

Klarheit und Logik in der Muttersprache (Schluss folgt)

Autor(en): **Wiesmann, Louis**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Sprachspiegel : Zweimonatsschrift**

Band (Jahr): **22 (1966)**

Heft 3

PDF erstellt am: **28.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-420868>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Klarheit und Logik in der Muttersprache

Von Prof. Dr. Louis Wiesmann, Basel

Am 23. Mai äußerte Prof. Dr. Walter Traupel, Ordinarius für Maschinenbau an der ETH, vor der Konferenz der schweizerischen Gymnasialrektoren „Überlegungen zu Art. 12 (Zweckartikel) des Vorentwurfs der Maturitätsanerkennungs-Verordnung“. Er betonte vor allem die im Art. 12 formulierte *zentrale Bedeutung der Muttersprache* für die Erziehung zur geistigen Reife und Selbstständigkeit. Die Muttersprache müsse unbedingt *mehr gepflegt werden*, und zwar in allen Gymnasialtypen.

Dr. Hermann Villiger, der Präsident des Deutschlehrerverbands im schweizerischen Gymnasiallehrerverein, hat seinen aufrüttelnden Vortrag vor der letztjährigen Jahresversammlung des Deutschschweizerischen Sprachvereins zu einem sehr lesens- und bedenkenswerten Büchlein erweitert: „*Bedrohte Muttersprache*“, (Wir kommen darauf zurück.)

Die folgenden Ausführungen von Prof. Wiesmann stellen in großer Klarheit eine Seite der Aufgabe heraus, die er aus der Sicht des Gymnasial- wie des Hochschullehrers kennt. Darüber hinaus sind sie lehrreich für jedermann, der schreibt.

Es ist ein Hauptziel des Gymnasiums, daß sich die Abiturienten in ihrer Muttersprache sauber und klar auszudrücken wissen. Daß dennoch mancher nicht einmal in Grammatik und Stil ordentlich besteht, soll uns hier nicht beschäftigen. Noch bedenklicher ist die Unfähigkeit recht vieler Schüler, einen Gedanken zu Ende zu denken und ihm den angemessenen Ausdruck zu geben. Manchmal muten Sätze oder einzelne Abschnitte, ja ganze Aufsätze wie Vexierbilder an: Es scheint die böswillige Absicht zu walten, das eigentlich Gemeinte zu verbergen und vom Leser erraten zu lassen. Vor allem die Prosa von Sachberichten und Abhandlungen soll jedoch klar, unmißverständlich und im Gedankenablauf geordnet sein.

Nicht alle Deutschlehrer legen genügend Gewicht darauf, die Schüler zur geistigen Disziplin zu erziehen. Manche schätzen Phantasie, lebendigen Stil, jugendliche Frische weit höher ein, und wenn sich ein Schreiber mit wesentlichen Problemen abmüht, ist ihnen das ein Zeichen der Reife, ganz gleichgültig, ob im Formulieren und Argumentieren gepusht wird oder nicht. Das ist ein Mißstand. Gewiß wünschen wir eine lebendige Jugend, die nicht gefühlsarm und phantasielos in ihrer Umwelt steht, eine Jugend, in der Probleme ausgetragen werden und nach Aussage drängen. Aber der Erlebnisaufsatz im weitesten Sinne des Wortes kann uns nicht genügen. Wir wünschen denn doch auch Gymnasiasten, die in ihren Aufsätzen nicht bloß ein reiches Innenleben

verraten, sondern die außerdem nach dem klaren, genauen Ausdruck streben und ein geordnetes Denken wollen. An einer Vielfalt von Übungen können die Schüler lernen, wie Material zu sammeln, zu sichten und Überflüssiges zu kürzen ist, wie eine Disposition aussieht, wie Anfang, Überleitung und Schluß zu gestalten sind und wie der einzelne Gedanke wiederzugeben ist.

Im folgenden soll nur vom ungenauen oder irreführenden Ausdruck innerhalb einzelner Sätze die Rede sein, weil der Kampf dagegen besonders wichtig ist.

