauen. Ick bi met die Liede doa hingen äwer die Weäse in't Koarne jefahren. (SCHÖNFELD 1987, 93)

M 10: Dree Wiehnachten

„Junge, nimm Dir zusammen, ick will nicht gemicht haben, bald bist'e zu hoch un bald zu niedrig, Du hast ,ne zu schlechte Schule gehabt. Paß uf, ick will't Dir noch mal sagen! Die deutsche Sprache zerfällt in drei Theile; da is zuerst un oben an die Hochdeutsche mit mich un dich, die is aber blos vor'n Adel, vor die Offiziere, vor die Pasters un die feine Sorten, die nich rin gehören in den Bürgerstand.

Denn kommt die zweete, det is det Sprichen mit mir un dir, die is richtig un passt vor'n Bürger, die gilt och bei't Militair bis an'n Leutnant ran un damit kommst Du überall durch, die verlang ick von Dir.

Die dritte is nu die Schönste, deß meine Frau ihre, da heißt et: mi un di, wer die orndlich im Leibe hat, der wird se gewiß nich widder los, die is schwerer raus zu kriegen, wie Theerflecke aus'n Zilinderhut. Aber raus soll se aus Dir un wenn Du'n halb Jahr länger lernen musst; wer seine Lehrzeit bei Carl Neumann'n durchgemacht hat, der derf von andern nich über die Schulter angesehen werden; Witze machen kann ick Dir nich beibringen, det sind Anlagen, die sich erst mit der Zeit finden, aber richtig Deutsch kann man von jedem gebildeten Menschen verlangen un dafor wird ick scharf ufpassen, wo Deine Lehrzeit nu zu Ende geht.“ (LENING, Fritz (1885): Dree Wiehnachten. ,ne Geschichte in märkische Mundart. – Stuttgart)

M 11: Glaßbrenner, Zille

Adolf Glaßbrenner: Sandbuben

Hier, Fritze, is de Molle!
Doch mach' se nich zu volle;
Streich' ab noch mit de Hand –
"Kooft keener keenen Sand?"

Hab' ick den Sand in'n Wagen,
So du ick sachte fahren
Mit Hansen nach de Stadt,
Wo man de Jroschens hat.

Schon bei den frühesten Schimmer
Fahr' ick zum Kreuzberch immer,
Da ist de Waare schön,
Der Vorrat ooch nich kleen

Un hab' ick Kies bekommen,
Wird Eener mal jenommen;
Rasch in de Tabajie:
"Na denn man immer jüh!"

(GLAßBRENNER, Adolf: Berlin wie es ißt und – trinkt. (Vollst. Nachdruck .) 1835–1850, Bd. 1, H. 5, 11)

Heinrich Zille

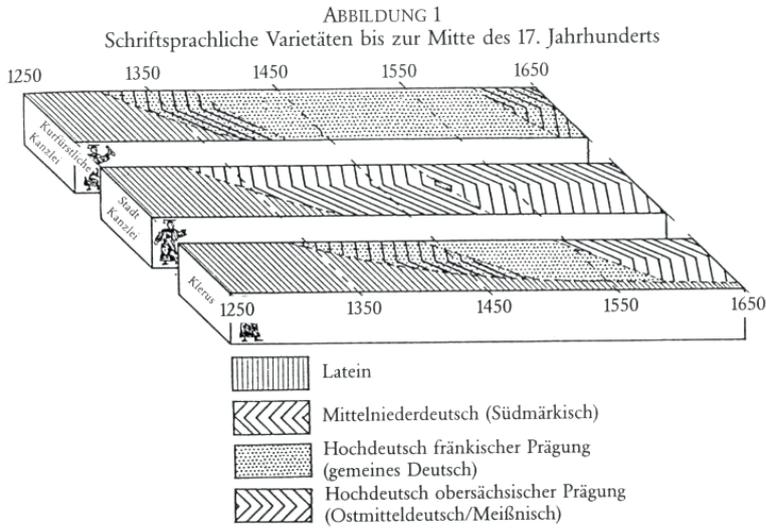


„Wat – ick habe den
Hahn überdreht? – Det
hat die Vorichte je-
dahn! Der lief schon,
als ick kam!“

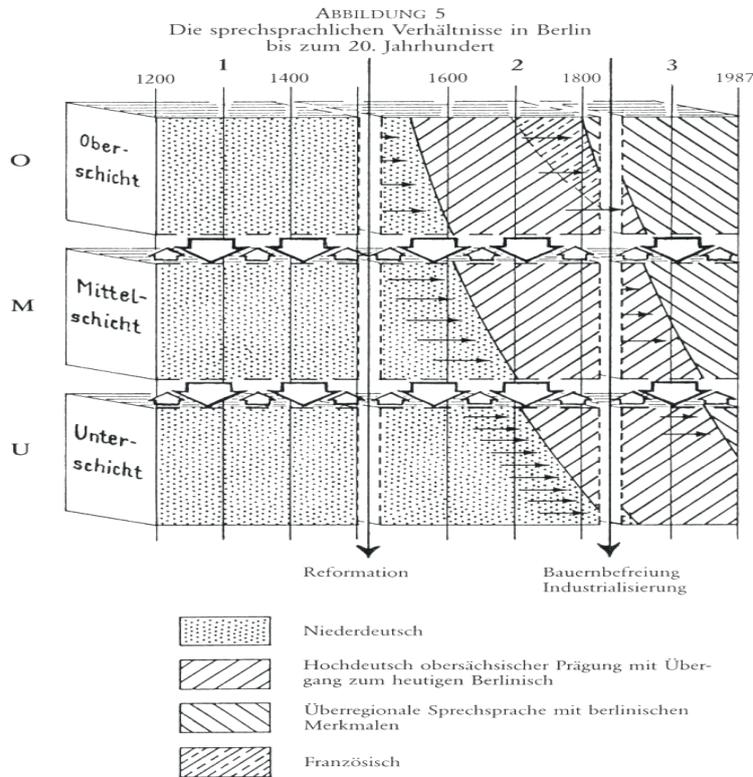


Heinrich Zille: Konsum-Genossenschaft, 1924 „Frida – wenn Deine Mutter ooch in's „Konsum“ kooft wärste schon lange een kräftiges Kind – sag's ihr!“ (Wikipedia)

M 12: Sprech- und schriftsprachliche Verhältnisse in Berlin



Quelle: BUTZ 1988, 13



Quelle: BUTZ 1988, 23

M 13: Aktuelle Meinungen zum Berlinischen

Vor 1990

Eine Schülerin aus Nordostthüringen (T. 51, erst 1 Jahr in Berlin): „*Ick bin seit März hier. Und nu sprech ick doch noch zum größten Teil so sächsisch. Und das hat emt Probleme jegem in der Klasse. Und seitdem sing: se emt immer son Lied: ‚Der Sachse liebt das Reisen säbr‘, die „Landeshymne“ der Sachsen. Und das gebt aber nich bloß in der Klasse so, sondern ooch in der ganzen Schule. Und deshalb ärjern se mich immer noch damit. Die andern (Mädchen) find ick alle jut, bloß die sprechen emt alle berlinerisch. Und ick bin n Sachse, un den kann: se hier nich leidn. Dadurch habb ick ooch mit n Zensurn da so Probleme. In meener alten Schule, da hadd ick Einsen und Zweien. Abbor seitdem ick hier bin, habb ick Viern und Fümfen.“*

„*Ick gloobe, wichtich is ... der Klang des Berlinischen. Also ick sach mal: Berlinisch hört sich ooch berlinisch an, wenn et sich anhört, als würd et aus der Tonne jesprochen. Ick denke, das is weder schwäbischer noch Mecklenburger Singsang.“* (WG/WB/m/35/Stadtrat)

„*Ick würd aber nie Kooflialle saren. Also ick gloobe, det jibbs jar nich ... Also ‚nee‘ sar ick ümmer, sagen ja alle ‚nee‘. Ick sach ümmer Arbeit, ick hab ümmer Arbeit jesacht.“* (GV/OB/w/53/Lehrerin)

„*Weefste würd ich noch sagen, aber Fleesch nich mehr. Boom ooch nich, det is ja wie bei Zille.“* (HP/WB/m/55/Lehrer)

„*Nachdem ick noch n bisschen nachjedacht habe, bin ick eigentlich zu dem Schluß jekomm: ..., et gibt hier in Berlin eigentlich verschiedene Sprachn ... Meine Umgangssprache is nich rein berlinisch, is aber auch uffkeem Fall hochdeutsch ... Naja, auf jeden Fall dieses Verschlucken der Endung, eventuell ooch grammatische Fehler.“* (HL/WB/m/76/Kaufm.)

„*Ick würde saren, det is ooch n bisschen die soziale Schicht, die da reinspielt, ... dass aufn Bau doch jetz ebmt mehr stark berlinert wird.“* (PS/WB/m/64/höherer Beamter)

Nach 1990

„*Im Osten wird häufiger, ausgeprägter und von allen Bevölkerungsschichten berlinert, im Westteil wird mehr (fast nur) hochdeutsch gesprochen. „ „Selbst gut gekleidete Ostberliner erkennt man, wenn sie den Mund aufmachen.“* (1991; WB/ca. 30/Verkäuferin im KaDeWe)

„*Als Verkäuferin muss ich leider hochdeutsch sprechen. Bei Aldi dürfte ich vielleicht berlinern. Beim Vorstellungsgespräch muss ich unbedingt hochdeutsch sprechen. ... Ich will, dass meine Kinder berlinern.“* (Leserbrief 1998, WB/25)

„*Ich freue mich, wenn ein Türke berlinert. Das bedeutet für mich, der sieht hier seine Zukunft, der is so wat wie icke.“* (Leserbrief 1998, WB/m/48/Diploming.)

„*Der Dialekt ermöglicht gewisse Ausdrucksformen, die man mit dem Hochdeutschen nich hat. Durch det völlige Ablejen des Berlinischen hat man denn ooch ne größere Distanz. Det is n andret Klima. ... Det is erstaunlich, so unbefang: berlinern, so rausplautzen ohne Kontrolle un Strategie, det kann nur jemand aus m Osten. Ick befürchte, dass die Ostberliner nu etwas aufgeben werden durch die Öffnung. Ick hoffe aber, dass die Westberliner davon einijet abbekomm:, un sei et nur dadurch, dass det Berlinisch etwas uffgewertet wird, kann ja sein – von wegen Hauptstadt.“* (WG/WB/35/Stadtrat)

„*Aber wenn ers de feinen Pinkel aus Bonn hier sind, wird wohl mit unserm Berlinan janz Bahn(h)off sinn.“* (Leserbrief 1998 WB/w/68)

(SCHÖNFELD 2001)

5 Literatur

- BERNER, Elisabeth/FREITAG, Waldemar/HÖFNER, Marion/MÜHLBAUER, Evelyn (1997): Die niederdeutschen Dialekte in Brandenburg. Arbeitsmaterial für den Deutschunterricht. – Ludwigsfelde: Wissenschafts- und Technikverlag Berlin.
- BUTZ, Georg (1988): Grundriß der Sprachgeschichte Berlins. – In: DITTMAR, Norbert/SCHLOBINSKI, Peter (1988), 1–40.
- BUBMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. Aufl. – Stuttgart: Kroener.
- DITTMAR, Norbert/SCHLOBINSKI, Peter (Hrg., 1988): Wandlungen einer Stadtsprache. Berlinisch in Vergangenheit und Gegenwart. – Berlin: Colloquium Verlag.
- DOST, Wolfgang (1975): Untersuchungen zu den sprachlichen Existenzformen Mundart und Umgangssprache im Raum Wittstock unter Einschluß eines nördlichen Vorlandes. – Rostock (unveröff. Diss.).
- GARBE, Horst (1974): Berlinisch auf deutsch. Herkunft und Bedeutung berlinischer Wörter. – München: Bruckmann.
- GESSINGER, Joachim/FISCHER, Christian (1998). Schriftlichkeit und Mündlichkeit in Brandenburg-Berlin. – In: Zeitschrift für deutsche Philologie 117, Sonderheft, 84–109.
- GLABBRENNER, Adolf: Berlin wie es ist und trinkt, H. 1–30. – Berlin 1832–1850: Arani. (Neudruck Leipzig 1981).
- GOOSSENS, Jan (1977): Deutsche Dialektologie. – Berlin: de Gruyter.
- GOOSSENS, Jan (Hrg. 1983): Niederdeutsch. Sprache und Literatur. Eine Einführung. – Neumünster: Wachholtz.
- LENING, Fritz (1885): Dree Wiehnachten. 'ne Geschichte in märkischer Mundart, Stuttgart. – In: Märkische Sprachblätter, Jg. 2, Nr. 3/4 (1926), 3–7.
- LINKE, Angelia/NUSSBAUMER, Marcus/PORTMANN, Paul R. (1994): Studienbuch Linguistik. – Tübingen: Niemeyer.
- LÖFFLER, Heinrich (1990): Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. 3. Aufl. – Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- MAAß, Carl (1878): Wie man in Brandenburg spricht. – In: Jb. d. Vereins f. nd. Sprachforschung 1878, Jg. 4, 28–41.
- MACHA, Jürgen (2004): Regionalsprachliche Varietäten des Deutschen und ihre Dynamik. – In: Der Deutschunterricht LVI, H. 1, 18–25.
- PROCHOWNIK, Edda (1985): Da kiekste, wa?: Berlinisch, eine Sprache mit Humor. – Berlin: Haude & Spener.
- RLP 2004: Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch im Land Brandenburg.
- RLP 2008: Rahmenlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7–10 im Land Brandenburg.
- ROSENBERG, Klaus-Peter (1986): Der Berliner Dialekt – und seine Folgen für die Schüler. Geschichte und Gegenwart der Stadtsprache Berlins sowie eine empirische Untersuchung der Schulprobleme dialektsprechender Berliner Schüler. – Tübingen: Niemeyer.
- SCHILDT, Joachim/SCHMIDT, Hartmut (Hrg.) (1992): Berlinisch. Geschichtliche Einführung in die Sprache einer Stadt. – Berlin: Akademie-Verlag.
- SCHLOBINSKI, Peter (1987): Stadtsprache Berlin. Eine soziologische Untersuchung. – Berlin/New York: de Gruyter.
- SCHLOBINSKI, Peter (1989): Sek. II Deutsch, Unterrichtseinheit im Grund- und Leistungskurs: Der Berliner Dialekt. – Berlin: Spitz.
- SCHÖNFELD, Helmut (2001): Berlinisch heute. Kompetenz – Verwendung – Bewertung. – Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- ZIMMER, Thorsten (2002): Dialektuntersuchungen als Einstieg in die Sprachbetrachtung. Eine Unterrichtsreihe für die 9. und 10. Klasse. – Freising: Starck.
- ZIMMERMANN, Gerhard (1996): Das Berlinische. Gebrauch, Einschätzung der Berliner Stadtvarietät (Historischer Rückblick). – In: Muttersprache 4, 319–337.

