
BEIHEFTE ZUM ORBIS LINGUARUM



Neisse
Verlag

LINGUISTISCHE TREFFEN IN WROCŁAW

Germanistische Linguistik *extra muros*

Inspirationen

Herausgegeben von

Iwona Bartoszewicz • Martine Dalmás • Joanna Szczęk • Artur Tworek



Germanistische Linguistik extra muros
– Inspirationen

Linguistische Treffen in Wrocław
vol. 3

Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen

herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz / Martine Dalmas / Joanna Szczęk / Artur Tworek



Neisse
Verlag

Wrocław – Dresden 2009

Beihefte zum ORBIS LINGUARUM

Herausgegeben von Edward Białek und Eugeniusz Tomiczek

Band 84

Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen

Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 3

Herausgegeben von

Iwona Bartoszewicz, Martine Dalmas, Joanna Szczęk und Artur Tworek

Gutachter

Grit Mehlhorn

María José Domínguez Vázquez

Umschlaggestaltung

Paulina Zielona

DTP-Gestaltung

Paweł Wójcik

Niniejsza publikacja ukazała się dzięki wsparciu finansowemu
Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego, Dziekana Wydziału Filologicznego
oraz Dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej

Dieses Werk ist durch den Rektor der Universität Wrocław, den Dekan der Philologischen Fakultät
und den Direktor des Instituts für Germanische Philologie finanziell gefördert worden

© Copyright by Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
Wrocław – Dresden 2009

ISSN 1426-7241

ISBN 978-83-7432-488-5

ISBN 978-3-940310-65-1

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław, tel. +48 71 342 20 56, fax +48 71 341 32 04
e-mail: oficyna@atut.ig.pl, www.atut.ig.pl

Neisse Verlag, Neustädter Markt 10, 01097 Dresden,
Tel. 0351 810 7090, Fax 0351 810 7346,
www.neisseverlag.de, mail@neisseverlag.de

Inhalt

VORWORT	7
ANSPRACHEN.	11
TEXTE.	19
GEORG SCHUPPENER	
Germanistik in der Tschechischen Republik – ein Fach in der Krise	21
LÍVIA ADAMCOVÁ	
Sprachvarietäten des Deutschen auf phonetischer Ebene	31
ARTUR TWOREK	
Zum artikulatorischen Merkmal <i>Lippenform</i> bei den Vokalen	47
MILOŠ CHOVAN	
Phonetisch-phonologische Aspekte der Distanzáußerung in der Konversation. Eine kontextuell-funktionale Perspektive auf Artikulations- und Intonationsveränderungen am Beispiel ausgewählter Jugendgespräche.	55
GRIT MEHLHORN	
Individuelle Unterschiede beim Erlernen der deutschen Aussprache	67
MAŁGORZATA ŻYTYŃSKA	
Ausspracheschulung im Germanistikstudium – Methodologisierung der Phonetik	75
MAŁGORZATA CZARNECKA	
Automatisierung im Sprachlernprozess und ihre Bedeutung für die mündliche L2-Produktion	85
JOHANNA MICHALSKI	
Inferenziell hören: Was ist möglich? Ein Werkstattbericht	93
BEATA RUSEK	
Vom Text zum freien Sprechen – Zur Rolle der Frage	103
MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ	
Die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz – Möglichkeiten und Begrenzungen in der heutigen Schule	111
JUDIT MÁTYÁS	
Verstehendes Lesen von deutschsprachigen Fachtexten.	119

EDYTA BŁACHUT	
Bewerten als Kommunikationstaktik aus kontrastiver Sicht (deutsch-polnisch) – didaktische Aspekte	127
MIECZYŚLAWA MATERNIAK	
Kreatives Schreiben als ein Weg zur Entfaltung individueller Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen im Fremdsprachenunterricht	135
RUŽENA KOZMOVÁ	
Zum Problem des kontrastiven Valenzmodells am Beispiel der <i>be</i> -Verben (Funktionalität vs. Lexikalisierung)	145
MARÍA JOSÉ DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ	
Syntaktische und semantische Information in kontrastiven Valenzlexika: eine vergleichende Annäherung	153
ŁUKASZ JĘDRZEJOWSKI	
Inwiefern fungiert Modalverb als Auxiliärverb?	167
KRZYSZTOF JANIKOWSKI	
Die temporale Deixis im Dänischen als didaktisches Problem für die polnischen Germanistikstudenten	175
VĚRA HÖPPNEROVÁ	
Formelhaftes Deutsch	189
ALINA JURASZ / DANUTA RYTEL-KUC	
Konversion im Deutschen und im Polnischen – ein Aufriss ihrer terminologischen Problematik	197
KATARZYNA BIZUKOJĆ	
Die Semantik neuer Nominalkomposita. Zur Vielfältigkeit der Relationen zwischen Bestimmungs- und Grundwort . . .	207
PETRA SZATMÁRI	
Von “das man nicht gehören mag” zu “das gehört getan” – zum Bedeutungs- und Strukturwandel bei <i>gehören</i>	217
RICHARD ROTHENHAGEN	
Gibt es <i>eine</i> schlesische Mundart?	225
JANUSZ STOPYRA	
Südjitland und Nordschleswig – Land der kulturellen Toleranz.	233

Vorwort

Kurz vor dem Beginn des akademischen Jahres 2008/2009 haben die Breslauer Germanisten die Linguisten aus ganz Europa nach Wrocław eingeladen, um die Rolle, Aufgaben und Entwicklungsperspektiven der Auslandsgermanistik in die Diskussion zu bringen. Die freundlichen Reaktionen der Freunde der Breslauer Germanistik auf die so gestellte Frage haben uns veranlasst, das so gestellte Problem während einer Tagung zu besprechen und unsere Gäste zur Zusammenarbeit an den nächsten Bänden der Serie „Linguistische Treffen in Wrocław“ einzuladen.

Vom 12. bis zum 14. September 2008 fand in Wrocław eine internationale linguistische Konferenz statt. Sie wurde durch das Institut für Germanische Philologie, Lehrstuhl für Deutsche Sprache organisiert und durch den Rektor der Universität Wrocław, den Dekan der Philologischen Fakultät und den Direktor des Institutes für Germanische Philologie finanziell unterstützt. Ihr Thema lautet: „Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen, Aufgaben, Aufforderungen“. Die Linguisten aus Frankreich, Russland, Deutschland, Polen, Italien, Luxemburg, Spanien, Ungarn, Slowenien, aus der Tschechischen Republik, aus der Slowakei haben den Stand der auslandsgermanistischen Forschung in dem gesamten linguistischen Bereich präsentiert und überprüft.

Die während der Konferenz gehaltenen Vorträge und Referate sowie die im Rahmen der Podien (eines zu Chancen und Grenzen der Germanistik extra muros und das andere zur Translatorik) und spontan bei allen anderen Gelegenheiten geführten Diskussionen haben mit sich eine sehr inspirierende Erkenntnis als Ertrag gebracht, dass unsere gemeinsamen Bemühungen, den auslandsgermanistischen, linguistischen Bereich zu präsentieren auch dokumentiert werden könnten.

Im Rahmen der durch das Institut für Germanische Philologie der Universität Wrocław herausgegebenen linguistischen Serie „Linguistische Treffen in Wrocław“ möchten wir den Lesern die weiteren drei Bände empfehlen. Die Autoren/Innen der dort veröffentlichten Texte haben sich mit Erfolg darum bemüht, die auslandsgermanistische Linguistik in der ganzen Vielfalt ihrer Forschungsfelder und Erfahrungen zu schildern. Wir sahen unsere Rolle nicht darin, das uns anvertraute wissenschaftliche Material in thematisch kongruenten Bänden anzubieten, vielmehr aber hatten wir vor, die eventuell immer noch bestehenden Grenzen zwischen den einzelnen Bereichen der auslandsgermanistischen linguistischen Theorie und Praxis abzuschaffen mit der Absicht, die dazwischen bestehenden Synergie, Schnittpunkte und Übergangsfelder zu verdeutlichen. So haben

wir uns entschlossen, den Lesern drei Bände anzubieten, in welchen der Versuch unternommen wurde, das breite Panorama verschiedener Themen und Betrachtungsperspektiven germanistischer Forschung extra muros entstehen zu lassen. Dem vorliegenden Band „Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen“ folgen – hoffentlich in Kürze – zwei weitere: „Aufgaben“ und „Aufforderungen“.

Den Band „Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen“ eröffnen die Ansprachen der Ehrengäste unserer Konferenz: des Dekans der Philologischen Fakultät der Universität Wrocław, Prof. Dr. habil. Michał Sarnowski, des Direktors des Institutes für Germanische Philologie, Prof. Dr. habil. Eugeniusz Tomiczek und der Konsulin im Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Wrocław, Dr. Annette Bußmann. Im ersten Beitrag des Bandes thematisiert Georg Schuppener (Leipzig) eine der Hauptideen der Tagung – den Stand und die Perspektiven der Germanistik extra muros am Beispiel der Tschechischen Republik. Die weiteren fünf Texte haben Phänomene aus dem Bereich der Phonetik zum Thema. Lívia Adamcová (Bratislava) analysiert die Problematik phonetischer Varietäten des Deutschen und die Art und Weise wie sie in den fremdsprachendidaktischen Prozessen zu betrachten sind. Artur Tworek (Wrocław) und Miloš Chovan (Trnava) formulieren theoretische Vorschläge, hinsichtlich der Beschreibung artikulatorischer Vorgänge (Lippenform) bzw. der Konversationsphonologie. Mit den Aspekten der Phonodidaktik (individuelle Aussprache-Lernberatung, Ausspracheschulung im Germanistikstudium) beschäftigen sich Grit Mehlhorn (Leipzig) und Małgorzata Żytyńska (Łódź). Der mündliche Ausdruck bleibt auch das Thema von zwei weiteren glottodidaktisch orientierten Beiträgen: Automatisierung im Sprachlernprozess bei Małgorzata Czarnecka (Wrocław), die Rolle der Frage im freien Sprechen bei Beata Rusek (Częstochowa). Die anderen Bestandteile des fremdsprachigen Lernprozesses (inferenzielles Hören, verstehendes Lesen von Fachtexten, Bewerten als Kommunikationstaktik, kreatives Schreiben, mehrsprachige Kompetenz im Fremdsprachenunterricht) werden von Johanna Michalski (Bozen), Judit Mátyás (Pécs), Edyta Błachut (Wrocław), Mieczysława Materniak und Małgorzata Niemiec-Knaś (beide Częstochowa) thematisiert. Ein breites Spektrum von morphologischen und syntaktischen Aspekten haben die Autoren aus kontrastiver Sicht analysiert. Ružena Kozmová (Trnava) beschäftigt sich mit kontrastivem deutsch-slowakischem Valenzmodell der *be*-Verben. María José Domínguez Vázquez (Santiago de Compostela) vergleicht spanische und deutsche Valenzlexika. Krzysztof Janikowski (Wrocław) analysiert die temporale Deixis im Deutschen und Dänischen aus der polnischen Sicht. Das Verhältnis Modalverb vs. Auxiliarverb im Deutschen konfrontiert mit anderen Sprachen ist das Thema des Beitrags von Łukasz Jędrzejowski (Berlin). Die Merkmale einer formelhaften Sprache im Deutschen und im Tschechischen thematisiert Věra Höppnerová (Prag). In den Beiträgen von Alina Jurasz / Danuta Rytel-Kuc (Wrocław/Leipzig) und Katarzyna Bizukojć wird die Wortbildungsproblematik zum Ausdruck gebracht (Konversion, Semantik der Nominalkomposita). Petra Szatmári (Szombathely) analysiert dagegen mit historischem Ausblick die Konstruktion *gehören* + Partizip II

im Deutschen. In den zwei abschließenden Texten von Richard Rothenhagen (Brno) und Janusz Stopyra (Wrocław) wird die auch im linguistischen Bereich immer häufiger vorkommende landeskundliche Thematik (schlesische Mundart, Kooperation zwischen Südjütland und Nordschleswig) vorgestellt.

Zum Schluss möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeitern, Doktoranden und Studenten unseres Instituts für ihre große organisatorische Hilfe vor, während und nach der Tagung besonders herzlich bedanken.

die Herausgeber

Ansprachen

Sehr verehrte Damen und Herren,

ich freue mich sehr, hiermit die linguistische Konferenz: **Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen, Aufgaben, Aufforderungen** in Wrocław eröffnen zu können. Das ist nämlich ein gemeinsames wissenschaftliches Projekt des Institutes für Germanische Philologie der Universität Wrocław und des Instituts für Germanische Philologie der Universität Paris 4 Sorbonne, vertreten durch Frau Professor Dalmas, die Institutsdirektorin.

Wir werden somit zu einer Diskussion über die Entwicklungstendenzen der germanistischen Sprachwissenschaft in dem und außerhalb des deutschsprachigen Sprachraums eingeladen, wobei die auslandsgermanistischen Forschungen dabei den Schwerpunkt ausmachen.

Der Platz, an dem diese Konferenz stattfindet ist nicht zufällig und das aus dem folgenden Grund.

Mit Stolz möchte ich betonen, dass ca. 1300 Studenten unserer Universität deutsche Philologie studieren. Das und die Tatsache, dass die Kollegen Germanisten um das höchste Niveau der Lehre und der wissenschaftlichen Forschung stets bemüht sind, was sich in der qualitativ imponierenden Anzahl der realisierten Projekte und Publikationen äußert, lässt mich feststellen, dass die Breslauer Germanistik als die weltweit größte Auslandsgermanistik gilt.

Allen Referenten sowie eingeladenen Gästen und Studenten wünsche ich ein schönes intellektuelles Abenteuer. Ich wünsche Ihnen einen in jeder Hinsicht schönen und erfolgreichen Aufenthalt in Wrocław.

Es ist mir eine große Ehre, Sie im Namen aller Breslauer Germanisten zu den zweiten Linguistischen Treffen in Wrocław herzlich willkommen heißen zu dürfen.

Ich begrüße herzlich unsere Ehrengäste: Herrn Professor Michał Sarnowski, den Dekan der Philologischen Fakultät und Frau Doktor Annette Bußmann, Konsulin im Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Wrocław.

Ich freue mich sehr, unsere Partnerin und Mitorganisatorin dieser Tagung, Frau Professor Martine Dalmas von der Universität Sorbonne in Paris ebenfalls herzlich zu begrüßen.

Ganz besonders möchte ich unseren Gästen und Teilnehmern, die von fern und nah nach Wrocław gekommen sind, und zwar aus Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Russland, aus der Slowakei und der Tschechischen Republik, Slowenien, Spanien und Ungarn meinen herzlichen Willkommensgruß entbieten. Ebenso herzlich grüße ich unsere Kolleginnen und Kollegen von 17 polnischen Universitäten.

Als amtierender Direktor nutze ich die Gelegenheit, um Ihnen und vor allem denjenigen, die zum ersten Mal bei uns zu Gast sind, das Germanistische Institut in aller Kürze vorzustellen.

Das Institut zählt heutzutage 1300 Studierende im Direkt-, Abend- und Fernstudium sowie über 60 Doktoranden. In Lehre und Forschung sind 70 Hochschullehrer tätig, darunter 17 Professoren. Mit dieser hohen Zahl von Professoren sowohl im Bereich der Literaturwissenschaft wie auch der Linguistik hätten wir, ja haben wir, theoretisch das Recht, im Rahmen des Institutsrates selbstständig zu promovieren und zu habilitieren. Deswegen haben wir entsprechende Anträge im Frühjahr dieses Jahres an zuständige Gremien in Warschau gestellt und nun warten wir auf die endgültige Entscheidung.

Vor drei Jahren erhielten die Breslauer Germanisten und die Niederlandisten von der Staatlichen Akkreditierungskommission als die einzigen philologischen Fachrichtungen in ganz Polen die Akkreditierung mit der Auszeichnung. Und die Breslauer Niederlandistik ist praktisch unsere jüngere Schwester, die mit uns und bei uns groß geworden ist und sich vor einigen Jahren als Erasmus-von-Rotterdam-Lehrstuhl selbständig gemacht hat.

Die Forschungstätigkeit konzentriert sich in fünf literatur- und kulturwissenschaftlichen, vier linguistischen und glottodidaktischen Lehrstühlen. Aus zeitlichen Gründen nenne ich nur die sprachwissenschaftlichen Lehrstühle:

1. der Lehrstuhl für Deutsche Sprache,
2. der Lehrstuhl für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft,
3. der Lehrstuhl für Angewandte Linguistik,
4. der Lehrstuhl für Glottodidaktik.

Seit 1957 gibt unser Institut die älteste neuphilologische Buchreihe Polens *Germanica Wratislaviensia* heraus. Es erschienen bisher 130 Bände. Darüber hinaus erscheinen seit 1994 zwei neue wissenschaftliche Buchreihen – *Orbis Linguarum* (bis heute 33 Bände) – und *Beihefte zum Orbis Linguarum* (bis heute 76 Bände), die inhaltlich weit über die germanistischen Forschungen hinausreichen und praktisch alle philologischen Disziplinen integrieren. Unter der wissenschaftlichen Leitung unserer Mitarbeiter erscheint seit 2004 die weithin anerkannte interdisziplinäre wissenschaftliche Serie *Schlesische Gelehrtenrepublik* (der dritte dicke Band erschien soeben kurz vor den Ferien).

Die Linguisten haben noch eine weitere Publikationsmöglichkeit und zwar in unserer Fachzeitschrift *Studia Linguistica*, die einmal im Jahr erscheint (bis heute 5 Hefte). Für junge promovierte Wissenschaftler – nicht unbedingt im Fach Germanistik – haben wir seit 2003 eine neue Schriftenreihe ins Leben gerufen, unter dem Titel *Dissertationes Inaugurales Selectae*, in deren Rahmen die besten Dissertationen mit minimaler Eigenfinanzierung des Autors gedruckt werden können. Bisher sind 48 Bände erschienen, zehn weitere sind bereits im Druck.

Seit drei Jahren signiert das Institut als Mitherausgeber die *Silesia Nova* – die populärwissenschaftliche Vierteljahresschrift für Kultur und Geschichte des Oderlandes. Sie wird von deutschen und polnischen Germanisten und Historikern in deutscher Sprache redigiert und erfreut sich immer größerer Popularität nicht nur in dieser Region.

Ich brauche auch nicht zu unterstreichen, dass das Institut lebhaft wissenschaftliche Kontakte zu ausländischen Universitäten und wissenschaftlichen Institutionen unterhält und seine Mitarbeiter mehrere internationalen Tagungen und Seminare veranstalten. Jährlich finden hier von fünf bis zehn Konferenzen statt und mit Stolz will ich als Linguist betonen, dass die heutige Internationale Fachtagung – **Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen, Aufgaben, Aufforderungen** – wiederum in diesem Jahr die größte ist.

Zum Schluß noch eine wichtige Bemerkung: Die Veranstaltung der Tagung wäre nicht möglich gewesen ohne das große Engagement vieler Mitarbeiter unseres Instituts. Deswegen gilt schon heute zu Beginn der Tagung mein größter Dank dem jungen Organisationskomitee der Konferenz mit Frau Professor Iwona Bartoszewicz an der Spitze.

Ihnen und uns allen wünsche ich eine erfolgreiche und anregende Tagung und unseren lieben Gästen einen schönen Aufenthalt in dieser schönen Stadt an der Oder.

Sehr geehrter Herr Dekan Sarnowski, sehr geehrter Herr Professor Tomiczek, verehrte Frau Professor Bartoszewicz, sehr geehrte Damen und Herren!

Herzlich bedanken darf ich mich für Ihre Einladung, heute zu Ihnen im Rahmen der Eröffnung der Konferenz **Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen, Aufgaben, Aufforderungen** ein Grußwort sprechen zu dürfen.

Die Liste der während dieser Konferenz erörterten Themen und Vorträge ist beeindruckend. Noch beeindruckender jedoch ist der wahrhaft internationale Charakter dieser Konferenz mit Blick auf die Herkunftsländer der Referenten. Die Konferenz führt Teilnehmer aus allen großen Auslandsgermanistiken in diesen Septembertagen hier in Breslau zusammen und macht die niederschlesische Metropole an der Oder damit in diesen Tagen zur "Hauptstadt der Auslandsgermanistik".

Breslau ist dieses Titels würdig. In Anlehnung an eine der hiesigen Stadtgeschichte gewidmete Monographie von Norman Davis darf ich sagen, dass Breslau als "Blume Europas" allmählich aber stetig beginnt, zu erblühen. Als Symbol dieser beginnenden Blüte möchte ich auch die nun fast abgeschlossene Sanierung des Gebäudes der Philologischen Fakultät anführen, die greifbar auch in der Fertigstellung des Nehringsaals ist, dessen architektonischer Zauber uns gerade jetzt in diesen Minuten einnimmt. Das gesamte Gebäude beherbergte in früheren Zeiten ein Kloster und ich denke, ein wenig der Kontemplation und Konzentration der früheren Bewohner ist bis heute in diesem Gebäude zu verspüren. Dies ist mit Sicherheit der Inspiration und Reflexion während dieser Tagung nicht abträglich!

Mit der Breslauer Germanistik unter der langjährigen Leitung seines hervorragenden Direktors, Professor Tomiczek, der größten Auslandsgermanistik, ist das Deutsche Generalkonsulat Breslau seit vielen Jahren in enger und vertrauensvoller Zusammenarbeit verbunden. Aufgrund dieser hervorragenden Zusammenarbeit fühle ich mich heute unter Ihnen wahrhaft wie "unter Freunden" und ich freue mich, dass der "Kreis der Freunde" durch die Anwesenheit so vieler Konferenzteilnehmer weiter wächst!

Bei allen Organisatoren und insbesondere Organisatorinnen dieser Konferenz möchte ich mich herzlich für die nicht leichte Arbeit der Koordinierung und Absprache mit hiesigen Stellen und den Referenten bedanken.

Allen Teilnehmern wünsche ich eine erfolgreiche Konferenz!

Texte

Germanistik in der Tschechischen Republik – ein Fach in der Krise

1. Kontexte

In der jüngeren Vergangenheit hat das Deutsche als Fremdsprache nahezu weltweit an Bedeutung verloren. Die Zahl der Deutschlerner befindet sich in vielen Ländern im Rückgang. Von dieser negativen Entwicklung bleibt natürlich auch die universitäre Beschäftigung mit dem Deutschen nicht unberührt. In Westeuropa oder auch in Skandinavien ist die Lage der Germanistik an den Universitäten gekennzeichnet von starkem Abbau der Lehr- und Forschungskapazitäten, einhergehend mit entsprechend rückläufiger Tendenz bei den Studentenzahlen. Die exemplarischen Länderberichte, herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache, zeichnen ein deutliches Bild von dieser Lage.¹

Die Gründe für diese Entwicklung unterscheiden sich zwar graduell von Land zu Land, die wesentlichen gemeinsamen Ursachen lassen sich aber im Bedeutungsverlust des Deutschen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft auf internationaler Ebene ebenso erkennen wie in Einschnitten und Schwerpunktverschiebungen deutscher auswärtiger Kulturpolitik.² Gerade die Unterstützung der Auslandsgermanistik sowie die Förderung des Deutschlernens lässt zumindest in manchen Regionen einiges zu wünschen übrig. Hinzu kommen oftmals von Land zu Land eigene Versäumnisse der universitären Germanistik, die vom Fehlen geeigneter Lehrmaterialien oder Wörterbücher³ über mangelnde Nachwuchsförderung bis hin zu einer unklaren Standortbestimmung des Faches reichen. Ferner ist teilweise das Festhalten an überholten Strukturen und Inhalten zu beobachten. Andernorts hingegen findet sich das genaue Gegenteil, nämlich die Überführung einer wissenschaftlichen Germanistik in windschnittige, oft aber inhaltlich

¹ Vgl. Germanistik und Deutschunterricht in 11 Ländern 2008.

² Für die österreichische Kulturpolitik gilt dies nicht. Die Verbindungen zu den Staaten des östlichen Mitteleuropas sind hier auch aus historischen Gründen stärker ausgeprägt.

³ Genannt sei hier nur das Beispiel Islands, wo derzeit nur Nachdrucke eines 1935 erstellten Wörterbuchs zur Verfügung stehen (vgl. Germanistik und Deutschunterricht in 11 Ländern 2008:36).

oberflächliche und nur an kurzzeitigen Bedürfnissen orientierte Studienprogramme, die häufig sogar unter dem englischsprachigen Titel "German Studies" firmieren. Einher gehen damit ein Rückgang in der sprach- und literaturwissenschaftlichen Forschungsaktivität bzw. eine Entkoppelung der Forschung von der Lehre und eine pragmatisch motivierte Überbetonung landeskundlicher Aspekte.

Vor diesen generellen Hintergründen soll im Folgenden die spezifische Situation der Germanistik in der Tschechischen Republik näher dargestellt werden. Dabei sollen sowohl die Probleme des Faches beschrieben wie auch Ausblicke auf notwendige Veränderungen gegeben werden. Die Aufmerksamkeit der Untersuchung richtet sich hier – so sei vorab bemerkt – auf den Hochschulbereich; aus diesem Grunde bleiben beispielsweise die Aktivitäten des Goethe-Institutes und des Österreich-Institutes unberücksichtigt.

2. Die Lage in der Tschechischen Republik

Die Situation der Germanistik in der Tschechischen Republik hat sich in den zurückliegenden Jahren deutlich verändert.⁴ Sowohl interne wie externe Faktoren haben die Entwicklung in der jüngeren Vergangenheit weitgehend negativ beeinflusst: Indikator dessen ist der Bedeutungsverlust der deutschen Sprache zugunsten des Englischen bereits an den Schulen: Englisch ist in den Grundschulen schon ab der dritten Klasse Pflichtfach. In höheren Klassen können weitere Fremdsprachen, darunter auch Deutsch, angeboten werden. Ein solches Angebot hängt aber davon ab, ob die Schulen (Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien) über entsprechende Lehrkräfte verfügen. Aber auch die Bewertung, welche Bedeutung man dem Deutsch-Unterricht seitens der Schulleitung, der Lehrkräfte, der Eltern und Schüler zuweist, spielt eine nicht unerhebliche Rolle für den Erfolg des Deutschen als Fremdsprache an den tschechischen Schulen. Hinzu kommt, dass die politischen Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht ständigen Veränderungen unterworfen sind.⁵ Als Konsequenz dieser Situation ist es manchen Schülern überhaupt nicht möglich, Deutsch an ihrer Schule zu lernen. Zurückgehendes Interesse einerseits und problematische Bedingungen im Schulwesen andererseits führen dazu, dass sich in der Tendenz die Zahl und die Qualität der Bewerber für ein Germanistik-Studium rückläufig entwickeln.

Auf Grund gesunkenen Interesses an einem germanistischen Studium wurden beispielsweise an der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Aussig (Ústí nad Labem) bereits die bislang üblichen Aufnahmeprüfungen abgeschafft. Die demografische Entwicklung wird die Situation in den kommenden Jahren noch weiter verschärfen.

⁴ Der Verfasser dankt Frau Dr. Marta Panušová (Pilsen/Plzeň) für ihre kritische Unterstützung der hier vorgelegten Darstellung.

⁵ Verantwortlich hierfür ist primär das Ministerium für das Schulwesen.

Die Tatsache rückläufiger Bewerberzahlen, die z.T. nur sehr unbefriedigenden sprachlichen Vorkenntnisse von Studienbewerbern und mögliche Reaktionen darauf werden regelmäßig auf Zusammenkünften des tschechischen Germanistenverbandes diskutiert, ohne dass bisher entscheidende Veränderungen oder eine merkliche Trendumkehr in jüngerer Vergangenheit zu erkennen gewesen wären.⁶

2.1. Interne Faktoren

Unter den internen negativen Faktoren muss zunächst die Zersplitterung der Kompetenzen und Ressourcen in Lehre und Forschung genannt werden. Hierzu trägt insbesondere die traditionelle Trennung zwischen der Ausbildung an pädagogischen und an philosophischen Fakultäten bei. Ist eine solche duale Struktur in Wachstumsphasen bzw. bei übergroßer Nachfrage wenn auch nicht optimal, aber doch tolerabel, so erweist sich diese Teilung in einer Phase der Stagnation oder gar bei sinkender Nachfrage als fatal. Die Einbindung in unterschiedliche Fakultäten erschwert oder verhindert eine Zusammenarbeit. Unnötige Doppelstrukturen binden finanzielles und personelles Potenzial, das für Verbesserungen des Studienangebotes, der Forschung und der Außendarstellung eingesetzt werden könnte.

Verstärkt wird die Zersplitterung auch durch die Tatsache, dass in der Tschechischen Republik bei einer Bevölkerungszahl von knapp 10 Millionen Einwohnern mehr als zwanzig Universitäten sowie diverse Hochschulen und Akademien existieren. Selbst wenn man berücksichtigt, dass einige dieser Einrichtungen auf Grund ihres spezifischen Profils keine geisteswissenschaftlichen Lehrstühle besitzen, so kann man doch festhalten, dass eine recht hohe Dichte an akademischen Einrichtungen mit geisteswissenschaftlichen Fakultäten gegeben ist. Die politisch gewollte Vielzahl an Universitäten und Hochschulen in allen Landesteilen führt aber dazu, dass diejenigen Einheiten, an denen Germanistik gelehrt wird, meist recht klein sind. Institute/Lehrstühle mit mehr als zwei Habilitierten gehören so schon zu den größeren. Eine "kritische Masse" für die Durchführung von größeren Projekten, aber auch für die Gewährleistung von ambitionierter Forschung sowie von einem differenzierten und abwechslungsreichen Lehrangebot kann so schlecht erreicht werden.

An nahezu allen Universitäten und Hochschulen in der Tschechischen Republik wird Deutsch in der einen oder anderen Form unterrichtet. Als Studienfach für einen wie auch immer inhaltlich ausgerichteten philologischen Studiengang oder für die Ausbildung von Lehrern existiert Deutsch/Germanistik jedoch nicht an allen Institutionen. An mehreren Hochschulen wird Deutsch-Unterricht lediglich an spezielle Sprachenzentren durchgeführt. Hier findet jedoch bloße Sprachvermittlung statt, es handelt sich bei den dortigen Kursen also keineswegs um germanistische Studienangebote im engeren oder weiteren Sinne. Ziel ist dabei allein die Vermittlung von Sprachkompetenz, quasi als

⁶ Man vgl. z.B. den Bericht über das Germanistentreffen 2006 (Vaňková 2007:267f.).

Zusatzqualifikation für Studierende, damit diese die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Fremdsprachenkenntnisse vorweisen können.

Für eine Ausweitung des bestehenden germanistischen Angebots bestehen vor dem Hintergrund der derzeitigen Entwicklung der Studentenzahlen nur geringe Chancen. Als hemmendes Element sei hier auch die aus der personellen und historischen Situation resultierende oligopole Situation bei Akkreditierung genannt: Die bestehenden Ressourceträger ringen um die stagnierende oder gar sinkende Zahl an Studierenden, so dass neuen Angeboten nur wenige Aussichten geboten werden, da diese zusätzliche Konkurrenz darstellen würden.

Folge dessen ist eine verbreitete strukturelle, methodische und inhaltliche Ausgestaltung des Faches, die – je nach Sichtweise – positiv mit den Schlagwörtern “Konstanz” und “Tradition“, negativ jedoch als “verkrustet“ und “veraltet“ beschrieben werden kann.

Analoges kann auch in personeller Hinsicht festgestellt werden: Ein Spezifikum des tschechischen Hochschulwesens (wie auch in vielen anderen postsozialistischen Staaten) ist es, dass Professoren und Dozenten weit über den Beginn des Rentenalters hinaus Lehre und Forschung an den Hochschulen gestalten. Dies führt dazu, dass im Lehrkörper mancher germanistischer Lehrstühle derzeit eine deutliche Überalterung festzustellen ist, wie z.B. in Olmütz (Olomouc).⁷

Es sei dahingestellt, wie man dieses Faktum bewerten möchte. Immerhin gibt es gute Gründe dafür, Wissenschaftler nicht nach starren Altersgrenzen aus den Universitäten zu drängen, seien die persönlichen Bewegmotive für das Verbleiben auch bisweilen eher in finanziellen Interessen, in Eitelkeit oder dem Glauben an die eigene Unersetzbarkeit begründet. Die recht niedrigen Renten in der Tschechischen Republik sind jedenfalls ein wesentlicher Faktor, der ein Hinzuverdienen für viele ältere Wissenschaftler notwendig erscheinen lässt.

Problematisch ist die weitere Tätigkeit bereits im Rentenalter befindlicher Lehrkräfte vor allem dann, wenn sie zu einer Überalterung des Faches, seiner Methoden und Inhalte führt und zugleich die Aufstiegsmöglichkeiten von Nachwuchsführungskräften beschränkt und auf diese Weise den Einstieg in eine wissenschaftliche Laufbahn unattraktiv macht.

Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass es an tschechischen Hochschulen auch Ausnahmen gibt, wie beispielsweise der relativ junge Lehrkörper der Germanistik an der Südböhmischen Universität in Budweis (České Budějovice) zeigt.⁸ Jedoch ist das Fach hier an der Pädagogischen Fakultät angesiedelt und demgemäß auf die Ausbildung von Lehrern ausgerichtet, die Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses ist hier also eher ein Nebeneffekt.

⁷ Damit ist natürlich noch nichts über die inhaltliche Qualität ausgesagt.

⁸ Auch hier wird damit kein Urteil über inhaltliche Qualität impliziert.

Generell kann festgehalten werden, dass in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten offensichtlich der Nachwuchsförderung nicht in hinreichende Maße Aufmerksamkeit und Unterstützung zuteil wurde. Zwar reichen die Ursachen hierfür durchaus weit in die Vergangenheit zurück und liegen bis heute ferner nicht unwesentlich in den oftmals wenig durchsichtigen Entscheidungsstrukturen begründet. Doch auch die Einführung gestufter Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses sowie die Orientierung an hochschulpolitischen Leistungskriterien (Studierendenzahlen, Absolventenzahlen etc.) haben die Nachwuchsentwicklung bislang nicht gefördert.

Hinderlich für die personelle Erneuerung sind weiterhin strukturelle Faktoren, die sowohl in den derzeit nur sehr beschränkten finanziellen Möglichkeiten tschechischer Universitäten – auch hinsichtlich der gezahlten Gehälter – wie auch in den langwierigen Promotions- und Habilitationsverfahren liegen. Die recht bescheidene finanzielle Dotierung wissenschaftlicher Stellen bietet für eine wissenschaftliche Karriere kaum Anreize. Diese Feststellungen über die Gehälter gelten nicht nur im europäischen Vergleich oder verglichen mit Gehältern in der Privatwirtschaft in der Tschechischen Republik, sondern sogar Lehrkräfte an Schulen werden oftmals deutlich besser bezahlt als solche an den Hochschulen.

Die Unsicherheiten und der Zeitaufwand für die langwierigen Promotions- und Habilitationsverfahren wirken ebenfalls abschreckend. Da in der Regel auch nach erfolgreichem Abschluss dieser Qualifikationsverfahren nur befristete Arbeitsverträge durch die Fakultäten abgeschlossen werden, erweist sich die Tätigkeit als Lehrkraft an einer Hochschule im Vergleich mit dem Schulwesen als unsichere Alternative, denn dort erhalten Lehrkräfte meist unbefristete Verträge, und dies bei oft besserer Bezahlung (s.o.). Auf Grund dieser Lage ist derzeit eine wissenschaftliche Laufbahn als Germanist an einer Hochschule in der Tschechischen Republik wenig attraktiv.

Einher geht mit den beschriebenen Umständen, dass allgemein ein Mangel an Habilitierten, insbesondere an habilitierten Nachwuchskräften herrscht, teilweise sogar auch an promovierten jüngeren Wissenschaftlern. Dies wiederum führt insgesamt dazu, dass Promovierte und vor allem Habilitierte zur Absicherung der Lehre und des Prüfungssystems an mehreren Universitäten tätig sind.⁹ Im Einzelfall wäre diese Tatsache sicher unbedenklich; sie erweist sich aber auf Grund ihrer Verbreitung als ein nicht unerhebliches Problem, dient sie doch nur als notdürftige Mangelverwaltung, die zwar (zumindest derzeit noch) einen regulären Studienablauf gewährleistet, jedoch für die wissenschaftliche Substanz und für die inhaltliche Fortentwicklung des Faches wenig förderlich ist.¹⁰

⁹ Es muss darauf hingewiesen werden, dass die hier beschriebenen Phänomene auch in manchen anderen Fächern an Universitäten in der Tschechischen Republik existieren.

¹⁰ Hier findet sich ein typischer Teufelskreis: Der Mangel an Nachwuchskräften führt dazu, dass bereits verrentete Lehrkräfte für die Lehre gebraucht werden. Das wiederum mindert die Notwendigkeit, junge Wissenschaftler für solche Aufgaben heranzubilden.

2.2. Externe Faktoren

Neben den internen gibt es auch mehrere gewichtige externe Faktoren, die die Situation der Germanistik in der Tschechischen Republik negativ beeinflussen. Erwähnung verdient zunächst die Verlagerung der regionalen Schwerpunkte deutscher Kulturpolitik. Lag der Fokus in den Jahren nach 1989 auf Mittel- und Osteuropa, so richtet sich die Aufmerksamkeit in den letzten Jahren verstärkt auf Asien. Dies macht sich beispielsweise in der Förderpraxis des DAAD und anderer Institutionen bemerkbar: So ist in den letzten Jahren bei der Zahl der Lektoren an Universitäten ein merklicher Rückgang zu verzeichnen. Lektorenstellen des DAAD stehen heute nicht mehr überall dort zur Verfügung, wo sie vor Jahren noch existierten. Die Zahl von DAAD-Lektoren in der Tschechischen Republik sank von 21 im akademischen Jahr 1993/94 auf 13 im akademischen Jahr 2007/08. Ursache waren deutliche Haushaltskürzungen, die zwangsläufig zur Reduzierung der Stellenzahl führten.¹¹

Auch andere Geldgeber haben ihre Unterstützungsprogramme verringert: Die Robert-Bosch-Stiftung beispielsweise reduzierte ihr Lektoren-Programm in der Tschechischen Republik in den letzten Jahren stark und stellte es inzwischen ein.¹² Waren zwischen dem akademischen Jahr 1993/94 und dem akademischen Jahr 2001/02 jeweils zehn oder mehr – 1994/95 sogar 16 – Lektoren für die Stiftung in der Tschechischen Republik tätig, so wurde diese Zahl ab 2002 kontinuierlich reduziert, die letzte Lektorenstelle endete im Studienjahr 2007/08 in Aussig (Ústí nad Labem). Zeitweilig gab es an manchen Universitäten sogar zwei durch die Robert-Bosch-Stiftung finanzierte Lektoren, von denen allerdings nicht alle den germanistischen Lehrstühlen zugeordnet waren.

Da die Lektoren eine wichtige Unterstützung für das germanistische Studienangebot darstellen, hat die Reduzierung ihrer Zahl mittelbare Auswirkungen auf die Breite und Qualität der germanistischen Lehre, zumal auf diese Weise auch methodische und inhaltliche Impulse aus Deutschland auf die Germanistik in der Tschechischen Republik geringer werden.

Zwar gelten diese Feststellungen nicht in analoger Weise für die österreichische Kulturpolitik, die auf Grund der habsburgischen Geschichte traditionell ein starkes Engagement in den Staaten des östlichen Mitteleuropas aufweist.¹³ Doch auch hier stagniert die Förderung: So ging die Zahl der Lektorate an tschechischen Universitäten von 14 im akademischen Jahr 1999/2000 auf zwölf im akademischen Jahr 2008/09

¹¹ Die internen Informationen wurden dankenswerterweise von Herrn Dr. Werner Roggausch vom DAAD zur Verfügung gestellt.

¹² Die folgenden Aussagen stützen sich auf statistisches Material, das die Robert-Bosch-Stiftung dem Verfasser freundlicherweise zur Verfügung stellte.

¹³ Der Verfasser dankt Herrn Ges. Dr. Florian Haug, Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, herzlich für detaillierte Informationen über die österreichische auswärtige Kulturpolitik, insbesondere mit Blick auf die Sprachförderung.

zurück.¹⁴ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die rückläufige Entwicklung den Bereich der Fachuniversitäten (Technische Universität Prag, Wirtschaftsuniversität Prag) trifft, was mit der abnehmenden Bedeutung des Deutschen im Bereich von Wirtschaft und Technik korreliert.¹⁵ Sprachassistentenstellen werden in der Tschechischen Republik durch Österreich nicht finanziert.¹⁶

Mit dem Beitritt der Tschechischen Republik zur Europäischen Union ist ferner auch die Dotierung von DAAD-Gastdozenturen deutscher Wissenschaftler an tschechischen Hochschulen finanziell merklich unattraktiver geworden. Die durchaus berechnete Erwartung, dass die aufnehmenden Hochschulen zur Finanzierung inzwischen signifikant beitragen sollten, hat zur deutlichen Senkung der Tagessätze geführt. Von tschechischer Seite gibt es jedoch bislang keine adäquate Kompensation. Insbesondere fehlt ein entsprechend dotiertes nationales Programm, das ausländische Wissenschaftler fördert und gezielt an tschechische Hochschulen führt. Anders ist dies beispielsweise in der Slowakei, wo seit Kurzem ein Regierungsprogramm für ausländische Studenten, Doktoranden und Wissenschaftler existiert.¹⁷

Auch die bisher fehlende generelle Anerkennung (EU-)ausländischer Habilitationen¹⁸ erschwert es sehr, namhafte Wissenschaftler aus dem deutschsprachigen Ausland für relevante Positionen an Universitäten und Hochschulen zu gewinnen. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die Germanistik, sondern für alle Fachbereiche. Hinzu kommen die bereits erwähnte geringe Bezahlung und die oftmals immer noch schlechte technische Ausstattung und die unzureichende bauliche Unterbringung der germanistischen Lehrstühle.¹⁹ Die bislang auf viele Räume verteilten Magazinbestände der Germanistischen Bibliothek an der Philosophischen Fakultät der Prager Karls-Universität sind nur eines von vielen Beispielen.

¹⁴ In den Zahlen enthalten ist jeweils ein freies Lektorat. Im Vergleich zu der Reduzierung von DAAD-Lektoraten ist dieser Rückgang allerdings eher geringfügig, und es sei darauf hingewiesen, dass Österreich als weitaus kleineres Land nun nahezu gleich viele Lektorate stellt wie die Bundesrepublik Deutschland. Die hier zugrunde gelegten Daten wurden freundlicherweise von Herrn Dr. Arnulf Knafl von der Österreich-Kooperation zur Verfügung gestellt.

¹⁵ Es sei hier auf die Bemerkungen zur Sprachenregelung in Unternehmen aus dem deutschsprachigen Bereich verwiesen (s.u.).

¹⁶ Für die freundliche Auskunft sei Frau Mag. Ulla Riesenecker von der Österreich-Kooperation gedankt.

¹⁷ Vgl. www.scholarships.sk.

¹⁸ Hingegen werden auf der Grundlage von älteren bilateralen Verträgen Habilitationen aus einigen ehemals sozialistischen Ländern anerkannt. Vgl. www.csvs.cz/_en. Ein deutsch-tschechisches Abkommen, das diese Frage regeln soll, wurde am 23. März 2007 paraphiert und ist seit dem 1. Juli 2008 in Kraft.

¹⁹ Diese Rahmenbedingungen stehen oftmals in deutlichem Kontrast zu der von deutscher und österreichischer Seite gewährten materiellen Unterstützung in Form von Literatur, technischer Ausstattung von Lesesälen etc.

Auch die Studienmotivation wird durchaus von externen Einflüssen bestimmt: Hemmend wirkt hier der bislang nur eingeschränkte Zugang tschechischer Staatsbürger zum deutschen und österreichischen Arbeitsmarkt. Selbst wenn dieses Faktum zeitlich beschränkt ist und heutige Germanistik-Studierende wohl kaum betrifft, darf die psychologische Wirkung dieser Regelung nicht unterschätzt werden.

Ferner trägt das Verhältnis zur deutschen Sprache bei deutschen und österreichischen Unternehmen mit Niederlassungen in der Tschechischen Republik oftmals nicht dazu bei, einer vertieften Kenntnis des Deutschen große Beachtung zu schenken. In vielen Fällen wird die Kommunikation im Unternehmen eher auf Englisch als auf Deutsch geführt.²⁰ Ausdruck dessen sind auch die entsprechenden sprachlichen Qualifikationen, die von Unternehmen aus dem deutschsprachigen Raum bei Stellenausschreibungen in der Tschechischen Republik gefordert werden. So ist es keineswegs eine Selbstverständlichkeit, dass hier von den Bewerbern Deutsch als Fremdsprache gefordert wird, meist wird diese Qualifikation gar nicht oder nur zusätzlich zu englischen Sprachkenntnissen gewünscht.

Selbst wenn diese letztgenannten Beobachtungen nicht unmittelbaren Einfluss auf die Situation der Germanistik ausüben, so beeinflussen sie diese indirekt doch auf zweierlei Weise: Zum einen suggerieren sie potenziellen Bewerbern, dass das Erlernen der deutschen Sprache oder gar ein Studium der Germanistik sich für die beruflichen Perspektiven nicht oder nur bedingt positiv auswirkt. Dies wiederum hat mutmaßlich auch Folgen für die Bewertung der Fremdsprache bei Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitungen und so für das Angebot im sekundären Bildungsbereich. Zum anderen vermitteln die genannten Befunde aber auch das Bild, dass von deutscher bzw. österreichischer Seite der Sprache nur geringe Bedeutung zugewiesen wird. Auch dies – so liegt zumindest nahe zu vermuten – hat in Zusammenschau mit den geänderten Schwerpunkten deutscher auswärtiger Kulturpolitik (s.o.) Auswirkungen auf die Relevanz der Germanistik in Bildungspolitik und Bildungssystem in der Tschechischen Republik.

3. Perspektiven

Die Aussichten für die Entwicklung des Faches Germanistik an tschechischen Universitäten sind nach dem derzeitigen Stand wenig ermutigend. Hinsichtlich der Reaktionen seitens des Interessenverbandes der tschechischen Germanistik ist es bezeichnend, dass durch den Germanistenverband der Fokus auf der "Bewahrung der Position von Deutsch" an Schulen und Hochschulen gelegt wird (Vaňková 2007:267), ohne strategisch bzw. angepasst an die veränderten Verhältnisse auf die Situation zu reagieren.

²⁰ Dies gilt in besonderem Maße für Großunternehmen wie Siemens oder auch für deutsche und österreichische Banken.

Zwar gibt es durchaus auch einige positive Bemühungen, die auf die jüngsten Entwicklungen reagieren, diese sind aber noch zu vereinzelt und unstrukturiert, als dass sie eine wirkliche Wende herbeiführen könnten. Zu nennen ist hier beispielsweise das monumentale Projekt eines neuen tschechisch-deutschen Wörterbuches an der Prager Karls-Universität oder auch das Erscheinen neuer Periodika (so jüngst die Zeitschrift „Aussiger Beiträge“). Zudem gibt es einige internationale Initiativen, bei denen insbesondere die Kooperation mit Österreich eine wichtige Rolle spielt und mit denen die Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Didaktik gestärkt werden soll.²¹ Zu den grundsätzlich positiven Voraussetzungen gehört auch, dass ein breites Spektrum geeigneter Lehrbücher für das Deutsch-Lernen und teils auch für das germanistische Studium vorliegen. Eine tragfähige Basis und ein gewisses Potenzial, um auf die derzeitige problematische Lage angemessen und langfristig reagieren zu können, sind somit gegeben.

Eine grundsätzliche Verbesserung der Situation bedürfte jedoch zahlreicher tiefgreifender Veränderungen, die sich unmittelbar aus den oben genannten negativen Einflussfaktoren ergeben. Ein großer Teil der angeführten Probleme und Defizite kann nur durch Änderungen auf politischer, speziell kultur- und wirtschaftspolitischer Ebene korrigiert werden. Zudem ist dabei ein deutlicher Bewusstseinswandel der zuständigen Akteure insbesondere auch auf Seiten der deutschsprachigen Länder erforderlich.

Allerdings gibt es durchaus einige Punkte, in denen die Germanistik in der Tschechischen Republik aus eigener Kraft zu einer Verbesserung beitragen könnte. Diese sollen hier zumindest stichpunktartig genannt werden, um zu verdeutlichen, wie vielfältig die Möglichkeiten zur Initiative sind, sofern sie denn gewollt werden:

1. Intensivierung der Zusammenarbeit der germanistischen Lehrstühle und Deutsch-Abteilungen an ein und derselben Universität bzw. deren konsequente Zusammenführung und Bildung von größeren Einheiten unter Nutzung von Synergieeffekten mit dem Ziel einer quantitativen und qualitativen Verbesserung von Forschung und Lehre.
2. Verstärkung der Zusammenarbeit mit Universitäten aus dem deutschsprachigen Raum, insbesondere im grenznahen Bereich, dabei auch erhöhte Nutzung finanzieller Fördermöglichkeiten durch internationale Projekte.
3. Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit in den nationalen Medien, Präsenz in Schulen zur Information über Studienmöglichkeiten und zur Werbung von künftigen Studierenden.
4. Erschließung neuer Zielgruppen für ein Studium, um auf den demografischen Wandel zu reagieren, z.B. durch Angebote Weiter- und Fortbildung oder auch im Rahmen eines Seniorenstudiums.

²¹ Vgl. dazu allein die Berichte in den Aussiger Beiträgen 2 (2008:199ff.).

5. Stärkung der internationalen Reputation und Präsenz, durch erhöhte Forschungs- und Publikationsaktivitäten sowie durch Teilnahme an internationalen Konferenzen²² und durch Internationalisierung der in der Tschechischen Republik stattfindenden Tagungen.²³
6. Fortentwicklung der Studiengänge durch Orientierung an den aktuellen Bedürfnissen, aber unter Wahrung einer soliden sprach- und literaturwissenschaftlicher Ausbildung.
7. Intensivierte Personalentwicklung durch Verstärkung der Nachwuchsförderung sowie durch Anwerbung von Muttersprachlern und Gastwissenschaftlern.

Viele dieser Punkte bedürfen grundsätzlicher Änderungen in den derzeitigen Strukturen und vor allem des verstärkten Engagements aller Beteiligten. Sie erscheinen aber alternativlos, soll die Germanistik als ein relevantes Fach an tschechischen Universitäten mittelfristig fortbestehen können. Ohne Änderungen jedenfalls ist ein weiterer Niedergang des Faches abzusehen.

Literaturverzeichnis

- Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre 2, 2008.
 Germanistik und Deutschunterricht in 11 Ländern. Berichte aus dem Internationalen Wissenschaftlichen Rat des IDS, 2008, Mannheim.
 VAŇKOVÁ L., 2007, Zum Germanistentreffen in Hradec Králové, in: Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre 1, S. 267-268.

²² Es ist ein vom Verfasser häufig beobachtetes Faktum, dass Germanisten aus der Tschechischen Republik bei internationalen Konferenzen unterrepräsentiert sind.

²³ Zwar findet eine durchaus beachtliche Zahl an Tagungen unterschiedlicher Art für Germanisten in der Tschechischen Republik statt, sie werden aber international kaum wahrgenommen.

Sprachvarietäten des Deutschen auf phonetischer Ebene

1. Einleitung – Problemstellung

Die heutige Welt fordert mehr als früher Mehrsprachigkeit. Es ist auch tatsächlich so, dass es auf der Welt mehr Multilinguale als Monolinguale gibt. An die Sprecher fremder Sprachen und an den Fremdsprachenunterricht werden heutzutage höhere Anforderungen gestellt. Durch größere geographische Nähe und Internationalisierung wird eine große Perfektion im Sinne der technischen Beherrschung der fremden Sprache nötig. Im internationalen Verkehr, in der Diplomatie, in der Geschäftswelt, im Tourismus, Kultur-Management, Gastronomie, Werbung, Marketing, Bankwesen, Telekommunikation etc. erscheint eine reibungslose Kommunikation unabdingbar. Fremdsprachenunterricht ist also heutzutage Verstehensunterricht. Baßler/Spiekermann sehen das Problem folgendermaßen: „Lerner von Deutsch als Fremdsprache sehen sich häufig vor unerwartete Schwierigkeiten gestellt, wenn sie versuchen, außerhalb des Unterrichts mit Muttersprachlern des Deutschen zu kommunizieren, die nicht die Standardsprache verwenden. [...] Besonders regionale Varietäten (vor allem Dialekte) weisen zum Teil erhebliche phonologische, grammatische und lexikalische Unterschiede zu standarddeutschen Varietäten auf, die primäres Lernziel in der Unterrichtspraxis DaF sind. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass bereits in der Vergangenheit eine stärkere Berücksichtigung unterschiedlicher regionaler Varietäten des Deutschen für den DaF-Unterricht angeregt wurde“ (2002:205).

Warum muss man sich mit diesem Problem beschäftigen? – Erstaunlich ist, dass die Verwendung von Dialekten in Deutschland in den letzten Jahren in allen Bereichen der Gesellschaft zunimmt und daher mehr als nur ein Randphänomen des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellt. Laut einer Umfrage gaben unlängst 80% der Deutschen an, dass sie ganz oder teilweise über eine aktive Dialektkompetenz verfügen – es bedeutet also eine neue sozio-kommunikative Entwicklung, eine neue Wende in der Linguistik – auf diese Tatsache muss auch die Fremdsprachendidaktik und Auslandsgermanistik reagieren. Die Ergebnisse zeigten, in welchen Regionen des deutschen Sprachraums das Ausmaß des Dialektgebrauchs am größten ist. Der Süden ist hier am meisten betroffen.

Hinsichtlich regionaler Unterschiede bezüglich des gesellschaftlichen Status der Mundarten ist ferner auffällig, dass der Anteil der Dialektsprecher, die ihre Mundart nicht

nur privat, sondern auch am Arbeitsplatz benutzen, im süddeutschen Sprachraum am höchsten ist. In Baden-Württemberg kreierte man dazu den Slogan “Wir können alles – außer Hochdeutsch“. “Dementsprechend brachte das Forschungsfeld DaF immer häufiger Studien hervor, die für die Thematisierung der verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen und der Dialekte im Unterricht DaF plädierten. Diese wachsende Aufmerksamkeit der Fremdsprachendidaktik gegenüber den deutschen Varietäten verläuft parallel zu einer allgemeinen Entwicklung in der EU, die persönliche Motivation zum Erwerb einer Fremdsprache zunehmend mit praktischen Nützlichkeitsaspekten zu verknüpfen. Während die Zahlen philologisch orientierter Hochschulgermanisten seit 1995 kontinuierlich zurückgingen, blieben diejenigen der studienbegleitend Deutsch Lernenden stabil. V.a. im Bereich der Erwachsenenbildung stellt Deutsch immer noch eine attraktive Zusatzqualifikation für berufliche Belange dar“ (Blahak 2008).

Von diesem Hintergrund stellt sich die Frage:

- ob die Vermittlung dialektbezogener Kompetenzen im “normalen“ DaF-Unterricht (Germanistikstudium) außerhalb des deutschen Sprachraums relevant ist,
- wo sie zu vermuten ist,
- wie sie charakterisiert ist,
- in welchem Ausmaß ein entsprechender Deutschunterricht mit “regionalem Akzent“ stattfinden könnte,
- welche Voraussetzungen bzw. institutionelle Rahmenbedingungen vorhanden sind,
- ob Dialekte auch in Curricula enthalten sein sollen,
- welche Resultate die Einbeziehung der Dialekte in den Deutschunterricht für die Lernenden und Lehrenden bringt etc.

Im Beitrag wird außerdem darauf hingewiesen, dass die plurizentrische Sprachauffassung des Deutschen auch im Ausspracheunterricht des Auslandes berücksichtigt werden sollte. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht u.a. die Frage, welche Probleme die unterschiedlichen Existenzformen des Deutschen (z.B. die Dialekte) den Auslandsgermanisten bereiten und wie weit die nationalen Varietäten im DaF-Unterricht behandelt werden sollen.

2. Außenbetrachtung: Welches Deutsch sollen wir lehren und lernen?

Beschäftigung mit den Sprachvarietäten im DaF-Unterricht

Wer eine fremde Sprache lernt oder lehrt, kennt solche Situationen des Missverständnisses. Wer Deutsch als Fremdsprache lehrt, wird recht früh mit Normproblemen konfrontiert, die sich aus der regionalen Vielfalt, aus dem sog. Plurizentrismus

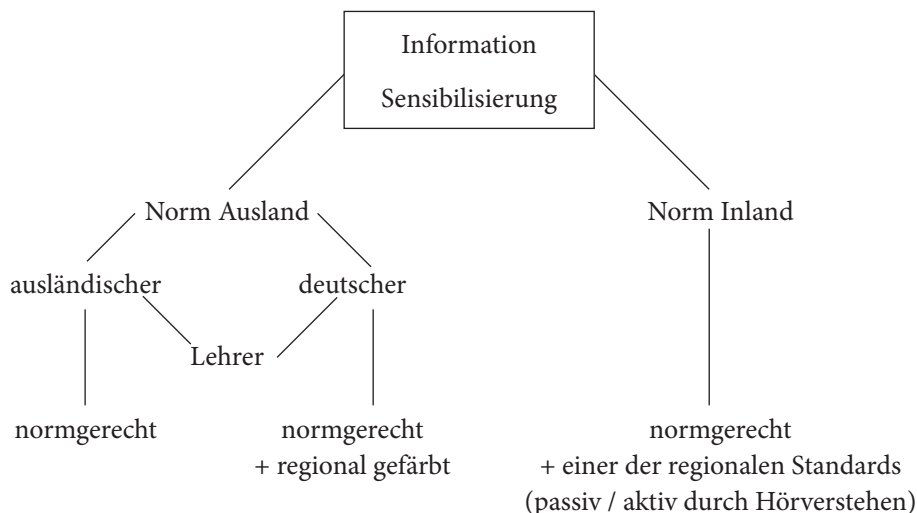
des deutschen Sprachraums ergeben. Welcher Standard ist zu lehren in Berlin, Graz, Dresden, Prag, Bratislava, Wrocław? Wer irgendwo in der Welt Deutsch nach den kodifizierten Normen, sagen wir des DUDEN oder des GWDA gelernt hat und in Wien oder München ankommend "Einheimische" um eine Wegauskunft bittet, kann schnell an sich und seinen Sprachkenntnissen zweifeln lernen: Hier wird nicht das Deutsch gesprochen, das man ihn lehrte. Man erleidet oft einen Kulturschock. Lehrbücher gehen fast nie auf die Tatsache der regionalen Vielfalt ein, berücksichtigen neuerdings höchstens unter landeskundlichen Aspekten ein wenig die Schweiz und Österreich.

Allerdings stellt sich heutzutage zusätzlich die Frage, wie regional gefärbte authentische Texte zu verwenden wären. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Lehr- und Lernsituation im In- und Ausland (Studium, Geschäftskontakte, touristischer Aufenthalt usw.). Lehrer müssen gewiss mehr Kenntnisse und Fertigkeiten auch auf diesem Teilgebiet des Deutscherwerbs erwerben als Lerner. Zahlreiche Deutschlehrer und Germanisten aus dem In- und Ausland bestätigen diese Tatsache aus ihrer eigenen Praxis.

Wenn in Europa eine Begegnungsdidaktik für den Fremdsprachenerwerb Wirklichkeit wird, dann ist die sprachliche Realität der Regionen einzubeziehen. Wer in Österreich studiert, muss den österreichischen "Standard" erwerben, um zu überleben. Gleiches gilt für die Lebenssituation in der Schweiz, im süd- und im mitteldeutschen Sprachraum. Ein weiteres Problem ist das der Norm für Nationalitätensprachen, etwa des Letzeburgischen, des Deutschen in Belgien, des Deutschen in Ungarn, Rumänien oder Namibia. Regionale Varianten und der fremde Akzent spielen weiterhin eine große Rolle. Die Akzeptanz deutscher, österreichischer, schweizer (liechtensteinischer, letzeburgischer) Akzente ist unterschiedlich. Wird der Ausländer ohne jeden Akzent akzeptiert? Wird der Amerikaner mit Schweizer, der Türke mit Münchner, der Spanier mit schwäbischem Akzent akzeptiert? Der Unterricht im Ausland durch ausländische Lehrer wird sich an eine kodifizierte Norm halten, die von den Lernern aktiv aufgenommen wird. Deutsche Lehrer im Ausland werden neben der Norm durch ihre Person nicht immer, aber oft eine regionale Variante in den Unterricht einbringen, die von den Schülern rezipiert, aber nicht aktiv umgesetzt wird.

Es kommt also zur Konfrontation der Norm und der Varietäten in der Unterrichtspraxis. Muhr (1987/90) und König (1989) weisen völlig zu Recht darauf hin, dass es heute keine einheitliche Begrifflichkeit gibt in bezug auf Hochsprache (Hochdeutsch), Norm, Standard, Umgangs-, Regionalsprache, Dialekt. Und es ist ein Problem. Was "Dialekt" ist, unterliegt meistens der jeweiligen subjektiven Einschätzung. Es kann sich hier um alles handeln, was von der gelernten Idealnorm des Deutschen abweicht, also um alles, was unter der Ebene der Standardvarietäten liegt und Verständnisprobleme generiert. Baßler/Spieckermann äußern sich zum Problem folgendermaßen: "Deutsch ist nur eine Sammelbezeichnung für verschiedene sprachliche Varietäten, die zum Teil erhebliche phonetisch-phonologische, morphosyntaktische, prosodische und lexikalische Unterschiede untereinander aufweisen. Und kein Sprecher des Deutschen ist für das Deutsche

als Gesamtsprache kompetent“ (2002:205). Einfache Beobachtungen im Sprachalltag ergeben, dass eine gesprochene regionale Umgangssprache sowie Dialekt zu den häufigsten Varietäten des Alltags gehören. Dabei kommt es auf die Verwendungssituation an, nicht auf Soziolekte. Fremdsprachenunterricht, besonders im Ausland, kann auf Orientierung an Normen aber keineswegs verzichten. Die fremdsprachlichen Lehrer müssen wissen, was “richtig“ ist und orientieren sich an der DUDEN-Grammatik, dem DUDEN-Aussprachewörterbuch oder dem GWDA. Diese Kodifizierungen sollen für uns als Norm gelten.



Tab. 1. Normvermittlung im In- und Ausland (Ehnert 1993:282)

Klärung bedarf außerdem der Begriff “Standardvarietät“ (früher sprach man von “Hochdeutsch“), der schwierig zu definieren ist. In Anlehnung an Ammon (1995) kann man folgende Merkmale nennen:

- diese Varietät gilt für eine ganze Nation,
- sie bildet eine Norm – wird von den Sprachbenutzern als normativ angesehen,
- diese Varietät ist Unterrichtssprache in den Schulen,
- diesen Sprachkodex bilden Sprachexperten und Normautoritäten,
- sie wird von Modellsprechern (Journalisten, Radiosprechern etc.) benutzt.

Interessant ist weiterhin in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass in den Ländern, in denen Deutsch gelehrt und gelernt wird, man sich an verschiedenen Standards orientiert. In der Vergangenheit war es entweder die bundesdeutsche oder die DDR-Norm, je nach politischem “Einfluss“. Deutschlerner werden sich unter pragmatischen Gesichtspunkten natürlich fragen, mit welchem “Deutsch“ sie am weitesten kommen. Wie ist die Situation heute? Werfen wir nun einen Blick auf die Nachbarstaaten der deutschsprachigen Länder hinsichtlich der DaF-Lernerzahlen und des Prestiges. Dass

Deutsch die Funktion einer Verkehrssprache ermöglicht, lässt einen Anstieg erkennen: Trotz allgemeinrückläufiger Zahlen sind die osteuropäischen Staaten führend, wenn es um die Zahl der aktuellen Deutschlerner im Verhältnis zur Einwohnerzahl geht: (1) Slowakei: 6,7%, (2) Ungarn: 6%, (3) Polen: 5,8%, (4) Tschechien: 5%, (6) Slowenien: 4%. Laut einer EU-Befragung ist es in Tschechien, Ungarn, Slowakei und Slowenien am wahrscheinlichsten, auf Menschen zu treffen, die Deutsch auf Konversationsniveau sprechen. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der Frage nach Fremdsprachen, die als nützlich für die persönliche Entwicklung und Karriere betrachtet werden: Hier siegt Deutsch in Slowenien und in der Slowakei, gefolgt von Ungarn, Tschechien und Polen. Noch deutlicher spiegelt sich die Ost-West-Diskrepanz in der Antwort auf die Frage, welche zwei Fremdsprachen Kinder in der EU lernen sollten. Deutsch wird dabei in der Slowakei, Ungarn, Polen, Slowenien und Tschechien mit großer Zustimmung auf Platz zwei gesetzt. In Frankreich, Italien, Belgien findet sich Deutsch auf Platz drei bzw. vier. Eine erhöhte Nachfrage nach Deutsch ist in den Regionen östlich der deutschsprachigen Länder somit unübersehbar. Umgekehrt sind Polnisch-, Tschechisch-, Ungarisch-, Slowakisch und Slowenischkenntnisse im deutschen Sprachraum kaum verbreitet. So erfolgt die Kommunikation mit den östlichen Nachbarn noch in erheblichem Maße auf Deutsch. Daraus folgt, dass man den Deutschlernern ein reales Deutsch im Unterricht vermitteln sollte (vgl. Blahak 2008).