I

Schon die *Wortwahl* darf nicht dem Ungefähr überlassen bleiben. Ich gebe einige Beispiele.*

1. „Veit Harlans Film *Jud Süß* trug viel dazu bei, daß Vernichtungslager wie Auschwitz je existierten.“ Hier ist gemeint: „entstehen konnten.“ Außerdem ist der Gedanke selber anzufechten. Auschwitz wäre auch ohne den *Jud Süß* entstanden, so daß der Satz anders zu fassen ist: „Veit Harlans Film *Jud Süß* trug viel zum Judenhaß des deutschen Volkes bei.“

2. „Wenn Gottfried Keller das Kapitel ‚Flucht zur Mutter Natur‘ mit dem Satz schließt: ‚... und die kühle, erfrischende Luft atmend, schlief ich sozusagen an der Brust der gewaltigen Natur ein‘, so ist das ein Begriff, der für diesen Dichter besonders kennzeichnend ist.“ Es liegt kein „Begriff“ vor, sondern eine „Vorstellung“, ein „Bild“!

3. „Une œuvre d'art est un coin de la nature vu à travers un tempérament.“ Mit diesen Worten schildert Zola, wie er sich das Verhältnis des Dichters zur Natur vorstellt.“ „Schildern“ bedeutet „ausmalend darstellen“. Es ist darum zu verbessern: „Mit diesen Worten spricht Zola aus, wie er sich das Verhältnis des Dichters zur Natur vorstellt.“

4. „An der Grenze fühlt sich General Bourbaki gezwungen, mit seiner Armee auf Schweizer Gebiet überzutreten.“ Hier sind „sich gezwungen fühlen“ und „sich gezwungen sehen“ verwechselt: „Ich fühle mich gezwungen, dir zu helfen.“ — „Bourbaki sah sich gezwungen, die Grenze zu überschreiten.“ Eine solche Gegenüberstellung gibt dem Lehrer die Gelegenheit, den Unterschied der beiden Ausdrücke zu begründen: Mit dem Auge nehmen wir die Außenwelt wahr; deshalb bezeichnen wir einen Entscheid, der

* Die Beispiele, die ich meinen Ausführungen zugrunde lege, stammen fast alle aus Abhandlungen, deren Thema den Schülern freigestellt war.

von äußern Umständen aufgezwungen wird, mit den Worten „sich gezwungen sehen“. Der vom Gefühl geforderte Entscheid dagegen ist mit dem Ausdruck „sich gezwungen fühlen“ wiederzugeben. — Wenn der Schüler an solchen Beispielen begreifen lernt, daß er die Sprache nicht willkürlich verwenden darf, sondern sich ihren Gebräuchen fügen muß, wird er die Forderung des Lehrers nach dem genauen, treffenden Ausdruck williger befolgen. Den Sinn für die Muttersprache wecken hilft mehr als das Einpauken von Regeln.

II

Wie die einzelnen Wörter, so werden auch die *Behauptungen oft sehr gedankenlos* niedergeschrieben.

1. Als Beispiele für unerfreulichen Geltungstrieb nennt ein Aufsatz zuerst jene Künstler, deren Werke um jeden Preis originell sein sollen, dann Politiker, die „mit Feuereifer ihre Forderungen nach besserer Gerechtigkeit verfechten, damit ihnen die Mitbürger mehr Achtung entgegenbringen“. An solchen Politikern ist gewiß nichts zu tadeln, und sie verdienen die Achtung der Mitbürger! Was der Verfasser gemeint und auf Befragen auch mitgeteilt hat, hätte er folgendermaßen sagen müssen: „...Politiker, die mit Feuereifer, im Grund aber scheinheilig für mehr Gerechtigkeit kämpfen und dabei nur daran denken, die Stimme ihrer Mitbürger zu gewinnen.“

2. „Schlägt man heute die Tageszeitung auf, so sieht man viele Seiten des Blattes mit Berichten über Sportereignisse gefüllt.“ Trifft das für jede Tageszeitung zu? und schon gar an jedem beliebigen Wochentag?

3. Die *unüberlegte Verallgemeinerung* ist überhaupt in den Schulaufsätzen häufig. „Kein Mensch liebt kalte Wintertage.“ Wirklich niemand? „Nicht nur Napoleon, sondern alle erfolgreichen Männer hatten einen unbändigen Willen.“ Alle?

III

So ärgerlich wie das gedankenlose ist das *bloß angedeutete, nicht wirklich ausformulierte Argument*.