Antisemitischer Sprachgebrauch – Diskurs zwischen Kontinuität und Wandel

1 Fachliche Hintergründe, didaktisches Potenzial und Lehrplanbezüge

Im Zusammenhang mit Sprachwandel auch auf die Beziehung von „Antisemitismus und Sprache“ einzugehen liegt möglicherweise nicht sofort auf der Hand. Für eine solche Entscheidung gibt es jedoch gute Gründe:

a) Versteht man unter Antisemitismus die „Gesamtheit judenfeindlicher Äußerungen, Tendenzen, Ressentiments, Haltungen und Handlungen“ (BENZ 2001, 129), wird der enge Zusammenhang von Sprache und Antisemitismus bereits deutlich.¹ Antisemitismus bedarf der Sprache nicht nur als Medium, Antisemitismus ist Sprache insofern, als seine Existenz und Wirksamkeit in hohem Maße an einen Sprachgebrauch gebunden ist, der sich durch eine judenfeindliche Grundintention und spezifische verbale und nonverbale Mittel² auszeichnet. Eine einzelne judenfeindliche Äußerung steht dabei „immer in Traditions- und/oder Diskussionszusammenhängen“ (ADAMZIK 2004, 45), die in ihrer Gesamtheit einen Diskurs ergeben. Die Linguistik versteht darunter eine „Menge von inhaltlich zusammengehörigen Texten oder Äußerungen, die nicht [...] in einer realen Gesprächssituation verknüpft sind, sondern ein intertextuelles ‚Gespräch‘ in einer Kommunikationsgemeinschaft bilden.“ (BUßMANN 2000, 317f.) Der diskursive Zusammenhang wird „durch thematische und begriffliche Beziehungen, durch gemeinsame Werthaltungen oder auch konkret durch Zitate und andere Formen der Reformulierung“ (ebd.) vermittelt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang ferner, dass „in den zentralen Konzepten und Argumentationsmustern“ eines Diskurses „sich die aktuellen Interessen und das topische Wissen einer Gesellschaft“ (ebd.) zeigt. Ein Beispiel: Die Todesdrohung mit dem Absender „Der Rächer der Arier“, die Ralph Giordano erhielt³, verweist durch das Lexem *Arier* auf Phasen der antijüdischen Diskursgeschichte und speziell auf das diskursive Wissen über die rassistisch konstruierte Dichotomie von *arisch* (deutsch) versus *nichtarisch* (jüdisch) im Nazismus. Der Verfasser des Textes nutzt dieses Wissen, ohne es im Einzelnen explizieren zu müssen, für seine persuasiven Zwecke, dem Rezipienten erlaubt es

¹ Es wäre jedoch eine Verengung, Antisemitismus allein als ein kommunikatives Phänomen zu verstehen. Oft genug hat er in der Geschichte auch praktische Ausgrenzung, physische Gewalt und Vernichtung bedeutet.

² Es wird ein weiter Textbegriff unterstellt, der Reden, Gespräche, Bilder, Karikaturen, Symbole u. Ä. einschließt.

³ Das Beispiel stammt aus Ralph Giordanos Erinnerungen. Die Formulierung ist Teil eines „Todesurteils“, das Giordano anonym zugestellt wurde: „ein Drohbrief unter Tausenden“, wie er schreibt. (GIORDANO 2007, 283)

eine Deutung des antisemitischen Gehalts des Textes. Der Bedeutungsreichtum der Wendung „Der Rächer der Arier“ basiert auf diskursiven Zusammenhängen.

b) Seit der Antike lässt sich ein antijüdischer Diskurs als Teil des mehr oder weniger öffentlichen Sprachgebrauchs fassen. BERGMANN (2002, 6f.) hält zwar angesichts von sich „verändernden Formen der Judenfeindschaft“ in der Geschichte die These vom „ewigen Antisemitismus“ für „absurd und gefährlich“, konstatiert zugleich jedoch einen „kulturell tief verankerte(n) antijüdische(n) Motivvorrat [...], der in jeder Epoche wieder aktualisiert werden kann“. Antijüdischer Sprachgebrauch ist insofern ein Diskurs mit „erkennbare(n) Kontinuitäten“ (ebd.), was die zentralen Stereotype und Argumentationsmuster betrifft, aber auch mit Wandlungen und Akzentverschiebungen. Für die Zeit nach 1871 spricht POLENZ (1999, 6) von verschiedenen „Entwicklungsschübe(n) der Kommunikations- und Sprachgeschichte“, wozu er auch „Anfänge der halboffiziellen Verbreitung [...] antisemitischen Sprachgebrauchs“ zählt. Diese Entwicklung radikalisierte sich zunehmend, erreichte zwischen 1933 und 1945 ihren Höhepunkt, ist danach nie gänzlich vererbt und scheint in letzter Zeit wieder einen erneuten Schub zu erfahren, was die „Sagbarkeit“ antisemitischer Vorurteile betrifft.

c) Die Beziehung von Antisemitismus und Sprache lässt sich nicht nur unter dem Gesichtspunkt des Sprachwandels, genauer: des Diskurswandels behandeln. Darüber hinaus sind Bezüge zum Themenfeld „Gebrauch und Instrumentalisierung von Sprache im öffentlichen Leben“ (RLP 2006, 22) und speziell zu den Schwerpunkten „Zusammenhang von Sprache, Denken und Wirklichkeit“, „Sprache und Politik“ sowie „Zeit des Nationalsozialismus in Literatur und Sprache“ (ebd., 23) gegeben. Insgesamt erweist sich das Thema als polyfunktional und in den derzeitigen Lehrplanvorgaben der Sek. II als gut integrierbar.⁴

d) Damit einher geht ein breites didaktisches Potenzial, speziell mit Blick auf den Bereich „Reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch“. Dies gilt vor allem für Kompetenzdimensionen wie „Entwicklung von Sprachbewusstsein“, Erkennen von „Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Wirklichkeit“ und Erfassen der „Gestaltung und Formung der menschlichen Welt durch Sprache“ und deren „Abhängigkeit von kulturell tradierten Denk- und Sprachmustern“ (ebd., 11f.). Angesichts der Aktualität von Rechtstextremismus und Antisemitismus⁵ ist es überdies geboten, das Potenzial des Stoffes für die Entwicklung sprach- und medienkritischer Kompetenzen und die Bildung demokratischer Werte und Einstellungen auszuschöpfen.

⁴ Wir beziehen uns ausschließlich auf den Lehrplan der gymnasialen Oberstufe, da das Thema, wie wir es hier vorstellen, kaum in der Sekundarstufe I behandelt werden kann.

⁵ Vgl. zum Grad von Ausländerfeindlichkeit, Rechtstextremismus und Antisemitismus unter Jugendlichen die aktuellste Studie in: http://www.kfn.de/home/Forschungsbericht_107.htm.

e) Es ist im Unterricht nicht möglich, die gesamte Diskursgeschichte zu behandeln. Wir halten eine Schwerpunktsetzung für sinnvoll, die vom Antisemitismus im Faschismus ausgeht und den Bogen zum Antisemitismus in der Gegenwart spannt. Der erste Schwerpunkt kann mit Victor Klemperers „LTI – Notizbuch eines Philologen“ (zuerst 1947) – nach wie vor die subtilste und authentischste Analyse der nazistischen und speziell antisemitischen Sprachpraxis⁶ – besonders gut bestritten werden. ‚LTI‘ stellt eine intellektuelle wie emotionale Herausforderung dar und spricht noch heute jüngere Leser an. Klemperers Befunde zur *Lingua Tertii Imperii* (LTI)⁷ zu rekonstruieren, sie in ihre biographischen wie historischen Zusammenhänge einzuordnen, sie zugleich aber auch als Folie für eine Auseinandersetzung mit aktuellen neonazistischen und antisemitischen Texten zu nutzen, ist ein lohnendes Vorhaben in der Sek. II. Dieser und der anschließende Beitrag von G. Botsch und Ch. Kopke wollen dafür einige Anregungen geben. Während zunächst der sprachliche Antisemitismus im Nazismus im Zentrum steht, werden anschließend Möglichkeiten der Analyse und Deutung von judenfeindlichen Äußerungen in der Gegenwart vorgestellt. Beide Artikel sind als Einheit zu sehen.

2 Methodische Überlegungen

Zunächst einige Literaturhinweise. Zum Gesichtspunkt „Sprache und Literatur im Nationalsozialismus“ sei verwiesen auf das Themenheft „Drittes Reich“ der Zeitschrift „Deutschunterricht“ (4/2003), das einen integrativen und fächerübergreifenden Zugang praktiziert. HOFFMANN (2007) nutzt authentische nazistische Texte zur Demonstration des Zusammenhangs von Sprache und Gewalt; SCHLOBINSKI (2007) behandelt diesen Gesichtspunkt an Texten rechtsradikaler Musikgruppen der Gegenwart. Möglichkeiten zur Behandlung von Klemperers Kritik an der LTI finden sich in SEIDEL/SIEHR (1997/1998), SIEHR/SEIDEL (2000) sowie in verschiedenen Beiträgen in SIEHR (Hrg. 2001).

Das Thema ist zu komplex, um hier ein eigenes Unterrichtsmodell darstellen zu können. Nachfolgende Anmerkungen können nur einen möglichen Rahmen skizzieren.

Methodisch sind u.E. grundsätzlich offenere Lehr- und Lernformen, speziell Formen des projektorientierten Unterrichts, und integrative (mit dem Literaturunterricht) sowie fachübergreifende Zugänge (speziell mit den Fächern Geschichte, Politische Bildung, Kunst, Musik, Sport) besonders geeignet für die Umsetzung des Themas. Bei guter Vorbereitung und klaren Untersuchungsaufträgen erlaubt das anspruchsvolle Thema in besonderer Weise ein

⁶ Andere zeitgenössische Analysen zur Sprache des Faschismus z.B. von SEIDEL/SEIDEL-SLOTTY (1961) und STERNBERGER/STORZ/SÜSKIND (1986).

⁷ ‚LTI‘ mit einfachen Anführungsstrichen meint das Buch Klemperers, ohne Anführungsstriche den Sprachgebrauch in der Zeit zwischen 1933 und 1945.

forschendes und entdeckendes Lernen, womit gleichzeitig ein Beitrag zur „wissenschaftsprädeutischen Bildung“ (RLP 2006, 9) der Schüler geleistet wird.

Das Thema „Antisemitismus und Sprache“ sollte eingebettet werden in eine umfassendere Auseinandersetzung mit nazistischem Sprachgebrauch und nazistischer Ideologie und Kultur. Der Lehrplanschwerpunkt „Zeit des Nationalsozialismus in Literatur und Sprache“ (ebd., 23) bietet dafür einen geeigneten Rahmen. Thematische Schwerpunkte für ein projektorientiertes Vorgehen könnten sein:

- Antijüdischer Sprachgebrauch in der Geschichte (fächerübergreifender Bezug zu Politik, Geschichte)
- Antijüdische Darstellungen in Literatur und anderen Kunstformen (Bezug zum Literatur- und Kunstunterricht)
- Victor Klemperers Leben als jüdischer Deutscher, Tagebuchschreiber und Autor des Buches „LTI“
- Klemperers Analysen und Erklärungen zum Sprachgebrauch im deutschen Faschismus
- Klemperers Analysen und Erklärungen zum antisemitischen Sprachgebrauch in der LTI
- Kontinuität und/oder Wandel des antisemitischen Sprachgebrauchs in der Gegenwart? (s. den Beitrag von BOTSCH/KOPKE)
- Durchführung einer Podiumsdiskussion zum Rahmenthema „Sprache und Gewalt in Geschichte und Gegenwart“ (Dieses Thema könnte Diskussionen zu übergreifenden Problemen einschließen⁸ wie „Ist Sprache ein Mittel der Bewusstseinssteuerung?“ oder „Wie geht man in der Gegenwart mit nazistisch markierten Ausdrücken um?“)

Hierbei handelt es sich um einen thematischen Rahmen, der entsprechend den Bedingungen (Interesse der Schüler, zugängliche Quellen, zur Verfügung stehende Stundenzahl, schulinterne Planungen ...) angepasst werden muss. Dies gilt auch für die Zusammenführung und Präsentation der Ergebnisse aus der Gruppenarbeit. In Universitätsseminaren haben sich z.B. sog. Bildungsgänge als hilfreich erwiesen, bei denen die Gruppen ihre Ergebnisse anhand von Postern, die im Seminarraum ausgehängt wurden, vortragen. Das Erstellen von Postern fördert Abstraktions-, Visualisierungs- und Präsentationsfähigkeiten. Man kann als Lehrer auch daran denken, die Behandlung des Themas mit dem jährlich stattfindenden Victor-Klemperer-Jugendwettbewerb⁹ zu verknüpfen. Dies setzt allerdings eine besonders langfristige Planung und überaus motivierte Schüler voraus.

⁸ Verwiesen sei z.B. auf jüngste Debatten im SPIEGEL-Forum zum Gebrauch von Wendungen wie *Jedem das Seine* und *Sonderkommando* im Kontext von Werbung. Aus den Beiträgen kann hilfreiches Material gewonnen werden. Vgl. <http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,601132,00.html> und <http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,605086,00.html>.

⁹ Vgl. <http://www.dresdner-bank.de/verantwortung/gesellschaft/bildung-wissenschaft/klemperer-wettbewerb/index.html>.

3 Kommentare zu den Arbeitsmaterialien

Im Folgenden sollen die im Abschnitt 4 präsentierten Materialien (Textauszüge¹⁰ und Aufgaben) kommentiert werden. Das Material soll helfen, die Vorbereitung des Lehrers zu unterstützen. Wieweit das Material unmittelbar im Unterricht genutzt werden kann, muss von Fall zu Fall geprüft werden. Dies gilt besonders für die Aufgaben.

M 1: Klemperers Schicksal war im Faschismus aufs engste mit seiner jüdischen Herkunft verknüpft. Er selbst praktizierte ein sehr widersprüchliches Verhältnis zum Judentum und zum Deutschtum, das hier anhand von Tagebuchnotizen angedeutet wird. Damit werden einerseits biographische Details (etwa die zweimalige Taufe Klemperers, seine kritische Sicht auf den Zionismus, seine deutschnationale Grundhaltung ...) erklärbar, andererseits eröffnen diese Textstellen einen Blick auf die Geschichte des Judentums und die Assimilierung und Akkulturation von Juden in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. Klemperers Autobiographie *Curriculum vitae* und seine Tagebücher von 1933 bis 1945 enthalten dazu weiteres Material. Eine gute Einführung in die Tagebücher bietet BERNHARDT (2004). Besonders hilfreich sind an dieser Stelle auch die Bildbiographie von BORCHERT/GIESECKE/NOWOJSKI (1999) sowie die biographische Skizze von NOWOJSKI (2004).¹¹

M 2: Einen jüdenfeindlichen Sprachgebrauch, an den im deutschen Faschismus nahtlos angeknüpft werden konnte, gab es lange vor 1933. Der Text von Polenz bietet dazu einen knappen, jedoch systematischen sprachgeschichtlichen Überblick und liefert zudem zahlreiche Beispiele für antisemitische Lexik. Auszüge aus Klemperers Tagebüchern der Jahre 1919 bis 1932 ergänzen Polenz' Einschätzungen speziell für die Zeit der Weimarer Republik. Sie zeigen, dass Klemperer die antisemitische Entwicklung sensibel und mit großer Besorgnis wahrgenommen hat.

M 3: Beim Antisemitismus handelt es sich um „ein gesellschaftliches Phänomen [...], das als Paradigma für die Bildung von Vorurteilen und die politische Instrumentalisierung daraus konstruierter Feinbilder dient.“ (BENZ 2001, 129) Antisemitischer Sprachgebrauch ist insofern stets an „die Inhalte bestimmter geistiger Stereotype“ (SCHWARZ-FRIESEL 2007, 336) gebunden. Mit den Erläuterungen zum Begriff Stereotyp kann das Thema theoretisch vertieft werden. Stereotyper Sprachgebrauch basiert auf dem engen Zusammenhang von Denken und Sprache und entfaltet v.a. im Kontext von Ideologien, die stets auf der Dichotomie von „Wir“ versus „die Anderen“ basieren, seine manipulative Wirkung. Im Anschluss an die eher sprachtheoretischen Erläuterungen wird an Auszügen aus verschiedenen Textsorten demons-

¹⁰ Die Textauszüge folgen der Orthographie in der Vorlage.

¹¹ Vgl. im Literaturverzeichnis auch die verschiedenen medialen Bearbeitungen von Klemperer-Texten.

triert, wie antisemitische Stereotype in der Zeit des Faschismus gewirkt haben. Diskussionen über das Vorkommen von Stereotypen im gegenwärtigen Sprachgebrauch und den eigenen Umgang damit sind hier anschließbar.