Ausgehend von dieser Tatsache lässt sich feststellen: Für die Beschäftigung mit nationalen Varianten des Deutschen im DaF-Unterricht lassen sich vor allem zwei Argumente anführen:

- Überlegungen im Umkreis von Mehrsprachigkeitskonzeptionen und interkulturellen Lernzielen,
- Bedürfnisse der Deutschlernenden, die auf Grund der intensiven weltwirtschaftlichen Verflechtung die Vermittlung einer gebrauchsfähigen Sprache erwarten. Will der DaF-Unterricht nicht an der sprachlichen Realität im deutschsprachigen Raum vorbeigehen, ist die systematische Berücksichtigung der sprachlichen Unterschiede der deutschsprachigen Länder unbedingt notwendig. Die Lernenden sollten auf die Existenz mehrerer nationaler Varietäten als Teilsysteme des Deutschen vorbereitet werden, die sich durch ihre einzelnen Varianten – Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen, bzw. Deutschlandismen voneinander unterscheiden. Diese Varianten sind auf allen Sprachebenen – der lexikalischen, phonetisch-phonologischen, grammatischen, graphischen, semantischen und pragmatischen Ebene zu finden (vgl. Ammon 1995, Muhr 1993).

Dass die nationalen Varietäten heute auch im DaF-Unterricht ein Thema sind, wurde durch die Diskussionen um das Deutsche als „plurizentrische Sprache“ wesentlich begünstigt, wenn nicht sogar ausgelöst. Diese Diskussionen haben wesentlich zur Aufwertung der österreichischen und schweizerischen Nationalvarietät beigetragen und sie

finden ihren Ausdruck nicht nur in einigen wenigen plurizentrisch orientierten Lehrwerken, sondern auch in standardisierten, international bekannten Sprachprüfungen (Beispiel: Österreichisches Sprachdiplom). Dennoch spielt bis heute in der Mehrzahl der Lehrwerke für den DaF-Unterricht deutschländisches Deutsch nach wie vor (sicher in der Slowakei) die Hauptrolle, besonders auch in den Hörtexten und da oft in Form eines “neutralen“ Standards, bzw. einer “unauthentischen Standardleseausprache“ (Baßler/Spiekermann 2001). Daran ist, insoweit es um die Vermittlung und das Lernen produktiver Sprachkompetenzen geht, nichts auszusetzen. Problematisch wird es aber, wenn im engeren Sinn monozentrische Lehrbuchkonzeptionen und Unterrichtsrealitäten auch den Rahmen für die Entwicklung und das Training rezeptiver Kompetenzen bilden. Unter solchen Bedingungen stellt sich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Sprechen und dem Verstehen ein, was die kommunikative Reichweite der Lernervarietäten angeht: Beim Sprechen ist der Kommunikationsradius groß (Lernende können sich im gesamten deutschen Sprachraum verständlich machen, wenn sie eine nationale Standardvarietät beherrschen), beim Verstehen hingegen ist er deutlich kleiner (die Fixierung auf nur eine Standardvarietät kann zur Irritation führen, wenn Lernende mit einer anderen als der gelernten Varietät konfrontiert sind (vgl. Takahashi 1994).

Auf das Bedürfnis der konsequenten Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht haben bereits mehrere Linguisten und Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen (vgl. Ammon 1995). Der Diskussion bezüglich der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht habe ich mich in einigen Beiträgen auch angeschlossen (2003, 2004). Dort wurde auf die Einzelprobleme bei der Behandlung mit den Nationalvarietäten, bzw. Nationalvarianten auf verschiedenen Unterrichtsstufen im DaF-Unterricht und in der Germanisten- und Lehrerbildung hingewiesen. In diesem Beitrag wird anschließend ein Ausspracheunterricht des Auslandes diskutiert und einige Fragen zur Einbeziehung der Nationalvarianten auf phonetischer Ebene in den DaF-Unterricht auf verschiedenen Unterrichtsstufen angesprochen.

Heute ist man sich wohl allgemein bewusst, dass die Standardsprache in den deutschsprachigen Ländern nicht gleich ist. Es gibt in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche nationale Standardvarietäten, die sich in der Schrift und in der gesprochenen Sprache voneinander unterscheiden. Darüber hinaus lassen sich hier zahlreiche Unterschiede auch in der Standardaussprache feststellen. Als österreichische und schweizerische Nationalvarianten der deutschen Standardaussprache werden alle jene Varianten genannt, die in einem großen Teil des österreichischen, bzw. schweizerischen Staatsgebietes vorkommen. Als allgemein verbindliche höchste Gebrauchsnorm des Deutschen gilt die sogenannte Standardlautung, die im überwiegenden Teil des deutschen Sprachgebietes als vorbildlich angesehen wird. Sie kann großflächige Besonderheiten in ihrer Ausprägung aufweisen, tritt im Alltagsgebrauch auf und muss in ihrer Verbreitung nicht unbedingt an einer deutscher Staatsgrenze haltmachen. In besonderen Situationen, wie Bühne oder Medien, wird die sog. Hochlautung als Ziel-

norm angesehen. Ihr ideales Ziel ist eine sehr sorgfältige, in allen Abweichungen in Richtung Umgangssprache freie Aussprache. Während also die Hochlautung bloß als angestrebtes Ziel zu bezeichnen ist, wird die Standardlautung als tatsächlich gesprochene und im Alltag verwendete Aussprache angesehen, wie sie unter dem Einfluss der von großflächig verbreiteten Regionalismen zustandekommt (Lipold 1988). Das bedeutet, dass die Standardlautung regional bedingte Abweichungen aufweisen kann. Lipold (1988) weist darauf hin, dass die deutsche Standardaussprache zu stark nach der norddeutschen Aussprache (der BRD) ausgerichtet ist.

Die "reine Hochlautung" des Siebs oder die Standardlautung des Aussprache-DUDENs gelten als Außenkodizes auch in Österreich und der Schweiz. Anwendungsbereiche für die Hochlautung sind nach Siebs nur die Bühne und das Podium. In allen übrigen Fällen sollte die "gemäßigte Hochlautung" gelten, also selbst auf der Bühne bei nichtklassischen Stücken, im Film, in der Schule, im Rundfunk und bei anderen gehobenen Gelegenheiten wie öffentliche Rede und im Fernmeldewesen. Zu der gemäßigten Hochlautung zählen auch die großräumigen landschaftlichen Besonderheiten Österreichs und der Schweiz. In den letzten Auflagen des Siebs sind in die gemäßigte Hochlautung auch die einst im "Österreichischen Beiblatt zum Siebs" zusammengestellten österreichischen Aussprachebesonderheiten eingearbeitet worden. Auf den vom kodifizierten Standard zu unterscheidenden Gebrauchsstandard in Österreich wird punktuell auch in den Arbeiten von Ebner (1980) und Lipold (1988) hingewiesen.

In der Schweiz sollte nach Siebs die akzentfreie reine Hochlautung nur beim wissenschaftlichen Vortrag und bei der Predigt gelten oder in großen Räumen ohne Lautsprecheranlagen. Bekannt ist die Tatsache, dass in der Schweiz die Dialekte Vorrang vor dem Standard haben und dass auch im öffentlichen Leben die Schweizer zur Benutzung ihres "Schwyzerdütsch" tendieren. Es mag einer der Gründe sein, dass die Schweiz am wenigsten von Studentenmobilitäten aus ost- und mitteleuropäischen Ländern betroffen ist. Die Sprachbarrieren spielen hier bekanntlich eine große Rolle.

3. Über den Umgang mit dem "Plurizentrismus" vs. "Monozentrismus" im Deutschen

Das Ziel meines Beitrags ist nicht die zahlreichen Besonderheiten der österreichischen und schweizerischen Standardaussprache darzustellen, womit sich schon mehrere Linguisten in einer Anzahl von wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigen, sondern darauf hinzuweisen, dass das Thema der nationalen Varietäten (besonders im Ausland) eine wichtige Erweiterung des Ausspracheunterrichts sein sollte. Da es in der unterrichtsdidaktischen Literatur bis heute nur wenige Hinweise dafür gibt, wie weit österreichische und schweizerische Sprachbesonderheiten im Ausspracheunterricht des Auslandes auf verschiedenen Unterrichtsstufen zu berücksichtigen sind und derartiges

Unterrichtsmaterial leider nach wie vor auch nicht zur Verfügung steht, wird hier neben den theoretischen Ausführungen auch ein Didaktisierungsvorschlag präsentiert.

Auf die Sprachunterschiede in den deutschsprachigen Ländern sollte meines Erachtens schon auf der Anfängerstufe hingewiesen werden. Mit Rücksicht auf die Lernschwierigkeiten dieser Unterrichtsstufe sollte von den Lernenden jedoch nur passive Kompetenz und die Aneignung weniger Beispiele lexikalischer Austriazismen und Helvetismen erwartet werden. Der Sprung von deutschländischem Deutsch nördlicher Ausprägung, das in den Unterrichtsmaterialien weiterhin im Vorrang steht, zu verschiedenen nationalen Varianten und Besonderheiten in der Aussprache wäre für die Lernenden so groß, dass die nationalen Varietäten als “Fremdsprachen” empfunden werden könnten. An einigen wenigen Beispielen sollte jedoch wenigstens darauf hingewiesen werden, dass die deutsche Standardsprache in den deutschsprachigen Ländern verschieden gesprochen (ausgesprochen, intoniert, lexikalisiert, stilisiert usw.) wird. Wenn der Frage nachgegangen wird, welche sprachliche Teilfertigkeiten im Bereich des sog. Plurizentrismus trainiert werden sollten, sollte nach Ansicht zahlreicher Forscher das Hörverstehen als wichtigste Kompetenz angesehen werden, gefolgt von mündlichem Ausdruck, dem Leseverstehen und dem schriftlichen Ausdruck. Jedenfalls handelt es sich um den Aufbau einer “rezeptiven Varietätenkompetenz“. Das Ziel ist weder ein in der Varietät (Dialekt) geführter Unterricht noch eine produktive Dialekt-Kompetenz des Lernalers. Vielmehr geht es um die Erleichterung der Kommunikation in einem deutschsprachigen Land, die durch eine hohe Präsenz lokaler Sprachvarietäten im öffentlichen Raum bestimmt ist. Die Ziele liegen auf folgenden Ebenen :

- Alltagskommunikation: Der Lernaler ist in der Lage, Dialektsprecher zu verstehen und adäquat standarddeutsch zu reagieren;
- Sprachkomparation: Der Lernaler kennt die Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache, er vermag Wörter und Sätze aus der dialektalen Varietät in die Standardsprache zu übertragen;
- soziolinguistische Kompetenz: Der Lernaler versteht die Denk-, Rede- und Handlungsweise österreichischer bzw. bayerischer Partner und deren Umgangsformen im beruflichen und alltäglichen Verkehr (Gruß, Dank, Entschuldigung, Vorstellung) zu komplexeren (Telefon, Geschäft, Arztbesuch, Verhandlung, Einkäufe) führt und den Lernaler nach der dialektalen Basislexik (Zahlen, Wochentage) mit Wörtern vertraut macht, die nicht aus dem Standard abzuleiten sind. Hinsichtlich der Aussprache (z.B. Entrundung, Monophthongierung, Assimilation, Tilgung des Endsilben- <e>) muss er v.a. mit Phänomenen vertraut gemacht werden, die vom Standarddeutschen abweichen (vgl. Blahak 2008).

Eine breitere Berücksichtigung der nationalsprachlichen Variation eignet sich eher für den Unterricht der Fortgeschrittenen. Hier sollte schon ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass auch die Standardsprache verschieden ausgesprochen wird. Hier kann man schon erwarten, dass die Lernaler die nationalen Varietäten und ihre

einzelnen Varianten voneinander unterscheiden können und in der Lage sind, die Wahl der regional unpassenden Variante auszuschließen. Ich muss mich jedoch der Ansicht der Praktiker anschließen, dass auch von den fortgeschrittenen Lernenden praktische Kompetenz die Varianten betreffend erst dann angestrebt werden kann, wenn sie ein relativ neutrales Deutsch beherrschen.

Da die nationalen Varietäten im DaF-Unterricht erst auf der Mittelstufe eine wichtige Rolle spielen, sollten die Lernenden Gelegenheit haben, sich in die Variation einer und (dann) in Besonderheiten aller drei nationaler Standardvarietäten einzuhören. Dazu braucht man im Grunde nicht viel. Was man in erster Linie braucht, ist ein breites Angebot an authentischen Hörtexten mit Varianten von deutschländischem, österreichischem und schweizerischem Deutsch, wie man es sich ja auch in nicht deutschsprachigen Ländern mit Hilfe der elektronischen Medien oder via Internet recht einfach und weitgehend ortsunabhängig zusammenstellen kann. Mit solchen Hörtexten können die Lernenden erste Erfahrungen mit der Vielfalt des Deutschen auf der Ebene der Standardsprache machen.

Ein wichtiges Lehr- und Lernziel ist der Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varietäten des Deutschen. Ein toleranter Umgang mit den Standardvarietäten im Bereich der rezeptiven Kompetenzen ist primär die Voraussetzung dafür, dass sich die Lernenden in verschiedenen Situationen (beim interaktiven Sprechen ebenso wie beim Hörverstehen) so verhalten können, dass sie nicht irritiert sind. Es geht auch darum, dass Lernende über ein Bewusstsein für soziokulturelle Besonderheiten verfügen und zwar nicht nur bezogen auf die Kultur der Zielsprache, sondern auch in Bezug auf die eigene Gesellschaft.

Zu den Fragen von Überlegungen zur Einbeziehung von nationalen Varianten in den DaF-Unterricht gehört zweifellos auch die nach den zu vermittelnden Teilfertigkeiten. Dabei wird die Position vertreten, dass rezeptive Teilfertigkeiten (mit einem klaren Schwerpunkt auf dem Hörverstehen), vorbereitet und begleitet von metakognitiven Aktivitäten (Entwicklung und Schärfung eines Bewusstseins für soziokulturelle, soziolinguistische Besonderheiten), im Zentrum stehen sollen (Baßler/Spieckermann 2001). Die allgemeine rezeptive Varietätenkompetenz sollte einerseits ein Verständnis für kulturelle, sprachliche Besonderheiten im deutschen Sprachraum und andererseits die Fertigkeiten, ausgewählte nationale Varietät verstehen zu können, umfassen. Auf der Mittelstufe und in höheren Unterrichtsstufen sollte darüber hinaus vor allem eine gute Kompetenz im Hörverstehen angestrebt werden. In den Bereichen des Sprechens und Leseverstehens sollte wenigstens eine befriedigende Kompetenz erreicht werden.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, dass bei der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im Ausspracheunterricht das methodische Prinzip "nationale Varietäten verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben" im Vordergrund stehen sollte. Anders kann es meines Erachtens in den Regionen sein, wo es möglich wäre, aufgrund der geo-

graphischen Nähe zum jeweiligen deutschsprachigen Land die Sprachkompetenz einer Nationalvarietät betreffend in allen Teilfertigkeiten anzustreben. Für die Slowakei bedeutet dies, dass in den an Österreich grenzenden Regionen der Westslowakei zunehmend die österreichische Varietät eingeführt werden sollte, wobei auch produktive Teilfertigkeiten (Sprechen und Schreiben) eine wichtige Rolle spielen können. In anderen Regionen der Slowakei sollte jedoch stärker das Prinzip "nationale Varietäten verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben" verfolgt werden. Dies sollte sich auch auf den Ausspracheunterricht auswirken, wo authentische Texte mit den Sprachbesonderheiten der jeweiligen Nationalvarietät eingesetzt werden sollten, wofür primär Hörtexte, aber auch audiovisuelle Texte in Frage kommen. Bei Fortgeschrittenen sollte man im Ausspracheunterricht von der Darstellung der Sprachsituation in Österreich und der Schweiz ausgehen, wobei vor allem darauf hingewiesen werden sollte, dass es in der deutschen Schweiz – anders als in Österreich und Deutschland – kein Kontinuum zwischen Hochdeutsch und Dialekt gibt, so dass die beiden Varietäten immer deutlich voneinander getrennt sind. Übergangsformen gibt es nicht und der Wechsel vom Dialekt in die Hochsprache erfolgt immer unbewusst. Das Schweizerhochdeutsche als nationale Standardsprache wird deshalb als "Standard nach außen" gesehen, während der Dialekt eine Art "Standard nach innen" ist, weil die DeutschschweizerInnen in ihren Dialekten miteinander kommunizieren. Bei der Behandlung der österreichischen und schweizerischen Standardaussprache sollte betont werden, dass sich gesprochene Standardaussprache im Alltag kaum finden lässt, weil fast alle Muttersprachler des Deutschen im Alltag eine mehr oder weniger stark regional geprägte, d.h. durch Dialekte und Regionalsprachen beeinflusste Varietät des Deutschen verwenden. Daher wird gesprochenes Standarddeutsch am ehesten von den Nachrichtensprechern und Moderatoren im Fernsehen und Radio gesprochen. Was die Darstellung der österreichischen und schweizerischen Varianten der Standardaussprache betrifft, sollte man sich auf der Mittelstufe nur auf die wichtigsten beschränken, die für die allgemeine rezeptive Varietätenkompetenz relevant sind (vgl. Štefaňáková 2003). "Da gegenwärtig immer noch Unterrichtsmaterialien fehlen, in denen die nationalsprachliche Variation des Deutschen und die Existenz der unterschiedlichen Standardaussprache in den deutschsprachigen Ländern berücksichtigt würden, wird im Folgenden entworfen, wie mit Hilfe authentischer Hörtexte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz auf die Existenz der Besonderheiten der gesprochenen Standardsprache hingewiesen werden könnte. Weil sich die erarbeiteten Aufgaben auch auf andere authentische Hörtexte anpassen lassen, können sie zugleich als eine Anregung für die Deutschlehrer angesehen werden, die sich ein Unterrichtsmaterial selbst erstellen wollen. Es erfordert jedoch Mehrarbeit und zusätzliche Leistungen bei der Besorgung von authentischen Hörtexten mit Varianten von deutschländischem, österreichischem und schweizerischem Deutsch, für die sich dann die Aufgaben verwenden lassen" (Štefaňáková 2003:251). Dies ist aber heute auch in der Auslandsituation nicht mehr unmöglich. Für die Tonbandaufnahmen eignen sich vor allem Nachrichtensendungen oder Talkshows im Radio und Fernsehen, wo am ehesten gesprochenes Standarddeutsch zu hören ist. Im Didaktisierungsvorschlag

zur Darstellung der Unterschiede in den Standardvarietäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz werden hier die Hörbeispiele aus Nachrichtensendungen im Schweizer Fernsehen, in der ARD und aus Talkshows im ORF gewählt, die man im Unterricht bei Fortgeschrittenen einsetzt. Nach dem Anhören der Hörbeispiele sollten die Lernenden die unterschiedlichen nationalen Standardvarianten benennen und folgende Aussagen als "richtig" (R) oder "falsch" (F) beurteilen.

Die Standardvarietäten in Deutschland und Österreich unterscheiden sich in folgenden Punkten:

- a) (R) Die Kurzvokale im österreichischen Standard sind gespannt, d.h. sie sind von ihrer Qualität den Langvokalen ähnlich, z.B. [ist] anstelle vom bundesdeutschen [ɪst].
- b) (F) Die österreichische Standardsprache hat keine Kurzvokale.
- c) (R) Das unbetonte /ə/ z.B. in *hatte*, das in der bundesdeutschen Standardsprache stark reduziert wird, erscheint im österreichischen Standard als [e].
- d) (R) Es gibt eine Reihe von typisch österreichischen Wortformen, z.B. *bisserl* anstelle vom bundesdeutschen *bisschen* oder *Gemeindeamt* anstelle von *Rathaus*.
- e) (F) Der bundesdeutsche Standard ist mit dem österreichischen völlig identisch.
- f) (R) /a/ wird im österreichischen Standard oft zu [o], z.B. [hot] für *hat*.
- g) (F) Der bundesdeutsche Standard hat immer [e], wenn der österreichische [i] hat.

Die Standardvarietät in Deutschland und der Schweiz unterscheiden sich in folgenden Punkten:

- a) (F) Die Langvokale sind im schweizerdeutschen Standard immer kurz.
- b) (R) Es gibt typisch schweizerische Wortformen, z.B. *Perron* anstelle vom bundesdeutschen *Bahnsteig*, *telefonieren* anstatt *anrufen*.
- c) (R) Das /r/ ist im schweizerdeutschen Standard immer gerollt, im bundesdeutschen dagegen besonders am Ende von Silben vokalisiert, z.B. [aenə], für schweizerdt. [aener].
- d) (R) Das unbetonte /ə/ z.B. in *hatte*, das in der bundesdeutschen Standardsprache stark reduziert wird, erscheint im schweizerdeutschen Standard als [e].
- e) (R) Der Diphthong /ao/ wird im Schweizerdeutschen oft zu [ou] gehoben (Štefaňáková 2003:251-252).

4. Konsequenzen der Sprachvarietätenforschung für den Deutschunterricht (auch) aus phonetischer Sicht

Was die Didaktisierungsvorschläge für die Beschäftigung mit den Sprachvarietäten betrifft, kann man folgendes feststellen: Didaktisch wird man sich damit auseinan-

dersetzen, wie Lerner für die Thematik zu interessieren und für die Problematik zu sensibilisieren sind und wie Lehrmaterialien aussehen und eingesetzt werden könnten.

Mundartkarten und Tonaufnahmen können zunächst auf die regionalen Varianten aufmerksam machen. Unterschiede wie *Junge* und *Bub* sind öfters Lehrgegenstand, aber für das Lexem *warten* beispielsweise findet man in Lehrwerken keinerlei weitere Realisierung. Dabei begegnet man im realen Unterricht je nach Lernort mindestens noch *wachten, passen, harren*, evtl. auch *luern, töwen, beiten*. Zu überlegen ist auch, ob zukünftige Germanisten/DeutschlehrerInnen die historischen Gründe für die Entstehung von Mundarten, also die 2. Lautverschiebung, kennen lernen sollten. Es versteht sich, dass es sich um sehr kurze und möglichst interessant gestaltete Übungen handeln muss. In kontrastiven Übungen können nord- und süddeutsche, schweizerische und österreichische Texte einander gegenübergestellt werden, um auch morpho-syntaktische Unterschiede z.B. im Kasussystem, Tempusgebrauch herauszuarbeiten. Filme (Video) sind geeignet um pragmatische Unterschiede zu beobachten: Grußverhalten, Körperdistanz. Alle zur Verfügung stehenden Medien sollten benutzt werden.

Ein "Städtespiel", wie leben Menschen in Berlin, Leipzig, Bern, Wien....? Über geographische und touristische Informationen (Sehenswürdigkeiten, regionale Spezialitäten) könnte man zu Märchen und Sagen, kurzen Bibeltexten in Mundartfassung, zu "charakteristischen" Witzen und Witzfiguren kommen, regional gefärbte Texte aus örtlichen Tageszeitungen, Rundfunk- und Fernsehen, um einige der wichtigsten Merkmale regionaler Sprechweise zu erarbeiten und in einem Überblick zusammenzustellen.

Wie sieht aber die Germanistik-Praxis an den ausländischen Universitäten aus? Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist und bleibt die erfolgreiche Kommunikation. Inwiefern die jeweiligen Studienpläne die mündliche Komponente der Kommunikation beinhalten, das hängt von Schultyp, Studienprogramm und Fach ab. Die mündliche Kommunikation scheint oft unterschätzt zu werden, denn sie kommt in den Studienprogrammen als eine selbstständige Disziplin zumindest an slowakischen Universitäten, an denen Germanistik studiert wird, kaum vor. Sie wird als Teil in den sog. "Sprachpraktischen Übungen" angeboten, wo vor allem grammatik- und lexikorientierter Unterricht verläuft und die mündliche Komponente unzureichend betont und geübt wird. Es gibt kaum spezielle, geschweige denn obligatorische Seminare oder Vorlesungen zur Problematik der mündlichen Kommunikation oder zur Einbeziehung nationaler Varietäten.

Linguodidaktiker schlagen dementsprechend ein neues Fach vor: In DaF sollte es in der Zukunft vier Teilfächer geben, und zwar Leseverstehen, Hörverstehen, Grammatik und Mündliche Kommunikation. Dabei soll die mündliche Kommunikation der Ort sein, wo alles Mündliche geübt und angewendet werden kann, was in den anderen Fächern gelehrt und gelernt wird. "Es zeigt sich, dass die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im Ausspracheunterricht natürlich auch Konsequenzen für die

Germanisten- bzw. Lehrerausbildung nach sich zieht. Vor allem für die Lehrerausbildung: Gerade die Deutschlehrer sollten nicht nur ein neutrales Standarddeutsch gut beherrschen, sondern neben den lexikalischen, grammatischen Merkmalen auch die Intonationsmerkmale und andere Besonderheiten der Standardaussprache in Österreich und der Schweiz kennen, damit sie auch die mündlichen Leistungen der Lernenden beurteilen können. Dabei können wesentlich auch die ausländischen Lektoren helfen“ (Štefaňáková 2003:252).

Dass das Thema der nationalen Varietäten auch eine wichtige Rolle im Ausspracheunterricht spielen sollte, lässt sich abschließend wie folgt zusammenfassen und thesenartig begründen.

– Eine Sprache, die vor allem gesprochen wird, unterliegt ständigen Veränderungen und zeichnet sich durch viele regionale, soziale und generationsbedingte Unterschiede aus. Dieser Tatsache sollte auch im Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen werden.
– Nationale Varietäten gehören in vielen Fällen zu den frühen sprachlichen Erfahrungen von Fremdsprachigen in ihren Herkunftsländern. Dies macht die Nationalvarietäten zu einem geeigneten Gegenstand für interkulturelles Lernen.
– Ein besonderes Lernziel an sich ist der Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Besonderheiten der deutschen Standardsprache.
– Die Kompetenzen die Nationalvarietäten betreffend gehören grundsätzlich zu den höheren und höchsten Niveaus, die LernerInnen in der Fremdsprache erreichen. Es ist jedoch sinnvoll, nationale Varietäten in und ab der Mittelstufe zu berücksichtigen.
– Bei der Vermittlung von Nationalvarietäten sollten rezeptive Teilfertigkeiten im Zentrum stehen. Am wichtigsten ist das Hörverstehen.
– Ein einfaches Prinzip, das sich gut zur Vermittlung rezeptiver Kompetenzen eignet, lautet “nationale Varietäten, bzw. Varianten verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben“.

Tab. 2. Die Rolle der Varietäten im Ausspracheunterricht (Štefaňáková 2003:252)

5. Schlussbemerkungen

Im Beitrag wurde der Versuch unternommen, auf einige wichtige Problemkreise der germanistischen Linguistik hinzuweisen, insbesondere auf das Verständnis von linguistischen Varietäten. Hensel sagt dazu: “Die drei nationalen Varietäten des Deutschen unterscheiden sich auf verschiedenen Ebenen voneinander. Verglichen werden dabei üblicherweise die Unterschiede in Graphie, Phonie, Lexik (einschließlich Phraseologie und Wortbildung), Grammatik und Pragmatik. Während die ersten vier Kategorien relativ gut zu erfassen sind, ist die letzte komplexer und bisher kaum beschrieben, obwohl sich in ihr Unterschiede zwischen den Varietäten manifestieren und diese im

DaF-Unterricht für das Erlangen einer zielsprachigen Kompetenz wesentlich sind“ (2000:34).

In der Linguistik besteht keine Einigkeit darüber, was genau unter “Varietät“ zu verstehen ist. Für standardsprachliche *Kartoffeln* gibt es lokal wechselnde dialektale Ausdrücke wie *Erpel*, *Herdäpfel*, *Bodabire*, *Nudel*, *Tüften* usw. Ammon (1995) unterscheidet in der deutschen Gegenwartssprache Ausdrucks- und Inhaltsvarietäten. “Unter Ausdrucksvarietäten sind abstrakte Systeme von gemeinsam vorkommenden phonetisch-phonologischen, morphosyntaktischen und lexikalischen Varianten gemeint, über die entweder Sprecher in einem bestimmten geographischen Raum oder Sprecher bestimmter sozialer Gruppen verfügen. Inhaltsvarietäten basieren dagegen auf verschiedenen Arten der Weltinterpretation, die wiederum mit speziell zu lösenden Aufgaben der Kommunikationsteilnehmer zusammenhängt“ (Baßler/Spieckermann 2001:206).

Zum Schluss möchte ich festlegen, dass mir in Anlehnung an das erörterte Problem die Wünsche der Deutschlernenden bei dieser Frage wichtig erscheinen – die fragt man am meisten gar nicht nach ihrer Meinung. Dabei sollte die geographische Nähe (im Falle der Slowakei die Grenznähe zu Österreich) ausschlaggebend sein. Es lässt sich schon jetzt folgern, dass es umfassenderer empirischer Untersuchungen in Hinblick auf die Sprachvarietätenforschung bezogen auf verschiedene Ausgangssprachen bedarf. Derartige Untersuchungen sollten sich in der unmittelbaren Zukunft den LinguistInnen, DialektikerInnen und DaF-LehrerInnen gleichermaßen als Betätigungsfeld ersten Ranges anbieten.

Literaturverzeichnis:

- ADAMCOVÁ L., 2003, Die österreichische Varietät der Standardausssprache: Tendenzen und Perspektiven, in: Suchomel R. (Hg.), Königgrätzer DaF-Blätter, Hradec Kralové, S.126-134.
- ADAMCOVÁ L., 2004, Deutsche Gegenwartssprache in der Slowakei: Phonetik, Ausspracheschulung, Varietäten, in: Piirainen I.T./Meier J. (Hg.), Deutsche Sprache in der Slowakei II: Geschichte, Gegenwart und Didaktik, Wien, S. 101-112.
- AMMON U., 1995, Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten, Berlin/New York.
- BASSLER H. / SPIEKERMANN H., 2001, Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: DaF 4, S. 205-213.
- BLAHAK B., (2008, im Druck), Zur Thematisierung regionaler Sprachvarietäten im Fachsprachen-Unterricht Deutsch in Regionen südöstlich des deutschen Sprachraumes, in: Blahak B./Piber C. (Hg.), Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen, Bratislava.
- EBNER J., 1980, Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten, Mannheim/Wien.
- EHNERT R., 1993, Regionale Varianten des deutschen Sprachraums im Fremdsprachenunterricht, in: Földes C. (Hg.), Germanistik und Deutschlehrerausbildung, Szeged, S. 277-287.
- HENSEL S., 2000, Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht, in: Zielsprache Deutsch 1, S. 31-39.

- LIPOLD G., 1988, Die österreichische Variante der deutschen Standardaussprache, in: Wiesinger P. (Hg.), *Das österreichische Deutsch*, Wien/Köln/Graz, S. 31-54.
- MUHR R., 1993, Österreichisch – Deutsch – Bundesdeutsch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache, in: *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*, Wien, S.108-123.
- MUHR R., 1987 (2 verb. Aufl. 1990), Deutsch in Österreich – Österreichisch: Zur Begriffsbestimmung und Normenfeststellung der Standardsprache in Österreich, in: *Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich (GRADaF)*, Band 1., Graz, S. 3-22.
- ŠTEFAŇÁKOVÁ J., 2003, Nationale Varianten des Deutschen auf phonetisch-phonologischer Ebene und ihre Behandlung im Ausspracheunterricht des Auslandes, in: Korčáková J./Beyer J. (Hg.), *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*, Hradec Králové, S. 247-254.
- TAKAHASHI H., 1994, Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 32, S. 19-33.

Zum artikulatorischen Merkmal *Lippenform* bei den Vokalen

Ziel des folgenden Beitrags ist es, erstens: das artikulatorische Phänomen der Lippenform hinsichtlich der Bildung von Vokalen ausführlich zu beschreiben, und zweitens: die daraus resultierenden Interpretationsmöglichkeiten kritisch zu analysieren. Es ist natürlich allgemein bekannt, dass die jedem lautlich zu vollziehenden Kommunikationsakt zu Grunde liegende körperliche Leistung der Sprachlautproduktion – also die Artikulation – eine physikalische, sprechmotorische, und damit objektiv beschreibbare Erscheinung ist. Die Lektüre zahlreicher, besonders phonologisch orientierter Fachliteratur lässt aber an dieser Objektivität manchmal zweifeln, was zum eigentlichen Grund folgender Überlegungen geworden ist.