1. Ein Schüler spricht vom Selbstmord unglücklich Liebender, die „nicht überlegen, was der Tod ihnen nützen werde. Ihre Umwelt bemitleidet sie, bezeichnet sie aber dennoch als Feiglinge, allerdings nicht zu Unrecht. Immerhin spielt die Tragik ihres Schicksals eine große Rolle. Es ist nötig, zu beurteilen, wieweit sie,

menschlich gesehen, für ihr Tun verantwortlich sind.“ Der Leser solcher Sätze stellt sich Fragen über Fragen: Was könnte denn der Selbstmord einem unglücklich Liebenden überhaupt „nützen“? Welche „Rolle“ spielt die „Tragik seines Schicksals“? Inwiefern entkräftigt solche Tragik den Vorwurf der Feigheit? Warum ist der Selbstmörder aus Liebeskummer für sein Tun nicht voll verantwortlich? Was heißt im letzten Satz des angeführten Textes „menschlich gesehen“? Mit andern Worten: Die Ausführungen des Schülers sind nur einem Leser verständlich, der sich auf solche Fragen bereits selber die Antwort gegeben hat, während der Aufsatz gerade die Aufgabe hätte, überzeugend darzulegen, was ein anderer vielleicht noch nicht bedacht hat. Es läßt sich etwa folgender verbesserter Text denken: „Wer aus Liebeskummer freiwillig aus dem Leben scheidet, gewinnt nichts — was könnte er sich von einem Freitod schon für einen Gewinn versprechen! —, sondern weicht bloß einem Schmerz aus, den er nicht mehr erträgt. Schnell ist die Mitwelt trotz ihrem Mitleid mit dem Urteil zur Stelle, er sei ein Feigling und hätte besser getan, seine Not auszuhalten und an ihr seine innere Widerstandskraft zu festigen. So berechtigt dieser Vorwurf klingt, wird eines außer acht gelassen: Bis einer so weit kommt, sein Leben wegzuwerfen, muß er bis zur Verzweiflung gelitten haben. Wer kann denn beurteilen, ob ein solcher Mensch überhaupt noch über die Kraft verfügt, zu wählen und frei zu entscheiden?“

2. In demselben Aufsatz steht eine Seite später zu lesen: „Wer aus Treue zu einem Ideal in den Tod geht, vollbringt eine ebenso tapfere Tat wie der Unglückliche, der versucht, eine Lösung für sein Liebesproblem zu finden.“ Mit diesem Satz erklärt der Verfasser unter anderm, daß er den Freitod eines unglücklichen Liebhabers billigt und sogar lobt („tapfere Tat“). Das deckt sich nicht mit dem, was er zuvor ausgesprochen hat. Wer in einem Aufsatz auf früher Gesagtes verweist, darf sich dabei nicht selber widersprechen; denn auch das verrät, daß die Argumente nicht zu Ende gedacht sind.

3. „Es wäre leichtsinnig, mit den Kommunisten einen Vertrag über die atomare Abrüstung zu unterzeichnen, haben sie doch bis heute jeden, der ihrer Politik nicht entsprach, mißachtet.“ Mißachtung von seiten eines Verhandlungspartners braucht einen Vertrag noch nicht auszuschließen. Wirklich gemeint hat der Schüler: „Es wäre leichtsinnig, mit den Kommunisten einen Vertrag über die ato-

mare Abrüstung abzuschließen, pflegen sie doch internationale Vereinbarungen nach Laune und Belieben zu brechen.“

IV

Keine Kunst fällt den Schülern so schwer wie die, ihre *Sätze ohne syntaktischen Bruch aneinanderzufügen*. Die Syntax (= Zusammenordnung, geordnete Fügung) lehrt nicht nur, die einzelnen Sätze in sich sprachlich fehlerfrei zu gestalten, sondern sie will auch geordnete Satzfolgen. Richtig aufeinander bezogene Sätze sind nicht nur grammatisch, sondern auch inhaltlich bruchlos gefügt.