M 4: Dieses Material dient dazu, Klemperers Befunde zum antisemitischen Sprachgebrauch zu rekonstruieren. KLEMPERER (1998, 217) selbst spricht von der „Judensparte“ der LTI. Im Prinzip gibt darüber das gesamte Buch ‚LTI‘ Auskunft.¹² Zentral sind die Kapitel XXI sowie XXV bis XXVII. Die drei Auszüge (a bis c) sollen zeigen, dass Klemperer Aussagen und Bewertungen trifft a) zur Funktion des Antisemitismus für die nazistische Ideologie, b) zu den (v.a. geistesgeschichtlichen) Wurzeln bzw. Ursachen des Nazismus in der deutschen Geschichte und c) zu Erscheinungsformen des sprachlichen Antisemitismus. In den angegebenen Kapiteln finden sich weitere Belege, speziell auch zur Ebene c), die mit dem Überblick von POLENZ in M 2 sowie von SCHWARZ-FRIESEL (2007) gut in Beziehung gesetzt werden können. Klemperer geht in seinen Analysen über SCHWARZ-FRIESELS Auflistung hinaus, indem er z.B. auch nonverbale Elemente (z.B. den „Judenstern“) als Teil der LTI einstuft und auch die Wirkung von Sprechakten wie Drohen, Beleidigen, Beschimpfen, Verhöhnern beschreibt. Das Begriffspaar *arisch* („deutsch“) versus *umarisch* („jüdisch“) spielt für Klemperer eine besondere Rolle, wie an verschiedenen Textstellen deutlich wird.¹³ Insgesamt lässt sich zeigen, dass antisemitischer Sprachgebrauch ein eigenes Gewaltpotenzial dargestellt und die Entrechtung und Entindividualisierung der Juden vorbereitet, begleitet und befördert hat.

M 5: Der Text aus dem Jahre 1940 belegt, wie sich antisemitische Ideologie und Politik im jüdischen Alltag ausgewirkt haben. Der Text hat einen unmittelbaren Bezug zu Klemperers Leben. Klemperer musste mit seiner Frau Eva das erst 1934 bezogene eigene Haus in Dresden verlassen und bis Februar 1945 in drei verschiedenen „Judenhäusern“ leben. Der Text macht deutlich, wie auch auf der Ebene des lokalen Verwaltungshandelns die antisemitische Ideologie mehr oder weniger deutlich hervortritt. Insofern ist dieser Text eine gute Ergänzung zu den gemeinhin in den Deutschbüchern genutzten Propagandareden von Hitler oder Goebbels. In der Textanalyse sollten die Mehrfachadressierung (an „Deutsche“ und „Juden“) und die daraus erwachsenen verschiedenen Wirkungspotenziale herausgearbeitet werden.

¹² Für ein schnelles Auffinden von entsprechenden Textstellen eignet sich das Register von FISCHER-HUPE in SIEHR (Hrg.) 2001, 291ff. Mit einer Suchfunktion können auch auf der CD zu Klemperers Tagebüchern 1933–1945 (KLEMPERER 2007) Textstellen schnell ermittelt werden.

¹³ „Die Unterscheidung zwischen ‚arisch‘ und ‚nichtarisch‘ beherrscht alles. Man könnte ein Lexikon der neuen Sprache anlegen.“ (KLEMPERER 1998, 44)

4 Arbeitsmaterialien

M 1: Victor Klemperers Verhältnis zum Deutschtum und zum Judentum

Victor Klemperer repräsentiert die deutschen Juden, die sich als Teil der deutschen Nation verstanden, für die die Teilhabe an der deutschen Sprache und Kultur unverzichtbar war. In seinem Verhältnis zu Judentum und Deutschtum wird er stark durch seine Familie geprägt: durch seinen Vater, einen liberalen reformjüdischen Rabbiner, der sich als „Prediger“ vom orthodoxen Judentum distanziert, durch seine Mutter, die es genießt, sich von den strengen jüdischen Speisegesetzen zu lösen, durch seine älteren Brüder, die aus Gründen der Berufslaufbahn zum Protestantismus übertreten und ihn drängen, diesen Schritt auch zu vollziehen (Taufe 1903). Wie wenig er durch die Taufe mit dieser Konfession verbunden war, zeigt sich bei seiner Heirat (1906), indem er als Konfession „mosaisch“ („jüdisch“) angibt. Die nochmalige Taufe (1912) war für Victor Klemperer, der weder an den Jahve des Alten Testaments noch an das christliche Dogma glaubte, keine Glaubensfrage, sondern sein Wille zum Deutschsein – eine Entscheidung, die vor ihm schon viele deutsche Juden getroffen hatten, was u. a. mit der nicht vollkommen vollzogenen Gleichstellung der Juden (bestimmte Berufe und Stellungen waren ihnen verwehrt) und mit dem seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wachsenden Antisemitismus zusammenhing, der u. a. gipfelte in dem Satz des einflussreichen Historikers Heinrich von Treitschke (1834–1896): „Die Juden sind unser Unglück!“ (1879). Aus Klemperers Einstellung zum Deutschtum erklärt sich auch seine Stellung zum Zionismus. (Vgl. ‚LTI‘, Kapitel XXIX, 257ff.)

In seinen autobiografischen Texten, den Tagebüchern und im Buch ‚LTI‘ äußert sich Klemperer wiederholt über seine Stellung zu Judentum und Deutschtum: „In der Oberprima bekam ich es zum erstenmal mit der Judenfrage [...] ernsthaft zu tun. Von da an hat sie mich nie mehr losgelassen.“ (CV 1, 246)

A: Lesen Sie die folgenden Auszüge und stellen Sie dar, welche Haltung Klemperer zu Deutschtum, Judentum und Zionismus einnimmt. Berücksichtigen Sie dabei die historische Situation. Nutzen Sie auch das Buch ‚LTI‘, Kapitel XXIX.

In der Printfassung folgen an dieser Stelle Kurzzitate aus Klemperers Autobiographie „Curriculum vitae“ (zit. als CV) sowie aus Klemperers Tagebuch „Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher“ der Jahre 1933 bis 1945 (zit. als ZA). Aus rechtlichen Gründen ist der Abdruck dieser Textpassagen in der Online-Fassung nicht möglich.

Im Einzelnen handelt es sich um diese Textstellen:

- CV 1, 248
- CV 2, 687
- ZA 1, 210, 21. Juli 1935
- ZA 1, 456f., 10. Januar 1939
- ZA 1, 695, 9. Dezember 1941
- ZA 2, 105, 30. Mai 1942
- ZA 2, 626, 11. Dezember 1944

Wenn kein Zugang zu diesen Texten möglich ist, können als Ersatz auch Textpassagen aus den Kapiteln XXV bis XXIX des Buches ‚LTI‘ genutzt werden.

M 2: Zur Geschichte des antisemitischen Diskurses in Deutschland

Text 1: Zur Vorgeschichte des antisemitischen Sprachgebrauchs im Faschismus

A 1: Erarbeiten Sie zu den folgenden Textauszügen eine Zusammenfassung (Mindmap, Netzwerk o.Ä.), die die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge verdeutlicht. Wählen Sie eine Überschrift mit der nach Ihrer Auffassung zentralen These der Textauszüge.

A 2: Polenz bezeichnet das Begriffspaar *arisch* und *nichtarisch* als die „wohl gefährlichsten klassifizierenden Naziwörter“. Skizzieren Sie die sprachgeschichtlichen Schritte auf dem Weg dahin. Nutzen Sie zusätzlich auch etymologische Wörterbücher und z.B. den Artikel „Arier“ in WIKIPEDIA.

a) „Bald nach der Reichsgründung von 1871 radikalisierte sich politischer Sprachgebrauch in Deutschland und Österreich in verschiedenen konservativen und nationalistischen Gruppen zum Nationalchauvinismus, Imperialismus und Antisemitismus. Dadurch wurde die Entwicklung der Rede- und Schreibweisen der politischen Intoleranz, Menschenverfolgung und Kriegsbegeisterung, über den Ersten Weltkrieg und die Weimarer Zeit bis zur nationalsozialistischen Diktatur, zum Zweiten Weltkrieg und zum Holocaust, zu einem historischen Kontinuum.“ (POLENZ 1999, 523)

b) „Eine Darstellung des jüdenfeindlichen deutschen Sprachgebrauchs müßte eigentlich im Mittelalter beginnen, nach Quellen, in denen Juden religiös und sozialökonomisch diskriminiert und ausgegrenzt wurden, oft im Zusammenhang mit der Beschimpfung und Verfolgung anderer Minderheiten oder äußerer Feinde, sowie mit der ‚Sündenbock‘-Suche in der abergläubischen Angst vor Seuchen und anderen Katastrophen. [...] Häufigste Sprachmittel waren da hyperbolische Schmähausdrücke aus dem ethischen, religiösen und geldwirtschaftlichen Bereich, biologische Metaphern (Wildtiere, Ungeziefer, Krankheiten) und Zusammensetzungen mit *Juden-*. [...] Unter dem Titel „Früh-Antisemitismus“ untersucht Hartzitz (1988) über 30 Schriften von Judengegnern aus der Zeit von 1789 bis 1872, vor allem von emanzipationsfeindlichen Autoren, z. T. frühen Propagandisten des deutschen Nationalismus (z. B. Jahn, Arndt). Auch hier sind Ausdrucksweisen für extrem negative sittliche Eigenschaften und Verhaltensweisen häufig, dann solche aus der Geldwirtschaft (*Wucher*, *Schacher*, ...), Komposita mit *Juden-*, aber auch mit *-Jude* als zweitem Glied (*Bücherjude*, *Handelsjude*, *Reformjude*, *Zeitungsjude*, ...) und biologisch-pathologische Metaphern, die die übliche historische Unterscheidung zwischen Antijudaismus (religiös, ökonomisch, bis Mitte des 19. Jh.) und Antisemitismus (auch rassistisch, seit der Wirkung von Gobineaus Rassentheorie) als fließenden Übergang erscheinen lassen. [...]

Sprachgeschichtlich relevant [...] wird Antijüdisch/Antisemitisches seit der Zeit nach der Reichsgründung, als antisemitische Gruppen, eigenständig oder im Zusammenhang mit anderen radikalnationalistischen Bewegungen, öffentlich zu wirken begannen. [...]. Cobet (1973, 238) unterscheidet drei Bereiche historischer Herkunft des antisemitischen Wortschatzes im Deutschen:

- Traditionelle Ausdrücke der Judenfeindschaft seit dem Mittelalter
- nationalistische Schlagwörter seit der napoleonischen Zeit
- Kernbereich des rassistischen Sprachgebrauchs aus dem Radikalnationalismus der späteren Bismarckzeit.

Der traditionelle antijüdische Sprachgebrauch ist [...] einerseits geprägt von religiösen Ausgrenzungsvorstellungen: *Aberglauben*, *ausernählt*, *Asiatismus*, *entartet*, *Judas Stamm*, *Monismus*, *Nomadentum*, *Orientalismus*, *Religionshaß*, *selbstsüchtiges Volk*, *Stammesdünkel*, *Talmud*, *Teufel*, *Verbildetheit*, *Volk Moses*, [...], andererseits von sozialökonomischem Widerwillen gegen Erscheinungen des Frühkapitalismus, in dem die von den meisten ‚christlichen‘ Erwerbsmöglichkeiten (z. B. Grundbesitz, Landwirtschaft, Handwerke) ausgeschlossenen Juden als lückenfüllende Randgruppe das taten, was den Christen noch lange verboten war: Zinsnehmen, Geldwirt-

schaft. Von daher Diffamierungswörter wie *Ausbeutung, Aussaugen, Börsenjude, Güterschlachtung, Hausierhandel, Mammon, Plutokratie, Schacher, Wechsler, Wucher*. [...]

Vor allem aus dem zunehmend staatsfernen, nämlich ethnisch, organologisch, monokulturell orientierten deutschen Begriffsfeld um *Nation, Volk, Vaterland* folgte [...] die Verwendung naturbezogener Metaphern auch in der antijüdischen Polemik, mit Ausdrücken wie *Abschaum, entartet, entwurzelt, Krebs, Parasit, Schädling, Schlange, schleichen, Ungeziefer, Versumpfung, Volksbrot, Versetzung* [...].

Von biologisch-pathologischer Metaphorik war der Weg nicht weit bis zum eigentlichen Rassismus [...]. Analog zu dem seit Kolonialismus und Sklavenhandel für minderbewertete Völker in überseeischen Ländern üblichen Gebrauch von engl. *race*, frz. *race* wurde dt. *Rasse* seit 1853 (de Lagarde) regelmäßig und radikal polemisch in Bezug auf Juden verwendet, mit zahlreichen Zusammensetzungen: *Rassenanlage, -bewußtsein, -charakter, -ehre, -frage, -haß, -instinkt, -kampf, -mischung, -reinheit, -Züchtung*, [...] Die Entwicklung des Rassismus wurde nach Ruth Römer (1985) auch in der (indo)germanistischen Sprachwissenschaft seit Mitte des 19. Jh. mitvollzogen oder gar vorbereitet. Nach der wissenschaftlich leichtfertigen Übertragung der alten Selbstbezeichnung *ārya* (‘edel’, ‘gerecht’, für indisch-iranische Völker im Sanskrit) auf das eurozentrische Konstrukt der sog. indoeuropäischen/indogermanischen Sprachenfamilie [...] wurde der denotativ vage, aber konnotativ positiv aufgeladene Begriff *arisch* von einem der Begründer von Rassentheorien (Gobineau, 1853/55) rassistisch weiter übertragen auf die ‚Weißen‘, mit besonderer Hervorhebung der Germanen, zugleich mit der dem entgegengesetzten rassistischen Verschiebung des Sprachbegriffs *semitisch*. Diese allen Prinzipien wissenschaftlicher Terminologie widersprechende Begriffsverschiebung wurde in Deutschland rasch von Wissenschaftlern und Schriftstellern unbeschleunigt politisiert übernommen. Seit Richard Wagners *Nicht-Arier* (1881) für *Juden* und dem ebenso zustande gekommenen Phantombegriff *antisemitisch* bei radikalnationalistischen Vereinen (seit 1886) wurde dieses schillernd bildungssprachlich benannte, extrem unwissenschaftliche Begriffsfeld gerade als wirksamstes Mittel scheinbar wissenschaftlicher Fundierung der rassistischen Judenverfolgung etabliert. So kam es, daß im April 1933 (*Arierparagraph*) selbst Juristen und Beamte als Gesetzgeber und -Vollstrecker das Wort *arisch* zur Einleitung der verstaatlichten Judenhetze benutzten. Die wohl gefährlichsten klassifizierenden Naziwörter *arisch* und *nichtarisch* wurden auf diese Weise bald von der ganzen Bevölkerung bei der bürokratisch erzwungenen Beibringung des *Ariernachweises* mit gewohntem ‚Untertanengehorsam‘ hingenommen als gesetzlich verordnete Signale für potentielle Existenzgefährdung, seit der Pogromnacht von 1938 von den Nichtbetroffenen als Rechtfertigung für Nichtwahrnehmen, Verdrängen und Leugnen der systematischen deutschen Genozidpolitik [...].

Selbst das zynische Reden und Schreiben über eine künftige ‚Lösung‘ der *Judenfrage* kam in der Bismarckzeit – entsprechend dem damaligen Sprachgebrauch des Antislawismus – dem menschenverachtenden Wortgebrauch im internen Judenvernichtungs-Apparat Hitlers und Himmlers (*vergasen, Endlösung*) schon recht nahe: *ausjagen, ausmerzen, ausrotten, ausscheiden, beseitigen, ein Ende machen, entjuden, säubern, vernichten ...*; besonders 1881 bei Eugen Dühring: *das Gift wie Gift behandeln, vertilgen, Völker- und Volksinitiative* [...] *im heilsamen Sinne des Wortes terroristisch, mit den modernsten Mitteln der Desinfektion, endgültig lösen*.“ (POLENZ 1999, 541ff.)

Text 2: Beobachtungen V. Klemperers zum Antisemitismus

A: Klemperer hält in seinem Tagebuch Beobachtungen zum alltäglichen Antisemitismus der Weimarer Republik fest. Setzen Sie die folgenden Beispiele in Beziehung zu den Aussagen von Polenz in den Texten a) und b).