Die Aktivitäten der Lippen im artikulatorischen Erzeugungsprozess der Sprachlaute sind – im Gegenteil z.B. zu den Bewegungen der Zungenteile – nicht autonom, sondern bleiben im mitagierenden Verhältnis zum Bewegungspotential anderer Körperteile. Die jeweiligen Lippen – Oberlippe und Unterlippe sind Teile des Oberkiefers bzw. des Unterkiefers. Der Oberkiefer ist unbeweglich. Der Unterkiefer kann sich dagegen sowohl senkrecht wie auch waagerecht bewegen. Allerdings ist aus der Sicht der Sprachlautproduktion nur die Möglichkeit der senkrechten Bewegung von Bedeutung (vgl. z.B. Wängler 1967:69). Die Unterlippe kann also von einer Ruheposition (wenn die beiden Lippen etwa aufeinander liegen) nach unten gesenkt werden, der Oberlippe bleibt eine solche Möglichkeit aus. Bei den Lippen kommt jedoch noch eine andere Bewegungsform vor. Sie können durch die Bewegung der Backenmuskeln entsprechend quasi mitgezogen werden und zwar in waagerechter Richtung, indem die Dehnbarkeit ihrer (d.h. der Lippen) lockeren extrinsischen Muskulatur dabei synergistisch¹ ausgenutzt wird. An dieser Stelle muss auf eine Tatsache hingewiesen werden, die unsere weiteren Überlegungen wesentlich erleichtern kann: Jegliche Bewegungen, die die konkreten Lippenformen generieren, lassen sich gut beobachten, mit den Augen verfolgen. Gerade hier findet die sog. visuelle Phonetik ihren Einsatz². In den üblichen

¹ Zu den synergistisch bzw. antagonistisch wirkenden Artikulationskomplexen vgl. Pompi-
no-Marschall 1995:53-54.

² Indirekt ermöglicht die jeweilige Lippenöffnung auch einige Bewegungen bestimmter
Zungenrückenteile visuell zu erkennen.

Darstellungsweisen wird gesagt, dass die Lippen z.B. gerundet werden. Wie ist aber eine solche Feststellung mit der bereits angedeuteten Tatsache zu vereinbaren, dass sich die Oberlippe gar nicht bewegen kann und die Unterlippe nur eine senkrechte Bewegung während der Artikulation eines Vokals ausführt? Im maßgebenden “Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache“ lesen wir dagegen Folgendes: “Die Lippen sind, bedingt durch den im allgemeinen geringen Zahnreihenabstand, oval geöffnet und locker von den Zähnen abgehoben“ (1982:31). Es scheint erst einmal rätselhaft zu sein, was für ein Vokal damit charakterisiert wird? Der Grad der Rätselhaftigkeit wächst noch, wenn geantwortet wird, dass es sich dabei um ein kurzes ungespanntes [ɪ] handelt. Welche Vorstellung haben dann die Mitglieder des Autorenkollektivs des Wörterbuches von der Form “oval“? Der von ihnen angedeutete Zahnreihenabstand ist nur die Folge einer Kieferbewegung und damit der Lippengestaltung und nicht ihre Ursache. Schließlich: Zahnlose Sprecher sprechen jeden Vokal (im Gegenteil zu einigen Konsonanten) ohne irgendwelche Probleme aus. Wie wird dann der beinahe mythische Zahnreihenabstand beschrieben? Dieses Beispiel zeigt, dass man für die effektive Beschreibung der Lippenform nach entsprechenden Kriterien suchen muss, die diese Beschreibung objektivieren lassen. Ein solches Kriterium ist mit Hilfe der visuellen Phonetik leicht zu bestimmen: Das sind die Lippenecken. Ihr Bewegungspotential lässt sich dementsprechend in folgender Abbildung gut erkennen.

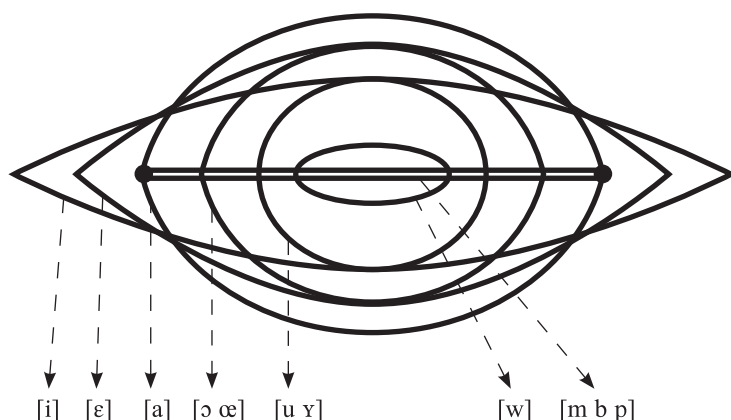


Abb. 1. Schematische Darstellung der Lippenform (ursprünglich nach Rausch/Rausch 1988:17, vgl. auch Tworek 2006:246)

Die verschlossenen Lippen (in der Abbildung: die zwei waagerechten Linien) bilden sowohl eine Ruheposition, als auch eine Form, die für die Artikulation der bilabialen Konsonanten ([m], [p], [b]) in der Plosionsphase charakteristisch ist. Die in der Abb. 1. mit den beiden Punkten links und rechts markierten Lippenecken bleiben also in einer bestimmten Entfernung voneinander, die man als eine neutrale betrachten kann. Durch die zusammengekoppelte Bewegung der Backenmuskeln und des Unterkiefers kommt es zu einer Spannung der Lippenmuskulatur, die ermöglicht die Lippenecken etwa zu

bewegen. Die eine mögliche Bewegung ist quasi nach außen: die beiden Lippenecken werden synchron weiter weg voneinander gezogen, so wie das z.B. bei den Vokalen [ɛ] oder [i] der Fall ist. Die in der Fachliteratur gängige Bezeichnung "Spreizung" ist dafür durchaus zutreffend. Die andere Möglichkeit ist, dass die Lippenecken von der neutralen Position quasi nach innen gerückt werden, und dass sie dann näher aneinander liegen. Die üblich als "Rundung" bezeichnete Bewegung gilt z.B. für das [ɔ] und [œ] oder [u] und [y]. Die jeweilige Entfernung der Lippenecken voneinander markiert damit ein für die Vokale charakteristisches artikulatorisches Merkmal der Lippenspreizung bzw. der Lippenrundung. Somit lassen sich die sog. gespreizten Vokale als solche definieren, bei denen die Lippenecken während des artikulatorischen Prozesses weiter weg voneinander gezogen werden; und die gerundeten Vokale als solche, bei denen die Lippenecken während des artikulatorischen Prozesses näher aneinander rücken. Damit schließen wir die unscharfen und sogar verwirrenden Termini, wie z.B.: oval, lockere Öffnung, hochrunde Öffnungsstellung³, erst einmal aus.

Zwei Punkte müssen aber an dieser Stelle noch thematisiert werden. Erstens: Aus der artikulatorischen Definition (oder Bestimmung) der Vokale als Sprachlaute ohne die den ausgehenden Phonationsstrom störenden Hindernisse ergibt sich die Tatsache, dass es zwischen den beiden Lippen eine Fläche, einen leeren Raum geben muss, d.h. die Lippen dürfen weder verschlossen noch stark geengt (so dass eine für die frikativen Konsonanten übliche Enge entstehen könnte) sein. Wenn jetzt dieser interlabiale Raum beobachtet wird, sieht man, dass seine Fläche sowohl bei den beiden gespreizten Vokalen (/e/, /i/), wie auch bei den beiden gerundeten Vokalpaaren (/o/, /ø/ und /u/, /y/) nicht identisch ist. Der relativ schmale Raum bei /e/ wird bei /i/ noch enger. Der ziemlich runde Raum bei [ɔ] wird bei [u] deutlich kleiner. Das ist doch ein Beweis dafür, dass auch innerhalb der Merkmale "Spreizung" und "Rundung" intern weiter hierarchisiert werden kann, indem auf der einen Seite ein langes gespanntes [i:] als ein Vokal mit der stärksten Lippenspreizung (lies: mit der weitesten Entfernung der Lippenecken) und ein kurzes offenes [ɛ] als ein Vokal mit der am schwächsten markierten Lippenspreizung angesehen werden. Und auf der anderen Seite rücken die Lippenecken bei einem langen gespannten [u:] bzw. [y:] näher aneinander als bei den [ɔ]- bzw. [œ]-Vokalen. Diese geringe Entfernung der Lippenecken bei [u:] und [y:] und damit die stark beschränkte, ziemlich kleine Fläche zwischen den Lippen sind Effekte einer zusätzlichen Bewegung der Lippen, diesmal nach vorne⁴. Die Bewusstmachung einer solchen Lippenvorstülpung ist nicht nur typologisch, sondern auch fremdsprachendidaktisch von enormer Bedeutung. Diese Subhierarchisierung des Merkmals Lippenform entspricht der Einteilung der Vokale nach dem Merkmal

³ All die Termini sind im "Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache" (1982) zu finden.

⁴ In der Abbildung sieht man übrigens, dass die Fläche zwischen den Lippen noch kleiner als bei den Vokalen im Fall einer konsonantischen Artikulation sein kann. Und es geht hier um einen bilabialen Gleitlaut [w], bei dem eine im konsonantischen Sinne breite Enge gebildet wird.

“Höhe“, die ja als Grad der Ausführung des Merkmals “Dorsalität“ – also eigentlich als seine Subhierarchisierung – zu verstehen ist. Es wird nämlich nicht nur das analysiert, welcher Teil des Zungenrückens während eines vokalischen Artikulationsprozesses aufgewölbt wird, sondern auch noch wie hoch er gehoben wird. So markieren die – den absoluten Werten und nicht ihrer phonologischen Interpretation nach⁵ – höheren Vokale auch eine sozusagen entsprechend intensivere Spreizung bzw. Rundung der Lippen. Interessanterweise werden jedoch in der Fachliteratur die aus der artikulatorischen Sicht voneinander unauflösbaren Merkmale “Höhe“ und “Dorsalität“ getrennt zu den distinktiven Beschreibungen oder anderen jeglichen Differenzierungen der Vokale konsequent getrennt, als eben zwei Merkmale ausgenutzt. Und das Merkmal Lippenform wird – wenn überhaupt – dann nur als Einzelmerkmal ohne seine zusätzliche Subhierarchisierung mit derselben Konsequenz distinktiv betrachtet. Wiederum nicht nur in der Fremdsprachendidaktik kann die Tatsache von sehr großer Bedeutung sein, dass die höhere oder niedrigere Aufwölbung eines Zungenrückenteils im Zusammenhang mit einer mehr oder weniger langen bzw. mehr oder weniger nahen Entfernung der Lippenecken voneinander steht.

Der nächste von den zwei vor einer Weile angedeuteten Punkten ist die sog. /a/-Frage. Die Abb. 2. bestätigt uns die Tatsache, dass bei der Artikulation der /a/-Vokale – unabhängig davon ob das ein kurzes prädorsales [a] oder ein langes postdorsales [ɑ:] ist – keine Bewegung der Lippenecken zu registrieren ist. Sie bleiben in der sog. Ruheposition und dürfen damit weder als gespreizt noch als gerundet bewertet werden. Die einzige bei den /a/-Vokalen vorkommende Bewegung ist die deutliche Senkung der Unterlippe, was eine wesentliche Vergrößerung der interlabialen Fläche verursacht. Der Raum zwischen den Lippen ist bei den beiden /a/ am umfangreichsten von allen Vokalen. Dieses Phänomen steht im Gegenteil zu allen sonstigen Vokalen, bei denen die Lippeneckenbewegungen zur allmählichen Verkleinerung des vokalisches gemeinten Raums führen. Ihrer Artikulation nach dürfen die /a/-Laute keineswegs zusammen mit den entweder gespreizten oder gerundeten Vokalen innerhalb einer Kategorie klassifiziert werden. Sie bilden eine separate Kategorie, in der die Lippenform als “unmarkiert“ zu definieren ist. Diese tertiäre Einteilung der Vokale nach ihrer Lippenform lässt sich auch in einem aus den akustischen Messungen resultierenden Schema beobachten⁶.

Der im Laufe des Artikulationsprozesses gestaltete Phonationsstrom wird zu einer akustischen Welle, bevor er etwa das Ohr des Empfängers erreicht. Unter den vielen

⁵ Es geht um die Situation, wo z.B. das phonologisch als mittelhoch interpretierte lange und gespannte [e:], in der physikalischen Wirklichkeit höher ist (d.h. mit einer höheren Aufwölbung des Prädorsums artikuliert wird) als das als hoch bezeichnete kurze ungespannte [i].

⁶ Vgl. Tworek 2007. Für die Einordnung der Vokale sind die Daten aus den Untersuchungen von Rausch 1972, Narahara/Okamoto/Shimoda 1977 und Bohn/Flege/Dagenais/Fletcher 1992 ausgenutzt worden.

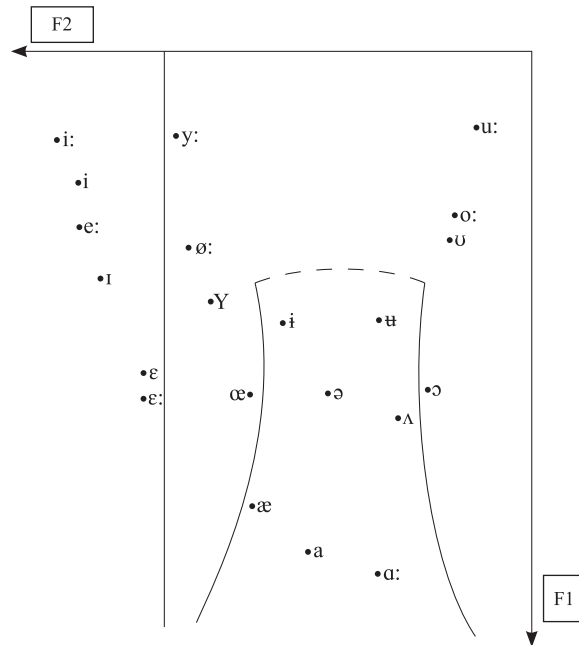


Abb. 2. Schematische Einordnung der Vokale nach ihren akustischen Daten

akustischen Daten einer solchen Welle sind die sog. Formanten⁷ für die Kennzeichnung der Vokale am wichtigsten. Im dargestellten Koordinatensystem bestimmen das große vokalische Feld die Werte des sog. ersten (F1) und zweiten (F2) Formanten. Die Frequenz der F2-Werte wächst nach links (von etwa 500 bis 2500 Hz) und der F1-Werte wächst nach unten (von etwa 250 bis 700 Hz). Die dorsalen Merkmale der Vokale sind in diesem Koordinatensystem sehr leicht zu bestimmen. Die höheren F2-Werte markieren prädorsale Vokale (/i/, /e/, /y/, /ø/), die niedrigeren postdorsale (/u/, /o/), im Grenzbereich liegen die wenigen mediodorsalen Vokale [a] und [ɔ]⁸. Die F1-Werte ordnen dagegen die Vokale nach ihrer Höhe (Höhe der Aufwölbung eines konkreten Dorsumteils) ein: von den höchsten oben ([i:], [y:], [u:]) bis zu den tiefsten unten (/a/-Laute) im Feld. Wie von diesem Koordinatensystem aber das Merkmal "Lippenform" abzulesen ist, determiniert das Prinzip eines chronologischen Ablaufs jedes Artikulationsprozesses. Und zwar: Bevor der Phonationsstrom durch die entsprechende Lippenlage geformt wird, ist er bereits mit der Bewegung eines Dorsumteils wesentlich gestaltet worden. Es gibt also in der physikalischen Wirklichkeit des Sprechens nie eine Luft, die akustisch nur die Lippenbewegungen hätte markieren können. So sind also im Koordinatensystem die gespreizten Vokale am leichtesten

⁷ Formanten sind stark ausgeprägte Energiemaxima in bestimmten Frequenzbereichen eines Spektrums jeder akustischer Welle.

⁸ Die Größe der drei jeweiligen dorsalen Flächen entspricht übrigens den Größen einzelner Zungenrückenteile.

auszusondern. Grund dafür ist die stärkste Effizienz der infolge der Lippenspreizung gebildeten, engen und relativ langen interlabialen Passage in der akustischen Manifestation des Phonationsstroms – aber nur wenn es noch die Verstärkung durch die so nah an den Lippen wie möglich markierte Aufwölbung des Prädorsums gibt. Das sind also die Vokale mit den allerhöchsten F2-Werten (links von der senkrechten Linie). Die sonstigen Vokale (mit niedrigeren F2-Werten) können unter Umständen als nicht gespreizt bezeichnet werden. Wegen des Zusammenspiels der Dorsalität und Labialität lassen sich unter ihnen noch diejenigen aussondern, die im zentralen Bereich der beiden F-Werte liegen. Eine solche Lage ist die akustische Wiedergabe der schwächsten artikulatorischen Ansätze aller Sprechorgane. Je tiefer die Vokale in ihrer Dorsalität, desto breiter erstreckt sich der F2-Bereich, in dem keine Lippeneckenbeziehung manifestiert wird. Sind die Vokale dorsal immer höher, dann reagiert man in der Artikulation darauf synergistisch mit Lippenrundung oder Lippenspreizung⁹. Man bekommt damit im Koordinatensystem einen zylinderförmigen Bereich, in dem die labial unmarkierten Vokale platziert sind. Und das sind nicht nur die /a/-Laute, sondern auch das im Deutschen vorkommende schwachtonige [ɔ], die postdorsalen – das z.B. im Englischen häufige niedrigere [ʌ] und u.a. im Türkischen präsente höhere [ɯ], sowie ebenfalls vom Englischen aber auch Dänischen oder Slowakischen bekannte prädorsale [æ]. Wir haben in diesem Feld noch einen Vokal: [i]. Das ist ein Vokal, den es z.B. im Polnischen gibt, in einer Sprache also, in der die Lippenform in den meisten phonologisch orientierten Beschreibungen wegen ihrer angeblichen Indistinktivität völlig außer Acht gelassen wird. Einige Phonologen behaupten: es gebe im Polnischen überhaupt kein [i] (vgl. z.B. Stieber 1966). Die anderen meinen: das [i] sei mediodorsal (vgl. z.B. Szpyra-Kozłowska 2002:117), was der artikulatorischen, objektiven Wirklichkeit ohne Weiteres widerspricht. Phonetisch gesehen unterliegt die Präsenz des [i]-Vokals im Polnischen natürlich gar keinem Zweifel. Es ist ein prädorsaler (die akustischen Daten liegen vor, vgl. z.B. Jassem 1973:128, 190) und labial unmarkierter Vokal. Und obwohl [i] – wiederum phonologisch – eher als “hoch” interpretiert wird, sehen wir im Koordinatensystem deutlich, dass das [i] seiner Höhe nach beinahe in demselben Bereich liegt, wie das wegen seiner binären Opposition zu den durchaus eindeutig hohen /i/-Vokalen als “mittelhoch” betrachtete [ɛ]. Daraus resultiert die Tatsache, dass ein [i] von einem [ɛ] an Hand ihrer Höhe derselben Prädorsalität kaum zu differenzieren ist. Das einzige, was die beiden Vokale effektiv distinktiv voneinander unterscheidet, ist somit die Lippenform: unmarkiert bei [i] vs. gespreizt bei [ɛ]. Auch in der Fremdsprachendidaktik ist diese Opposition

⁹ Es gibt zur Zeit keine systematisierte akustische Charakteristik des im Japanischen präsenten gespreizten aber ohne Verstärkung des Prädorsums (mit der postdorsalen Aufwölbung) artikulierten [ɯ]-Vokals, die ihn in einem derartigen Koordinatensystem eindeutig links (d.h. mit höherem F2-Wert) bzw. rechts (d.h. mit kleinerem F2-Wert) vom [u:] platzieren ließe. Das eine könnte bestimmte symmetrische Abseitspositionen gespreizter Vokale, das andere eine Symmetrie des gesamten dorsal-labialen Komplexes im F2-Bereich bedeuten.

hervorzuheben: Jeder PaF¹⁰-Lehrer war schon mehrmals mit dem Problem konfrontiert seinen Lernern den Unterschied zwischen polnischen Wörtern *przeszłość* (mit dem Stammvokal [ɛ]) und *przyszłość* (mit dem Stammvokal [i]) zu klären. Eben die Lippenform leistet hier die große Hilfe, z.B. in Form der Spiegelübungen, in denen die visuelle Manifestation der Lippengestalt ausgenutzt werden kann.

Ich plädiere an dieser Stelle offensichtlich für eine tertiäre Einteilung der Vokale nach ihrer Lippenform: gerundet, gespreizt und unmarkiert. Außer Argumenten wie Erleichterung und Objektivierung der Beschreibung oder effektivere fremdsprachendidaktische Ausnutzung wäre eine solche Einteilung auch für phonologische bzw. typologische Zwecke nützlicher als die binäre. Eine typisch binäre Einteilung haben wir z.B. bei dem Merkmal "Nasal". Die mit einem Plus oder einem Minus markierte Realisierung ist mit derselben Markierung beim Gegenmerkmal "Oral" kompatibel. Die Mengen sind stets gleich. Das gilt für die Einteilung gerundet vs. ungerundet und potentiell gespreizt vs. nicht gespreizt nicht. Da sind die Mengen in diesem Fall immer anders (gerundet /u/, /o/ vs. ungerundet /a/, /e/, /i/, /ø/, /y/; gespreizt /i/, /e/ vs. nicht gespreizt /a/, /ø/, /y/, /u/, /o/). Eine für phonologische Methoden typische Verwirrung. Auch bei der Erscheinung vokalischer Harmonie ist die dritte Gruppe der labial unmarkierten Vokale von enormer, eben typologischer Bedeutung. Es handelt sich um Fälle, die hier nur quasi stichwortartig anzudeuten sind, wenn z.B. im Ungarischen die /a/-Vokale in der neutralisierenden Harmonie mit praktisch allen sonstigen Vokalen vorkommen können (vgl. Ringen/Kontra 1989), oder um die Ausnutzung des mediodorsalen, labial unmarkierten schwachtonigen [ə] im Deutschen, wo es als der einzige Vokal in dieser doch vokalreichen Sprache in morphophonologischen Ketten nach allen Stammvokalen in den vokalinkludierenden Flexionssuffixen steht. Ohne Vokale als labial unmarkiert zu beschreiben, wäre die Erläuterung eines für die Diphthongartikulation grundlegenden Kompensationsprinzips ebenfalls nicht möglich.

Literaturverzeichnis:

- BOHN O.-S. / FLEGE J.E. / DAGENAIS P.A. / FLETCHER S.G., 1992, Differenzierung und Variabilität der Zungenpositionen bei der Artikulation deutscher Vokale, in: Hess W./Sendlmeier W.F. (Hg.), Beiträge zur angewandten und experimentellen Phonetik, S. 1-26.
- Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache, 1982, Leipzig.
- JASSEM W., 1973, Podstawy fonetyki akustycznej, Warszawa.
- NARAHARA Y. / OKAMOTO T. / SHIMODA H., 1977, Beiträge zur Phonetik des Deutschen, Hamburg.
- POMPINO-MARSCHALL B., 1995, Einführung in die Phonetik, Berlin/New York.
- RAUSCH A., 1972, Untersuchung zur Vokalartikulation im Deutschen, Tübingen.
- RAUSCH I. / RAUSCH R., 1988, Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipzig.

¹⁰ Es geht um Polnisch als Fremdsprache.

- RINGEN C.O. / KONTRA M., 1989, Hungarian Neutral Vowels, in: *Lingua* 78, S. 181-191.
- STIEBER Z., 1966, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin.
- TWOREK A., 2006, *Konsonantensysteme des Polnischen und des Deutschen. Fehleranalyse im Bereich der Perzeption und der Artikulation der deutschen Konsonanten bei Deutsch lernenden Polen*, Wrocław/Dresden.
- TWOREK A., 2007, Zu Darstellungsmöglichkeiten des deutschen Vokalismus. Überlegungen zur phonetischen Thematik anlässlich der *dpg*-Lektüre, in: Cirko L./Grimberg M. (Hg.), *Zwischen Lob und Kritik: sechs Jahre Erfahrung mit der Deutsch-polnischen Grammatik (dpg). Materialien der internationalen Linguistenkonferenz. Karpacz 11.-13.09.2006*, Wrocław/Dresden, S. 183-199.
- WÄNGLER H.-H., 1965, *Grundriss einer Phonetik des Deutschen mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik*, Marburg.

Phonetisch-phonologische Aspekte der Distanzáußerung in der Konversation

Eine kontextuell-funktionale Perspektive auf Artikulations- und
Intonationsveränderungen am Beispiel ausgewählter Jugendgespräche

1. Einleitung

1.1. Kommunikation der sozialen Distanz

Es ist eine durchaus natürliche Erscheinung, dass die informellen Kleingruppen gleichaltriger Jugendlicher (Peergroups) sich allein durch ihre Zugehörigkeit zur Eingruppe von anderen sozialen Gebilden (Outgroups) abgrenzen.¹ Die Jugendlichen grenzen sich von allem ab, was sich von ihrem Wertesystem unterscheidet, womit sie sich nicht identifizieren, auch von Personen, die als Repräsentanten ihrer Gegenwelt (d.h. Outgroup) gelten. Diese soziale Distinktion manifestieren sie in erster Linie in informellen, unstrukturierten Gruppengesprächen durch geschickte symbolische Verwendung der Stilmittel aller sprachlich-kommunikativen Ebenen, v.a. jedoch der phonetisch-phonologischen Ebene.

1.2. Lücken und Desiderate der Konversationsphonologie – ein kurzer Abriss

Die Beschreibungen der phonetischen und phonologischen Gebrauchsmerkmale erschöpfen sich aus der Sicht der informellen Kommunikation bekanntlich vorwiegend in den sprechbezogenen phonologischen Prozessen, die dominant mit einer durch natürliches Sprechtempo bedingten ausspracheerleichternden Funktion einhergehen. Die artikulationsphonetische Beschreibung verfolgt fast ausschließlich phonodidaktische, auf Ausspracheunterricht und Aussprachschulung abgestellte Zielaufgaben.

Auch verfügt die moderne Interaktionslinguistik über Kenntnisse der konversationellen Funktionen von Intonation: modalisierende Funktion, Gliederungsfunktion,

¹ Tajfel et al. (1971) fanden heraus, dass allein die Identifikation mit einer Gruppe oder sozialen Kategorie ausreicht, um die Ingroup maximal zu favorisieren und die Outgroup maximal zu diskriminieren (zit. in Frindte 2001:131).

sprecherwechselorganisierende Funktion von Abschlussintonemen, gattungsindizierende Funktion, prosodische Markierung der Kohärenz und Relevanz durch abrupte Intonationsveränderung (Deklinationsneuansatz) oder Gesprächsbeendigungsfunktion. In der bisherigen Prosodie- und Intonationsforschung wird die Aufmerksamkeit auf partielle Ergebnisse in folgenden Forschungsgebieten gelenkt:

- experimentelle Erforschung intonatorischer Prototypen (Eruierung von Formtypen und Zuweisung von Funktionsklassen), Universität Greifswald und Marburg (Kehrein, Rabanus);
- prosodische Ausdrucksweise der Emotionalität (Einzeluntersuchungen von Kehrein, Wendt, Paeschke);
- Untersuchungen zur regionalen Variabilität der Intonationsverläufe; DFG-Projekt “Dialektintonation“, Universität Freiburg und Potsdam (Auer, Gilles, Peters, Selting).²

Gemeinsam ist allen Projekten die angewendete Methodenkombination, die in Konversationsanalyse, hörerrelevanten Perzeptionstests und akustischen Analysen durch mathematische Quantifizierung besteht. Dennoch wissen wir immer noch sehr wenig über die soziale (d.h. auch strategische) Funktionalität der artikulatorischen und prosodischen Merkmale im Gesprächsverhalten. Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die konversationelle Phonologie und ihre soziale Funktionsweise (die Rolle der artikulatorischen, intonatorischen und prosodischen Gesprächsmerkmale für die soziale Funktion der Distanz) im Alltagsgespräch zu beschreiben.

2. Konversationsphonologische Analysen der Beispiele

Die Problematik der Herangehensweise an die Erfassung der sozialen Bedeutung von konversationeller Phonologie und Prosodie wird anhand von zwei Einzelanalysen der Kontextualisierung der sozialen Distanz in den Gesprächen bei Jugendlichen beleuchtet. Dabei muss festgehalten werden, dass den konversationsphonologischen Phänomenen ihre soziale Funktion und Bedeutung einzig und allein in lokalen Gesprächskontexten zukommt und nur auf der Folie der sozialen Situation unter Beteiligten interpretiert werden kann. Das Material stammt aus meiner umfangreichen ethnografischen Untersuchung der Gesprächsstile in den mikrosoziologischen Welten der deutschen Jugend. Die soziale Funktionsweise der phonologischen und prosodischen Einheiten wird exemplifikatorisch anhand ihres Einsatzes als Mittel zur Äußerung sozialer Distanz ggf. Distinktion beschrieben.

² Auf einige dieser Bereiche geht skizzenhaft Schmidt (2001:2) in seiner allgemeinen Diskussion ein. Die einzelnen bibliografischen Hinweise führe ich im Literaturverzeichnis auf.

2.1. Verfremdende, überspannte phonetische Artikulation der Vokale

1 W 3: »Fiktive Personen«

76 S8: (*)dann hab ich sofort die fiktiven personen erfunden(**)dö~tlef
 77 piepenbrink(*)paö:~l mE:~hl(*)bernd bö~itel un(*)un hugo plö~iel
 78 (3sec)die gibt et aso: überhAupt nich(*)un dann hab ich immer in
 79 regelmäßigen abständen knAller dahingeschmissen(*)un so wat(*)un
 80 rauchbomben(*)mit irndwelchen leuten
 81 S2: ((haha)) +<<rauchbomben>> ((GELÄCHTER))
 82 S8: alles videomäßig dokumentarisch festgehalten(*)aso könn-wa alles
 83 nachkucken
 84 S7: <<könn-wa alles nAchkucken>> <<len, leg> >
 85 S8: könn da mal-nen schönen videoabend von machen(**)explosion bei frau
 86 VB im haus(*)un wie-wa dat hAus-nen halben meter tIEfer gelecht ham
 87 un so sachen(*)dat fundamEnt weggesprengt ham(*)ja/(*)un dann ((äh))
 88 hat die natürlich hat die briefe an diese ((äh)) die leute
 89 geschrieben(*)un dann hab ich natürlich auch de adrEssen genannt un
 90 dann sollte ich die briefe dann dahinbringen als überbringer(2sec)
 91 da es die leute ja nich gab(*)hab ich die briefe dann genommen(*)un
 92 beantwortet(*)auch als die jeweiligen leute(**)als vater piepenbrink
 93 (*)der hieß paö:~l(*)die mutter hieß hilde un un frau mehl is erna
 94 un so wat(*)nur so beklOppte namen(**)hömma(*)ich hab so-n stapel
 95 briefe zu hause
 96 S7: an die ehelö~ite mE:~hl(**)an die ehelö~ite bö~itel//
 97 S8: bö:~itel un plö:~iel(**)hugo plö~iel(*)so-ne schEIße
 98 S7: überhaupt wie man so wat schreiben kann
 99 S8: dat nimmt die alles ernst(*)un dann irndwann hat se dann gesacht
 100 weil dat gar nich aufhörte(*)un ich immer weitermachte un dat ging
 101 ja wUnderbAr ne/(*)ich hatt mein spAß dabei(*)ud alle annern ham
 102 gelacht(*)

Die Mitglieder der kirchlichen Jugendgruppe aus Wuppertal verbringen einen Freizeitabend im gemeinschaftlichen Raum (Teestube) des Gemeindehauses. Die Gesprächssituation ist unstrukturiert (ohne Aufsicht von Erwachsenen). Solche sozialen Konstellationen erlauben den Jugendlichen spontan und hemmungslos zu handeln.

In diesem Gesprächsausschnitt sitzen die Beteiligten nach dem vorangegangenen obligatorischen Kickern (Tischfußballspielen) gemeinsam am Tisch, essen gerade zubereitete Hamburger, die sie reichlich mit verschiedenen vorhandenen Gemüsesorten belegen. Mit "Belegen" assoziieren sie das synonyme Wort *aufdrapieren*, das sie in vorausgehenden Gesprächssequenzen thematisieren. Bei der gemeinschaftlichen Diskussion über die Bedeutung von ‚drapieren‘ wird bei S8 eine Erinnerung an Frau

VB heraufbeschworen, die ihn bei der Einladung ihrer Nachbarn zum Essen gebeten hat, das Essen auf der Platte aufzudrapieren.