1. „Eine weitere Möglichkeit, die Bauern zu unterstützen, ist der Landdienst. Er ist für die Helfer eine Freude, und da der Bauer das spürt, gewinnt er außer einer fühlbaren Entlastung auch vermehrtes Selbstvertrauen. Dasselbe wird erreicht, wenn eine Schulklasse aus der Stadt seinen Betrieb besichtigt. Durch solche Hilfe wird seine allenfalls vorhandene Bereitschaft, den Hof preiszugeben, vermindert.“ Schon die Aussage „dasselbe wird erreicht“, die den dritten Satz einleitet, ist nicht in Ordnung, weil der Besuch einer Schulklasse keine Arbeitsentlastung bedeutet. Der Satz wäre so einzuleiten: „Dieses wird auch dann gestärkt, wenn eine Schulklasse aus der Stadt seinen Betrieb besichtigt.“ Der Ausdruck „solche Hilfe“ in Satz 4 ist vollends unmöglich, weil die Besichtigung eines Bauerngutes keine Hilfe ist. Der Schüler müßte sagen: „So kann die Schule durch Landdienst und Klassenbesuch die Bereitschaft eines Bauern, seinen Betrieb preiszugeben, verringern.“

2. Häufig werden die Konjunktionen, die zwei Sätze miteinander verbinden, falsch gewählt. „Der Kleinbauer erzielt trotz schwerer Arbeit meist nur einen magern Gewinn, während ein großer Betrieb oft ein schönes Einkommen abwirft. Auch die Statistik zeigt bei starker Verminderung der kleinen Güter eine ziemlich konstant bleibende Anzahl größerer Betriebe.“ „Auch“ die Statistik? Was denn sonst noch? Richtig wäre: „Es überrascht denn auch nicht, daß die Statistik bei starker Verminderung der kleinen Güter eine ziemlich konstant bleibende Anzahl größerer Betriebe aufweist.“

3. „In der Schule spielen wir zunächst einmal Theater, damit der Erlös der Klassenkasse zugute kommt; doch soll dies nicht der Hauptgrund sein.“ Da die Aussage vor dem Strichpunkt final ist, muß auf sie mit dem Wort „Hauptzweck“ verwiesen werden.

Anders nach einem Kausalsatz: „Wir spielen zunächst einmal Theater, weil der Erlös der Klassenkasse zugute kommt; doch soll dies nicht der Hauptgrund sein.“

4. „Dem Besitzer eines Reifezeugnisses sollte dank seiner gründlichen Ausbildung die Berufswahl leichter fallen als dem jüngeren Sekundar- oder Realschüler. In früheren Zeiten war die Entscheidung wohl leichter als heute: Der älteste Sohn blieb selbstverständlich auf dem Hofe im Geschäft des Vaters.“ Gewiß besteht ein Bezug zwischen den beiden Aussagen: dem Maturanden sollte die Berufswahl leichter fallen — einem jungen Mann von früher fiel die Entscheidung wohl leichter (es ist dann allerdings nur von den ältesten Söhnen die Rede!). Dennoch schließt der zweite Satz nicht an den ersten an. Auf den Konjunktiv „sollte leichter fallen“ müßte eine Einschränkung folgen: „Aber vom Hochschulstudium und von den akademischen Berufen weiß er kaum mehr, als ein Sechzehnjähriger von den Berufen weiß, unter denen er zu wählen hat.“ Der Hinweis auf die früheren Verhältnisse wäre völlig anders anzuschließen, beispielsweise etwa so: „In früheren Zeiten war die Berufswahl allgemein wesentlich leichter. Die Zahl der akademischen und nicht akademischen Berufe war viel geringer, und man konnte die Anforderungen, die sie stellten, leichter beurteilen. Für den ältesten Sohn der Familie bestand meist überhaupt keine Not der Wahl, da er den Betrieb seines Vaters zu übernehmen hatte.“ (Schluß folgt)

Ist uns das Hochdeutsche Fremdsprache?

Offener Brief an einen Feind des Hochdeutschen

Von Dr. Robert Hinderling

Mit Aufmerksamkeit habe ich Ihre Ausführungen über unser Verhältnis zum Hochdeutschen gelesen. Da auch mich und im Grunde die meisten Deutschschweizer die Sache bewegt, möchte ich Ihnen meine Ansicht darlegen, die oberflächlich gesehen der Ihrigen glatt widerspricht, vielleicht aber zutiefst doch verwandter ist, als es den Anschein hat.

Die so oft gehörte Äußerung, daß das Hochdeutsche uns Schweizern eine Fremdsprache sei, vertreten Sie mit Entschiedenheit;