In der Printfassung folgen an dieser Stelle Kurzzitate aus Klemperers Autobiographie „Curriculum vitae“ (zit. als CV) sowie aus Klemperers Tagebuch „Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher“ der Jahre

1933 bis 1945 (zit. als ZA). Aus rechtlichen Gründen ist der Abdruck dieser Textpassagen in der Online-Fassung nicht möglich.

Im Einzelnen handelt es sich um diese Textstellen:

- LS, 16. September 1919
- LS, 11. Juli 1926
- LS, 20. August 1927
- LS, 26. Dezember 1926

In diesen Auszügen wird deutlich, wie bereits in der Weimarer Republik Antisemitismus im Alltag und an den Universitäten Realität war, etwa bei dem Verbot, dass Juden bestimmte Orte bzw. Strände an der Ostsee nicht betreten durften, oder bei der zurückhaltenden Berufung von jüdischen Professoren. Beides hat Klemperer selbst erlebt.

M 3: Stereotype und antisemitischer Sprachgebrauch

Text 1: Was sind Stereotype?

- „Ein Stereotyp ist [...] eine mentale Repräsentation im LZG (Langzeitgedächtnis – die Verf.), die als charakteristisch erachtete Merkmale/Eigenschaften eines Menschen bzw. einer Gruppe von Menschen abbildet und dabei durch grobe Generalisierung bzw. Simplifizierung eine reduzierte, verzerrte oder falsche Konzeptualisierung des Repräsentierten darstellt.“ (SCHWARZ-FRIESEL, 337f.)
- Stereotype sind nicht „notwendigerweise [...] negativ definierbar: Als geistige Repräsentationen sind kategoriale Konzepte für die ökonomische Weltwissensabspeicherung und unsere Orientierung unverzichtbar. Stereotype werden erst dann zur Basis von Diskriminierung und Intoleranz, wenn sie grob vereinfachend und realitätsverfälschend abbilden sowie an extreme Negativemotionen gekoppelt werden. (Ebd., 337)
- Es „muss [...] klar unterschieden werden zwischen den Stereotypen als kognitiven Repräsentationseinheiten und den unterschiedlichen sprachlichen Manifestationen dieser Repräsentationseinheiten [...]. Stereotype sind geistige Konzepte, die in unterschiedlichen Verbalmanifestationen zum Ausdruck gebracht werden können (z.B. mit einem Lexem wie *Jude* oder *Kraut* oder *Kümmeltürke*, einer Nominalphrase wie *der hinterlistige Wucherer*, *jüdische Zersetzung* oder einem generischen Satz wie *Juden sind Schachermacher*). (Ebd.)
- „So lässt sich z.B. ein Stereotyp von JUDE als HAT GROSSE NASE; DUNKLE HAARE; IST GELDGIERIG, MACHTBESESSEN UND INTELLEKTUELL ZERSETZEND beschreiben. Ein anderes Stereotyp repräsentiert JUDE als FREMD/ UNDEUTSCH, HEIMTÜCKISCH, NACHTRAGEND, DEN HOLOCAUST AUSBEUTEND etc. Linguistisch betrachtet ergibt sich bei den meisten Stereotypen ein Missverhältnis zwischen Bedeutungs- und Referenzebene: Die Bedeutungsrepräsentationen mit ihren mentalen Attributen werden den tatsächlichen Referenten nicht gerecht. Bei der Stereotypbildung wird die Vielfalt, die Heterogenität innerhalb einer Gruppe weitgehend missachtet, die Individualität des Einzelnen außer Acht gelassen. (Ebd., 338)
- „Stereotype Konzeptualisierungen von Juden haben mit der tatsächlichen Realität nicht viel gemeinsam, es handelt sich um Feindbild-Konstruktionen, um weitgehend fiktive Kategorien, die aber für die Personen, die sie im LZG gespeichert haben, absolute Verbindlichkeit besitzen. Wenn ein stereotypes Konzept gekoppelt wird mit einer die Hörer involvierenden Referenzstrategie (Familiarität durch das *Wir*), entsteht zudem der Eindruck der

gruppenumfassenden Verbindlichkeit. *Wir Deutsche lassen uns das jüdische Meinungsdictat nicht länger gefallen!*“ (Ebd.)

- In der kognitiven Semantik hat man gezeigt, dass konzeptuelle Einheiten als mentale Einheiten nicht isoliert im LZG abgespeichert sind [...]. Vielmehr sind sie Bestandteile komplexerer konzeptueller Weltwissensschemata (die bestimmte Referenzbereiche repräsentieren) und an emotionale Einstellungsmuster gekoppelt. In antisemitischen Texten finden sich daher meist Textweltmodelle realisiert, die ein komplexes konzeptuelles Netz von stereotypen Repräsentationen darstellen. Als Leser solcher Texte wird man also in der Regel nicht mit einzelnen Stereotypkonzepten, sondern mit ganzen mentalen Modellen (im Sinne komplexer referenzieller Sachverhaltsrepräsentationen) konfrontiert. Sie spiegeln eine geschlossene Weltsicht wider [...]. (Ebd., 338f.)

A 1: Erstellen Sie eine Übersicht mit den wichtigsten Merkmalen des Begriffes Stereotyp. Nutzen Sie zur Vertiefung auch Lexika und das Internet (z.B. WIKIPEDIA).

A 2: Beschreiben Sie Situationen, in denen Sie Stereotype bzw. Vorurteile erlebt haben. Gibt es sprachliche Indikatoren für den Gebrauch von Stereotypen bzw. Vorurteilen?

A 3: Welche antisemitischen Stereotype begegnen Ihnen in Gesprächen?

2 Victor Klemperer zum Gebrauch von Stereotypen

Im Buch ‚LTI‘ macht Klemperer auf die Wirksamkeit der nazistischen Sprache aufmerksam: Sprache „lenkt auch mein Gefühl, sie steuert mein ganzes seelisches Wesen, je selbstverständlicher, je unbewußter ich mich ihr überlasse. [...] Worte können sein wie winzige Arsendosen: sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“ (Kap. I, 26f.)

Das geschieht nach Klemperers Beobachtung vor allem durch „dauerndes Wiederholen“ als ein Hauptstilmittel“ (Kap. V, 46) der LTI, durch „Einhämmern ständig gleicher simplistischer Lehren“ (Kap. XXVI, 230; vgl. auch XXXVI, 335, 338f.). Er zeigt in ‚LTI‘, wie bestimmte stereotyp gebrauchte Wendungen, in der Literatur oft auch als Klischees bezeichnet, von unterschiedlichen Sprechern aufgenommen werden: „Wie sich harmlos mittlere Naturen ihrer Umgebung angleichen! [...] Aber Klischees bekommen eben Gewalt über uns.“ (41) „Der aufgezwungene Krieg zählt an hervorragender Stelle zu den stereotypen Wendungen der LTI.“ (XXXVI, 352)

A: Zeigen Sie am Beispiel der stereotypen propagandistischen Wendung vom „jüdischen Krieg“, wie unterschiedliche Sprecher sich dieser Wendung bedienen: ‚LTI‘, Kap. XVI, 124; Kap. XXVI, 220, 230ff. Berücksichtigen Sie dabei soziale Stellung, Beruf, Alter, Haltung zur Naziherrschaft und zum Krieg.

M 3: Beispiele für die Wirkung antijüdischer Stereotype

Text 1: Hans Zöberlein: Die Judenfrage

Hans Zöberlein (1895–1964), Soldat im 1. Weltkrieg, beteiligt an der Niederschlagung der Räterepublik in München (1919) und früh der NSDAP beigetreten, ist ein exponierter Vertreter der Naziliteratur, der in seinen Texten indirekt die Verbrechen der Nazis an den Juden vorbereiten half. „Die Judenfrage“ aus dem Roman „Der Befehl des Gewissens“ (1937) zeichnet aus faschistischer Perspektive ein Bild von Juden: Ein junges Paar unterhält sich über Juden (Zeit der Handlung: Weimarer Republik).

„Berta: ‚Hans, wie stehst du zur Judenfrage?‘ Hans: ‚Hm – wenn ich recht nachdenke, die Juden habe ich noch nie leiden können, schon als kleiner Bub in der Schule nicht. [...] Woran das liegt, habe ich mich zwar nie gefragt, ich denke, das liegt uns im Blut. Die Juden sind für unser Empfinden schmutzig, schweinish, ehrlos – kurz gesagt, das genaue Gegenteil von uns. Kennst du das Verslein nicht? – Jud’, Jud’ – hepp, hepp, hepp! / Schweinefleisch ist fett, fett,

fett! / Sauerkraut ist gut – / Du bist ein stinkender Jud! [...]

Der Jud' stinkt, haben wir als Kinder immer gesagt. [...] Von einer Judenfrage habe ich auch schon manchmal reden hören. Da hat es doch früher die Antisemiten gegeben, die zu allerlei Geschrei und Judengezeter Anlaß gaben. Aber es geht mir da so wie in vielen sogenannten Fragen, wie mit der Treue, der Vaterlandsliebe oder der Ehre. Das sind für mich keine Fragen, sondern Selbstverständlichkeiten, wie das Waschen, das Zähneputzen, die Reinlichkeit. Wenn ich das nicht mache, fühle ich mich nicht wohl, nicht gesund. Ich habe dann Angst, ich kriege Läuse, Ungeziefer.“ Berta: „Jawohl! Ungeziefer, das ist das richtige Wort dafür. Weil wir eine schmutzige Zeit erleben, darum gedeiht dieses Ungeziefer so prächtig. [...] Manchmal scheint mir, als sei uns diese Judenplage geschickt, daß wir sehend werden sollen. So wie die Menschen das Auftreten von Ungeziefer zu größerer Reinlichkeit zwingt.“ (Text in: HOFFMANN/PASSIER Hrg., 1994, 41ff.)

A 1: Erläutern Sie, welche Elemente des antisemitischen Stereotyps der Verfasser den literarischen Figuren in den Mund legt.

A 2: Welche sprachlichen Mittel nutzt der Verfasser zur Charakterisierung des Antisemitismus der Figuren?

A 3: Wozu fordert der Text indirekt auf?

Text 2: Franz Fühmann: Das Judenauto

Der Schriftsteller Franz Fühmann (1922–1984), Soldat im 2. Weltkrieg, der sich nach der Entlassung aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft in verschiedenen Texten (Gedichten, Erzählungen und Essays) intensiv mit dem deutschen Faschismus auseinandersetzte, stellt in der Erzählung „Das Judenauto“ (Erstveröffentlichung 1962) aus der Perspektive eines kindlichen Erzählers dar, wie schon Kinder bestimmte Vorurteile über Juden übernehmen.

A 4: Erläutern Sie die Elemente des antisemitischen Stereotyps in dem folgenden Auszug aus der Erzählung Fühmanns.

„Ich hatte zwar noch keinen Juden gesehen, doch ich hatte aus den Gesprächen der Erwachsenen schon viel über sie erfahren: Die Juden hatten alle eine krumme Nase und schwarzes Haar und waren Schuld an allem Schlechten in der Welt. Sie zogen den ehrlichen Leuten mit gemeinen Tricks das Geld aus der Tasche und hatten die Krise gemacht, die meines Vaters Drogenhandlung abzuwürgen drohte; sie ließen den Bauern das Vieh und das Korn wegholen und kauften von überallher Getreide zusammen, gossen Brennspritus drüber und schütteten es dann ins Meer, damit die Deutschen verhungern sollten, denn sie haßten uns Deutsche über alle Maßen und wollten uns alle vernichten – warum sollten sie dann nicht in einem gelben Auto auf den Feldwegen lauern, um deutsche Mädchen zu fangen und abzuschlachten? Nein, ich zweifelte keinen Augenblick daran, daß das Judenauto existierte.“ (Text in: HOFFMANN/PASSIER Hrg., 1994, 79)

A 5: Lesen Sie die Erzählung und stellen Sie fest, wie das Stereotyp über Juden die Wahrnehmung und das Verhalten des Ich-Erzählers beeinflusst.

A 6: Zeigen Sie anhand des letzten Abschnitts der Erzählung („Da sah das Mädchen [...]“), wie der Junge durch sein Außenseitertum in seinem Feindbild bestärkt wird.

Text 3: Victor Klemperer in seinen Tagebüchern über eine Nachkriegsbegegnung

A: Zeigen Sie anhand des folgenden Tagebuchauszuges, welche Rolle antisemitische Stereotype für das individuelle Verhalten im Nationalsozialismus gespielt haben und wie Klemperer nach dem Krieg ehemals nazistisch und antisemitisch gesinnte Personen beurteilt.

In der Printfassung folgt an dieser Stelle ein Auszug aus dem Tagebuch Victor Klemperers vom 15. Juli 1945 (ZS, 15. Juni 1947). Aus rechtlichen Gründen ist der Abdruck dieser Textpassage in der Online-Fassung nicht möglich.

Klemperer gibt in dem Tagebuchauszug ein Gespräch mit einer Neulehrerin wieder, die plötzlich entlassen wurde, weil ihr Vater in der NS-Zeit Staatsanwalt war. Klemperer: „Ich liebe es nicht, daß Kinder für Väter leiden sollen, aber es ist doch anzunehmen, daß Kinder geistig vom Elternhaus beeinflusst sind. Sagen Sie mir ehrlich, wie Sie gedacht haben.“ Die Frau beschreibt detailliert, welche antisemitische Einstellung sie hatte. Unter anderem sagt sie Folgendes: „Ich habe gedacht, es mag hart sein für den Einzelnen, aber sie müssen fort, sie sind die Vergifter, die Rasse [...] man sucht doch auch bei Hunden die Rasse reinzuhalten“. An dem Textauszug lassen sich wesentliche Merkmale antisemitischer Stereotype der NS-Zeit zeigen. Deutlich wird auch, wie differenziert Klemperer mit Kindern „belasteter“ Eltern umging.

Text 4: Zur Kontinuität beim Umgang mit Stereotypen

A 1: Der sprachliche Antisemitismus weist – bei allen geschichtlich bedingten Veränderungen – bestimmte Kontinuitäten auf. Weisen Sie das anhand der folgenden Textauszüge nach:

1. „Darum, wenn du einen Juden siehst, magst du mit gutem Gewissen ein Kreuz vor dich schlagen und frei und sicher sprechen: Da geht ein leibhaftiger Teufel [...]“ (Martin Luther, 1543, Von den Juden und ihren Lügen, zit. in LEY 2003, 63) In seiner Schrift „Daß Christus ein geborener Jude sei“ (1523) trat Luther zunächst judenfreundlich auf. Als seine Hoffnung, die Juden zu missionieren, fehlschlug, wurde er zu einem Feind der Juden. – die Verf.)
2. „Der protestantische Theologe Johann Schmidt charakterisiert 1682 das Tun der Juden als *überteuflisch* [...] und ignoriert dabei, daß christlichem Verständnis nach der Teufel als Inbegriff alles Bösen nicht zu übertreffen ist, die Taten der Juden also höchstens ‚teuflisch‘ sein könnten.“ (HORTZITZ 1995, 29)
3. „[...] das abgefallene Israel (ist) eine ausgezeichnete Waffe Satans, um alle sogenannten christlichen Völker zu verderben. ([...]) Je mehr sich Israel von Gott entfernt und Ihm al-

len Dienst als seinem Herrn aufsagt, desto mehr wird es Knecht des Teufels.“ (Gottlieb A. Schüler 1880, zit. in: OMEN/SCHMIDT (Hrg.) 1978, 74ff.)