Für das Verständnis des Gesprächsausschnitts, und generell für die Interpretation der Gesprächssequenzen ist eine ethnografische Explizierung notwendig³: Frau VB wohnt im Nachbarhaus, direkt gegenüber dem Elternhaus von S8. Sie ist Mitglied der Kirchengemeinde, sodass sie auch den anderen Beteiligten wohl bekannt ist. S8 und sein Vater hatten jahrelang zu Frau VB keine guten Nachbarschaftsbeziehungen, da sie als Nachbarin sehr intolerant und wegen jeder Kleinigkeit übermäßig empört war. Später hat sich S8 mit ihr angefreundet, hin und wieder für sie eingekauft oder ihr bei Gartenarbeiten geholfen. Als ihm jedoch bewusst wurde, dass Frau VB ihn nur ausnutzt, wollte er den freundschaftlichen Kontakt zu ihr unterbinden.

Die weiteren Gesprächssequenzen behandeln die Beziehungsentwicklung zwischen S8 und Frau VB. S8 kommt unmittelbar vor der Beispielsequenz darauf zu sprechen, dass er die freundschaftliche Beziehung zu Frau VB hat unterlassen wollen, weil er keine Lust mehr hatte, jeden Tag schwere Einkaufstaschen für sie zu tragen und immer für sie da zu sein. Da Frau VB aber sehr aufdringlich war und den Kontaktabbruch mit S8 nicht hinnehmen wollte, schildert S8 (76) sein Vorhaben, Frau VB sozusagen aus Rache für die Nichtakzeptanz seiner Bemühung zu ärgern. Er hat der Frau VB in regelmäßigen Abständen durch die offene Tür *rauchbomben* und *knaller* (79-80) ins Haus geworfen. Dann hat er Frau VB Hilfe vorgetäuscht, indem er die Ereignisse auf Videokamera festgehalten und fiktive männliche Personen als Täter bezeichnet hat.

Die Jugendlichen in diesem Stadtteil grenzen sich von kleinbürgerlichen und selbstsüchtigen Mitbewohnern durch diverse kommunikative Praktiken ab. Interessant im Beitrag von S8 ist die Art und Weise der Distanzäußerung von solchen Personentypen wie Frau VB: Frau VB distanziert sich in seiner Vorstellung von den Tätern durch die schmähende Artikulierung der fiktiven Personennamen; er distanziert sich von Frau VB durch die karikative Nachahmung dieser – für Frau VB und ihr ähnliche Leute dieses Stadtteils typischen – Artikulationsweise.⁴

Typisch für den hiesigen Urbanolekt (Stadtteilvarietät) unter dem Einfluss der oberbergisches regionalen Umgangssprache ist die saloppe Artikulation der Vokale, die sich

³ Das ethnografische Hintergrundwissen ist *conditio sine qua non* jeder qualitativ-interpretativen Gesprächsanalyse. Vieles, was im Gruppengespräch kommuniziert wird, hat gruppeninterne, subkulturell-symbolische Bedeutung und ist für den Beobachter ohne eine profunde Kenntnis des Gruppengeschehens unverständlich und meist auch unsichtbar. Gerade diese symbolischen Gesprächsmerkmale sind für den Linguisten von Interesse, daher muss er sie erkennen und verstehen können, um sie exakt, kontextbezogen zu interpretieren.

⁴ Diese stereotype Vorstellung von S8 über die in diesem Stadtteil lebenden Menschen, von denen er sich eigentlich distanziert, kommt vor allem in der spöttischen Nachahmung der sprachlichen Varietät ihres Stadtteils zum Ausdruck.

in der artikulatorischen Verschiebung hinsichtlich aller phonetischen Vokalmerkmale niederschlägt: der Zungenhöhe, der horizontalen Zungenstellung, des Öffnungsgrads des Kieferwinkels, der Lippenstellung, ganz zu schweigen von der Vokalquantität. Diese Artikulationsweise fällt auf und wird bei den indigenen Jugendlichen, die heutzutage nicht allein wegen der Positionsprofilierung generell eher zur Standardisierung der Aussprache inklinieren, häufig zum Impuls für Imitation, Verspottung und Karikierung. In der Perzeption der Tonaufnahme dieses Gesprächsbeispiels kann man die Lautverschiebung der Vokale von [ɔ], [e] bzw. [ə] und [u] auf [ø] bzw. [œ] in der Artikulation der Wörter: *Detlef*, *Paul*, *Eheleute*, *Beutel*, *Pleuel* problemlos identifizieren. Die vokalischen Nuklei in den Akzentsilben [e], [u], [ɔ] werden umgelautet auf [ø] ggf. [œ], das ungerundete [e] wird in *Detlef* gerundet [dø:~tləf]. Diese in der Standardlautung untypische Artikulation wird auf diese Weise regional gefärbt und ironisiert, was ihre distinktive und distanzierende Deutung kontextualisiert.

Zudem werden die betreffenden Vokale von S8 deutlich gedehnt. Die Normallänge einer standardsprachlichen kurzen Silbe (mit einem Monophthong im Nukleus) beträgt 1 Mora, in der ostensiblen Artikulationsweise von S8 sind es 2 bis 3 Moren, bei diphthongierten Nuklei einer langen Silbe sind es 2 Moren, in den fokalen Äußerungseinheiten von S8 verlängert sich der Diphthong auf 3 bis 4 Moren, was die globale Äußerung eigenartig verfremdet. Die verfremdende Längung der Silbennuklei lässt auf eine in der stereotypen Deutungsweise von S8 saloppe Vernakularartikulation schließen. S8 benutzt sie, um von seinen Ortsnachbarn Abstand zu nehmen und lokal auf den Kontext der sozialen Distanz hinzuweisen.

◆ Artikulation der Namen im Vergleich: *Detlef*, *Paul*, *Eheleute*, *Beutel*, *Pleuel*

(A) Orthoepisch:

[d'etləf], [p^haul], [ˈe:ə,lɔɪtə], [bɔɪtl], [ˈplɔɪəl]

(B) In der Äußerung realisiert:

[dø:~tləf], [pœ:~l], [e:ələœ~ɪtə], [bœ~ɪtl], [plœ~ɪəl]

Die Artikulationsweise des fiktiven einsilbigen Familiennamens *Mehl* weist gegenüber der orthoepischen Lautung auch abweichende Züge auf, was an der Verschiebung der Merkmale Zungenhöhe und Öffnungsgrad des Kieferwinkels des vokalischen Nukleus von mittelhohem [e] zum halbtiefen und halboffenen [ɛ] bemerkbar ist. Auch die Qualität des Merkmals "horizontale Zungenstellung" ändert sich zugleich: Die Zunge rückt in der Artikulation von S8 gegenüber der orthoepischen Lautbildung weiter nach hinten, d.h. statt des palatalen, vorderen Vokals [e] wird ein zentrales, mehr velarisiertes [ɛ] verwendet. Auffällig ist ebenfalls die spöttische Dehnung und ironisch-verfremdende Stimmführung (Timbre) dieses Vokals, was auf ein verschmähendes, distanzierendes Interpretationsschema auf der Ebene der Sozialbeziehung hindeutet. Das heißt, nicht

nur die qualitativen, sondern auch die quantitativen phonetischen Elemente leisten einen wichtigen Beitrag zu sozialen Interpretationsmustern der informellen Gespräche.

◆ Artikulation des Namens *Mehl*

(A) Standardlautung:

[me:l]

(B) Realisierung im lokalen Kontext:

[mɛ:~l]

2.2. Karikative Imitation der Prosodie und Lautgestaltung der Äußerung des Vorredners

1 DU 8: »Themawechsel oder Hose runter!«

37S1: S2 wird mal arzt für frauenheilkunde

38S2: =ja::

39S3: S1 wird//

40S1: ((ach)) ich hab so schmerzen im unterleib nee/(3sec)doktor können sie 41 da was machen/

42S3: ja\ ne/ schwuli-zeit <<ta Tü:>>

43S2: =aber naTü:rli:ch ((MIT HÖHERER STIMME)) ((LACHT))

44S1: sie müssen die hose aufmachen und ich mach meine auf

45S3: mal kucken ob-s dem wirklich noch WEHtu:t

46S2: bitte hier kommt die <<schwuli-zei:t ((ta ti ri ta ta:))>>

47S1: tut es immer//

48S3: °hose runter°

49S1: tut es IMmer noch weh\

50E : <<thEma-wechsel!\>> <<f, rall, stacc> >

51S3: <<hOse runter!\>> <<-/-> >(**)°oder isch wichse°(*)

52 : >>hOse runter!\<< <<f, all> >

53S2: erzähle mal den leicht perversen witz

54E : NEE ich glaube wir machen jetzt-ma wieder ersma die runde langsam auf 55 wa/(**)un könn e bissl runtergehen

56S3: >>e bissl rumlecken<< ((PROVOZIEREND))

Die Gruppe von Jugendlichen eines Erziehungsheims in Duisburg genießt das gemeinsame Abendessen an einem Abend kurz vor Weihnachten. Die gemeinsamen Essen sind in der Gruppe ein guter Anlass, spontan über verschiedene Alltagsprobleme und -erlebnisse zu sprechen. Wegen Anwesenheit der Erzieher kann jedoch vieles nicht offen zur Sprache gebracht werden. Unmittelbar vor dem präsentierten Gesprächsausschnitt spricht die Gruppe von einer neuen jungen Erzieherin, die sich am nächsten Tag vorstellen kommen soll. Durch einen abrupten, auf Assoziationen beruhenden Themenwechsel kommen die Jugendlichen auf eine neue Freundin von S2 zu sprechen. S2 ist in der Gruppe als Schürzenjäger bekannt, der zu oft neue Freundinnen – mitunter sogar

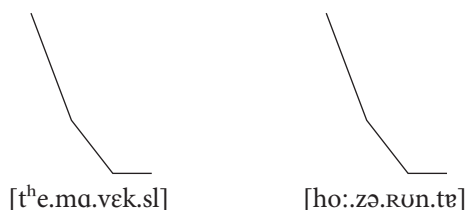
mehrere gleichzeitig – hat. S1 will das promiskuitive Verhalten von S2 kritisieren. Der anwesende Erzieher weiß davon nicht und soll das auch nicht erfahren (das hieße für S2 ein absolutes Ausgehverbot), so wählt er eine latente Form der Kritik – eine frotzelnde Anspielung. Er vergleicht S2 mit einem Frauenarzt, der auch mit mehreren Frauen an einem Tag zu tun hat (37). S2 fühlt sich in seinem Image bedroht, so versucht er daraus ein ironisches Spiel zu entwickeln, wobei er durch rasante ironische Zustimmung (38) die imagebedrohende Attacke abwehren will. Sein Versuch ist mit Erfolg gekrönt, S1 und S3 steigen auf dieses Spiel ein. Es entspinnt sich eine kollektive Blödelei, d.h. es wird eine Reihe von homosexuellen Anspielungen initiiert, die an Intensität zunehmen⁵.

Die gemeinsame Blödelei droht durch die leise Aufforderung von S3 *hose runter* (48) zu eskalieren, sodass der Erzieher durch eneregischen Ausruf *thema-wechsel* (50) eingreifen muss. Die Jungen haben aber Spaß am Blödeln, mithin führen sie es fort. Außerdem mögen sie es nicht, wenn die Erzieher ihre symbolische verbale Flucht aus der misslichen Realität durch moralisierende Turns und durch Aufforderungen “ins Heim zurückzukehren“ konterkarieren wollen. S3 (51) setzt sich folglich resolut zur Gegenwehr, indem er seine vorangehende Äußerung (aus Zeile 48) zweimal hintereinander wiederholt (51-52). Das erste Mal etwas langsamer, verlangsamend (*rallentando* = langsamer werdend) wie der Erzieher, das zweite Mal deutlich schneller (*allegro*). Bei der Realisierung dieser Äußerung bewahrt er die gleiche Silbenzahl wie die Äußerung des Erziehers und benutzt dieselben Prosodeme wie der Erzieher (verlangsames Tempo, extra starke Sprechintensität, hoch ansetzende und final tief fallende Intonationskontur) und spricht segmentiert, abgehackt (*staccato*). Beide, der Erzieher sowie S3, realisieren die gesamte Äußerung in ostensibel hohem Tonhöhenregister. Wenn man akustisch die Akzentuierungsverhältnisse in beiden Turns vergleicht, kann man sofort die Silbeprominenz erkennen. Die allererste Silbe hat Akzentstufe 1, ist am prominentesten, und die Prominenz nimmt zum Schluss der Intonationsphrase stufenweise ab. Zugleich weist die erste Silbe das höchste Pitch (Stimmlage) auf. Daraus erhellt, dass diese Silbe den Nukleus der Aussage bildet. Diese Allmählichkeit der Abnahme der Sprechgeschwindigkeit, der Tonhöhe und der Akzentuierung ist Symptom einer besonders emphatischen Aufforderung. Diese Prosodeme wirken komplementär und weisen auf den moralisierenden/ermahnenden Ton beider Äußerungen hin. Der

⁵ Diese Heimgruppe ist nur aus männlichen Jugendlichen rekrutiert, sodass sie sich selbst ironisch mit der Kategorie der Homosexuellen identifizieren und dies häufig in der Peergroup-Interaktion thematisieren. Von besonderer interaktionsstilistischer und sozialpositionierender Bedeutung ist die Art dieser Thematisierung. Durch ironisierende, frotzelhafte, metaphorisch-metonymische oder imitative Handlungen wollen sie sich von der sozialen Kategorie “Schwule“ abgrenzen. Die männlichen Heimjugendlichen werden auch von den Mitschülern in der Schule als Schwule bezeichnet. Ins Heim sind sie unfreiwillig gekommen, wogegen sie nicht anders als verbal kämpfen können und wodurch ihre Abgrenzungsbemühungen erheblich stärker ausgeprägt sind.

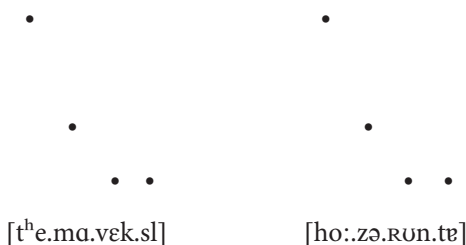
Erzieher ermahnt die Jugendlichen zum korrekten Verhalten, S3 will sich durch die Imitation von der Ermahnung distanzieren. Er versucht sozusagen, trotz identischer prosodischer Merkmale seine Worte im Mund zu verdrehen. Man kann von einer prosodischen Konvergenz mit lexikalischer Divergenz sprechen. Dadurch kontextualisiert S3 seinen Verdruss und seine Unzufriedenheit mit der Handlung des Erziehers. Er distanziert sich so von seinen moralisierenden Bemühungen. Es entfaltet sich ein interaktives Spiel "Wer übertrumpft wen" zwischen ihnen.

◆ Globale, tief fallende Intonationskontur der fokalen Äußerungen



◆ Intonationsverlauf, Silbenprominenz, prosodische Realisierung

Intonationskontur:



Prominenzstufen: 1 2 3 3 1 2 3 3

Lineare Sequenzierung der Lautstärke, des Sprechtempos und der Sprechweise:

<< forte > > << rallentando > > << staccato > >

Auch den nachfolgenden, typisch erzieherischen, ermahnenden Turn des Erziehers versucht S3 als Waffe zum Gegenangriff auszunutzen. Diesmal spielt er mit der Lautähnlichkeit der beiden letzten Wörter seines Turns herum: *e bissl runtergehen* → *e bissl rumlecken* (55, 56). Durch die lexikalische Wahl initiiert er provozierend zugleich die Rückkehr zum homosexuellen Themenbereich. Die Artikulationsidentität der Silbennuklei in beiden aufeinander folgenden Äußerungen, also die gleiche linear-sequenzielle Anordnung der Vokale (/u – e – e/) und die gleiche intonatorische Gestaltung der Äußerung von S3, also klar fallende Intonationskontur (Kadenz) bei divergenter, jedoch auf Lautassoziation beruhender lexikalischer Füllung signalisieren ein Wortspiel, das auf der Sozialebene als kommunikativer Wettbewerb zu deuten ist. Das schnellere Sprechtempo von S3 ist eine natürliche Erscheinung, S3 spricht etwas schneller. Der

Versuch, die Aufforderungsäußerung des Erziehers zu karikieren, ist ebenfalls ein Kontextualisierungshinweis der Verachtung, und somit der sozialen Distanz.

3. Verallgemeinernde Schlussfolgerungen

In den Gesprächen werden soziale Zusammenhänge und soziale Beziehungen geschaffen. Solche konstitutiven Elemente sind konversationelle Stilmittel, mit denen die Sprechenden auf den sozialen Kontext hinweisen. Mit den gesprächsimmanenten Stilen aller systemlinguistischen Ebenen kontextualisieren die Sprechenden immer einen bestimmten relevanten Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Derartige Kontextualisierungsmarker sind in den soeben präsentierten Beispielanalysen die phonostilistischen Mittel, die von der karikativen, auf stereotypen Ansichten gründenden Verschiebungen und Verfremdungen der Lautartikulation über die provokative Replik/Widerrede mit identischen prosodischen Merkmalen bis hin zur auf Lautähnlichkeit beruhenden karikativen Nachahmung der rhythmisch-melodischen Gestaltung der Rede bei gleichzeitiger Wortverdrehung des Vorredners reichen.

Durch die qualitativ-interpretative Herangehensweise an die Beschreibung der phonetisch-artikulatorischen und prosodischen Merkmale in Abhängigkeit vom lokalen Gesprächskontext kann man mehr von der sozialen Funktionalität dieser phonostilistischen Mittel und ihrer Bedeutung für die sprachliche Gestaltung der Beziehung der Menschen zur sozialen Umwelt erfahren.

Benutzte Transkriptionszeichen

(*)	kurze Pause (Mikropause)
(**)	mittlere Pause
(3sec)	Pause je nach Sekundenlänge
(...)	unverständliche Passage (mit ungefährender Silbenanzahl)
(auch nicht)	vermuteter Wortlaut, zweifelhafte Wiedergabe
a:, e::	Dehnung des Vokals je nach Länge
san-se	Elision (Lautverschleifung); hier: Enklise (Verschmelzung eines unbetonten Wortes mit einem vorangehenden betonten: <i>sind sie</i>)
((LACHEND))	Kommentar bzw. Beschreibung einer nonverbalen Handlung
((oih))	Interjektion
° °	(piano) leise gesprochen (mit Grenzenmarkierung)
halt dich RAUS	(Majuskel), Akzentuierung, (forte) lauter gesprochen
<u>nee</u>	Emphase, Betonung von Wörtern oder Silben
<u>warte!</u>	besonders emphatische Betonung

>> <<	schneller gesprochen (Anfang und Ende einer schnellen (allegro)/schnelleren (allegretto) Passage)
<< >>	langsamer gesprochen (Anfang und Ende einer langsamen (lento)/langsameren (rallentando) Passage)
/	Antikadenz (steigende Intonation)
\	Kadenz (fallende Intonation)
--	Semikadenz (schwebende, progrediente Intonation)
+	unmittelbare Fortsetzung des Redebeitrags
//	Aposiopese (plötzlicher Abbruch des Redebeitrags)
=	direkter Anschluss nach Sprecherwechsel (unmittelbarer Anschluss neuer Turns)
#	Anakoluth (Satzbruch; auch Selbstkorrektur)
ö, ö~	verfremdend-distanzierende oder spielerisch-imitative Vokaldehnung
<<f> >	forte (laut)
<<ff> >	fortissimo (sehr laut)
<<p> >	piano (leise)
<<pp> >	pianissimo (sehr leise)
<<cresc> >	crescendo (lauter werdend)
<<dim> >	diminuendo (leiser, schwächer werdend), svw. <<dec> > (decrescendo)
<<all> >	allegro (schnell)
<<acc> >	accelerando (schneller werdend)
<<len> >	lento (langsam)
<<rall> >	rallentando (langsamer werdend)
<<stacc> >	staccato (silbisch segmentiertes, rhythmisch abgehacktes Sprechen)
<<mar> >	martellato (gehämmertes, geschlagenes Sprechen) (svw. staccato)
<<leg> >	legato (gebundenes, ineinander fließendes Sprechen)
<<legg> >	legatissimo (äußerst gebundenes Sprechen)
<<pgn> >	piangendo (weinend, mit weinerlicher Stimmführung)
<<rid> >	ridendo (lachend, mit lachender Stimmführung, mit Lachpartikeln)

Literaturverzeichnis

- AUER P., 2000, ‚Hoch ansetzende‘ Intonationskonturen in der Hamburger Regionalvarietät, in: Interaction and Linguistic Structures 23, http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de.
- CHOVAN M., 2006, Kommunikative Stile sozialen Abgrenzens. Zu den stilistischen Spezifika sozial-distinktiver Handlungen in der Interaktion Jugendlicher, in: Dürscheid C./Spitzmüller J. (Hg.), Perspektiven der Jugendsprachforschung, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, S. 135-149.
- FRINDTE W., 2001, Einführung in die Kommunikationspsychologie, Weinheim/Basel.
- GILLES P., 2000, Intonation der Weiterweisung. Ein Beitrag zur konversionsanalytisch orientierten Erforschung von Regionalintonation am Beispiel des Hamburgischen und Berli-

- nischen, in: *Interaction and Linguistic Structures* 20, http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de.
- GILLES P., 2005, *Regionale Prosodie im Deutschen. Variabilität in der Intonation von Abschluss und Weiterweisung*, Berlin/New York.
- HALL T. A., 2000, *Phonologie. Eine Einführung*, Berlin/New York.
- INOZUKA E., 2003, *Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen*, Tübingen.
- KEHREIN R., 2001, Linguistische und psychologische Aspekte der Erforschung des prosodischen Emotionsausdrucks, in: Schmidt J.E. (Hg.), *Neue Wege der Intonationsforschung*, *Germanistische Linguistik* 157-158, S. 91-123.
- KEHREIN R., 2002, *Prosodie und Emotionen*, Tübingen.
- KOHLER K. J., 1995, *Einführung in die Phonetik*, Berlin.
- PAESCHKE A., 2003, *Prosodische Analyse emotionaler Sprechweise*, Berlin.
- PETERS P., 2006, *Intonation deutscher Regionalsprachen*, Berlin/New York.
- RABANUS S., 2001, Ein dynamisches Modell der Intonation im Gespräch, in: Schmidt J.E. (Hg.), *Neue Wege der Intonationsforschung*, *Germanistische Linguistik* 157-158, S. 73-89.
- SCHMIDT J. E., 2001, Einleitung, in: Schmidt J.E. (Hg.), *Neue Wege der Intonationsforschung*, *Germanistische Linguistik* 157-158, S. 1-8.
- SELTING M., 1999, Berlinische Intonationskonturen: ‚Der Springton‘, in: *Interaction and Linguistic Structures* 13, http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de.
- SELTING M., 2002, Dresdener Intonation: Treppenkonturen, in: *Interaction and Linguistic Structures* 28, http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de.
- SELTING M., 2002, Dresdener Intonation: Fallbögen, in: *Interaction and Linguistic Structures* 29, http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de.
- WENDT B., 2007, *Analysen emotionaler Prosodie*, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien.

Individuelle Unterschiede beim Erlernen der deutschen Aussprache

1. Einleitung

Die Einzelgänger-Hypothese von Riemer (1997) besagt, dass der Fremdsprachenerwerb ein individueller Prozess ist, wobei genuine lernerinterne Unterschiede existieren, die ihrerseits ausschlaggebend für unterschiedliche Herangehensweisen an das Lernen sein können. Individuelle Aussprache-Lernberatung (ALB) bietet die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum hinweg Unterschiede zwischen Fremdsprachenlernenden in Bezug auf Motive, Einstellungen, Sprachbewusstheit und Lernfortschritte zu untersuchen. In diesem Beitrag werden Daten von Deutschlernenden mit Russisch und Polnisch als Muttersprache vorgestellt, die über ein Semester hinweg an individuellen Aussprache-Lernberatungen teilgenommen und zwischen diesen Beratungsgesprächen selbstständig an ihrer Aussprache gearbeitet haben. Obwohl alle Lernenden ein sehr hohes Sprachniveau und ähnliche Ausspracheabweichungen aufweisen, unterscheiden sie sich in Bezug auf ihre konkrete Lernersprache, empfundene Lernschwierigkeiten, individuelle Lernstile, Lernstrategien und die Lernwege, die sie zur Verbesserung ihrer Aussprache beschreiten.

2. Beratungskontext und Datenerhebung

Bei den Lernenden handelt es sich um Studierende aus Russland, Weißrussland, Polen und der Ukraine, die ein Studium an einer deutschen Hochschule (Universität Stuttgart) absolvieren. Sie meldeten sich auf einen Aushang hin freiwillig zur individuellen ALB an, da sie das Ziel hatten ihre Aussprache zu verbessern. Die Studierenden haben über ein Semester hinweg an fünf Beratungen (Einzelsitzungen mit einem Lerner und einer Beraterin) teilgenommen, die im Abstand von ca. einem Monat stattfanden. In der ersten ALB wurden Perzeptionstests und eine Sprachaufnahme zur Diagnose der Hörschwierigkeiten und Ausspracheabweichungen durchgeführt. Nach einer ausführlichen Besprechung dieser Diagnose wurden Lernstrategien und -materialien vorgestellt, die nächsten Lernschritte besprochen und mit dem Lerner eine Vereinbarung

getroffen, dass er bis zur nächsten Beratungssitzung an diesen Schwierigkeiten arbeitet (vgl. ausführlicher zur Vorgehensweise in der individuellen ALB Mehlhorn 2006; zu kognitivierenden Verfahren Mehlhorn 2007b, Mehlhorn/Trouvain 2007). Zwischen den Beratungssitzungen führten die Studierenden ein Lernertagebuch, in dem sie ihre Lernaktivitäten, Lernfortschritte, aufgetretene Schwierigkeiten und Fragen dokumentierten. Nach Verlauf eines weiteren Semesters (ca. 10 Monate nach Beratungsbeginn) fand ein Abschlussinterview statt, in dem die Studierenden zu ihren Lernaktivitäten seit Beratungsende und zur Einschätzung ihrer Aussprachelernfortschritte befragt wurden. Alle Beratungssitzungen sowie das abschließende Interview wurden aufgezeichnet. Die Gespräche zwischen Lerner und Beraterin (Aufnahmen von insgesamt 70 Stunden) wurden transliteriert und an relevanten Stellen phonetisch transkribiert. Die Gesprächstranskriptionen und die Lernertagebücher der Studierenden dienen als Datengrundlage für die Untersuchungen zum individuellen Ausspracheerwerb der Lernenden. Sie geben u. a. Auskunft über die Hypothesen der Studierenden in Bezug auf phonetische Regeln des Deutschen, angestellte Sprachvergleiche, die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit, die Veränderung von Einstellungen während des Beratungszeitraums und die Selbsteinschätzung, ihre eigene Aussprache und ihr Sprachenlernen betreffend (vgl. auch Mehlhorn 2007a). Im Zentrum des vorliegenden Artikels stehen individuelle Unterschiede der Lernenden in Bezug auf ihre Lerner Sprache, Lernwege und -strategien sowie ihr phonetisches Wissen.

3. Individuelle Unterschiede der Lernenden beim Aussprachelernen

Die Studierenden ähneln sich in ihren Lernerbiografien. Alle haben eine slawische Muttersprache und Deutsch bereits in der Schule gelernt. Zu Beratungsbeginn sprechen sie flüssig Deutsch auf sehr fortgeschrittenem Sprachniveau, haben jedoch das Bedürfnis nach Verbesserung ihrer deutschen Aussprache. Die zu Beratungsbeginn diagnostizierten Ausspracheabweichungen lassen sich zum größten Teil auf Interferenzen mit der Muttersprache zurückführen. So finden sich z.B. bei allen Studierenden Abweichungen in der Quantität betonter deutscher Vokale. Zum Teil sind diese in Perzeptionsschwierigkeiten begründet. Dennoch treten nicht alle prognostizierbaren Ausspracheinterferenzen bei allen Lernenden auf.

3.1. Individuelle Lerner Sprache

Vor allem unterscheiden sich die Studierenden durch den Grad bestimmter Abweichungen und ihre Fähigkeit, diese Ausspracheschwierigkeiten anzugehen und zu verbessern. Trotz zum Teil identischer Muttersprache fallen ihnen verschiedene Aussprachephänomene im Deutschen unterschiedlich schwer. Betrachten wir einen typischen Problembereich der deutschen Phonetik für Nichtmuttersprachler, die R-Laute. Sowohl das Russische als auch das Polnische verfügen über ein gerolltes Zungenspitzen-[r],

während das Deutsche verschiedene R-Laute aufweist. Ein Teil der Lerner produziert in bestimmten Lautkontexten korrekt ein vokalisiertes deutsches [ɐ]; zwei Lerner dagegen verwenden zu Beratungsbeginn auch in diesen Kontexten ein konsonantisches /r/. Am auffälligsten klingt dies im Wortinnern, wenn durch ein konsonantisches /r/ (und Nichtbeachtung des Glottisschlags vor betonten Vokalen) Morphem- und Silbengrenzen verschoben werden, wie in *Ve-rein*, *e-rarbeiten*. In den Lautkontexten, in denen im Deutschen ein konsonantisches /r/ produziert wird, unterscheiden sich die Lernenden durch den Grad der Annäherung an eine deutsche /r/-Variante und verschiedene Lautkontexte, in denen ihnen dies unterschiedlich gut gelingt. Während eine Lernerin in allen konsonantischen Lautkontexten ein gerolltes Zungenspitzen-[r] produziert, gelingt einer anderen ein uvulares [ʀ] z.B. am Wort- und Silbenbeginn und nach hinteren Konsonanten wie [k, g]. Nach den vorderen Konsonanten [b, p, d, t, f] spricht sie jedoch weiterhin das Zungenspitzen-[r], wahrscheinlich weil es in dieser Position für sie schwerer uvular zu bilden ist. Einer anderen Lernerin gelingt es beim apikalen [r], die Zahl der Schläge (Vibration) zu reduzieren, so dass aus dem mehrschlägigen Zungenspitzen-[r] ein einschlägiges wird, das in ihren Ohren unauffälliger klingt und damit näher an einer deutschen /r/-Variante ist. Auch die Qualität des "hinteren" konsonantischen /R/ ist unterschiedlich bei den Probanden. Während einige Lerner das frikative [ʁ] (sog. Reibe-R nach Duden 2005) ansteuern, produzieren andere das Zäpfchen-[ʀ]. Beide Varianten sind im Standarddeutschen üblich. Möglicherweise ist das Zäpfchen-[ʀ] für manche Lerner die einfachere Variante, da die vibrierende Artikulationsbewegung der des Zungenspitzen-[r] ähnelt, wenn sie auch eine ganz andere Artikulationsstelle betrifft. Die Bemühungen, ein "deutsches R" zu produzieren, führen also zu individuell sehr unterschiedlichen Lernervarianten, deren Realisierungen sich wiederum innerhalb eines Lerners auch je nach Lautumgebung unterscheiden. Diese /r/-Varianten in der Interimssprache der Lerner sind unterschiedlich nahe an den /r/-Varianten des Standarddeutschen und auch mit einer Feintranskription des IPA nicht genau erfassbar.

Als zweites Beispiel sei hier die regressive Stimmhaftigkeitsassimilation genannt, eine für die slawischen Sprachen typische Erscheinung, die von den Lernenden unbewusst auf das Deutsche übertragen wird, z.B. in Kontexten wie *mit dem* ([dd] bzw. [d:]), *Dres-den* [zd], *Hauptsache* [bdz]. Nur die Lernerin Agnieszka¹, die sehr gut Muttersprachler imitieren kann, weist diese Abweichung zu Beratungsbeginn nicht (mehr) auf. Nachdem die anderen Studierenden auf die Abweichung und ihre Ursache hingewiesen wurden und die progressive Assimilation im Deutschen verstanden haben, gelingt es ihnen, dieses Phänomen an den entsprechend markierten Stellen im Diagnosetext korrekt zu produzieren. Sehr unterschiedlich ist jedoch die Fähigkeit, die progressive Assimilation auch im freien Sprechen zu realisieren und das phonetische Wissen darüber auf andere Lautkontexte zu übertragen.

¹ Bei den Namen der Lernenden handelt es sich um Pseudonyme.