4. „Er (Hans) sieht Berta an, sieht die Auslese des Satans (gemeint: einige junge Juden) umherstehen und wird bleich wie eine Wand. Seine Augen werden ganz starr und grünleuchtend, da taumelt der vorderste Jude, der zweite und dritte, so blitzschnell trifft seine Faust. Die andern laufen davon.“ (Zöberlein, Die Judenfrage, zit. in: HOFFMANN/PASSIER (Hrg.) 1994, 43)
5. „An den verschiedensten Straßenecken hängt der ‚Stürmer‘ aus; er hat besondere Anschlagtafeln, und jede trägt eine große Inschrift: ‚Die Juden sind unser Unglück:‘ Oder: ‚Wer den Juden kennt, kennt den Teufel.‘“ (KLEMPERER, ZA 1, 17. April 1935, 192)
6. „Wer den Juden nicht kennt, kennt den Teufel nicht“ = Haßparole auf den Zeitungskästen des ‚Stürmer‘“ (BRACKMANN 1988, 103)
7. „Es war der Jude in seiner satanischen Niedertracht, der sich um diesen Mann scharte, und nach dem dieser Mann auch griff.“ (Hitler am 11. Dezember, Kriegserklärungsrede gegen Roosevelt.)“ (KLEMPERER, ZA 1, 694, 12. Dezember 1941)

A 2: Der Bezug auf die christliche Terminologie in den oben angeführten Beispielen steht in enger Beziehung zu dem „religiösen Stil“ der LTI. Klemperer spricht von furchtbarer „Prostitution der Evangelienrede im Dienste der LTI“ (LTI, Kap. XXXVI, 339). Weisen Sie das anhand von Beispielen aus dem Kapitel XVIII „Ich glaube an ihn“ (134ff.) nach.

M 4: Zum antisemitischen Sprachgebrauch in der Lingua Tertii Imperii (LTI)

Text 1: Merkmale des antisemitischen Sprachgebrauchs im Überblick

„Die sprachlichen Kennzeichen und kommunikativen Funktionen des Antisemitismus in der NS-Zeit sind in den unterschiedlichsten philologischen und linguistischen Ansätzen untersucht und beschrieben worden [...]. Als wesentliche Charakteristika sind zu nennen:

- Stigmatisierung durch Namenszuordnung (*Sarah, Israel, Cohen, Itzig*),
- Veränderung von Appellativa, d. h. Berufsbezeichnungen als pejorative Beschimpfungen (*Rechtsverdreher, Zähnejuden*),
- Rassistische Attributsbezeichnungen aus der Biologie (*Bazillen, Parasiten, Blutsauger*),
- Komposita mit Tierbezeichnungen (*Judensau, Judenschwein*),
- Betonung der Gattung durch generische Nominalphrasen (*Der Jude/Der freche Jud/Die Juden*),
- Wiederholung klischeehafter Stereotype (Mythos des Weltjudentums, omnipotente Macht der Juden, Verschwörungstheorie; Reduzierung von allen Juden auf Stereotype wie *Geldschacherer, Krämerseele, arroganter Intellektueller, Intrigant, Bolschewik*),
- Sprachliche Beschwörungsfloskeln (*Die Juden sind unser Unglück*) als suggestive Mittel der Persuasion und Demagogie, in denen ideologiebasierte Emotionalisierung und kollektiver Fanatismus rationales Denken ersetzen.“ (SCHWARZ-FRIESEL 2007, 335)

Text 2: Klemperers Analysen zum antisemitischen Sprachgebrauch

a) „Nein, ich habe sie nicht überschätzt, es liegt jetzt ganz klar am Tage, daß er (der Antisemitismus – die Verf.) das Zentrum und in jeder Hinsicht das entscheidende Moment des gesamten Nazismus gebildet hat. Antisemitismus ist das Ranküne-Grundgefühl des verkommenen österreichischen Kleinbürgers Hitler, Antisemitismus ist politisch sein engstirniger Grundgedanke, da er in der Ära Schönerer und Lueger über Politik nachzudenken beginnt. Antisemitismus ist vom Anfang bis zum Ende das wirksamste Propagandamittel der Partei, ist die wirksamste und populärste Konkretisierung der Rassendoktrin, ja ist für die deutsche Masse mit der Rassenlehre identisch. Denn was weiß die deutsche Masse von den Gefahren der „Vernigerung“, und wie weit reicht ihre persönliche Kenntnis von der behaupteten Minderwertigkeit der Ost- und Südostvölker? Aber einen Juden kennt jeder. Antisemitismus und Rassendoktrin

sind für die deutsche Masse Synonyma. Und durch die wissenschaftliche, vielmehr pseudowissenschaftliche Rassenlehre begründet und rechtfertigt man alle Ausschweifungen und Ansprüche der nationalistischen Überheblichkeit, jede Eroberung, jede Tyrannei, jede Grausamkeit und jeden Massenmord. Seit ich vom Lager Auschwitz und seinen Gaskammern wußte, seit ich Rosenbergs „Mythus“ und Chamberlains „Grundlagen“ gelesen hatte, zweifelte ich nicht mehr an der zentralen und entscheidenden Bedeutung des Antisemitismus und der Rassenlehre für den Nationalsozialismus.“ (LTI, Kap. XXI, 171)

b) „Zur Beruhigung meines philologischen Gewissens habe ich während der Nazizeit diese Kette von Gobineau zur deutschen Romantik herzustellen versucht und sie heute ein wenig verstärkt. Ich hatte und habe das ganz bestimmte Wissen um die engste Verbundenheit zwischen Nazismus und deutscher Romantik in mir; ich glaube, er hätte zwangsläufig aus ihr erwachsen müssen, auch wenn es niemals den französischen Wahlgermanen Gobineau gegeben hätte, dessen Germanenverehrung übrigens viel mehr den Skandinaviern und Engländern gilt als den Deutschen. Denn alles, was den Nazismus ausmacht, ist ja in der Romantik keimhaft enthalten: die Entthronung der Vernunft, die Animalisierung des Menschen, die Verherrlichung des Machtgedankens, des Raubtiers, der blonden Bestie [...] Aber ist dies nicht eine furchtbare Anklage gegen eben die Geistesrichtung, der die deutsche Kunst und Literatur (das Wort im weitesten Umfang) so ungemaine menschliche Werte verdanken?

Die furchtbare Anklage besteht zu Recht, trotz aller von der Romantik geschaffenen Werte. „Wir fliegen hoch und sinken um so tiefer.“ Der entscheidende Charakterzug der deutschen Geistesbewegung heißt Grenzenlosigkeit.“ (LTI, Kap. XXI, 182)

c) „Jetzt, da der Judenstern eingeführt war, tat es nichts mehr zur Sache, ob die Judenhäuser zerstreut lagen oder ein eignes Viertel bildeten, denn jeder Sternjude trug sein Getto mit sich, wie eine Schnecke ihr Haus. Und es war auch gleichgültig, ob in seinem Hause nur Juden oder auch Arier lebten, denn über seinem Namen mußte der Stern an der Tür kleben. War seine Frau arisch, so hatte sie ihren Namen abseits vom Stern anzuschlagen und das Wort „arisch“ dahinterzusetzen. Und bald tauchten auch da und dort noch andere Zettel an den Korridortüren auf, medusenartige Zettel: ‚Hier wohnte der Jude Weil.‘ Dann wußte die Briefträgerin, daß sie sich nicht mehr um seine neue Adresse zu bemühen brauchte; der Absender erhielt sein Schreiben zurück mit dem euphemistischen Vermerk: ‚Adressat abgewandert‘. So daß also ‚abgewandert‘ in grausamer Sonderbedeutung durchaus ins Lexikon der LTI gehört, in die Judensparte. Diese Sparte ist reich an amtlichen Ausdrücken und Wendungen, die allen Betroffenen geläufig waren und ständig in ihren Unterhaltungen auftraten. Das begann natürlich mit ‚nichtarisch‘ und ‚arisieren‘, dann gab es die ‚Nürnberger Gesetze zur Reinhaltung des deutschen Blutes‘, dann waren da ‚Volljuden‘ und ‚Halbjuden‘ und ‚Mischlinge ersten Grades‘ und anderer Grade und ‚Judenstämme‘. (LTI, Kap. XXV, 216f.)

A 1: V. Klemperer räumt in seinem Buch ‚LTI‘ der Analyse des Antisemitismus einen großen Raum ein. Analysieren Sie die drei Auszüge und arbeiten Sie heraus, welche Aspekte des Themas Klemperer jeweils anspricht.

A 2: Besonders in den Kapiteln XXI, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII des Buches ‚LTI‘ setzt sich Klemperer mit dem Antisemitismus der nazistischen Ideologie und dessen sprachlichen Erscheinungsformen auseinander. Lesen Sie diese Kapitel und systematisieren Sie Klemperers Einschätzungen und Befunde nach den in der Aufgabe A 1 gefundenen Gesichtspunkten.

A 3: In den genannten Kapiteln (aber auch an anderen Stellen im Buch ‚LTI‘) werden zahlreiche Beispiele für den antisemitischen Sprachgebrauch aufgeführt. Tragen Sie die Belege zusammen, notieren Sie auch nonverbale Formen. Geben Sie jeweils die Seite an. Wieweit lassen sich die von Ihnen gefundenen Belege in die Übersicht von SCHWARZ-FRIESEL (Text 1) einordnen?

A 4: Versuchen Sie zu erfassen, wie ein jüdischer Deutscher die Wirkung der antisemitischen Sprache erleben musste.

M 5 Beispiel für einen antisemitischen Text im Nazismus

Aufgrund der folgenden Anweisung mussten in Dresden Juden ihre Wohnungen bzw. Häuser verlassen und in sog. Judenhäuser ziehen. Eine solche Anweisung hat auch V. Klemperer erhalten, der daraufhin mit seiner Frau Eva zunächst in das im Text genannte „Judenhaus“ in der Caspar-David-Friedrich-Straße 15b eingewiesen wurde. Später mussten die Klemperers noch in zwei weiteren „Judenhäusern“ leben, bis sie in der Nacht des Bombenangriffs der Alliierten (12./13.2. 1945) aus Dresden flüchten konnten.

Text 1: „Reinliche Scheidung zwischen Juden und Ariern in Dresden bis spätestens den 1. April 1940 durchgeführt

Es widerspricht den nationalsozialistischen Bestrebungen auf Bildung und Förderung echter Hausgemeinschaften, wenn im gleichen Hause deutsche Volksgenossen und Juden wohnen. Zwischen ihnen kann eine Hausgemeinschaft nicht bestehen. Es ist deshalb unerlässlich, einer fortschreitenden Ausscheidung der Juden aus deutschen Wohnstätten, soweit sie sich nicht freiwillig vollzieht, die Wege zu ebnen und gleichzeitig den deutschen Volksgenossen, die jetzt in jüdischen Häusern wohnen müssen, Aussichten auf einen Wohnungswechsel zu eröffnen.

Die Entfernung der Juden aus dem deutschen Wohnraum ist ferner mit Rücksicht auf die besonderen Wirkungen geboten, die sich aus der derzeitigen Lage des Wohnungsmarktes für zahlreiche Volksgenossen ergeben. Während die Juden in zahlreichen Einzelfällen wie allgemein im Verhältnis zu ihrer Bevölkerungszahl übermäßig viel Wohnraum innehaben, können viele deutsche Volksgenossen überhaupt nicht oder nur unzureichend untergebracht werden. Eine bevorzugte Beteiligung der Juden am deutschen Wohnraum ist nicht zu rechtfertigen und muß daher beseitigt werden. Um Störungen der öffentlichen Sicherheit und Ordnung zu vermeiden, müssen alle Juden auf Grund des Gesetzes bis zum 31. März 1940 ihre noch innehabenden Wohnungen räumen und sich ein Unterkommen in den hier in Dresden bestehenden nachverzeichneten 32 Judenhäusern durch die Wohnungsvermittlung der jüdischen Gemeinde zuweisen lassen:

[Es folgen die Adressen, u.a. Caspar-David-Friedrich-Straße 15b, Lothringer Weg 2 und Zeughausstraße 3. In diesen Häusern musste Klemperer mit seiner Frau von Mai 1940 bis fast zum Kriegsende leben. – die Verf.]

Da eine Ueberalterung der Juden hier in Dresden festzustellen ist, ist auch hier weitestgehend Rücksicht genommen worden. Die alten Juden finden Unterkunft in den drei bestehenden bzw. einzurichtenden Altersheimen Güntzstraße 24, Zeughausstraße 1 und Lothringer Weg 2. Auch sonst ist alles getan worden, um eine reibungslose Abwicklung dieser Umsiedlung durchzuführen. In engster Zusammenarbeit zwischen dem Beauftragten des Kreisleiters und der Wohnungsstelle beim Stadtwohlfahrtsamte ist es möglich gewesen, die Durchführung zu garantieren.

Bei der Schaffung von Judenhäusern ist dem Gesetz Rechnung getragen, Ghettobildungen sind vermieden worden. Auf Anweisung wird die Umsiedlung der Juden durch die Wohnungsvermittlung der jüdischen Gemeinde, Zeughausstraße 3, durchgeführt. Um aber den in Judenhäusern wohnenden deutschen Volksgenossen die Möglichkeit zu geben, ein entsprechend würdiges, anderes Unterkommen zu finden, ist die Wohnungsstelle des Stadtwohlfahrtsamtes in Verbindung mit dem Beauftragten des Kreisleiters bemüht, diesen Volksgenossen zu helfen. Hierzu stehen in erster Linie diejenigen Wohnungen zur Verfügung, welche von Juden geräumt werden, um in ein Judenhaus zu ziehen. Es stehen fast sämtliche Wohnungen zur Vermietung zur Verfügung, welche von Juden bewohnt werden oder frei sind. Wo die ehemals von Juden genutzten Wohnungen abgewohnt sind, wird vom Vermieter deren Instandsetzung erwartet. Ebenso wird erwartet, dass alle freiwerdenden Judenwohnungen dem Stadtwohlfahrtsamt, Wohnungsstelle, auf dem dafür vorgesehenen Vordruck angezeigt werden.

Es ist selbstverständlich, daß die Vermieter die Umsiedlung nicht durch eigenmächtiges Weitervermieten freigewordener Judenwohnungen erschweren.

Große Stadtteile Dresdens, unter ihnen in erster Linie der Weiße Hirsch, sind bereits vollständig judenfrei geworden.“

In: Mitteilung der Zeitschrift „Grund- und Hauseigentum Sachsen. Größte Hausbesitzerzeitung Deutschlands“ 53(1940), Nr. 2, 11. (Text in KLEMPERER 2007)

A 1: Der Text reiht sich ein in zahlreiche Verordnungen der nazistischen Regierung, mit denen die Rechte und Freiräume der Juden systematisch beschnitten wurden. Reaktivieren bzw. ergänzen Sie Ihr Wissen zu diesem Thema aus dem Geschichtsunterricht. (Vgl. z.B. auch KLEMPERER 1996, ZA, 2. Juni 1942.)

A 2: Der Text spricht zwei Adressatengruppen an: „Juden“ und „deutsche Volksgenossen“. Versuchen Sie die unterschiedliche Wirkung, die dieser Text bei beiden Gruppen auslöste, zu beschreiben. Informieren Sie sich über den Gebrauch des Ausdrucks *deutscher Volksgenosse* bei KLEMPERER, LTI, 45, 102, 140, 188, 307f.

A 3: Analysieren Sie, mit welchen Argumenten die Vertreibung der Juden aus ihren Wohnungen bzw. Häusern gerechtfertigt wird. Zeigen Sie, auf welchen Elementen der nazistischen Ideologie die „Argumentation“ basiert.

A 4: Zeigen Sie, wie mit Hilfe bestimmter Formulierungen einerseits der direkte, anweisende Charakter des Textes gegenüber den Juden unterstrichen werden soll, wie andererseits aber gegenüber den „deutschen Volksgenossen“ der Eindruck vermittelt wird, dass die Umsetzung des Gesetzes ihnen Vorteile verschafft, in gewisser Weise „berechtigt“ ist und zudem noch „sorgsam bedacht“ gegenüber den betroffenen Juden durchgeführt wird.

Literatur

Texte von Klemperer

KLEMPERER, Victor (1947/1998): LTI – Notizbuch eines Philologen. – Berlin: Aufbau-Verlag (hier die 17. Aufl. des Reclam-Verlages von 1998).

KLEMPERER, Victor (1996): Curriculum Vitae. Erinnerungen 1881–1918. 2 Bde. Hrg. von Walter NOWOJSKI. – Berlin: Aufbau Taschenbuch-Verlag. (zit. als CV)

KLEMPERER, Victor (1995): Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933–1945. 2 Bde. Hrg. von W. NOWOJSKI unter Mitarbeit von Hadwig KLEMPERER. 2. Aufl. – Berlin: Aufbau-Verlag. (zit. als ZA)

KLEMPERER, Victor (1996): Leben sammeln, nicht fragen wozu und warum. Tagebücher 1918–1933. 2 Bde. Hrg. von Walter NOWOJSKI unter Mitarbeit von Christian LÖSER. – Berlin: Aufbau-Verlag. (zit. als LS)

KLEMPERER, Victor (1997): Das Tagebuch 1933–1945. Eine Auswahl für junge Leser. Bearbeitet von Harald Roth. Mit Anregungen für den Unterricht. – Berlin: Aufbau Taschenbuch-Verlag.

KLEMPERER, Victor (1999): So sitze ich denn zwischen allen Stühlen. Tagebücher 1945–1959. Hrg. von Walter NOWOJSKI unter Mitarbeit von Christian LÖSER. 2 Bde. – Berlin: Aufbau-Verlag. (zit. als ZS)

KLEMPERER, Victor (2003): Das Tagebuch 1945–1949. Eine Auswahl. Bearbeitet von Harald Roth. Mit Anregungen für den Unterricht. – Berlin: Aufbau-Verlag.

KLEMPERER, Victor (2007): Die Tagebücher (1933–1945). Kommentierte Gesamtausgabe. Hrg. von Walter NOWOJSKI unter Mitarbeit von Christian LÖSER. – Berlin: Directmedia.

Mediale Fassungen

Zeugnis ablegen. Die Tagebücher des Victor Klemperer 1933–1945. 6 CD-Audio. Gelesen von Udo Samel. Funkbearbeitung Klaus Schlesinger. – Berlin: Der ‚Audio‘ Verlag 1996.

- „Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten.“ Aus den Tagebüchern Victor Klemperers 1933–1945. Gelesen von Gert Westphal. 9 Kassetten. – Hamburg: Litraton: 1997.
- Leben sammeln. 3 CD-Audio. Die Tagebücher des Victor Klemperer 1918–1932. Gelesen von Udo Samel. – Berlin: Der ‚Audio‘ Verlag 1997.
- „Mein Leben ist so sündhaft lang.“ Victor Klemperer – ein Chronist des Jahrhunderts. Dokumentarfilm von Ullrich Kasten und Wolfgang Kohlhaase. – Ostdeutscher Rundfunk Brandenburg u. a.: 1998.
- Zwischen allen Stühlen. 3 CD-Audio. Die Tagebücher des Victor Klemperer 1945–1959. Gelesen von Udo Samel. Funkbearbeitung von Klaus Schlesinger. – Berlin: Der ‚Audio‘ Verlag 1999.
- Victor Klemperer – ein Leben in Deutschland. Dreizehnteilige Verfilmung der Tagebücher 1933–1945. – ARD 1999.
- „Und so ist alles schwankend.“ Victor Klemperer – Leben nach 1945. Dokumentarfilm von Ullrich Kasten und Klaus Wischnewski. – Ostdeutscher Rundfunk Brandenburg u. a.: 2000.
- Victor Klemperer – Die Sprache lügt nicht. – ARTE 2004. (<http://www.videogold.de/die-sprache-luegt-nicht-die-tagebuecher-von-victor-klemperer>)

Weitere Literatur

- ADAMZIK, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. – Tübingen: Niemeyer.
- BENZ, Wolfgang (2001): Bilder vom Juden. Studien zum alltäglichen Antisemitismus. – München: Beck.
- BERGMANN, Werner (2002): Geschichte des Antisemitismus. – München: Beck.
- BERING, Dietz (1992): Der Name als Stigma. Antisemitismus im deutschen Alltag 1812–1933. – Stuttgart: Klett-Cotta.
- BERNHARDT, Rüdiger (2004): Das Tagebuch 1933–1945 von Victor Klemperer. Eine Auswahl für junge Leser. – Hollfeld: Bange.
- BORCHERT, Christian/GIESECKE, Almut/NOWOJSKI, Walter (Hrg.) (1999): Victor Klemperer – ein Leben in Bildern. Mit einem Nachwort von Klaus SCHLESINGER. – Berlin: Aufbau-Verlag.
- BRACKMANN, Karl-Heinz/BIRKENHAUER, Renate (1988): NS-Deutsch. „Selbstverständliche“ Begriffe und Schlagwörter aus der Zeit des Nationalsozialismus. – Straelen: Straelener Manuskripte Verlag.
- BUBMANN, Hadumod (Hrg.) (2000): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., aktualisierte und erw. Aufl. – Stuttgart: Kröner.
- EITZ, Thorsten/STÖTZEL, Georg (2007): Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“: die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch. – Hildesheim u. a.: Olms.
- FISCHER-HUPE, Kristine (2001): Victor Klemperers ‚LTI. Notizbuch eines Philologen‘. Ein Kommentar. – Hildesheim u. a.: Olms.
- FISCHER-HUPE, Kristine (2001): Zu Victor Klemperers LTI: ein Auswahlregister für den Schulgebrauch. – In: SIEHR (Hrg.) (2001), 291–301.
- GIORDANO, Ralph (2007): Erinnerungen eines Davongekommenen. – Köln: Kiepenheuer und Witsch Verlag.
- HOFFMANN, Ludger (2007): Sprache und Gewalt: Nationalsozialismus. – In: Der Deutschunterricht, H. 5, 44–54.
- HOFFMANN, Christhard/PASSIER, Bernd (Hrg.) (1994): Die Juden. Vorurteil und Verfolgung im Spiegel literarischer Texte. (Arbeitstexte für den Unterricht) – Stuttgart: Reclam.
- HORTZITZ, Noline (1988): ‚Früh-Antisemitismus‘ in Deutschland (1789–1871/72). Strukturelle Untersuchungen zu Wortschatz, Text und Argumentation. – Tübingen: Niemeyer.

- HORTZITZ, Nicoline (1995): Die Sprache der Judenfeindschaft. In: SCHOEPS, Julius H./SCHLÖR, Joachim (Hrg.) (1995): Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus. Vorurteile und Mythen. – München: Bechtermünz, 19–40.
- JÄGER, Margret/JÄGER, Siegfried (1999): Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration des Denkens. – Berlin: Aufbau Taschenbuch-Verlag. (mit Einleitungskapitel zu Klemperers Sprachkritik)
- KRÄMER, Sybille (2005): Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt. Hrg. von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt. – Berlin. (http://www.senbjs.berlin.de/jugend/landeskommision_berlin_gegen_gewalt/veroeffentlichungen/gewalt_der_sprache.pdf)
- LEY, Michael (2003): Kleine Geschichte des Antisemitismus. – München: Fink.
- MAAS, Utz (1984): „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand.“ Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse. – Opladen: Westdeutscher Verlag.
- NOWOJSKI, Walter (2004): Victor Klemperer (1861–1960): Romanist – Chronist der Vorhölle. – Tetz: Hentrich & Hentrich.
- OOMEN, Hans-Gert/SCHMIDT, Hans Dieter (Hrg.) (1978): Vorurteile gegen Minderheiten. Die Anfänge des modernen Antisemitismus am Beispiel Deutschlands. – Stuttgart: Reclam.
- POLENZ, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. III. 19. und 20. Jahrhundert. – Berlin/New York: de Gruyter.
- RLP (2006): Rahmenlehrplan Deutsch für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg.
- SCHIEWE, Jürgen (1998): Die Macht der Sprache: eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart. – München: Beck. (mit speziellem Kapitel zum Sprachkritiker V. Klemperer)
- SCHLOBINSKI, Peter (2007): Zum Sprachgebrauch rechtsradikaler Musikgruppen. – In: Der Deutschunterricht, H. 5, 67–75.
- SCHMITZ-BERNING, Cornelia (1998): Vokabular des Nationalsozialismus. – Berlin/New York: de Gruyter.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika (2007): Sprache und Emotion. – Stuttgart: UTB/Francke.
- SEIDEL, Eugen/SEIDEL-SLOTTY, Ingeborg (1961): Sprachwandel im Dritten Reich. – Halle: VEB Sprache und Literatur.
- SEIDEL, Ute/SIEHR, Karl-Heinz (1997/1998): Victor Klemperer – ein Thema im Deutschunterricht? – In: Deutschunterricht 50, H. 12, 562–573 (Teil 1) und Deutschunterricht 51, H. 1, 37–45 (Teil 2).
- SIEHR, Karl-Heinz (Hrg.) (2001): Victor Klemperers Werk. Texte und Materialien für Lehrer. – Berlin: Aufbau Taschenbuch-Verlag.
- SIEHR, Karl-Heinz/SEIDEL, Ute (2000): Victor Klemperer im Deutschunterricht? – Erfahrungen und Antworten aus der Praxis! – In: Deutschunterricht 53, H. 3, 164–181.
- STERNBERGER, Dolf/STORZ, Gerhard/SÜSKIND, W.E. (1986): Aus dem Wörterbuch des Unmenschen. Nach der erw. Ausg. 1967. – Frankfurt/M: Ullstein.
- STÖTZEL, Georg/WENGELER, Georg (1995): Kontroverse Begriffe: Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. – Berlin/New York: de Gruyter. (speziell das Kapitel: Der Nazi-Komplex, 355–382)

Spezielle Themenhefte:

- Deutschunterricht 5/2002: Sprache und Politik
 Der Deutschunterricht 2/2003: Sprache und Politik
 Deutschunterricht 4/2003: „Drittes Reich“
 Der Deutschunterricht 5/2006: Neue Entwicklungen in der Sprachkritik
 Der Deutschunterricht 5/2007: Sprache und Gewalt

Sprache und Sprachen des Antisemitismus in der Gegenwart

1 Fachliche Hintergründe

Antisemitismus und Judenfeindschaft haben seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs markante Wandlungsprozesse durchlaufen. Während die meisten alten Stereotype und Ressentiments gegen Juden weiterhin bestehen, sind neue hinzugekommen. Die neueren Vorwürfe knüpfen zum Teil an die älteren Stereotype an. Denn noch heute glauben viele Menschen an eine „Jüdische Weltverschwörung“, wie sie in den „Protokollen der Weisen von Zion“ dargelegt worden sei, unterstellen Juden besondere Geldgier und „Arbeitsscheu“, aber auch Kältherzigkeit und Brutalität. Nicht einmal die Legende von der Ermordung kleiner nichtjüdischer Kinder ist verschwunden. „Den Juden“ wird unter anderem vorgeworfen, aus der Verfolgung und Vernichtung während des Nationalsozialismus finanzielle Vorteile durch Entschädigung und Wiedergutmachung zu ziehen. Häufig wird sogar allen Fakten zum Trotz behauptet, der „Holocaust“ habe nie stattgefunden. Auch wo die nationalsozialistische Vernichtungspolitik nicht offen geleugnet wird, wird mitunter versucht, ihre Dimension kleinzureden: teils, indem die Opferzahlen als übertrieben dargestellt werden, teils durch den Hinweis auf andere Verbrechen, die in ihrem Ausmaß oder ihrer Durchführung noch schlimmer gewesen seien. In Deutschland werden dabei häufig der alliierte Bombenkrieg, die Ausweisung und Vertreibung deutscher Minderheiten aus Osteuropa oder die politischen Säuberungen nach 1945 durch die Alliierten angeführt. Judenfeindschaft verbindet sich so teils mit Antikommunismus oder Ressentiments gegen Polen und Russen, teils mit Antiamerikanismus. Oft wird dabei auch auf die „Ermordung der Indianer“ in Nordamerika hingewiesen. Wissenschaftler haben für diese Form des „Entlastungsantisemitismus“ den Begriff „sekundärer Antisemitismus“ geprägt, weil er häufig als „Antisemitismus ohne Juden“ in Erscheinung tritt.

Eine andere Form des neuen Antisemitismus hat mit dem Staat Israel und seiner Existenz zu tun. Wie alle antijüdische Rhetorik hat auch dieses Stereotyp zwei Seiten: Der Sprecher stellt sich selbst als Opfer von Verfolgung und Unterdrückung dar und die „Juden“ als Täter. So wird behauptet, Kritik an Israel werde unterdrückt. Demgegenüber ist festzuhalten, dass solche Kritik gerade in den Medien ganz normal ist. Sie ist an sich völlig legitim, doch zeigen Untersuchungen, dass sie sich häufig am Rand antisemitischer Vorurteile bewegt. Um festzustellen, ob eine Stellungnahme sich nur kritisch mit der Politik Israels auseinandersetzt oder ob

sie die Schwelle böswilliger Judenfeindschaft überschritten hat, bietet sich die sog. Drei-D-Methode an. Gefragt wird dabei

- ob eine Dämonisierung von Juden stattfindet,
- ob Doppelstandards bei der Bewertung israelischer Politik im Vergleich mit der Politik anderer Länder angewendet werden,
- ob die Existenz Israels oder jüdisches Leben außerhalb Israels delegitimiert wird.

Die zweite Seite besteht darin, die weltpolitische Rolle Israels und seine Politik gegenüber den Nachbarstaaten und den Palästinensern zu verzeichnen. Galt Israel noch zu Zeiten des Ost-West-Konflikts vielen Kritikern des Westens als „Handlanger der USA“ bzw. als „Vorposten und Brückenkopf des Imperialismus im arabischen Raum“, so gelten heute häufig umgekehrt die USA als Handlanger Israels. Ihre Regierung befinde sich in der Hand einer „Israel-Lobby“ oder sei sogar von Juden geführt. Auch nichtjüdische Politiker in den USA und darüber hinaus werden als Juden dargestellt. Den USA wird zudem vorgeworfen, sich in der Hand jüdischer Finanzspekulant*innen zu befinden. „Wall Street“, das Finanzzentrum in New York City, ist eine Chiffre für diesen angeblich beherrschenden jüdischen Einfluss, „die Ostküste“ eine weitere.

Die antiisraelische Kritik wird teilweise ganz offen antisemitisch geäußert, etwa von rechtsextremer Seite. Sie wird dann meist mit anderen antisemitischen Stereotypen verknüpft. Hatten sich rechtsextreme Parteien zeitweilig mit offen artikuliertem Antisemitismus eher zurückgehalten, nimmt beispielsweise die NPD zunehmend schärfere antijüdische Agitation in ihrer Propaganda auf. Noch deutlicher werden rechtsextreme Rock- und Musikgruppen. Da diese Formationen zum Teil ohnehin damit rechnen, dass ihre CDs in Deutschland nicht legal verkauft werden können, legen sie sich auch in strafrechtlicher Hinsicht keinerlei Zurückhaltung auf und propagieren unverhohlen auch die Misshandlung, Demütigung und Ermordung von Juden, die Vernichtung Israels und der ganzen „jüdischen Rasse“ oder bekennen sich zum Nationalsozialismus und seinen Gewaltverbrechen.

Für die deutsche Gesellschaft der Gegenwart sind auch antijüdische Einstellungen unter Menschen mit Migrationshintergrund relevant, wobei insbesondere Zuwanderer*innen aus muslimisch geprägten Ländern im Mittelpunkt der öffentlichen Debatte stehen. Diese Spielart des Antisemitismus äußert sich sowohl auf sprachlicher Ebene als auch in Form von Gewalttaten. Die Forschung hat noch keine belastbaren Kenntnisse darüber, wie groß das Ausmaß judenfeindlicher Einstellungen unter Menschen mit Migrationshintergrund – insbesondere auch unter Jugendlichen – tatsächlich ist. Noch weniger lässt sich darüber aussagen, wie diese Resentiments zustande kommen: Sind es Einstellungen, die über die Eltern vermittelt werden, spielen arabische und türkische Satellitenprogramme eine Rolle, reagieren die betroffenen Migrant*innen auf Phänomene in der Mehrheitsgesellschaft? Um Antisemitismus unter Migrant*innen

und die spezifischen Stereotype und Feindbilder im schulischen und außerschulischen Bereich sinnvoll bearbeiten zu können, bedarf es angesichts des hohen Problemdrucks dringend weiterer Forschungen. Tendenziell scheinen Jugendliche mit muslimischem Hintergrund ihre Ressentiments ungehemmter auszuleben, da sie die deutsche Vergangenheit seltener auf die eigene „Identität“ beziehen. Hier wäre indes auch die Verbindung zu anderen Selbst- und Fremdbildern, Rollenvorstellungen und Ressentiments zu ziehen, ohne Muslime in Deutschland unter einen generellen Antisemitismus-Verdacht zu stellen.