Eine weitere Lernschwierigkeit für russische Muttersprachler stellen unbetonte Vokale dar. Aufgrund der Reduktionsphänomene im Russischen tendieren die Lernenden dazu, unbetontes <o> als kurzes ungespanntes [ʌ] zu realisieren, was für deutsche Muttersprachler wie [a] klingt, z.B. *Prajekt*, *Pragramm*, *Manalog*. Diese im Russischen als “Akanje” bezeichnete phonologische Regel übertragen russische Muttersprachler typischerweise auch in andere Fremdsprachen. Zhenja, der bereits ein Englischlehramtsstudium in Russland absolviert hat, weist diese Ausspracheabweichung nicht (mehr) auf. Auch bei Olga, die Ukrainisch als Zweitsprache gelernt hat, kommt das Akanje nicht vor (im Ukrainischen gibt es kein Akanje). Tanja, die Russisch und Weißrussisch als Muttersprachen hat (beide Sprachen sind vom Akanje betroffen), aber auch Polnisch lernt (das Polnische kennt dieses Reduktionsphänomen nicht), produziert ebenfalls kein Akanje. Bei der Russin Zhanna ist beim freien Sprechen in einigen deutschen Wörtern das Akanje noch präsent; beim Vorlesen produziert sie jedoch ein korrektes unbetontes [o]. Aleksandra dagegen realisiert systematisch in jedem deutschen Wort unbetontes <o> als Akanje. In ihrer – grammatisch perfekten – Lerner Sprache ist diese Abweichung sehr auffällig. Bis zu Beratungsbeginn war sie ihr jedoch nicht bewusst.

Die Lernenden unterscheiden sich weiterhin in ihren Lernbedürfnissen. Sie identifizieren unterschiedliche Aussprachephänomene als besonders wichtig für sich und arbeiten daher auch während des Beratungszeitraums an verschiedenen phonetischen Phänomenen.

3.2. Lernwege und -strategien

Tanja entdeckt beim Aussprachelernen für sich die Strategie des Synchronsprechens – ein Lernweg, den sie in ähnlicher Form auch beim Klavierüben geht. Indem sie gleichzeitig mit den Sprechern auf den Aussprache-CDs Sätze und Texte vorliest, nimmt sie Abweichungen insbesondere in der Intonation, der rhythmischen Gliederung und der Satzakkentuierung wahr, was ihr hilft, diese Bereiche zu verbessern.

Agnieszka lernt Aussprache beim Fernsehen. Ihr macht es Spaß, in Serien darauf zu achten, wie ihre “Problemlaute” ausgesprochen werden. In ihr Lernertagebuch schreibt sie am 28.10.2005: “Den Namen Robert habe ich richtig im Ohr (mit einem Schwinglaut natürlich), dank den Serienfilmen ☺”.

Für Zhanna ist das soziale Lernen und die Korrektur durch ihren Freund wichtig. In der 4. ALB sagt sie: “... wenn ich allein das nachspreche, bringt mir das nicht so viel, man, also muss jemand sein, der das hört. Weil ich hab dann mit meinem Freund zusammen geübt und er hat sofort gemerkt, wo ich falsch spreche und hat mir das gesagt. Wenn man, wenn ich das alleine gemacht habe, einfach nachgesprochen, ich hab meine Fehler gar nicht gehört“ (2.9.2005).

Alexandra nutzt die von der Beraterin zusammengestellte Wortliste mit Akanje-Wörtern, um selbst einen Übungstext zu verfassen, in dem viele dieser Problemwörter vorkommen. So manipuliert sie sich selbst ihr Input (zu "input flood" vgl. Williams/Evans 1998; zu "input enhancement" Sharwood-Smith 1993). Beim lauten Vorlesen ihres Textes versucht sie, die "Problemwörter" auch im Kontext ohne Akanje zu produzieren (zu "output enhancement" vgl. Tschirner 2001). Außerdem sucht sie sich gezielt geeignete Feedbackgeber außerhalb der Beratung. Da sie bemerkt hat, dass auch deutsche Muttersprachler Ausspracheabweichungen unterschiedlich gut wahrnehmen und benennen können, "testet" sie ihre deutschen Kommilitonen, indem sie ihnen Wörter mit und ohne Akanje vorspricht. Die kritischeren Hörer bittet sie fortan häufiger um Feedback zu ihrer Aussprache.

Die Lerner Zhenja und Alexandra äußern im Abschlussinterview, dass es ihnen Freude bereitet hat, sich selbst per Computer aufzunehmen und ihre Aussprache mit dem muttersprachlichen Original zu vergleichen. Die anderen Lernerinnen fanden diese Methode zwar für die Diagnose in der ALB hilfreich, haben sie aber selbst nicht als Lernstrategie angewendet.

Die Studierenden erweitern durch die Arbeit an ihrer Aussprache ihr Strategienrepertoire. Zu Ende des Beratungszeitraums haben sie zudem konkrete Vorstellungen, wie für sie ideale Selbstlernmaterialien aussehen müssen und können die verwendeten Materialien in Bezug auf ihre Nützlichkeit zum Selbstlernen einschätzen.

3.3. Phonetisches Wissen

Phonetisches Regelwissen bezieht sich z.B. auf die Phonem-Graphem-Beziehungen in der Zielsprache, auf koartikulatorische Prozesse, phonetisch-phonologische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen sowie phonostilistische und dialektale Varianten. Zum Erwerb neuer zielsprachlicher Kategorien ist jedoch nicht nur phonetisch-phonologisches Wissen über die Zielsprache (und die Muttersprache) hilfreich (sog. deklaratives Wissen); auch prozedurales Wissen scheint erforderlich zu sein (z.B. Wissen, wie sich bestimmte Artikulationsbewegungen "anfühlen"). Sprachbewusstheit in Bezug auf die zielsprachliche Aussprache kann sich auf die Perzeption, d.h. die Wahrnehmung bestimmter Laute oder prosodischer Elemente beziehen, oder auf die Sprachproduktion, d.h. die sprachliche Realisierung dieser Aspekte. Durch die individuelle Beschäftigung mit den eigenen Ausspracheschwierigkeiten eignen sich die Lerner während des Beratungszeitraums phonetisches Wissen an. Die phonetischen Erklärungen (sowohl von der Beraterin als auch aus den Lernmaterialien) empfinden sie im Nachhinein als hilfreich für die Verbesserung ihrer Aussprache. Allerdings wird phonetisches Wissen von den einzelnen Lernern ganz unterschiedlich genutzt. Die Lernerin Tanja äußert im Abschlussinterview auf die Frage, was für sie bei Aussprache-Lernmaterialien hilfreich ist: "... eigentlich muss alles erklärt werden

(...) man muss wissen, wie (...) die Laute produziert werden. Wenn ich nicht weiß, wie im Ausspracheapparat alles funktioniert, dann kann ich das auch nicht ändern bei mir selbst“ (16.1.2006).

Die Lernerin Zhanna hat zwar selbstständig mit dem Aussprachelernmaterial von Kaunzner (1997) gearbeitet, aber nur die Übungen daraus genutzt. Im Abschlussinterview berichtet sie, dass sie mit den “Bildern“ (gemeint sind die Sagittalschnitte) und den Erklärungen nichts hätte anfangen können; sie hätte diese zwar gelesen, aber was “ungerundet bilden“, “Zungenrücken nach vorn bewegen“, “geringer Kieferwinkel“ usw. heißt, hätte sie nicht verstanden und sich damit auch nicht weiter beschäftigt. Zhenja, der durch sein Englischlehrerstudium bereits phonetische Vorkenntnisse hat, nutzt dagegen auch die Erklärungen aus Kaunzner (1997) und hat keine Schwierigkeiten, die entsprechenden Termini zu verstehen. Er fragt während der Beratungen auch häufig nach phonetischen Details. Alexandra versucht ebenfalls, die phonetischen Erklärungen zu verstehen und für sich zu nutzen. Das Vokaltrapez erscheint ihr jedoch zu abstrakt. Erst als die Beraterin Zähne an das Vokalviereck zeichnet, kann sie die Verbindung zu ihrem eigenen Artikulationsapparat herstellen. Die Lerner nutzen also unterschiedlich komplexes phonetisches Wissen für die Verbesserung ihrer Aussprache. Für einige Lerner werden phonetische Beschreibungen erst durch vereinfachende Visualisierungen und bestimmte “Eselsbrücken“ verständlich und anwendbar.

Agnieszka liest die Erklärungen zu den Lauten in Kaunzner (1997) und macht dabei neue “Entdeckungen“ über die deutsche Phonetik, die sie in ihrem Lernertagebuch kommentiert: “Eine *Million* spricht man mit langem *o* – interessant! Und noch eine *Dose* mit *Honig* dazu. In Zukunft versuche ich darauf zu achten ☺“ (17.9.2005); “Auslautverhärtung: es war mir nicht bewusst, dass ich fast in jedem Wort eine Auslautverhärtung habe ☺ ... die *Schubblade* als ‘*Schuplade*’ ... *Staubwischen* als ‘*Staupwischen*’ – äußerst interessant!“ (8.10.2005). Im Abschlussinterview sagt sie: “... jetzt, wo ich das Wissen, das Fachwissen [habe, GM], ich kann das korrigieren, noch dazu, weil ich wusste nicht, ob das, die Länge, richtig ist oder nicht, und jetzt kann ich versuchen, aber damals war das wirklich nur Nachahmen, wie die Leute sich jetzt im Fernsehen, die die soap operas (lacht) “Gute Zeiten, schlechte Zeiten“, das hat mir gut geholfen, und ähm auf der Straße, wie gesagt, ich mach immer nach, wie ein Äffchen, aber wenn ich das Fachwissen dazu habe, es ist noch besser sozusagen“ (16.3.2006).

Durch das phonetische Wissen zu eigenen Ausspracheschwierigkeiten erhält das Imitieren von Muttersprachlern eine neue Qualität, weil die Lerner nun wissen, was sie nachahmen und genau auf bestimmte phonetische Details im Input und ihrem Output achten können (vgl. auch Aguado 2003). Die Studierenden haben sich bei der Beschäftigung mit ihrer deutschen Aussprache **das** phonetische Hintergrundwissen angeeignet, das für die Erreichung **ihrer** Lernziele hilfreich ist.

4. Zusammenfassung

Die analysierten Daten zeigen, dass dieselben Aussprachephänomene auch für Lerner mit derselben Muttersprache unterschiedlich schwierig sind. Lerner haben unterschiedliche Zugänge und nutzen verschiedene Strategien beim Aussprachelernen. Diese sind u. a. abhängig von ihren individuellen Lernstilen, ihrer Sprach(lern)bewusstheit und persönlichen Vorlieben. In der Aussprache-Lernberatung wurde deutlich, dass es nicht **den** Weg gibt, ein bestimmtes Aussprachephänomen zu vermitteln. Als didaktische Konsequenz daraus sollte man versuchen, im Fremdsprachenunterricht möglichst verschiedene Lernwege vorzustellen sowie von den Lernern ausprobieren und evaluieren zu lassen. Phonetisches Wissen sollte möglichst wenig abstrakt, sondern anhand konkreter Beispiele vermittelt werden. Sedlaczek (2008), die die hier vorgestellten Longitudinaldaten im Hinblick auf die Förderung von selbstgesteuertem Lernen untersucht hat, zeigt, dass die Lerner während des Untersuchungszeitraums autonomer geworden sind, klarere Lernziele haben, mehr über ihre Ausspracheschwierigkeiten und Lernstrategien wissen, besser in der Lage sind, sich selbst einzuschätzen und sich bei Bedarf Feedback Außenstehender zu organisieren. Sie haben insgesamt mehr Selbstsicherheit beim Sprechen gewonnen.

Neben den individuellen Unterschieden weisen die untersuchten Lernenden auch Gemeinsamkeiten beim Erlernen der deutschen Aussprache auf. Offensichtlich sind bestimmte Phänomene (z.B. die Phonem-Graphem-Beziehungen, der Vokalneueinsatz) schneller erlernbar als andere (z.B. die Quantität betonter Vokale). Den Lernern fiel es generell leichter, sich auf lokale Phänomene (z.B. einzelne Laute, Wörter, Wortakzent) zu konzentrieren als auf globale (z.B. Intonation, Sprechstimmumfang). Alle Studierenden bestätigten im Abschlussinterview, dass die individuelle Diagnose in der Beratung bei ihnen Lernbedarf und Sprachbewusstheit und die Bereitschaft ausgelöst hat, sich (auch theoretisch) mit den eigenen Ausspracheabweichungen zu beschäftigen. Sie gaben ebenfalls übereinstimmend an, dass ihnen phonetisches Wissen (über ihre Muttersprache und die Zielsprache Deutsch) das kognitive Herangehen an die Verbesserung der eigenen Aussprache erleichtert hat.

Literaturverzeichnis:

- AGUADO K., 2003, Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 32, S. 11-26.
- DUDEN, 2005, Das Aussprachewörterbuch, Mannheim u. a.
- KAUNZNER U., 1997, Aussprachekurs Deutsch, Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Text- und Übungsbuch (mit 6 CDs), Heidelberg.
- MEHLHORN G., 2006, Möglichkeiten einer individuellen Aussprache-Lernberatung, in: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 228-232.

- MEHLHORN G., 2007a, Ausspracheerwerb ausländischer Studierender. Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung, in: Anstatt T. (Hg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen, S. 187-205.
- MEHLHORN G., 2007b, Individual Pronunciation Coaching and Prosody, in: Trouvain J./Gut U. (Hg.), Non-native prosody: phonetic description and teaching practice, Berlin/New York, S. 211-236.
- MEHLHORN G. / TROUVAIN J., 2007, Sensibilisierung von Fremdsprachenlernenden für Prosodie, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 12 (2), 25 Seiten. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/navigation/startbei.htm>.
- RIEMER C., 1997, Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren, Baltmannsweiler.
- SEDLACZEK B., 2008, Aussprache-Lernberatung – eine empirische Untersuchung, (Magisterarbeit), Universität Leipzig, Herder-Institut.
- SHARWOOD-SMITH M., 1993, Input enhancement in instructed second language acquisition: Theoretical bases, in: Studies in Second Language Acquisition 15, S. 165-180.
- TSCHIRNER E., 2001, Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht, in: Funk H./König M. (Hg.), Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner, München, S. 106-125.
- WILLIAMS J. / EVANS J., 1998, What kind of focus and on which forms?, in: Doughty C./Williams J. (Hg.), Focus on form in classroom second language acquisition, Cambridge, S. 139-155.

Ausspracheschulung im Germanistikstudium – Methodologisierung der Phonetik

“Homo loquens – Ich spreche also bin ich” schreibt Meinhold in seinem Aufsatz (2007:117), womit er nun habe aufzeigen wollen, dass die sokratische Weisheit (“Sprich, damit ich dich sehe!”) durchaus begründet und präsent sei, d.h. “erst der sich äuernde, sich verständlich machende oder um Verständlichkeit bemühte Mensch” sei der erkennbare Mensch (“Äußere dich, damit ich dich erkenne!”). Der Sprechende stünde nämlich im Fokus der menschlichen Existenz, und zwar “deshalb, weil das volle Gewahrwerden des Menschen, und das ist mehr als nur Wahrnehmung, seine Erscheinungsweise als Sprechenden bis ins Einzelne einschließt“ (Meinhold 2007:117).

In dem auf kommunikative Sprachkompetenz ausgerichteten DaF-Unterricht scheinen immerhin die rhetorischen Kompetenzen (Fragen der Rhetorik und der Eloquenz, geschweige denn die lautliche Komponente – klangliche Qualität) eher stiefmütterlich behandelt zu werden. Und so wie die Form bei der Kommunikation auf das nötigste eingeschränkt wird, wird auch im Sprachunterricht der Klang lediglich dem Zwecke der Verständlichkeit angemessen durchgenommen, ungeachtet der Sinneseindrücke.

Gewichtigkeit der Ausspracheschulung im Germanistikstudium

In dem vorliegenden Beitrag wird gleichwohl der Klang des Deutschen samt etlichen phonetischen und phonologischen Aspekten in den Vordergrund gerückt, von Rechts wegen vielmehr dessen Vermittlung an die Lerner der deutschen Sprache – kurzum die Ausspracheschulung.

Da die Schlüsselposition zur Verbesserung der Aussprache unter den Deutschlernenden im DaF-Unterricht der universitären Bildung im Germanistikstudium zukommt, wird hier über die gewichtige quasi zentrale Rolle der universitären Ausspracheschulung referiert. Das Hauptaugenmerk gilt ersichtlich der Methodologisierung der Phonetik in Anlehnung an die reichhaltige Literatur, vorzugsweise aber an extensive Erfahrungen der Lehrkräfte an der Lodzer Universität. Dabei muss leider zur Sprache gebracht werden, der tatsächliche Bestand der Phonetik an polnischen Universitäten zeichnet sich vollauf unterschiedlich

ab – manchmal sogar fragwürdig. Die Phonetik kommt, wenn schon, in einem äußerst beschnittenen Umfang vor – wird meist auf die theoretischen Aspekte der Phonologie eingegrenzt respektive geht nicht im Geringsten über das Praktische hinaus. Durchaus begründet erscheinen im Hinblick darauf die Worte von Hirschfeld: “In der Lehreraus- und fortbildung wird noch zu wenig dafür getan, solide Grundlagen für die Arbeit an der Aussprache zu vermitteln. Viele Lehrer sind unsicher; ihnen fehlen die fachlichen – physiologischen und phonologischen – wie didaktischen Kenntnisse, sie wissen nicht, was sie wie, wie oft und wann korrigieren sollten, wie sie Aussprachefehler vorbeugend vermeiden können oder wie Übungen auszuwählen und zu entwickeln sind, die wirkungsvoll helfen” (1995:10). Nichtsdestoweniger soll man die Versuche nicht aufgeben, den Bestand und die Qualität der phonetischen Bildung zu ändern, sondern es ganzheitlich bestreben, den Multiplikatoreffekt doch zugunsten der schönen Aussprache umzudrehen, zumal sich die Signifikanz der gerechten Schulung der Germanisten realiter erwiesen haben soll. Demgemäß dürfte universitäre Ausspracheschulung ohne weiteres als *Conditio sine qua non* der hinlänglichen Bildung der künftigen Deutschlehrer designiert werden.

Ein solcher Leitsatz gründet offensichtlich auf der Gesetzmäßigkeit, dass sich die meisten Absolventen des germanistischen Fachbereichs *de facto* für einen der zwei Berufe entscheiden: Deutschlehrer oder Dolmetscher. In solcher Hinsicht muss wiederum *expressis verbis* angemerkt werden, dass für die beiden besagten Fachrichtungen eine nahezu akzentfreie, einwandfreie deutsche Aussprache als Voraussetzung gilt. Die betreffende Bedingung mutet unerlässlich an, zumal wenn neuronale, motorische, perzeptive, kognitive, psychosoziale und motivationale Faktoren, welche den Fremdsprachenerwerbsprozess begleiten, in Rechnung gezogen werden. Als künftiger Lehrer muss man sich beispielsweise dessen bewusst werden, von welchem Belang sein eigenes fremdsprachliches Fertigkeitenniveau ist. Die Kinder, insbesondere kleine Kinder dürften nämlich durchaus dazu prädestiniert sein, den fremden Klang und Akzent durch Imitation zu lernen. Ab einem Alter von 7 Jahren soll allerdings diese Fähigkeit sukzessiv sinken, d.h. es kommt bis zur Pubertät zu einem fortschreitendem Verlust der Plastizität und gleichzeitig zu einer zunehmenden Lateralisierung – entsprechender Einstellung der Sprechwerkzeuge bei den Bewegungsabläufen (vgl. Grotjahn 1998:50-51).

Des Weiteren sollen sich die Fremdsprachenlehrer gegenwärtig halten, dass es die meisten Lerner nicht vermögen, die Aussprache so wie die Grammatik oder Lexik aus den Büchern zu lernen, dass die Ausspracheschulung fernerhin von den Lehrern doch größeren Aufwand beansprucht und vor allem entsprechende Kenntnisse erfordert.¹ Die stringenten

¹“Ein [...] Mißverständnis besteht in dem Glauben, dass eine neue Aussprache nebenbei oder genauso erworben/gelernt wird wie neuer Wortschatz oder grammatische Strukturen. Dabei gibt es hier gravierende Unterschiede, die von den Lehrenden besondere Kenntnisse und besondere didaktische Fähigkeiten und von den Lernenden Motivation und Ausdauer verlangen. Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Aussprache besonders stark und langlebig, weil neben der Gedächtnislei-

Nachweise zeigen nun auf, dass die Ausspracheschulung im Germanistikstudium keineswegs auf das “Phonetische Minimum” (vgl. Bürkle 1993) ausgerichtet werden darf, laut dessen lediglich danach getrachtet werden soll, Phonemverwechslungen zu vermeiden, um die Erkennbarkeit der Wörter nicht zu gefährden. Im Germanistikstudium soll das Ausspracheniveau der Studenten an die Spitze des Möglichen gebracht werden, ergo soll hierbei ein nahezu authentisches Deutsch angestrebt werden, unwiderlegbar von dem obligaten theoretischen Hintergrundwissen begleitet. Sollte es dennoch nicht der Fall sein, werden “viele Lehrende [...] nicht genügend ausgebildet, um Ausspracheabweichungen ihrer Lernenden zu verhindern bzw. effektiv und dauerhaft zu korrigieren. Die Anwendung und Verbreitung neuer Lehr- und Lernmethoden ist deshalb schwierig, solange nicht in der Lehreraus- und -fortbildung entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden” (Hirschfeld 2001:873).

Nehmen wir diese existente Interdependenz (je mangelhafter die Berufsbildung um so unvollkommener Deutschkenntnisse der Lernenden) nicht wahr, laufen wir die Gefahr, in einen Teufelskreis zu geraten, der die deutsche Sprache auf das ungeheuer niedrige Niveau verleitet, welcher wiederum die Kommunikation nicht nur zu beeinträchtigen, sondern auch anscheinend zu unterbrechen droht. Und eben dieses Werk, die schöne deutsche Sprache aufzubewahren und zu pflegen, kann dank der universitären Ausspracheschulung im Rahmen der germanistischen Philologie gelingen. Nicht nur deswegen, da hier mehr Zeit dafür zur Verfügung steht, sondern wie Mehlhorn, da sich hier – im Germanistikstudium – eine ausgesprochen gute Möglichkeit bietet, außer den Seminaren mit den Studenten individuell zu arbeiten, zumal “es große individuelle Unterschiede zwischen Lernenden derselben Muttersprache [gibt]” (2006:228). Zu den signifikantesten gehören folgende Faktoren: “das Ausmaß der tatsächlich auftretenden Ausspracheschwierigkeiten, das lautliche und intonatorische Differenzierungsvermögen, die (artikulations)motorische Geschicklichkeit, kognitive (Lern-)Stile, verwendete Lernstrategien, [der] Grad der Bewusstheit von Ausspracheabweichungen, Ansprüche an sich (individuelle Norm) und die Motivation, an der Aussprache zu arbeiten” (Mehlhorn 2006:228).

Desgleichen verschafft die universitäre Lehrerbildung die Gelegenheit, den theoretischen Hintergrund exhaustiv zu vermitteln, was ohne Zweifel in der künftigen Lehrertätigkeit grundlegend vorkommt, wenn man beispielshalber bei den Aussprache Fehlern Abhilfe schaffen möchte, ergo die Ursachen für die jeweiligen Fehler herausfinden und sie nivellieren. Sollte man sich nun dieser Aufgabe gewahr werden, drängt sich die Frage nach dem Wie? – nach den effizienten Methoden und Lehrtechniken, nach einer sinnvollen Explikation der effektivsten Arbeitsverfahren.

stung physische (motorische) und psychische Faktoren wirksam werden. Es müssen neue Perzeptionsstrategien und -gewohnheiten entwickelt werden, da die muttersprachigen in der Fremdsprache wie ein Raster oder ‚Sieb‘ wirken. Es müssen neue Sprechbewegungen erlernt und automatisiert werden, was außerordentlich schwierig ist, weil sie in der Muttersprache unbewußt und hochautomatisiert ablaufen” (Hirschfeld 1997:69).

Methodologisierung der Phonetik

Als Kernpunkt alias das Signifikanteste bei der Ausspracheschulung soll im Großen und Ganzen die Methodologisierung der Phonetik betrachtet werden ergo sinnfällige Vereinfachung der Methoden zwecks im Bereich des Möglichen bester Leistungen beim Aussprachelehren und -lernen. Nicht ohne Grund bezeichnet Richard Hinkel (2000) die Phonetik als eine Kunst. Die Kunst, welche so wie die Frommsche Kunst der Liebe, Wissen und Bemühung erfordert.

Das besagte Wissen umfasst nun also außer dem theoretischen Hintergrund auch eingehende Kenntnisse von Artikulationsprozessen. Zunächst müssen sich nämlich die Lernenden Klarheit darüber verschaffen, wie die Bewegungsabläufe der Sprechorgane aussehen, wie die Lautproduktion vonstatten geht, erst dann sollen sie sich Mühe geben und alle ihre Kräfte anspannen, um diese korrekte Sprechmotorik zu automatisieren. Analog dem Instrumentspielen – man übt stundenlang bewusst, lernt die Glieder koordinieren, bis man zuletzt ausschließlich auf Inhalte und Emotionen konzentriert spielt.

Da es unheimlich viele Aufrufe und stringente Argumentationen für den Einsatz der Intonation als den relevantesten Faktor bei der Kommunikation und derer Überlegenheit den anderen beispielsweise lautlichen Aspekten der fremdsprachlichen Artikulation gegenüber gibt, müsste man diese ausnehmend plausiblen, von Rechts wegen stichhaltigen Argumente ad notam nehmen folgerichtig auch in die Praxis umsetzen, möge dies dann auch unsagbar schwierig anmuten. “Die Intonation ist das erste, was das Kind sprachlich lernt. Es probt zuerst die Intonationsmodelle, die es mit Sinnlosem füllt, bevor es allmählich im Rahmen dieser Modelle zu Wörtern und Syntagmen übergeht. Das erklärt zumindest partiell den Fakt, dass sich der Sprecher sehr stark mit der muttersprachigen Intonation identifiziert und deshalb wenig geneigt ist, sich neue Intonationsmodelle anzueignen“ (Dieling 1989:51). Bis dato scheint gleichwohl dem Problem der Intonation im DaF-Unterricht kaum Rechnung getragen zu werden, weil “es hierfür [...] noch kaum geeignetes, d.h. unter Beachtung von einleuchtender Stringenz und mehrkanaliger Vermittlung didaktisiertes Unterrichtsmaterial gibt (gab), nichts konsequent systematisch Gebundenes und doch Einfaches” (Kroemer 2001:49).

Sandra Kroemer will indessen doch ein Konzept zum Erlernen des Rhythmus und Klangs einer Fremdsprache erstellt haben, indem sie eigene Methoden und Arbeitstechniken erprobt und erfolgreich angewendet hat. Aufgrund der ähnlichen Parameter, welche für Sprache und Musik kennzeichnend sind ergo “Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, Spannungssteigerungen und Spannungsgefälle, eine Abfolge der instrumentalen melodischen Führung” (2001:49) postuliert sie in ihrem Artikel Miteinbeziehung der Musik in die Ausspracheschulung, in concreto Einsatz der Instrumente und entsprechender Körperbewegungen, “um die Phänomene unabhängig von der Sprache wahrnehmbar, hörbar zu machen” (2001:52). Sie weist hierbei auf eine Trommel hin, mit der nun der Rhythmus imitiert werden dürfte und eine Posaune, welche die jeweilige Melodie-

führung wiedergeben sollte. Das Hören lässt sie darüber hinaus durch entsprechende visuelle Zeichen und feste Körperbewegungsmuster begleiten, beispielsweise Tonhöhenmuster in die Luft malen, Akzente gehen, Klatschen etc. Dank einem solchen intonatorischen Einstieg in die Arbeit an dem Klang der Fremdsprache scheint das Aussprachetraining durchaus verkürzte und vereinfachte Form anzunehmen, so dass die Schulung im segmentalen Bereich manchmal dadurch sogar überflüssig wird (vgl. Kroemer 2001:50). In den meisten Fällen bedarf nichtsdestoweniger die Ausspracheschulung vornehmlich bei der Destination – einwandfreies schönes Deutsch – doch lautlicher Vervollkommnung, man kann nun folgerichtig die Bewusstmachung der Sprechmotorik nicht entbehren, namentlich aufschlussreiche, inzentive und effiziente Tipps.

“Vielfach lassen sich schon durch einige wenige einfache kognitivierende Hinweise erstaunliche Verbesserungen erreichen und langwierige imitative Übungsphasen vermeiden” (Grotjahn 1998:70). Mit entsprechenden Bemerkungen (zur Zungenposition, Lippenrundung oder Senkung des Unterkiefers) kann man dem Lerner ohne großen Aufwand zur richtigen Artikulation verhelfen. Aus dem gerade Gesagten geht hervor, dass das methodologische Vorgehen im Rahmen der Ausspracheschulung schon bei der sinnvollen Reihenfolge der zu besprechenden Phänomene ansetzt. Zweckmäßigerweise wird diesbezüglich, was bereits aufgerollt wurde, von vielen Phonetikern dafür plädiert, dem suprasegmentalen Bereich, den intonatorischen Ansatzpunkten den Vorrang einzuräumen, ohne sich permanent an einzelnen Lauten aufzuhalten, auch wenn diese sofort perzipiert und als fehlerhaft eingestuft werden können.

“Primär für das Bewusstsein sind nicht die einfachsten Tatsachen (Erscheinungen), sondern die Kompliziertesten, nicht Laute, sondern Phrasen” (Veličkova 1999:221). Laute kommen logischerweise kaum isoliert vor, sondern in allerlei Syntagma eingebunden, bekanntlich gehören sie in ein komplexeres System. Um dessentwillen wird also empfohlen zuerst synthetisch vorzugehen, das gesamte System zu erlernen (ergo die Intonation alias Satzakzentuierung), danach kann man zum segmentalen Bereich übergehen und die jeweiligen Laute vereinzelt analysieren. In facto will jedenfalls korrekte Satzakzentuierung durch richtige Wortakzentuierung bedingt sein, deswegen bietet es sich an, die Arbeit an Intonation mit dem Wortakzent einzuleiten. Hier geht es immerhin vielmehr um den Wortgruppenakzent (Phrasenakzent) als um einzelne Wörter. Bei allerlei flektierten Lexemen, wie sie in Phrasen auftreten, insbesondere bei deklinierten adjektivischen Derivata kommt es nämlich arg häufig zu der unbewussten wiederkehrenden Akzentverlagerung und zu großen Divergenzen zwischen Perzeption und Produktion. Man kann selbstverständlich dagegen wirken, indem man exempli causa Wortbildungs- und Flexionsparadigma zur Automatisierung erstellt respektive übertriebene Realisierung der Akzentstellen zwecks eigenständiger Übungen (unter Einbeziehung aller stimmlichen Mittel also des temporalen, vor allem aber des melodischen und dynamischen Akzents) vorschlägt und vorzeigt. Die jeweilige zu betonende

Silbe wird dabei nun also übertrieben hoch, laut und lang realisiert, im Gegensatz zu den fast geflüsterten nicht akzentuierten Silben (z.B. *zunehmender Frust*, *gesellschaftliche Statistiken*, *wissenschaftliches Buch*).

Als die Fortsetzung der Arbeit an der Intonation und Rhythmus, ohne allerdings diese zu unterbrechen, sollen anfangs andeutungsweise gemachte Bemerkungen zur Verbesserung der Produktion der jeweiligen Laute erfolgen. Aufgrund recht begrenzter Verarbeitungskapazität des menschlichen Gehirns sollen vom Lehrer aus der Fülle von Merkmalen – welche beispielsweise bei Rausch/Rausch (1993) ausführlich beschrieben vorkommen – diejenigen Hinweise gewählt werden, die am effektivsten zur Progression führen und Fortschritte sichern. Diesbezüglich dürfte die Frage Stocks durchaus berechtigt vorkommen. “Kann man [...] folgern, dass die Ausspracheschulung erfolgreicher ist, wenn die Artikulationsbewegungen bewusstgemacht und nicht auditiv, sondern visuell und taktil kontrolliert werden?” (1993:101).