Unterhalb der Ebene offen artikulierter Judenfeindschaft sind Ressentiments bzw. Vorurteile etwa unter Jugendlichen vorhanden, die sich häufig nicht zu einem geschlossen antisemitischen Weltbild verdichten. Sie können aber rasch in manifeste judenfeindliche Handlungen umschlagen. Dies geschieht quasi täglich auf der Ebene von „Sprechakten“. Neben anderen jugendspezifischen Redewendungen wird auch das Wort „Jude“ auf deutschen Schulhöfen (und in Fußballstadien) gelegentlich als Schimpfwort verwendet.

Es ist indes für antijüdische Einstellungen seit 1945 weitaus typischer, dass sie sich versteckt äußern, im privaten Kreis zum Vorschein kommen oder in die Leserbriefspalten der Zeitungen und Zeitschriften geraten. Der Politikwissenschaftler Lars Rensmann spricht in diesem Zusammenhang von einem „Antisemitismus ohne Antisemiten“. Auseinandersetzungen im Nahen Osten waren wiederholt Anlass für eine wahre Flut von Zuschriften, sowohl an jüdische Institutionen und Privatpersonen als auch an die Medien. Hier begegnet uns eine ganz andere Redeweise als in den offen antisemitischen oder schwach chiffrierten Propagandertexten der extremen Rechten oder islamistischer Kreise. Die Schreiber sind nicht selten gut ausgebildete Persönlichkeiten – Ärzte, Ingenieure, Gymnasiallehrer usw. Oft grenzen sie sich einleitend von jeder Judenfeindschaft ab und leugnen auch nicht den nationalsozialistischen Massenmord. In der Folge artikuliert sich dann aber doch Judenfeindschaft, die wechselweise aus christlichem Antijudaismus, modernem politischen Antisemitismus, Restbeständen linker und „antiimperialistischer“ Zionismuskritik und „Abwehrantisemitismus“ gegen die „ewigen Schuldvorwürfe der Juden“ zusammengesetzt ist.

2 Kommentare zu den Arbeitsmaterialien

M 1: Die Darstellung von Rensmann und Schoeps (Text 1) skizziert verschiedene Varianten des aktuellen Antisemitismus und benennt dabei immer die spezifische Sprechweise und einige der verwendeten Stereotype. Diese Varianten stehen sich allerdings nicht beziehungslos gegenüber, sie verweisen oft aufeinander. Es ist insofern durchaus schwer, einzelne judenfeindliche Aussagen einem bestimmten Kontext zweifelsfrei zuzuordnen, also streng zwischen tradi-

tioneller, christlich geprägter Judenfeindschaft, modernem Antisemitismus ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und Stereotypen eines „modernisierten“ Antisemitismus nach 1945 zu unterscheiden. Während A 1 dazu dienen soll, die Varianten des Antisemitismus zu systematisieren, handelt es sich bei A 2 um eine Anwendungsaufgabe, die ein eigenständiges Recherchieren voraussetzt. Als Zwischenschritt ist denkbar, dass der Lehrer ein zuvor erstelltes Korpus mit Äußerungen zum Komplex „Antisemitismus ohne Antisemiten“ zur Verfügung stellt.

Scherr und Schäuble (Text 2) haben in Interviews mit Jugendlichen (im gesamten Bundesgebiet) Fragmente antisemitischer Stereotype aufgefunden und vier stark divergierenden Gruppen zugeordnet. Entgegen einer auch in der Fachwissenschaft kolportierten Annahme sind jüdenfeindliche Stereotype dabei keineswegs „tabuisiert“. Sie lassen sich fast täglich in der Presse, im Internet, in Alltagsgesprächen nachweisen oder tauchen in Aussagen von Jugendlichen auf. Die vier Aussagen in A 3 basieren ebenfalls auf authentischen Äußerungen. Um diese für den Unterricht nutzbar zu machen, handelt es sich allerdings um redaktionell bearbeitete Beispielsätze.

Die Lösung der Aufgabe lautet: a – 4; b – 3; c – 1; d – 2.

M 2: Die hier vorgestellten Materialien sind Beispiele für je unterschiedlich stark kodierte bzw. chiffrierte antisemitische Texte. Der offen zu Gewalt aufrufende Text 1 entstammt der verbotenen CD einer Neonazi-Rockband („Hassgesang“). Hier wird die Verbindung zwischen historischen Stereotypen des Antisemitismus und politischen Gegenwartereignissen im Nahen Osten gezogen. Die Feindzuschreibungen sind klar: Juden tauchen nur als Kollektiv („die Juden“) oder als Repräsentanten einer Gesamtgruppe („der Jude“) auf.¹ In dieser Hinsicht steht der Text in der Tradition des modernen Antisemitismus, wie er sich seit dem 19. Jahrhundert entwickelt hat. Auffallend ist aber, dass zumindest in diesem Text die Verbindung zum Nationalismus nicht gezogen, sondern eine Art antisemitische Internationale propagiert wird, die neben der Eigengruppe – „den Deutschen“ – auch das „tapfere Volk von Palästina“ und die „Kameraden in Amerika“ einschließt. Am Ende steht ein manifester Vernichtungsauftrag.

Text 2 entstammt einem internen, aber gedruckten Schulungsmaterial der rechtsextremen „Nationaldemokratischen Partei Deutschlands“ (NPD). Text 2a enthält die typische Kombination der „Schuldumkehr“, die das Kollektiv der jüdischen Opfer zu Tätern macht, sich zugleich aber mit einem trotzigem und offensivem Auftreten verbindet. Text 2b greift ältere

¹ Vgl. zu dieser Gebrauchsweise bereits KLEMPERER (1998, 225), der vom „personifizierenden und allegorisierenden“ Singular spricht.

re Stereotype wie Geldmacht und Nomadentum „der Juden“ auf und bettet sie in den Gesamtzusammenhang rechtsextremer Weltverschwörungsszenarien ein.

Text 3 ist ein sehr typisches Beispiel für den über Sprache vermittelten Antisemitismus der Gegenwart: ein Leserbrief, der eine charakteristische Verkettung von Entlastungsargumentationen mit antisemitischen Argumentationsmustern bringt. Der Autor stellt sich zunächst als etablierten und gebildeten Bürger dar, distanziert sich verbal vom Antisemitismus und beruft sich auf „jüdische Freunde“. In der Darstellung des Nahostkonflikts tauchen dann aber nicht nur „die Zionisten“, sondern „die Juden“ als verbrecherisches Kollektiv auf, wobei der judenfeindliche „Intelligenz-Topos“ mobilisiert wird („Dank ihrer Fähigkeiten [...]“). Um die These vom illegitimen Landraub in Palästina zu unterstützen, verzettelt sich der Autor in einer skurrilen, aber einen hohen Bildungsstand suggerierenden Debatte um historisch-kritische Bibellektüre. Sehr dicht verbinden sich hier erneut kollektive Unterstellungen an „die Juden“ – der Autor hat keine Kenntnis vom Anteil jüdischer Wissenschaftler an der historisch-kritischen Geschichtsforschung seit dem 19. Jahrhundert, etwa in Form der „Wissenschaft des Judentums“ – mit der Selbstinszenierung als Opfer einer Meinungsdictatur. Für „Verbrechen“ in Palästina sind in dieser Darstellung „die Juden“ verantwortlich.

A 1 zielt auf veränderte Sprechweisen im „modernisierten“ Antisemitismus. Die Benennung konkreter „Juden“ soll in der Regel gegen den Vorwurf der Pauschalisierung und Verwendung von Stereotypen immunisieren. Dazu werden Juden als Kronzeugen für eigene Positionen angeführt, um zu beweisen, dass diese Positionen nicht judenfeindlich sein können. Zugleich werden jüdische Institutionen oder Einzelpersonen benannt, gegen die sich die Kritik richtet, um dem Vorwurf der Pauschalisierung zu entgehen.

A 2 zielt auf den sog. sekundären Antisemitismus. Das Reden über die nationalsozialistische Vernichtungspolitik kann dabei unterschiedlichen Zwecken dienen. Teils leitet die Konstatierung jüdischen Leids in der Vergangenheit Beschuldigungen ein, die sich gegen „die Juden“ der Gegenwart als Kollektiv richten. Teils wird „den Juden“ oder jüdischen Institutionen unterstellt, sie würden die Erinnerung an den „Holocaust“ benutzen, um eigene finanzielle und machtpolitische Interessen durchzusetzen. Immer dient die Thematisierung des „Holocaust“ in diesen Kontexten aber dazu, Vorwürfe gegen Juden zu artikulieren.

A 3 ist eine komplexe und keineswegs leicht zu lösende Aufgabe. Die Aufgabe setzt voraus, dass alle drei Texte gelesen werden. Die zu bildende vierte Kategorie d) könnte man bspw. als „übergreifende Stereotype“ bezeichnen, weil sie in allen drei Formen präsent sind. Die Einordnung in die Kategorien ist überdies nicht immer eindeutig, sodass Antworten im

Sinne von „falsch/richtig“ nicht möglich sind. Die Zuordnung könnte etwa so aussehen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Ziffern in Klammern verweisen auf die Zeilen):

	a) traditionelle Judenfeindschaft	b) moderner Antisemitismus	c) modernisierter Antisemitismus nach 1945	d) übergreifende Stereotype
1	kleine Kinder werden verbrannt (12)	Jude hält nicht viel von Arbeit (18); Protokoll [der Weisen von Zion] (23)	Darf man nicht sagen, was man denkt (5); Entschädigungsmoneten (19)	Morden im fremden Land (2); Mord und Raub (2)
2a			Ewige Finanzforderungen (2–3); Juden unterliegen keinem Kritikverbot (3–4); Holocaust-Industrie (4, 11); Schuldkult (8); psychologische Kriegführung jüdischer Machtgruppen gegen unser Volk (10)	Großmäuligkeit (2); ewige Opfer-tümelei (8–9); finanziell auspres-sen (11–12)
2b		Kapitalistische Wirtschaftsweise unter Führung des Großen Geldes [...] seinem Wesen nach jüdisch-nomadisch (1–3)	Imperialismusstrategie der USA (4)	
3	das Gelobte oder verheißene Land (7, 24)		Land gestohlen (4–5); Israel oder Zionisten nicht mehr kritisieren darf, ohne als Antisemit zu gelten (30–31); Verbrechen, welche die Juden [...] an den Palästinensern begehen (31–32)	

3 Arbeitsmaterialien

M 1: Text 1: „Modernisierter Antisemitismus“

Aus: RENSMANN, Lars/SCHOEPS, Julius H. (2008): Antisemitismus in der Europäischen Union: Einführung in ein neues Forschungsfeld. – In: Dies. (Hrg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa. – Berlin: VBB, 9–40, Zitate: 15–17.

„Es gibt einen ‚Antisemitismus ohne Antisemiten‘ insofern, als sich selbst Rechtsextremisten nach 1945 zumeist nicht mehr als Antisemiten bezeichnen, weil der Begriff insgesamt heute politisch-kulturell negativ besetzt ist und geeignet ist, politisches Handeln zu diskreditieren. Neben manifesten Formen, die sich offen gegen Juden als Juden richten, gibt es auch latente Formen, die antijüdische Stereotype mobilisieren, mit Anspielungen, Codes oder Chiffren operieren oder unbewusst mitgeschleift werden [...]. Der Begriff des *modernisierten Antisemitismus* verweist auf den Zusammenhang zwischen manifesten und latenten antisemitischen Einstellungen – also auf antisemitische Denk- und Ausdrucksformen, die auf veränderte demokratische Rahmenbedingungen reagieren, ohne mit dem modernen Antisemitismus zu brechen. Hierbei finden Ersatzbegriffe und Chiffren für ‚die Juden‘ Verwendung [...]. So ist die Rede von ‚der amerikanischen Ostküste‘ längst vielfach zur Chiffre für die ‚Macht der Juden‘ geworden, oder die Fantasie einer weltumspannenden ‚jüdischen Lobby‘, die hinter den mächtigen Konflikten, Kriegen und Regierungen der Welt stünde, heute immer gängiger.

Vom *latenten* Antisemitismus ist ein weiterer Form- und Motivkomplex zu scheiden: der so genannte *sekundäre* Antisemitismus aus Erinnerungsabwehr [...]. Juden verkörpern demnach in der projektiven Wahrnehmung schon qua Existenz die unbequeme, störende Erinnerung an Auschwitz und die nationale respektive europäische Verbrechensgeschichte an den europäischen Juden [...]. Anklagen gegen Juden als ‚Täter von heute‘ haben eine entsprechende Entlastungsfunktion [...]. Sekundärer Antisemitismus aus Erinnerungsabwehr aktualisiert mithin Stereotype vom rückwärtsgewandten und rachsüchtigen Juden und beklagt zugleich das vermeintliche Insistieren ‚der Juden‘ an der Erinnerung an die Shoah [...].

Von besonderer Bedeutung ist heute auch *israelfeindlicher Antisemitismus*, also Judenfeindschaft, die sich des Mediums des Nahostkonflikts und Israels bedient [...]. Der aktuelle Antizionismus, der die Existenz des jüdischen Staates ablehnt oder delegitimiert, funktioniert weitgehend ‚als Ticket für die tradierte Judenfeindschaft, seine ultima ratio ist die Vernichtung Israels‘ [...].

Aber auch andere politische und soziale Konflikte und Themen der Zeit werden [...] antisemitisch gedeutet und personifiziert. So werden [...] ‚die Juden‘ oder ‚die Zionisten‘ als Drahtzieher des ‚Globalismus‘ und der ‚Globalisierung‘ [...] sowie neuer globaler Kriege identifiziert.“

M 1: Text 2: „Antisemitische Fragmente“ als „diffuse Differenzkonstruktion“

Aus: SCHERR, Albert/SCHÄUBLE, Barbara (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. – Berlin: Amadeu Antonio Stiftung, 13, 46.

„In politischen und medialen Diskursen sowie in den Erzählungen und Argumentationen gegenwärtiger Jugendlicher werden insbesondere die folgenden, im Repertoire der historischen Antisemitismen verfügbaren Topoi aufgegriffen:

- „Juden sind anders und passen nicht zu uns“ (Rasse- und Kulturtopos inklusive der abfälligen Verwendung des Wortes *Jude*)
- „Juden sind gefährlich, parasitär und nutzen uns aus“ (Parasiten-, Verunreinigungs- und Bluts-Topos, inklusive des Christus- und Kinder-Mord-Vorwurfs)
- „Juden sind Feinde der Christen und ihre Konkurrenz“ (Gegnerschafts- und Konkurrenz-Topos)
- „Juden sind intelligent, mächtig und haben mehr Einfluss als ihnen zusteht“ (Macht-, Bevorteilungs- und Intelligenztopos)
- „Juden sind geheimnistuerisch, sie verbergen ihre wahren Absichten und ihr Jüdisch-Sein“ (Geheimnis-Topos)
- „Juden sind rachsüchtig und gefährlich“ (Rache- und Gefahren-Topos)
- „Juden sind Kosmopoliten, illoyal und können keine Deutschen sein“ (Gegenspieler-des-Nationalen-Topos“

In den Äußerungen der von uns befragten Jugendlichen wird in der Regel keine in sich geschlossene antisemitische Ideologie formuliert. Vielmehr findet sich dort eine eher diffuse Differenzkonstruktion in Verbindung mit einzelnen fragmentarisch verwendeten Stereotypen, die sich nicht zu einer konsistenten ideologischen Argumentation zusammenfügen ...