Desgleichen berechtigt mutet ersichtlich affirmative Beantwortung dieser Frage an, wobei expressis verbis konzidiert werden muss, “je bewusster man fremdsprachliche Laute artikuliert, umso effektiver kann man gegen die Interferenzfehler wirken, bis man sie endlich abgeschafft hat“ (Żytyńska im Druck, vgl. auch Martens 1992²). Die Explikation der Artikulationsprozesse sollte allerdings keinesfalls auf den segmentalen Bereich eingeschränkt werden, sondern obendrein die Intonation und Akzente anbelangen, zumal in vielen Fällen aufgrund recht unterschiedlicher Perzeptibilität den Lernenden beim Perzipieren geholfen werden muss, sei es mittels der Instrumente wie bei Kroemer oder mit Hilfe übertriebenerweise eingesetzter stimmlicher Parameter (Tonerhöhung, Dynamik und entsprechender Dehnung) durch das Mit-der-Hand-in-der-Luft-Malen der Melodie begleitet oder letztendlich durch das Brummen. Damit nun der Aussprachetrainer “keine brotlose Kunst” betreibt, muss er sich bei seinem Phonetikvermitteln auch schauspielerisch aufführen, d.h. mit all diesem Vorzeigen und Hinweise-Geben quasi eine Theaterszene (wie auch Hinkel 2000:244) abspielen, in der nun richtige Artikulation verbildlicht wird, wodurch des Weiteren gute Ergebnisse gezeitigt werden können. Durch das eigene Vorbild, durch übertrieben deutlich vorgegebene Muster kann nicht nur das Hören, sondern auch das Nachsprechen befördert werden. “Körperbewegungen können dazu beitragen, Sprechbewegungen zu verdeutlichen (Geste für Länge und Kürze, Melodie usw.) und phonetische Besonderheiten direkt unterstützen (Klatschen oder Taktieren bei Akzenten u.ä., um die erforderliche Sprechspannung aufzubauen” (Hirschfeld 2001:877). Hinsichtlich dieser kognitivie-

² “Man kann dem Schüler das Verstehen der Qualitätsdifferenzierung erleichtern, wenn man ihn nicht nur über das Ohr diese unterschiedlichen Klangqualitäten wahrnehmen lässt, (also die Artikulationsprodukte), sondern ihm die Artikulationsmodalitäten auch vor Augen führt: Anhand von Abbildungen kann man u.U. eher verdeutlichen, dass der Qualitätsunterschied hauptsächlich zustande kommt durch unterschiedlich starke Hebung der Zunge” (Martens 1992:79).

renden Verfahren mag simpliciter konstatiert werden, dass man mit einigen wenigen einschlägigen Hinweisen betreffs der Artikulation der jeweiligen Laute respektive, allgemein betrachtet, bezüglich der Produktion von fremdsprachlichen Äußerungen in Wirklichkeit selbst “einem unsensiblen Ohr”³ zur richtigen Intonation und einwandfreien Lautbildung verhelfen kann.

Obgleich laut der *Opinio communis* Fremdsprachenlernbefähigung schlechtweg durch die musikalische Veranlagung bedingt erscheint, wird dies von vielen Linguisten lediglich als ein begünstigender Faktor angesehen, welcher die Effektivität des Fremdsprachenerwerbsprozesses durchaus intensivieren kann, kaum aber als eine “fremdsprachenspezifische Leistungsdisposition im Sinne einer grundlegenden Voraussetzung zum Fremdsprachenerwerb” (Lehmann 1988:241). “Wie u.a. Leather & James (1991, S. 317-320, 1996, S. 281ff.) zeigen, ist eine adäquate Perzeption zwar eine sehr wichtige, jedoch keine notwendige Bedingung für eine korrekte Produktion” (Grotjahn 1998:53).

Die in dem vorliegenden Beitrag postulierte Methodologisierung mutet dennoch nicht im Geringsten zweckmäßig an, wenn das neu Erworbene nicht systematisch automatisiert wird. “Lehrende sind immer wieder dadurch frustriert, dass die Ergebnisse intensiven Phonetikunterrichts nicht stabil bleiben” (Stock 1993:101) – die Automatisierung fehlt. Bei allerlei kreativen, mannigfaltigsten Übungen scheint der Lernende tatsächlich recht überfordert zu sein, wenn er bestimmte Erscheinungen automatisieren möchte. Angesichts des jeweils kaum maßlosen Verfassungsvermögens soll umso eifriger danach getrachtet werden, dass die Bewegungsabläufe der Sprechwerkzeuge beim Sprechen vollkommen automatisiert erfolgen, zumal “sowohl die Umsetzung von visuellen Eindrücken in Klangvorstellungen und konkrete Lautung beim Lesen als auch die Worterzeugung beim freien Sprechen erheblich behindert werden, solange die erforderlichen artikulatorischen Prozesse nicht automatisiert sind” (Möhle 1988:8).

Um dessentwillen sind solche Bücher zur Automatisierung wie das 2006 erschienene Buch von Janusz Sikorski “Korrektive Phonetik” durchaus gefragt. Durch das Vorlesen all hier dargelegter Beispiele (die Geläufigkeitsübungen sind dem Schwierigkeitsgrad nach eingeteilt – von den separaten Wörtern, über Phrasen, einfache Sätze, kompli-

³ Hierbei wird nun ein solcher Lerner berücksichtigt, welcher über kein musikalisches Gehör verfügt. “Musikalität ist das Ergebnis sowohl angeborener physiologisch-anatomischer Möglichkeiten als auch erziehungs- und bildungsmäßiger Umwelteinflüsse. Sie stellt einen Komplex psychischer Eigenschaften dar, der produktive und reproduktive Leistungen, aber auch Verstehens- und Erlebniskönnen von Musik ermöglicht. Dieser Komplex umfasst die Fähigkeit eines Menschen, Tonhöhenverhältnisse bestimmen (musikalisches Gehör), musikalische Vorgänge im Bewusstsein behalten und zurückrufen (musikalisches Gedächtnis), rhythmisch-metrische Merkmale der Musik unterscheiden (Sinn für Rhythmus) sowie die harmonischen Beziehungen der Musik (Harmonieempfinden) und die Ausdruckswerte der Musik (ästhetisches Empfinden) auffassen und innerlich nacherleben zu können. (...) Musikalität ist somit keine fest umrissene statische, sondern eine dynamische Größe” (Lehmann 1988:238).

ziertere Sätze, bis zu den alle phonetische Erscheinungen enthaltenden Texten) kann man solch ein Niveau erreichen, dass man sich voll auf die zu vermittelnden Inhalte konzentrieren kann, ohne an die kognitiven Kategorien zu denken, die eingeübten motorischen Bewegungsabläufe sorgen nämlich für den richtigen Klang der Laute. Hierbei offenbart sich nun lautes Lesen als ein optimales methodisches Mittel zur effektiveren Ausspracheschulung (vgl. Möhle 1988).

Fazit

Als Resümee muss noch einmal das im vorliegenden Beitrag behandelte Postulat pointiert werden, dass an den Universitäten, ausgesprochen im Germanistikstudium, das Ziel verfolgt werden sollte, das Aussprachefertigkeitsniveau der Studenten zu optimieren und ihnen solide theoretische und didaktische Kenntnisse in punkto Phonetik zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

- BÜCKLE M., 1993, Wie sieht ein "phonetisches Minimum" des Deutschen aus?, in: Deutsch als Fremdsprache 33/1, S. 28-32.
- GROTJAHN R., 1998, Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9/1, S. 35-83.
- HINKEL R., 2000, Die Kunst der Phonetik. Laute, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: Deutsch lernen 3, S. 244-264.
- HIRSCHFELD U., 1995, "Was Hänschen nicht lernt, ..." – Phonetik im Primarschulunterricht DaF, in: Endt E./Hirschfeld U. (Hg.), Die Rhythmuslokomotive: Ausspracheübungen für Kinder, München, S. 7-17.
- HIRSCHFELD U., 1997, Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache, in: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 67-71.
- HIRSCHFELD U., 2001, Vermittlung der Phonetik, in: Helbig G./Götze L./Henrici G./Krumm H.-J. (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband, Berlin/New York, S. 872-879.
- KROEMER S., 2001, Die Musik der Sprache. Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache, in: Deutsch als Zweitsprache – Extraheft, Mainz, S. 49-54.
- LEHMANN D., 1988, Zum Verhältnis von Fremdsprachenlernbefähigung und Musikalität, in: Deutsch als Fremdsprache 25/4, S. 237-242.
- MARTENS P., 1992, Zur Methode des Ausspracheunterrichts, in: Vorderwülbecke K. (Hg.), Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich DaF, Regensburg, S. 75-104.
- MEHLHORN G., 2006, Möglichkeiten einer individuellen Aussprachelernberatung, in: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 228-232.
- MEINHOLD G., 2007, Homo loquens – Ich spreche, also bin ich, in: Bose I. (Hg.), Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle, Frankfurt am Main, S. 117-130.
- MÖHLE D., 1988, Zur Rolle des Vorlesens im Fremdsprachenunterricht, in: NM: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 41, S. 6-12.

- RAUSCH I. / RAUSCH R., 1993, Deutsche Phonetik für Ausländer, Leipzig.
- SIKORSKI J., 2006, Korrektive Phonetik, Warszawa.
- STOCK E., 1993, Ausspracheschulung, in: Deutsch als Fremdsprache 30/2, S. 100-104.
- ŻYTYŃSKA M., im Druck, Die theoretische Grundlage für den Phonetikunterricht im Germanistikstudium an polnischen Hochschulen, in: Acta Universitatis Lodzensis. Folia Germanica, Łódź.

Automatisierung im Sprachlernprozess und ihre Bedeutung für die mündliche L2-Produktion

1. Einleitung

Der überwiegende Teil der Sprachverarbeitungsprozesse muss automatisiert ablaufen – sonst ließe sich die hohe Geschwindigkeit, mit der Muttersprachler sprechen, nicht erklären. Es wird angenommen, dass die Sprecher (sowohl Muttersprachler, als auch Fremdsprachenlerner) einen großen Teil ihrer Äußerungen nicht kreativ bilden, sondern dass sie über ein gespeichertes Repertoire vorgefertigter sprachlicher Sequenzen verfügen. Diese Sequenzen sind im Ganzen gespeichert und können jede Zeit abgerufen werden. Es gibt Hunderttausende davon; das sind nicht nur idiomatische Ausdrücke, Redensarten und Metaphern, sondern auch einfache Kollokationen und Verben, die Präpositionen regieren. Dabei verwenden die Sprecher entweder die ganzen Sequenzen oder sie stellen deren Fragmente mit Variationen neu zusammen.

Zur Bezeichnung dieser ganzheitlich memorisierten Sequenzen gibt es in der Forschungsliteratur unterschiedliche Termini, z.B. “prefabricated routines and patterns” (Hakuta 1974), “lexicalised sentence stems” (Pawley/Syder 1983), “chunks” (Ellis 1996), “lexicalized phrases” (Nattinger/DeCarrico 1992). Es wird auch von “sprachlichen Routinen” oder “formelhaften Sequenzen” (Aguado 2002a) gesprochen oder ganz einfach von “sprachlichen Automatismen” (Bärenfänger 2002). Die Termini sind nicht einfach verwechselbar, denn mit jedem können bestimmte theoretische Annahmen verbunden sein. Hier möchte ich nicht auf terminologische Einzelheiten eingehen, deswegen entscheide ich mich für den Terminus “formelhafte Sequenzen”. Da all den genannten Typen eine Reihe von gewissen Merkmalen gemeinsam ist, kann folgende Definition angenommen werden: Formelhafte Sequenzen sind mehrmorphemische Sequenzen, die aus dem Gedächtnis **als Ganzes** abgerufen und nicht auf Basis von Regeln konstruiert werden. Unten nenne ich die wichtigsten Merkmale der formelhaften Sequenzen:

- hohe Geschwindigkeit: Formelhafte Sequenzen werden mit einer hohen Geschwindigkeit ausgeführt; die Sprechgeschwindigkeit bildet ein gutes Maß, um einzelne Sequenzen im Hinblick auf ihre Automatisiertheit oder Kreativität voneinander zu unterscheiden;

- Invarianz: Formelhafte Sequenzen werden von einem Sprecher stets in gleicher (syntaktischer und lexikalischer) Form gebraucht;
- Komplexität: Die Form formelhafter Sequenzen ist komplex, insbesondere im Vergleich mit Sequenzen, die mittels gelernter Regeln gebildet werden;
- Korrektheit: Formelhafte Sequenzen sind verhältnismäßig korrekt;
- phonologische Kohärenz: Formelhafte Sequenzen werden flüssig produziert – ohne Brüche in der Intonationskurve (d.h. ohne Planungspausen);
- Situationsspezifik: Formelhafte Sequenzen werden situationsspezifisch erworben, deshalb zeichnen sie sich durch ihren situativ angemessenen Gebrauch aus;
- Häufigkeit: Formelhafte Sequenzen werden relativ häufig gebraucht;
- Kapazitätsfreiheit: Formelhafte Sequenzen nehmen nur geringe kognitive Ressourcen in Anspruch;
- Mühelosigkeit: Formelhafte Sequenzen werden mühelos bzw. nur mit geringer Mühe ausgeführt.

2. Formelhafte Sequenzen im L1- und L2-Erwerb

In Anbetracht der Tatsache, dass formelhafte Sequenzen die Basis der sprachlichen Automatisierung bilden, sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie ist die Funktion formelhafter Sequenzen im Sprachlernprozess?
- Haben sie nur eine kommunikations- und produktionsstrategische Funktion und fördern auf diese Weise den Spracherwerb nur indirekt oder tragen sie direkt zur Entwicklung des sprachlichen Regelsystems bei?

Indessen muss zwischen L1-Erwerb und L2-Erwerb unterschieden werden. Sowohl die L1- als auch L2-Sprecher gebrauchen formelhafte Sequenzen, das geschieht jedoch aus unterschiedlichen Gründen.

2.1. Formelhafte Sequenzen im L1-Erwerb

Es ist längst bewiesen, dass Kleinkinder zuerst komplexe sprachliche Einheiten als Ganzes erwerben und sie während ihrer sprachlichen Entwicklung segmentieren und dann auf Grund von Regelbildungen zunehmend analysieren, bis sie schließlich imstande sind, die ganzheitlich memorisierten sprachlichen Einheiten kreativ zu gebrauchen, d.h. sie zu neuen Einheiten zu kombinieren. Nach Wray/Perkins (2000) werden im L1-Erwerb zuerst formelhafte Sequenzen gesammelt, bis eine gewisse Menge erreicht ist. Da wird ein analytischer Mechanismus aktiviert, der für die Entwicklung der Kreativität der kindlichen Grammatik verantwortlich ist. Im Alter von etwa 8 Jahren überholt die analytische Komponente die formelhafte. Danach wird die kindliche Sprache wieder stärker formelhaft.

Für die meisten Forscher gilt als sicher, dass der Erwerb formelhafter Strukturen die Voraussetzung für Analyse, Regelfindung und weiteren Erwerb ist (Clark 1974, Pawley/Syder 1983, Nattinger/de Carrico 1992).

2.2. Formelhafte Sequenzen im L2-Erwerb

Die Rolle von formelhaften Sequenzen wird in Bezug auf den L2-Erwerb sehr kontrovers diskutiert. Es gibt Forscher, die sich generell negativ zu dieser Frage äußern und behaupten, dass sich kreative Fähigkeit unabhängig von formelhafter Sprache entwickelt. Nach Krashen/Scarcella (1978) sind formelhafte Sequenzen Umweg auf dem Weg zum produktiven Sprachgebrauch: Gebrauch von formelhaften Sequenzen bewirkt, dass nur "falsche Tatsachen vorgetäuscht werden", denn zum Vorschein wird eine Performanz gezeigt, die die Kompetenz in jeder Hinsicht übersteigt. Andere Forscher sehen formelhafte Sequenzen als Ausgangspunkt und Voraussetzung für weiteren Spracherwerb (Vihman 1982, Ellis 1996).

Es kann angenommen werden, dass formelhafte Sequenzen im ungesteuerten Fremdspracherwerb eine relevante Rolle spielen. In diesem Zusammenhang muss aber betont werden, dass eine positive Wirkung von formelhaften Sequenzen auf den Spracherwerb – langfristig gesehen – bisher nur hinsichtlich des L1- und L2-Erwerbs bei Kindern nachgewiesen worden ist. Sicher ist, dass formelhafte Sequenzen beim Zweitspracherwerb einen anderen Stellenwert als beim L1-Erwerb haben. Hierfür wäre es angebracht, zwischen kindlichen und erwachsenen L2-Sprechern zu unterscheiden – denn nach Aussage vieler Forscher gebrauchen die beiden Gruppen formelhafte Sequenzen aus unterschiedlichen Gründen und mit unterschiedlichen Auswirkungen auf ihren Spracherwerb. Demgemäß fungieren formelhafte Sequenzen bei den kindlichen L2-Sprechern vor allem als Lernstrategie, bei den erwachsenen L2-Sprechern dagegen im Rahmen der Kommunikationsstrategie (Yorio 1989); die erwachsenen L2-Sprecher sind kaum imstande, die interne morphosyntaktische Struktur zu extrahieren (Yorio 1989, Ioup 1996).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Frage nach der Rolle formelhafter Sequenzen in der Zweitspracherwerbsforschung nicht eindeutig beantwortet worden ist. Bestimmt dürfen sie nicht vernachlässigt werden, aber es gibt zu diesem Forschungsgegenstand wenige empirische Befunde.

3. Automatisierung im Lichte der Processability Theory

Die oben dargestellten Ausführungen präsentieren eine vordergründig linguistische Auffassung der Automatisierung im Spracherlernprozess. Eine andere (psycholinguistische und informationsverarbeitende) Betrachtungsweise ergibt sich aus Manfred Pienemanns (1998) Processability Theory. Die Processability Theory (PT) – übriges

eine weiterentwickelte Form seiner “teachability hypothesis“ (Pienemann 1984) – ist eine Theorie der sprachlichen Verarbeitbarkeit. Die PT basiert auf einer universellen Hierarchie von Verarbeitungsprozeduren. Als Grundlage dienen ihr psycholinguistische und informationstheoretische Modelle kognitiver Prozesse. Die PT entspricht eigentlich Levels (1989) Ansatz zur Erklärung der Sprachproduktion, dem das Verarbeitungsmodell von Kempen/Hoenkamp (1987) zugrunde liegt.

Die PT besagt, dass die Sprachverarbeitungsprozesse aufgrund der Sprechgeschwindigkeit meistens **automatisiert** ablaufen müssen, was darauf zurückzuführen ist, dass die begrenzte Kapazität des Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnisses nicht ausreichen würde, alle Berechnungen, die für eine in allen Details bewusst kontrollierte Konstruktion eines jeden Satzes erforderlich ist, durchzuführen. Wie diese Automatisierung zustande kommt, erklärt die PT aufgrund von Ergebnissen der empirischen Spracherwerbsstudien. Sie werden interpretiert in Anlehnung an Levels (1989) psycholinguistisches Modell der Sprachproduktion. Als Bezugspunkt dient die Annahme, dass alle Sprachproduktionsprozesse von einer konzeptuellen Mitteilungsintention ausgehen.

Nach diesem Modell gibt es auf dem Weg von Intention zu Artikulation in der Sprachproduktion drei aufeinander bauende Aufgaben/Verarbeitungsphasen: konzeptualisieren, formulieren und artikulieren. Diese Aufgaben werden jeweils von einer anderen Komponente übernommen. Die Komponenten heißen: Der Konzeptualisierer, der Formulator, der Artikulator. Der Konzeptualisierer ist für die Planung der Mitteilung zuständig, der Formulator für die grammatikalische und phonologische Gestalt, der Artikulator wandelt die Mitteilung in die gesprochene Sprache um. Die Arbeitsweise der Komponenten ist inkrementell, d.h. der Konzeptualisierer arbeitet an einem Fragment des konzeptuellen Inhalts der Mitteilung und überträgt dieses nach Beendigung seiner Arbeit an den Formulator, der es wiederum nach Beendigung seiner Arbeit an den Artikulator weitergibt. Inzwischen arbeiten die Komponenten an weiteren Mitteilungselementen. Auf diese Weise können die Komponenten parallel arbeiten, d.h. gleichzeitig an unterschiedlichen Fragmenten der Mitteilung. Praktisch bedeutet das, dass ein Sprecher mit der Produktion eines Satzes beginnen kann, ohne recht zu wissen, wie er diesen beenden wird.

Nach Auffassung Pienemanns kann nur die inkrementelle Verarbeitungsweise die hohe Geschwindigkeit erklären, mit der die Sprachproduktionsprozesse ablaufen. Pienemann (1998) resümiert die Vorgänge, die nach Levels (1989) Modell während der Sprachproduktion vor sich gehen, wie folgt:

1. Aufruf des Lemmas,
2. Identifizierung der Lemmakategorie (Wortart) und ihrer Merkmale,
3. Merkmalweitergabe auf der Ebene der Phrase,
4. Merkmalweitergabe auf der Ebene des Satzes.

Diese Prozesse werden in der Reihenfolge ihrer Aktivierung während der Sprachproduktion erworben (vgl. Meerholz-Härle/Tschirner 2001); sie bilden eine Art von Schwierigkeitshierarchie oder Sprachlernstufen. Pienemann (1998) nimmt an, dass diese Prozesse beim Spracherwerb für jede neue Sprache neu erworben werden müssen. Die Forschung hat nachgewiesen, dass sich zweitsprachliche Prozesse grundsätzlich nach denselben Regeln vollziehen wie diejenigen, die für die erste Sprache gelten (de Bot 1992). Es kann auf folgende Weise formuliert werden: Die Lernenden können keine Entwicklungsstufe überspringen, denn sie müssen für jede nächste psycholinguistisch "bereit" sein. Das, was unterrichtet wird, darf nicht zu weit über dem erreichten Entwicklungsstand der Lernenden liegen.

4. Karin Aguados Imitations-Hypothese

Eine interessante Auffassung des Spracherwerbsprozesses präsentiert Karin Aguado. In ihrer umfassenden Arbeit "Imitation als Erwerbsstrategie" (2002b) entwickelt sie eine Hypothese, die besagt, dass der L2-Erwerb wie der L1-Erwerb zu einem großen Teil durch den Prozess der Imitation im Rahmen von Interaktionen stattfindet. Dieser Hypothese zufolge beruht Spracherwerb darauf, dass "[...] komplexe Sequenzen aus dem in Interaktionen wahrgenommenen Input mittels des chunking-Prozesses extrahiert und zunächst unanalysiert memorisiert (werden – M.C.). Als solche unanalysierten chunks stehen diese Sequenzen anschließend der Produktion zur Verfügung. Da sie quasi wie ein einzelnes Lexem gespeichert werden, können sie leicht abgerufen werden und so der Automatisierung zugänglich gemacht werden. Der Grad der Automatisiertheit dieser Sequenzen lässt sich anhand der Merkmale Geschwindigkeit und Mühelosigkeit ihres Abrufs und Invarianz ihrer Produktion ablesen. Ob die ganzheitlich memorisierten Sequenzen auch den für einen Erwerbsfortschritt erforderlichen Prozessen der Segmentierung und Analyse unterzogen werden, hängt vom Grad der Aufmerksamkeit des Lernenden auf die sprachliche Form ab" (Aguado 2002b:213). Nach dieser Auffassung sind also formelhafte Sequenzen, die im Prozess der Imitation erworben werden, Voraussetzung und Basis für die Automatisierung und somit für den weiteren Spracherwerb, weil die Aufnahme komplexer Sequenzen deren hierarchische Verarbeitung und spätere Analyse ermöglicht.

Aguado gibt der Imitation den alten Rang zurück – denn seit der kognitiven Wende der 70-er Jahre (was auch mit der Reaktion auf behavioristische Lerntheorien verbunden war) wurde die Imitation als eine Grundbasis für den Spracherwerb abgelehnt. In den letzten Jahren gibt es immer mehr Spracherwerbsforscher, die diese Auffassung kritisch hinterfragen und überprüfen; Karin Aguado ist mit ihrer Imitationshypothese dieser Strömung durchaus verpflichtet. Gleichzeitig betont sie, dass ihre Auffassung der Imitation als Erwerbsstrategie keine Ablehnung der These impliziert, der Spracher-

werb sei aktiver und kreativer Prozess. Die Imitationshypothese bildet nur eine andere Sichtweise auf das Phänomen.

5. Didaktische Implikationen

Aus den vorangehenden Ausführungen lassen sich für den Fremdsprachenunterricht einige Konsequenzen ableiten. Man soll sich darum bemühen, dass auf jeder Etappe möglichst viel lexikalisches Wissen zur Verfügung steht, denn je mehr lexikalisches Wissen vorhanden ist, desto leichter ist es, die konzeptuelle Mitteilungsintention in sprachliche Formen umzusetzen. Damit die für die PT weiter gültige Regel "teach what is teachable" angewendet werden kann, sollen die Lehrer stets darum bemüht sein, zu erkennen, auf welcher Sprachlernstufe ein Lerner steht.

Auf der ersten Etappe können die Lerner doch nur die Worte oder ganze Ausdrücke verwenden. Sie sind keine Lemmata im Sinne von Levelt (1989), denn sie bestehen aus einer Bedeutung und einer Lautgestalt. Erst auf der zweiten Etappe beginnen die Lerner, grammatische Bestandteile oder Funktion zu durchschauen. Sie erwerben komplette Lemmata, d.h. Bedeutung und lexikalische Kategorie (Wortart). Es werden erste ungrammatische Sätze gebildet, die Worte stehen in einem semantischen Zusammenhang. Die Wortfolge ist einfach, es gibt keine Kongruenz.

Dabei ist die "vernünftige" Verwendung formelhafter Sequenzen angeraten. Formelhafte Sequenzen können wie Vokabeln gelernt werden, ohne dass die Lerner auf die Morphosyntax zu achten brauchen. Gewinnbringend kann ebenfalls sensible Vermittlung von Mustern sein. Es kann aber nicht um reine Memorisierung gehen, sondern um Anregung zur Segmentierung und zur Analyse (vgl. Aguado 2002b:217).

Literaturverzeichnis:

- AGUADO K., 2002a, Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37, S. 27-49.
- AGUADO K., 2002b, Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs, Bielefeld.
- BÄRENFÄNGER O., 2002, Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen, in: Börner W./Vogel K. (Hg.), Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven, Tübingen, S. 119-140.
- BOT K. de, 1992, A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted., in: Applied Linguistics 13, S. 1-24.
- CLARK R., 1974, Performing without competence, in: Journal of Child Language 1, S 1-10.
- ELLIS N., 1996, Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order, in: Studies in Second Language Acquisition 18, S. 91-126.
- IOUP G., 1996, Grammatical knowledge and memorized chunks. A response to Ellis, in: Studies in Second Language Acquisition 18, S. 355-360.

- HAKUTA K., 1974, Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition, in: *Language Learning* 24/1, S. 287 – 297.
- KEMPEN G. / HOENKAMP E., 1987, An Incremental Procedural Grammar for Sentence Formulation, in: *Cognitive Science* 11, S. 201-258.
- KRASHEN S. / SCARCELLA R., 1978, On routines and patterns in language acquisition and performance, in: *Language Learning* 28 /2, S. 283-300.
- LEVELT W. J. M., 1989, *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge.
- MEERHOLZ-HÄRLE B. / TSCHIRNER E., 2001, Processability theory: Eine empirische Untersuchung, in: Aguado K./Riemer C. (Hg.), *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Hohengehren, S. 155-175.
- NATTINGER J. / CARRICO J. de, 1992, *Lexical phrases and language teaching*, Oxford.
- PAWLEY A. / SYDER F. H., 1983, Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, in: Richards J.C./Schmidt R.W. (Hg.), *Language and Communication*, London, S. 191-226.
- PIENEMANN M., 1984, Psychological constraints on the teachability of languages, in: *Studies in Second Language Acquisition* 6, S. 186-214.
- PIENEMANN M., 1998, *Language processing and second language development: Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia.
- VIHMAN M. M., 1982, Formulas in first and second language acquisition, in: Obler L.K./Menn L. (Hg.), *Exceptional language and linguistics*, New York, S. 261-284.
- WRAY A. / PERKINS M. R., 2000, The functions of formulaic language: an integrated model, in: *Language & Communication* 20, S.1-28.
- YORIO C., 1989, Idiomaticity as an indicator of second language proficiency, in: Hyldenstam K./Obler L. (Hg.), *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*, Cambridge, S. 55-72.

Inferenziell hören: Was ist möglich? Ein Werkstattbericht

Laut diverser Studien basiert erfolgreicher Fremdsprachenunterricht darauf, dass (mehr oder weniger) konsequent

- in der zu lernenden Sprache gesprochen werde,
- der Unterricht weniger lehrerzentriert sei,
- Lernende selbst viel sprechen,
- Zeit zum Antworten haben und ihre Fehler selbst korrigieren könnten. Außerdem zeigen sie, dass
- die Gruppengröße deutliche Auswirkungen auf die Qualität des Lernens hat. Je größer die Gruppen, desto schlechter sind die Ergebnisse der Lernenden vor allem in den Bereichen Hören und Sprechen.

Das heißt – wieder zurück – auf die Praxis übertragen, dass die eigene Aktivität in der neu zu lernenden Sprache im Vordergrund steht. Um aber selbst viel sprechen zu können, müssen Studierende Beispiele bekommen, und für das vorliegende Ziel “Hören“ müssen sie Beispiele zu hören bekommen, viele und vielfältige Beispiele. Das ist schon eine erste Voraussetzung für inferenzielles Hören. Statt der verbreiteten Praxis, dass Lehrende im Unterricht durchschnittlich doppelt so viel sprechen wie alle ihre Schüler zusammen (im Durchschnitt werde nicht länger als drei Sekunden auf eine Schülerantwort gewartet!), sind “Räume und Zeiten“ nötig, die den Lernenden viele unterschiedliche Sprechbeispiele vorstellen und eigenes Agieren ermöglichen. Damit bekommen die Einzelnen Gelegenheit, eigene kommunikative Kompetenz zu entwickeln, und man/frau könnte sich schon im Rahmen des Unterrichts entfernen vom destruktiven Leistungsdruck, der zu Unsicherheit, Sprech-Hemmungen, Motivationstief usw. führen kann. Hier liegt übrigens auch der Grund für die Bezeichnung **Werkstatt**, denn die Studierenden sollen sich wie in einem Experimentier-Labor fühlen, in dem es erlaubt und sogar nützlich ist, Fehler zu machen.

1.1

Wie aber ist das in Lerngruppen (sowohl in Schule wie Universität) mit 20 und mehr Teilnehmenden zu realisieren? Und mit Hör-Materialien, die praktisch immer vor-

bereitet, eingeführt, “aufgewärmt“ daherkommen, denn in allen bisherigen Strategie-Beschreibungen ist der Zugang zum Hören präpariert. Auch wenn die praktische Beobachtung – wie ich sie seit einigen Jahren voranbringe¹ – jedem Lehrenden zeigt, dass das Lernen in authentischen Hör-Situationen zu großen Lernerfolgen führt. Problematisch können einesteils die technischen Gegebenheiten sein, denn nicht in allen Lehreinrichtungen sind zu jeder Kursstunde Computer und Audiobefähigung, mp3- oder Streaming-Dateien vorgesehen (oder vorhanden), und andernteils gibt es nur wenige Quellen, die aktuelles Material “live“ bereitstellen.

1.2

Damit stellt sich schon die Frage, warum aktuelle Materialien und wo denn realistischerweise im Bereich Hören überhaupt authentische Situationen zu finden sind: Was und wo hören wir im realen Alltag? Da wären neben den “live“-Gesprächen, bei denen sowohl Hören als auch Sprechen aktiviert werden, die Telefonate bzw. Nachrichten am Anrufbeantworter, Durchsagen in Verkehrsmitteln oder Bahnstationen/Flughäfen, Werbung in Supermärkten, Touristenführungen, TV- und Radiosendungen, die inzwischen teilweise per Internet zu verfolgen sind. Und gerade bei Radioprogrammen bietet sich der günstige Zufall, dass die Nachkriegszeit die Kunstgattung Hörspiel entwickelt hat, zu der sich heute Hörbilder, Stimmungsbilder, Features und Collagen gesellt haben, die eine Art “Theater für die Ohren“ ermöglichen.

2.1

Daneben kann man zu verschiedenen Themen Audiorealisierungen in Schulfunkarchiven finden, mit rezeptiven Schwierigkeitsgraden von konkret bis abstrakt, Dokumentationssendungen und kurze Einblendungen als Illustrationen für zielgerichtete Aufgabenstellungen wie z.B. das Erstellen von Referaten in einer Hauptschulsituation, im Gymnasium und für ein Universitätsseminar (BR-online.de und WDRlive.de), oder auch Geschichtliches und für muttersprachliche Ohren Unterhaltsames bzw. Literarisches, das auch bei Wiederholungen immer noch vergnüglich und bedeutungsvoll dasteht. In diesem Zusammenhang hat das Museum Karlshorst in Berlin von der überzeugenden Erfahrung berichtet, dass die Einblendung der Posener Rede von Himmler zur Vernichtungspolitik der Slawen im Originalton bei den Besuchern “unter die Haut gehe“. Es habe eine immediate Wirkung, die bräsige Stimme und die vermittelten Anforderungen zu hören, der man sich nicht entziehen könne, und die gleichzeitig damalige Stimmung und Realität nahe bringe.