In den hier exemplarisch porträtierten Jugendgruppen treten antisemitische Aussagen insbesondere in vier zu unterscheidenden Kontexten auf:

1. Als antisemitische Fragmente im Kontext widersprüchlicher, aber mit einem anti-antisemitischen Selbstverständnis einhergehenden Argumentationen;
2. als Argumentationen im Kontext eines identitätsrelevanten rechtsextremen, aber deshalb keineswegs notwendig offen antisemitischen Selbstverständnisses;
3. im Zusammenhang mit politisch-religiösen Selbstdefinitionen als Moslem, die einen offenen Antisemitismus einschließen können.
4. Antisemitische Aussagen werden vor dem Hintergrund des Versuchs formuliert, für sich in generativer Distanz zum Nationalsozialismus eine positive deutsch-nationale Identität zu beanspruchen.“

A 1: Erstellen Sie eine Mindmap zum Text von Rensmann und Schoeps, die die wichtigsten Erscheinungsformen des Antisemitismus nach 1945 darstellt und miteinander in Beziehung setzt.

A 2: Stellen Sie aus der Tagespresse oder dem Internet Beispiele zusammen, die einer der genannten Erscheinungsformen eines „Antisemitismus ohne Antisemiten“ zugeordnet werden können.

A 3: Scherr und Schäuble haben vier verschiedene „Kontexte“ benannt, in denen antisemitische Aussagen auftauchen. Ordnen Sie die folgenden vier Aussagen jeweils einem solchen „Kontext“ zu:

- a) „Im Ausland ist es ganz normal, sich zu seiner Nation zu bekennen – wieso soll ich mich dafür schämen, dass ich Deutsche bin? Bei der Fußball-WM haben wir auch eine Deutschlandfahne aufgehängt. Die Deutschen von heute sind doch anders als diese Nazis, die man in Hollywood-Filmen immer sieht.“
- b) „Wenn ich ein ‚Deutscher‘ wäre, würde ich mir von den Juden keine Schuldkomplexe einreden lassen. Es ist ja bekannt, dass die Juden die Schrift gefälscht haben, und auch, was sie heute in Palästina machen.“
- c) „Der ganze Hass auf die Juden kommt daher, dass viele Leute es nicht ertragen, wenn andere erfolgreicher sind als sie oder mehr Geld haben. Oder sie halten es nicht aus, dass jemand nicht so dumm ist wie sie selber“.
- d) „Die Siegermächte haben den Deutschen nach 1945 diesen Schuldkomplex eingeredet, dass jeder Deutsche sich für die schrecklichen Dinge schämen muss, die den Juden passiert sein sollen. Dabei redet keiner von den alliierten Verbrechen gegen Deutsche!“

M 2² Text 1: Liedtext einer rechtsextremen Rock-Band

Quelle: Hassgesang (D): „Israel“, auf dem Album „B.Z.L.T.B.“, 2003

Israel

Jeden Tag das selbe, es raubt mir den Verstand
seh' ich die Juden, wie sie morden im fremden Land
Es heißt Palästina und nicht Israel
doch dort herrschen Zionisten unter Mordbefehl
Und dann darf man hier nicht sagen was man denkt
wenn mal ein Araber verzweifelt die Besatzer sprengt
Das tapfere Volk von Palästina sollte man verehren
weil sie allein sich auf der Welt noch gegen Juden wehren.

Ref.: In Palästina gibt's ein Land
Israel wird es genannt
Für Mord und Raub ist es bekannt
kleine Kinder werden dort verbrannt
Habt ihr den wahren Feind erkannt?
Nehmt die Waffen in die Hand
Die beste Lösung sei genannt:
Vernichtet dieses Land.

Es ist bekannt in aller Welt,
dass der Jude nicht viel von Arbeit hält.
Lieber nimmt er die Entschädigungsmoneten
zum Bau von neuen Atomraketen
So entstand über Jahre dort unten am Meer
eine Supermacht mit riesigem Heer.
Alle Welt hat sich verschrieben den Protokollen
die dafür sorgen, dass die Juden kriegen, was sie wollen.

Ref.: In Palästina ...
... Vernichtet dieses Land.

An alle Kameraden in Amerika
ihr habt die größte Chance, ist euch das klar?
Ihr habt die Waffen die man heute braucht
Damit's in Tel Aviv bald kräftig raucht
Stürzt euren Staat, dann habt ihr's in der Hand
Befreit die ganze Welt von diesem Land
Heilig sei dann allen Völkern der Befehl
Atomraketen auf Israel! Israel! Israel!

Ref.: In Palästina Vernichtet dieses Land.

² Sprache, Diktion, Orthografie und Interpunktion folgen dem Ursprungstext.

M 2: Text 2: Antisemitismus in Schulungsmaterialien einer rechtsextremen Partei

Quelle: NPD-Parteivorstand – Amt für Öffentlichkeitsarbeit (2006): Argumente für Kandidaten & Funktionsträger. Eine Handreichung für die öffentliche Auseinandersetzung. – Berlin, 10, 19.

2a) „Ist die NPD eine ‚antisemitische‘ Partei?“³

„Was ist unter Antisemitismus zu verstehen? Die Kritik an jüdischen Interessenverbänden? Selbstverständlich nehmen wir uns das Recht heraus, die Großmäuligkeit und die ewigen Finanzforderungen des Zentralrats der Juden in Deutschland zu kritisieren. Juden unterliegen keinem Kritikverbot. Wir lassen uns von der Holocaust-Industrie, ein Wort des Juden Norman Finkelstein, 60 Jahre nach Kriegsende moralisch nicht erpressen, politisch nicht bevormunden und finanziell nicht auspressen.“

„Antisemitismus meint wohl die Kritik an Juden? Selbstverständlich darf man auch Juden kritisieren. Der von jüdischer Seite seit 60 Jahren betriebene Schuldskult und die ewige jüdische Opfertümelei muß sich kein Deutscher gefallen lassen. Es muß endlich Schluß sein mit der psychologischen Kriegsführung jüdischer Machtgruppen gegen unser Volk. Schließlich ist klar, daß die Holocaust-Industrie mit moralischen Vorwänden die Deutschen immer nur wieder finanziell auspressen will.“

2b) „Warum lehnt die NPD so entschieden die Globalisierung ab?“

„Es handelt sich bei der Globalisierung um das planetarische Ausgreifen der kapitalistischen Wirtschaftsweise unter der Führung des Großen Geldes. Dieses hat, obwohl seinem Wesen nach jüdisch-nomadisch und ortlos, seinen politisch-militärisch beschirmten Standort vor allem an der Ostküste der USA. Deshalb ist Globalisierung eine unverblümete Imperialismusstrategie der USA, um der ganzen Welt den von US-Konzernen ausbeutbaren American Way of Life – besser: American Way of Death – aufzuzwingen. Für Peter Scholl-Latour sind Globalisierung und Amerikanisierung deshalb Synonyme. Die durch die modernen Kommunikationstechnologien und Massenmedien geförderte kulturelle Veramerikanisierung greift die organisch gewachsenen Identitäten der Völker an und arbeitet an einem konsumistisch abgerichteten Welteinheitsmenschen.“ [...]

³ Siehe Anmerkung 2.

M 2: Text 3: Ein Leserbrief

Leserbrief⁴ an den Journalisten Henryk M. Broder. Quelle: <http://www.achgut.com/dadgdx/index.php/dadgd/print/006855> (letzter Aufruf: 1.10.2008)

Sehr geehrter Herr B.!

Darf ich mich vorerst vorstellen. Ich bin Physiker, Schweizer und alles andere als ein Antisemit. In unserem allereinsten Freundeskreis haben wir mehrere Juden. Ich gehe von folgendem aus: Vor 60–70 Jahren gab es in Palästina noch keinen Judenstaat. Alles Land, welches die Zionisten beanspruchen ist in diesem Sinne gestohlen, wobei ich mir der Härte dieses Ausdruckes bewusst bin, es aber so meine. Stellen Sie sich vor, die Zionisten wären auf die Idee gekommen, dass Nordrhein Westfalen das gelobte oder verheissene Land sei – oder auf unsere Schweizer Verhältnisse gemünzt: Die italienische Schweiz sei das gelobte Land, und damit hätten sie Anspruch darauf. Dank ihren Fähigkeiten und der Unterstützung der Juden aus aller Welt gelingt es ihnen unsere italienische Schweiz oder Nordrhein Westfalen zu erobern. Würden die Deutschen, würden die Schweizer sich da nicht auch wehren. Kommt noch hinzu, dass Europa und der Rest der Welt die zionistische Besitznahme von arabischem Boden nur billigte um das eigene schlechte Gewissen zu beruhigen. Wieso haben die Deutschen, welche die Hauptschuld am Holocaust haben den Zionisten oder den Juden – bleiben wir einmal beim Beispiel Nordrhein Westfalen – nicht dieses Land abgetreten und ihnen erlaubt dort einen eigenen Staat zu gründen? Könnte man das nicht auch heute noch tun und die Juden damit bewegen Israel aufzugeben? Bringen Sie diese Idee doch einmal in deutschen politischen Kreisen zur Sprache! Dieses Gedankenexperiment (dieser Begriff stammt von Einstein) zeigt, wie unhaltbar der zionistische Gedanke ist.

Kommt noch folgendes hinzu. Seit Bultmann usw. (ca. 1930) haben die Christen mit der Neutestamentskritik begonnen und seit da ist der historische Wahrheitsgehalt dieses Buches sehr relativiert worden. Die Juden haben mit der Alttestamentskritik eben jetzt erst begonnen. Zum grossen Glück ist einer der führenden Alttestamentskritiker ein Jude aus Israel – man stelle sich vor es wäre ein Europäer oder gar ein Deutscher. Dabei hat sich gezeigt, dass es mit diesem gelobten oder verheissenen Land bei weitem nicht so weit her ist wie die Juden behaupten und, wie im neuen Testament, zu einem signifikanten Teil nichts weiter als Fantasie ist und mit der Geschichte in keiner Art und Weise übereinstimmt. Aber man muss nicht einmal bei der Alttestamentskritik beginnen. Schon die klassische Geschichte weiss, dass die Juden Palästina höchstens 70 Jahre in Besitz hatten, also auf der Zeitachse der Weltgeschichte, wenige Sekunden. Was mich an Ihrem [Artikel? – im Original fehlt ein Wort, Anm. GB/CK] ausserordentlich stört ist eben dies, dass man Israel oder die Zionisten überhaupt nicht mehr kritisieren darf ohne sofort als Antisemit zu gelten. Die Verbrechen, welche die Juden und die Zionisten an den Palästinensern begehen sind himmelschreiend. Und Sie wollen uns verbieten, das zum Ausdruck zu bringen.

Ich bin mit Ihnen überhaupt nicht einverstanden. [...]

Mit freundlichen Grüßen: R. v. S.

⁴ Siehe Anmerkung 2.

A 1: In den drei zitierten Texten tauchen neben „den Juden“ als Feind- und Gegengruppe auch konkrete Juden auf: teilweise anonym („in unserem engsten Freundeskreis“, „einer der führenden Alttestamentkritiker“), teilweise in Verbindung mit benennbaren Institutionen („Zentralrat der Juden“), teilweise auch unter namentlicher Benennung („Finkelstein“, „Einstein“). Erörtern Sie, in welchem Kontext und aus welchen Motiven heraus diese Konkretisierungen vorgenommen werden.

A 2: Stellen Sie die Aussagen in den Texten zusammen, in denen die Phänomene „Antisemitismus“, „Holocaust“ und „Vernichtung“ der Juden thematisiert werden. Arbeiten Sie heraus, welche Argumentationen damit verbunden sind.

A 3: Erstellen Sie ein Verzeichnis der verwendeten antisemitischen Stereotype. Ordnen Sie diese den folgenden Kategorien zu: a) traditionelle, religiös begründete Judenfeindschaft; b) moderner (Rassen-) Antisemitismus; c) „modernisierter Antisemitismus“ nach 1945. Lassen sich einige Stereotype nicht diesen Gruppen zuordnen? Wie könnte eine entsprechende vierte Gruppe benannt werden?

Literatur

Argumente 2008. Eine Entgegnung auf ein Schulungsmaterial der NPD - eine Argumentationshilfe für Demokraten. Erarbeitet vom Moses Mendelssohn Zentrum für europäische Studien in Potsdam. Text Fabian VIRCHOW, redaktionelle Bearbeitung Gideon BOTSCH, Christoph KOPKE. – Potsdam 2008.

(<http://www.tolerantes.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.517610.de>)

Bundesministerium des Innern (Hrg.) (2006): Neuer Antisemitismus? Judenfeindschaft im politischen Extremismus und im öffentlichen Diskurs. Publ.-Versand der Bundesregierung/Bundesministerium des Innern.

FABER, Klaus/SCHOEPS, Julius H./STAWSKI, Sacha (2006): Neu-alter Judenhass. Antisemitismus, arabisch-israelischer Konflikt und europäische Politik. – Berlin: Verlag Berlin Brandenburg.

KLEMPERER, Victor (1998): LTI – Notizbuch eines Philologen. 17. Aufl. – Leipzig: Reclam.

RENSMANN, Lars (2004): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RENSMANN, Lars/SCHOEPS, Julius H. (2008) (Hrg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa. – Berlin: Verlag Berlin Brandenburg.

SCHERR, Albert/SCHÄUBLE, Barbara (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. – Berlin: Amadeu Antonio Stiftung. (<http://www.amadeu-antonio-stiftung.de>)

Senatsverwaltung für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz (Hrg.) (2006): Antisemitismus im extremistischen Spektrum Berlins. – Berlin.

(http://www.berlin.de/imperia/md/content/seninn/verfassungsschutz/fokus_antisemitismus_2._aufl.pdf)

STURZBECHER, Dietmar/FREYTAG, Ronald (2000): Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine. – Göttingen: Hogrefe Verlag.

Woher kommt der Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm. Materialien, Methoden und Konzepte (2008): Hrg. v. Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. Tacheles reden! e. V. – Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Zu den Autoren

- Dr. Elisabeth Berner** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Sprachgeschichte)
- Dr. Gideon Botsch** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Moses Mendelssohn Zentrum für europäisch-jüdische Studien (MMZ) der Universität Potsdam
- Dr. Ursula Giers** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Sprachdidaktik)
- Prof. Christine Keßler** Bis 2002 apl. Professorin im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Kommunikationslinguistik)
- Dr. Christoph Kopke** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Moses Mendelssohn Zentrum für europäisch-jüdische Studien (MMZ) der Universität Potsdam
- Dr. Ulrike Sayatz** Lehrkraft f. bes. Aufgaben im Institut f. Deutsche und Niederländische Philologie (Linguistik und DaF) der FU Berlin, davor von 2000–2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Grammatik und Wortschatz)
- Dr. Ute Seidel** Bis 2000 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Kommunikationslinguistik)
- Prof. Adelbert Schübel** Bis 2007 apl. Professor im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Sprachdidaktik)
- Dr. Karl-Heinz Siehr** Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Sprachdidaktik)
- Dr. Birgit Wolf-Bleiß** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik der Universität Potsdam (Bereich Germanistisches Teilstudium)

Der Sammelband beinhaltet 10 Beiträge zu den Themen „Sprachwandel“ und „Entwicklungstendenzen“ aus sprachdidaktischer Sicht. Es werden Anregungen gegeben zur Behandlung der Themen im Unterricht speziell in der Sekundarstufe II. Die Autoren sind Linguisten oder Didaktiker für das Fach Deutsch. Dem Band liegt ein weites Verständnis von Sprachwandel zugrunde. Behandelt werden Erscheinungen des Wandels aus den Bereichen Wortschatz, Orthografie, Grammatik, Text, Diskurs und Varietäten. Alle Beiträge enthalten kurze theoretische und begriffliche Hintergründe zum jeweiligen Thema und einen Materialteil mit im Unterricht nutzbaren Texten, Beispielen und Aufgaben.

ISBN 978-3-86956-003-8



9 783869 156003 8