¹ Vgl. der Tagungsbeitrag zum Hörverstehen mit immersivem Ansatz während des Internationalen Deutschlehrertags in Luzern 2001.

2.2

Andererseits kann gefragt werden, warum Fertiges benutzen? Warum nicht selbst aktiv werden? Audioaufnahmen können eine gute Gelegenheit für Studierende darstellen, ihre Aktivitäten im Kurs zu erklären, über ihr Lernen und ihre Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache aber auch über die eigene Sprache zu reflektieren, dies zu versprachlichen und mit einem Mikrofon aufzunehmen. Und sie können eine gute Gelegenheit für Kreativität bieten, denn oft genug entstehen kleine Features, originelle Miniaturen oder Sprüche, die reif für einen Werbeslogan wären. Solche “Treffer“ machen Spaß, motivieren und bleiben im Gedächtnis.

2.3

Die Reaktionen sind überraschend – von schockiert über den eigenen (z.B. Bergamo-) Akzent im Deutschen bis stolz, dass man doch so viel verstehen kann – und motivierend, denn die Protagonisten sind die Zuhörenden und hören die eigenen Fehler, sie könnten Verschiedenes auch besser sagen, noch leichter im Team, dort korrigieren sie sich gegenseitig: das Peer-Assessment mit Audio-Aufnahmen involviert vielfältige Ebenen. Und ein erfreulicher Nebeneffekt: wenn die Kurs- bzw. Werkstattatmosphäre stimmt und die Teilnehmenden sich wohl fühlen, wünschen sie diese Form des Feedbacks ausdrücklich. Ricci Garotti (2006) entwickelt – im schulischen Kontext – für diese Peers interessante Partneraufgaben mit Hits, die sich zunächst nur auf das Hören konzentrieren, ohne noch Inhalte zu berücksichtigen oder zu bearbeiten. Nach ihrem Beispiel können die universitären Peer-Teams selbst Aufgaben bestimmen und mit jeder Hörphase die Teams wechseln. Auf diese Weise gewinnen die Hörenden Vertrautheit mit den fremden Klängen und vor allem: sie stehen nicht einsam vor dieser Aufgabe, sondern können sich mit den Partnern austauschen und gegenseitig helfen. Dabei ergeben sich rasch neue Wortschöpfungen oder eine neu komponierte Strophe.

Es ist erfrischend, dieses konstruktive Prinzip zu erproben, das der deutschen Sprache Musikalität und Schönheit und Leichtigkeit zuspricht – und erfüllt außerdem die “kulturelle und soziale Funktion“, mit der Sprachelernen Freude macht, denn wir gewinnen gegenseitigen Austausch.

3.1

Für diesen Austausch drängt sich der Aspekt der Kommunikationsabsicht auf, ein Element aus dem Zusammenhang der Lernautonomie, denn wenn Lerner etwas mitzuteilen haben, wenn sie involviert und überzeugt sind, ist die Mitteilungsabsicht vorrangig, und die Lernenden verwenden die Sprache in ihrer instrumentellen Funktion². Und wo könnten sie besser involviert sein als in eigenen Texten, zu denen sie motiviert

² Vgl. Fernstudienprojekt des GoetheInstituts/Inter Nationes “Lernerautonomie“.

sind und sich mobilisieren, denn es besteht ein “besoin de dire, de donner du sens“, und als Reaktion, wenn wir – die Zuhörenden – die Anstrengungen der Sprechenden wahrnehmen, kommen wir ihnen entgegen, helfen **ihnen** sich auszudrücken und **uns** zu verstehen.

3.2

Die kommunikative Absicht lässt sich zusätzlich durch die Auswahl der Themen fördern, denn die Studierenden sprechen gern über eigenes Erleben, über Reisen, über aktuelle Themen, die sie selbst suchen bzw. recherchieren können. Als recht willkommene Arbeitsform stellten sich Interviews heraus, die zwar in groben Zügen vorbereitet werden, aber im direkten Gespräch doch spontan formuliert und angehört werden müssen. Solche Interviews wurden mit Lehrpersonen geführt, die die Studierenden kannten, mit denen sie aber nie ein individuelles Gespräch führten. So wurde z.B. der Literaturprofessor zu seinen Erinnerungen an die 68-er Bewegung befragt. Anschließend werden solche Audio-Aufnahmen im Plenum präsentiert und/oder schriftlich protokolliert bzw. zusammengefasst.

3.3

In längeren Kursblöcken können auch Projektarbeiten zu Themen aus zeitgenössischer Geschichte, Deutschland im Herbst (und der Vergleich zum eigenen Land) oder Taubthemen wie das der Wilhelm Gustloff bearbeitet werden. Involviertheit zeigen aber nicht nur fortgeschrittene Studierende, auch in den ersten Wochen des ersten Semesters sind überzeugende Präsentationen zu Themen wie “Olympiade: Antike – 1936 – und heute“ oder “Entwicklung des Fernsehens“ entstanden.

3.4

Neben diesen berichtenden und zusammenfassenden Arbeiten können Studierende auch eigene Konzepte erstellen, wie sie das im Fall eines Lektorats in Bruneck (Fakultät Tourismus, 2007/2008) realisiert haben: nach der zunächst rezeptiven Bearbeitung des Themas “Studiengebühren“ begannen die Studierenden in weiteren Phasen, Interviews mit ihren Tandem-Partnern, Erasmus-Studenten und Professoren aus Deutschland und Österreich vorzubereiten und die Durchführung aufzunehmen, um sie hinterher in einem imaginären Radio zu präsentieren. Damit verlagert sich die Aufgabe der Lehrenden weg von der frontalen, indoktrinierenden “Schulmeister“-Rolle (siehe oben: die doppelt langen Sprechzeiten) und hin zur/m linguistisch Betreuenden, die/der adäquates Material auswählt bzw. bei der Auswahl hilft, technische und strukturelle Instrumente bereitstellt, Diskussionen steuert bzw. moderiert (=moderat macht), bei Problemen unterstützt und (er-)klärt, die Methode bewusst und transparent macht, denn: das Erklären der Methode ist ein zentrales Element: wenn die Studierenden die

Vorteile dieses inferenziellen Arbeitens verstanden haben, machen sie größte Fortschritte, wenn nicht, sind sie größter Bremsklotz.

4.1

Ganz besonders ist hier mit Solmecke (1992) daran zu erinnern, dass kein Sprechen ohne ein Hören möglich und wie einzigartig diese Fähigkeit "Hören" ist. Diese Fähigkeit und – mit Training auch – Fertigkeit in der neuen Sprache veranlasst das Entstehen von Bildern und Orten in unserer Vorstellung, mit denen wir lernen, und – am effektivsten –, wenn möglichst individuelle und möglichst viele Assoziationen und somit Verknüpfungen (Synapsen!) erstellt sowie möglichst materiell, haptisch, konkret fixiert werden. Für das Hören bedeutet dies: die eigene Vorstellungskraft hat die Freiheit zu assoziieren, sie braucht keinen fertigen Bildern zu folgen und darf anschließend beschrieben und erklärt werden.

4.2

Erforderlich ist hierfür die Bereitschaft, sich in diese neue Perspektive einbinden zu lassen, und höchste Konzentration – sonst lässt sich das entstehende eigene Bild nicht erfassen, sondern ist gleich wieder vergessen –, und auch die Informationen draußen können nicht mit "allen Antennen" wahrgenommen werden. Wenig geübte Vorstellungskräftige tun sich manchmal schwer mit solchen Assoziationen und weigern sich z.T. heftig, eine solche nicht-kognitive Strategie einzusetzen. Aber Sprachlernen ist nicht nur ein logischer Prozess, eine mathematische Formel, die es zu verstehen gilt, um sie für immer "getrost nach Hause zu tragen" sondern eine Fertigkeit, die permanent geübt und praktiziert werden will, vergleichbar mit künstlerischer Arbeit oder einer Sportart.

4.3

Hör-Gelegenheiten bringen eine weitere Aktivität für die HörerInnen mit sich, nämlich das Inferieren, und zwar im sprachlichen wie im aussersprachlichen Bereich. Die Hörenden können nämlich gleichzeitig Wörter, Strukturen und Stimmung, Tonfall, Melodie, emotive Situation und kontextuale Ausgangslage wahrnehmen bzw. daraus Informationen entnehmen. Die Studierenden verfügen zwar nur über den einzigen Perzeptionskanal des Hörens, aber das Ohr ist erfreulicherweise so vielschichtig angelegt, dass es uns Informationen zu all diesen Umgebungen liefert.

4.4

Bei einem Film z.B. folgt das Auge vorgegebenen Bildern, die der eigenen Vorstellungs- und Erfahrungswelt entsprechen können oder auch nicht. Beim Hören gibt es diesen "Konsumartikel-Bild" nicht, sondern jede/r wird aktiv und schafft ihre/seine

individuelle Vorstellung selbst – eine weitere Charakteristik für inferenzielles Hören. Beim inferenziellen Hören einer authentischen Situation besteht zwar Einmaligkeit, die aber für die Studierenden – als einzige Didaktisierung – mehrmals wiederholbar sein darf. Es handelt sich um eine Einmaligkeit, die äußerst wertvoll ist für die weitere persönliche Arbeit mit dem Hörtext: das Bild und die Stimmung und Emotion nämlich, die sich bei diesem ersten Hören eingestellt haben, öffnen sozusagen eine Tür zum individuellen Instrumentarium der Studierenden. Gerade dieser höchst kreative Moment ermöglicht effizientes Verarbeiten und damit Lernen der vorkommenden Strukturen, Wörter, Aussprache usw. Dazu eine persönliche Hörerfahrung aus dem Französischunterricht in der Schule, als – ein einziges Mal! – mit dem Chançon “Nathalie“ von Gilbert Bécaud gearbeitet wurde, zu dem wir SchülerInnen die obligaten Verstehensaufgaben erfüllen mussten. Was mir deutlich in Erinnerung geblieben ist, war die Atmosphäre aus dem Lied, das Licht an diesem Wintertag, der Schnee bzw. das eisige Klima auf dem Roten Platz, der Duft der heißen Schokolade nach der Stadtführung, das damals so seltene und so ersehnte “interkulturelle“ Begegnen zwischen einem Franzosen und einer Russin, ein Treffen, das ich persönlich gut nachvollziehen konnte, denn auch ich spürte bei meinen Besuchen im kommunistischen Polen, wie neugierig die Menschen nach unseren Erzählungen, Erfahrungen und auch unserem Verhalten griffen. Also: Identifizierung aus eigenem Erleben mit der zu bewältigenden Hör-Situation. An eine Frage zur Grammatik oder zu unbekannten Vokabeln kann ich mich nicht erinnern!

4.5

Ein kritischer Aspekt führt nochmals zu dem schon erwähnten Prinzip von höchster Konzentration und Aufmerksamkeit. Denken wir an das Telefonieren im Auto: Untersuchungen haben ergeben, dass unsere visuelle Wahrnehmungsfähigkeit während des Telefonierens auf lediglich den peripheren Bereich reduziert ist, denn unser zentraler Wahrnehmungsbereich richtet sich auf – und sieht! – die zu hörende Person am anderen Ende der Telefonleitung, ganz zu schweigen von den physischen Auswirkungen. Permanent parallel oder dreifach ablaufende Prozesse beeinträchtigen zwangsläufig unsere Wahrnehmungsfähigkeit, und zwar wie ich meine, mit dem Ergebnis, keine Wahrnehmung mehr für die differenzierten Tonlagen, Betonungen, Pausen usw. aufzubringen. Parallel zu einer manuellen Tätigkeit zu hören, beeinträchtigt uns nicht, aber mehrere Schallquellen gleichzeitig zu aktivieren, wenn Awareness entwickelt werden will, ist schlichtweg kontraproduktiv. Das Zuhören und der Prozess des Inferierens kann natürlich neben dem Berichten über das eigene Tun auch in visuellen Darstellungen wie Bildern, Werbeplakaten, Konzepten für Internetauftritte u.ä. gezeigt werden, die anschließend wiederum Gelegenheit zum Erklären bieten. Bei der vorliegenden Auswahl beschränke ich mich auf die ausschließlich berichtende Umsetzung. Die Transkriptionen sind absichtlich in einer möglichst lektürefreundlichen Version verfasst.

Ausgewählte Fallbeispiele und Transkriptionen

Zunächst 2 Teilnehmende im Januar 2008, die ich 6 Monate vorher im Sommerkurs in Bozen als absolute AnfängerIn kennengelernt hatte:

Warum haben Sie sich entschieden für das Studium Tourismusmanagement?

1.

“Ok, ich habe an diese Fakultät in Bruneck ge-sch...beschieden, weil ich wollte auch Deutsch lernen, und ich habe diesen Kurs in Bozen deshalb gemacht, weil musste ich/ weil ich ein bisschen Deutsch lernen musste. Und ich mag auch diese Universität, weil ist ein – eine Mehresprache-Universität, auch für Englisch, und ich denke dass gibt es mehrere Möglichkeiten für die Zukunft, für eine gute Job zu finden

-In welcher Fakultät studieren Sie?

– ich studiere an die Tourismus-Management-Fakultät in Bruneck – und ist an die Freie Universität Bozen, ist eine verschiedene Teil von die Universität Bozen, weil ist genauso 3sprachen aufgebaut und – ja, was mehr ?- ah, die Nachteile sind, dass zum Beispiel Bruneck ist sehr weit von meinen Ort –also ich muss fahren sehr viele Stunden /ich muss viele Stunden fahren – ja, und Vorteile sind. zum Beispiel, gibt es viele Leute auch hier, die Deutsch sprechen – also ist ein bisschen einfacher, um Deutsch zu lernen, weil gibt es viele Möglichkeiten für Deutsch sprechen – ja, und – ok“

2.

“Kann ich fünf Minuten über das denken?“

– Nein, jetzt nicht mehr!

“Ok ... ich habe mich entschieden, weil ich eine gute Karriere im Tourismus machen wollte. Und es war eine sehr wichtige – hm – Situation, weil das für mich -hm – sehr schwierig war. Ich habe meine Arbeit –hm- ok – weil letzte Jahr habe ich ein Jahr gearbeitet, und ich hatte ein bisschen Angst, weil es war eine neue Situation und ist nicht so einfach zu studieren beginnen. Und weil es war viele Probleme, zum Beispiel das Geld vielleicht ist nicht genug oder ist nicht zu viel und ist ein sehr –ein gross Investition für Zeit –hm – für Zeit und Geld. So ich habe über das sehr viel gedacht und ich habe das mit meiner Freundin diskutiert – für hm- lange Zeit, und zusammen haben wir das entschieden – Sie ist -hm-wir sind sehr froh, weil das für uns war eine gute Idee und eine gute Gedanke – und wir habe über die Niveau, das diese Universität hat, und wir haben gedacht, dass die Niveau ist sehr hocht für die zweisprachige Situation. Weil wir haben zwei Sprachen, drei Sprachen – Entschuldigung – wir müssten 3 Sprachen studieren, aber bin ich ein Anfänger auf Deutsch, so muss ich viel Deutsch studieren und lernen; aber bin ich sehr froh und ich wollte nicht das wechseln.“ – ok –“Fertig!“

Die nächsten Beispiele haben einen längeren schulischen Kontakt mit Deutsch aufzuweisen, sind aber nicht zwangsläufig sprachkompetenter. Beispiel 4 und 5 weisen sogar kräftige Fossilisierungen auf und haben – leider – die Sprachprüfung ein weiteres Mal nicht geschafft. Beispiel 3 hat sehr viel Kontakt zu Südtirolern, integriert damit auch viele dialektale Ausdrücke, kann sich aber ähnlich wie Beispiel 6 auf die analytische Strukturebene begeben und selbst Verbesserungen vorschlagen.

3.

“Ich habe mich für diese Fakultät entschieden, weil ich in der ganzen Stadt habe ich gesucht eine Universität das könnte mir geben eine –hm-formation –Ausbildung – eine Ausbildung auf die Event-Management und die Kommunikationswelt, und wenn ich diese Fakultät gefunden habe – auf Internet, es war am letzten Sommer, und ich habe gedacht, ah – wie viele Glück, weil da diese Universität steht in Bruneck und ist sehr kurz von meinem Haus. Das war schön auch für die Dreisprachig– dreisprachige Studium Grund, weil ich denke, dass in diesem Welt, das Welt des Tourismus, Kommunikations- und Eventmanagement ist sehr wichtig, ein bisschen die –hm- Sprache – kennen und auch gut sprachen. Und studieren hier kann man auch ein bisschen schwierig, ja- aber ich denke, wann wir diesen Studiengang fertigmachen, wir können auch eine bessere Ausbildung haben – mhm- so, das ist alles.“

4.

“Hallo –quelli...- hallo – cosa devo fare? Hm – ich habe diese Universität entschieden, um meine Studium weiter zu gehen und im – ich habe diese Universität auch entschieden, weil in Bergamo, in meine Stadt, gibt es nicht diese Opportunität – so ich habe, no, ich möchte diese Chance..ecco-machen – hm – diese Universität ist –ich denke, diese Universität ist eine gute Möglichkeit für die Studenten, weil er /sie gibt eine Studium/eine Planung/eine wichtige Planung- wir möchten drei Sprache lernen, und es ist gut –hm- für die Zukunft; ich möchte nach diese Universität, nach diese Universität möchte ich nach Ausland gehen zu arbeiten; ich möchte neue Reisemöglichkeiten zu proponieren für/für die Touristen und – jede Universität hat Nachteile und Vorteilen: die Vorteile ist die Sprachen – drei Sprachen - wir können drei Sprache lernen, aber ist schwierig, denn, zum Beispiel ich bin italienisch, und ich könne nicht eine Deutsche perfekt sprechen, so ich könne nicht eine Vorlesung – alle Vorlesung gehört, aber in Bruneck o in Südtirol gibt es auch diese Opportunität: wir können auch Deutsch sprechen mit Leute/mit Leuten sprechen -.“

5.

“Hm – als ich die Sprachgymnasium fertig gemacht habe, habe ich für viele Universität durchgesehen und nach lange Gedächtnis habe ich mich für diese Universität entschieden/ entschieden –ja, und – am Anfang habe ich mich/habe ich die Prüfung in Bozen gemacht in Deutsch, aber ich habe es nicht geschafft, und die Universität hatte mir gesagt, dass ich nicht in die Schule eingetragen war, und so habe ich eine andere Universität gesuchten, und ich bin nach Padua gegangen/gefahren, und dort habe ich mediatische Schule begonnen

– Sprachschule Mediation begonnen, und nach einer Woche hatte die Bozen Fakultät mir angerufen, und sie hatten mir gesagt, dass ich/ dass sie mir genommen haben. So habe ich viel an dieser Universität daran gedacht und- endlich- bin ich hier angekommen.

Und ich habe für diese Universität entschieden für viele Faktoren: hm- ich habe ein/eine Liste gemacht: Vorteile und Nachteile, und die Vorteilen waren mehr als die Nachteile. Und die Vorteilen waren, dass ich/dass meine Eltern ein Hotel haben und so dieser Kurs würde mich/mir eine gute Vorbereitung für Sprache und Zukunft in die Tourismus geben. Und ich habe mich für diese Kurs auch entschieden, weil ich mag Sprachen/die Sprache und weil ich neben Haus/ nicht so weit von Haus leben und so auch meine Eltern im Hotel helfen konnte –hm-und auch weil dieser Kurs eine schöne Prospektive/Arbeitprospektive/Arbeitsprospektive geben kann- und man kann schnell –vielleicht, ich hoffe es- ein Arbeit zu finden.“

6.

...also – hm- ich besuche die Tourismusmanagement-Fakultät hier in der Freien Universität Bozen und ich habe mich für diese Fakultät entschieden, weil ich habe das neusprachlig- hm no-das neusprachige Gymnasium besucht und Sprachen gefallen mir sehr –und Tourismus, weil ich habe auch in einem Reisebüro gearbeitet, und dort – es – habe ich die Möglichkeit gehabt, um eine erste Kontakt mit Tourismus haben, zu haben.

Als ich die zukünftige Fakultät entscheiden möchte/müsste, habe ich zuerst an Bozen gedacht, aber als ich Tourismus hier in Bruneck gesehen habe/hat, habe ich gedacht, dass das war die beste Möglichkeit für mich, weil – ich möchte mit Sprachen weiter gehen und-hm- weil Sprachen sind/ sollten ein Mittel sein und nicht nur eine –hm zum Beispiel ich müsste mich nicht die Literatur lernen weil auch Tourismus gefällt mir sehr und ich glaube, es könnte eine gute/ die beste Wahl für mich sein.

Und- hm – hier in Bruneck gibt es auch die Möglichkeit, viele/mehrere Leute, die von Ausland kommen, ja und besonders von/ aus Deutschland oder Österreich, und da ich möchte mein Deutsch verbessern, glaube ich, dass die beste Weise um es zu schaffen, ist – und, ja.“

Und nun die “selbstgemachte“ Radiosimulation mit einer Kommilitonin ...:

Studentin: “Hallo Evi, - was denkst du über Studiengebühren? In deiner Meinung sind sie –hm- die Hürde? z.B. in der Uni? -ANTWORT

Und die System ist gleich wie in Italien oder es gibt eine verschieden ...?-ANTWORT

Und ist in gleichem Deutschland – gibt es Studiengebühren im gleichen Deutschland oder es gibt...? Denkst du die Studiengebühren sind zu teuer oder...?-ANTWORT

Über die Universität im general: Italiensystem ist besser als deutsches System oder ist es gleich? -ANTWORT

Und wieso hast du dich für Bruneck entschieden? -ANTWORT

Aber nach die Uni in Deutschland haben die Studenten viele Möglichkeiten zu arbeiten oder ist schwierig, eine Arbeit zu finden? -ANTWORT –Neben der Uni? -ANTWORT- Aber nach drei Jahren, können die Studenten in Sektoren über Universität arbeiten? Z.B. du hast in Tourismusmanagement gelernt – kannst du in Deutschland arbeiten? -ANTWORT

Und gibt es staatliche Unterstützungen? -ANTWORT

Danke schön! Danke!

... und mit dem Professor:

“Guten Tag – wir haben in diesem Deutschkurs über Studiengebühren gesprochen – was denken Sie über Studiengebühren in Universität: es ist gut oder es ist nicht eine gute –hm-Idee? -ANTWORT

Glauben Sie das die Studenten schneller arbeiten, wenn sie bezahlen? -ANTWORT

Glauben Sie, dass die Studenten hier in Italien mehrere Möglichkeiten, um eine gute Arbeit zu finden, nach dem Universität haben oder in Deutschland vielleicht?- im Vergleich zu dem Studenten in Deutschland? -ANTWORT

Denken Sie, ist die Niveau hier in Bruneck hoch? -ANTWORT

Literaturverzeichnis

- ALGRANATI C. / CENNAMO I. / TONIOLO S., 2005, Prove di competenza per la lingua tedesca, Trento.
- RICCI GAROTTI F., 2004: La rivincita di Cenerentola ovvero Prospettive per la glottodidattica nel terzo millennio, Trento.
- RICCI GAROTTI F., 2006: Didaktische Entwürfe mit modernen Hits, in: PerVoi 9-12, S.30-34.
- RICCI GAROTTI F., 2008: Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? In: Zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Garotti1.htm.
- SOLMECKE G., 1992, Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch 7, S. 4-11.

Vom Text zum freien Sprechen – Zur Rolle der Frage

Das Ziel des Beitrags ist auf die kognitiven Lernziele, die Denken, Wissen und Problemlösen betreffen, näher einzugehen, die Rolle der Fragen bei der Entwicklung der Sprechbereitschaft und der Sprechbedürfnisse im Fremdsprachenunterricht zu schildern sowie ihre Bedeutung bei der Förderung der Denkprozesse der Lernenden bei der Textarbeit auf der Fortgeschrittenenstufe zu betonen. Basierend auf der Bloom's Taxonomie (1956) der kognitiven Lernziele werden unterschiedliche Frageschemata präsentiert, die bei der Textarbeit mit dem Ziel eingesetzt werden können, die Lernende nicht nur zur bloßen Textwiedergabe sondern auch zum freien Sprechen, zur persönlichen Stellungnahme anzuregen. Anschließend wird am Beispiel eines authentischen Zeitungstextes gezeigt, wie die Leitfragen zum Text konzipiert werden können, damit die Lernenden zu einer tieferen Verarbeitung des Wissens und dadurch auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Textinhalten ermutigt werden.

1. Schriftlicher Text als Sprechanlass

Unter Textarbeit werden hier alle Formen der Arbeit "an, mit und nach Texten" (Piepho nach Mummert/Krumm 2001:942) verstanden. Dementsprechend wird die Arbeit am Text in der Fremdsprachendidaktik in drei Phasen eingeteilt: eine Phase vor, während und nach dem Lesen eines Textes. Im folgenden wird der Text als Sprechanlass betrachtet, von daher wird auf die genaue Besprechung der Arbeitsformen vor und während des Lesens verzichtet, weil sie sich vorwiegend auf die rezeptive Ebene beziehen. Im Zentrum des Beitrags steht die Stufe der Textarbeit nach dem Lesen, d.h. die Phase der Verstehensüberprüfung und der darauf folgenden Diskussion, weil sie sich für die Aktivierung der Denkprozesse, der Sprechbereitschaft und der Sprechbedürfnisse besonders gut eignet, indem sie über das bloße Verstehen hinausgeht und auch die Formen der freien Textproduktion umfasst.

Mummert/Krumm (2001:942) unterscheiden drei Aufgabenbereiche, die den fließenden Übergang von den rezeptiven Verständnis zur freien Textproduktion deutlich machen. Dementsprechend können folgende Aufgaben bei der Textarbeit eingesetzt werden:

- a. Aufgaben, die sich auf die oberflächliche, "direkte" Textaussage konzentrieren,
- b. Aufgaben, die u.a. Analyse der Textstruktur, der "indirekten" Aussage des Textes zum Ziel haben,
- c. Aufgaben, die Stellungnahme, Bewertung, Meinung einschließen.

Möchte man weiter in der auf die Textproduktion zielenden Textarbeit gehen, so schlagen sie vor, den vierten Aufgabenbereich hinzuzufügen, nämlich die Arbeitsformen, die auf den kreativen Umgang mit dem Text ("kommunikative Textarbeit") fokussieren.

Nach Memmert/Krumm sollen die Lernenden nach dem Lesen einer Textvorlage zu der begründeten persönlichen Stellungnahme herausgefordert werden. Die Aufgabenstellungen sollten die persönlichen Erfahrungen sowie die affektive Seite der Lernenden mit ansprechen. "Die Lernenden sollen befähigt werden, geschriebene Texte eigenständig zu erarbeiten und zu verstehen, das Verstandene zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt eigener, mündlicher wie schriftlicher Textproduktion zu machen" (2001:948).

2. Fragenstellen als Unterrichtsstrategie – das ungenutzte Potential

Als eines der wichtigen Elemente der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht sind Fragen anzusehen. Sie können in allen Phasen der Textarbeit, sowohl vor dem Lesen als auch nach dem Lesen gestellt werden, um das Vorwissen zu aktivieren, das Interesse am Text zu wecken, das Textverstehen zu überprüfen oder Gespräche zu stimulieren. Fragen sind die einfachsten Unterrichtsstrategien, die von Lehrenden auf jedem Lernniveau und in jeder Unterrichtsphase eingesetzt werden können. Obwohl sie eine Reihe von Funktionen erfüllen können, werden sie jedoch am häufigsten zur Wissensüberprüfung eingesetzt. Die Lehrer stellen am häufigsten die W-Fragen, um bestimmte Informationen aus dem Text zu erfragen.

Man muss jedoch dessen bewusst sein, dass nicht alle Fragen und nicht alle Aufgabenstellungen gleich effektiv sind. Von Lehrenden gestellte Fragen können aktive Teilnahme der Lernenden sowohl fördern als auch hemmen. Oft sind die Lehrer von der Passivität ihrer Schüler enttäuscht, ohne wahrzunehmen, dass sie selbst diese intellektuelle Passivität bewirken. Entscheidungsfragen, wie z.B. *Soll Rauchen an allen öffentlichen Plätzen verboten werden?* oder *Soll in Polen die Todesstrafe eingeführt werden?* regen keinen Meinungs Austausch an, sondern ganz im Gegenteil, das Gespräch wird dadurch eher gestört. Auch die bereits erwähnten W-Fragen¹, die in erster Linie Wissen überprüfen, tragen wenig zu einem lebhaften Gespräch bei, weil sie in erster Linie Gedächtnisleistungen fordern. Außerdem kann im Unterricht auch oft die Situation beobachtet werden, in der die Lernenden die Verstehensfragen beantworten, ohne den

¹ Gaudig (1909 nach Levin 2005:19) behauptete sogar, dass Lehrerfragen keine "echten" Fragen seien. Der Fragende versuche doch kein Wissensdefizit auszugleichen, weil er die Antwort kennt.

Text wirklich zu verstehen. Der Grund dafür ist, dass die Fragen so formuliert werden, dass bei der Antwort einfach entsprechende Textstellen nur abgelesen werden müssen. Das Einzige, was sie dabei üben, ist, bestimmte Textstellen wieder zu erkennen. “[...] W-Fragen verhindern damit den kommunikativen Prozess der Auseinandersetzung des Lesers mit dem Text und vermögen kein über den Unterricht hinausgehendes Interesse zu wecken“ (Heyd 1991:84).

3. Die Taxonomie² der kognitiven Lernziele von Bloom

In der Fachliteratur stößt man auf eine Reihe von Klassifikationssystemen von Fragen. Levin (2005:40f.) unterscheidet zwischen Klassifikation der Fragen nach Intentionen und Klassifikation anhand des kognitiven Niveaus. Für den Beitrag ist die letztere von Bedeutung. Die Forscher stützen sich am häufigsten auf die Taxonomie von Bloom (1956), “da sie sich innerhalb der Unterrichtsforschung für die lernzieloperationalisierte Unterrichtsplanung als bedeutsam erwiesen hat“ (Levin 2005:41). Auch für die fremdsprachendidaktische Forschung kann sie impulsgebend sein³. Die Bloom’sche Taxonomie umfasst sechs Stufen: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation. Auf der ersten Stufe geht es um terminologisches Wissen, Wissen einzelner Fakten, Prozesse u.Ä., und um möglichst exakte Wiedergabe der Fakten. Die Kategorie Verstehen bedeutet das Gelesene, die im Text geschilderten Sachverhalte zu verstehen und mit eigenen Worten wiedergeben oder zusammenfassen zu können, Beispiele anführen zu können, wobei das Erinnern an erlerntes Material im Vordergrund steht. Bei der Kategorie Anwenden geht es um die Fähigkeit, gelernten Wortschatz; das Gelesene in einem neuen Kontext anzuwenden, insbesondere um ein Problem zu lösen. Wie beim Verstehen steht auch hier das Erinnern an erlerntes Material im Vordergrund. Im Unterschied zu Verstehen und Anwenden, geht es bei der Analyse in erster Linie darum, Zusammenhänge zwischen einzelnen Brocken des Textes aufzufinden, Widersprüche aufzudecken, Zusammenhänge zu erkennen, Folgerungen abzuleiten. Mit Synthese ist die Fähigkeit gemeint, Elemente und Teile zu einem Ganzen zusammenfügen zu können, Lösungswege vorzuschlagen, Schemata und Hypothesen zu entwerfen. Bei der Kategorie Evaluation geht es um die Fähigkeit, das Material im Bezug auf seine Nützlichkeit für bestimmte Zwecke zu bewerten, Alternativen gegeneinander abzuwägen und auszuwählen, Entschlüsse zu fassen und zu begründen. Die Bloom’sche Taxonomie klassifiziert die Lernziele nach der Komplexität der Denkprozesse und ordnet jeder Stufe eine Reihe von Frageschemata zu. Jeder Stufe

² Das Ziel der Taxonomie, die ursprünglich neben der kognitiven, die affektive und die psychomotorische Dimension betraf, war u.a. den Lehrern zu ermöglichen, die anzustrebenden Lernziele besser zu verstehen, die Analyse des Unterrichtsgeschehens zu erleichtern sowie auch die pädagogische Forschung anzuregen (nach Wendt 1993:152-153).

³ Vgl. dazu Wendt 1993.

werden auch Verben zugeordnet, die dem Lehrer als Hilfe bei der Formulierung der Aufgabenstellungen dienen können.

Stufe	Gebräuchliche Verben	Fragen und Aufgabenstellungen
Wissen	<i>angeben, aufschreiben, angeben, aufzählen, aufzeichnen, ausführen, benennen, bezeichnen, beschreiben, darstellen, reproduzieren, zeichnen, vervollständigen, zeigen, wiedergeben</i>	Besonders gut geeignet sind hier alle W-Fragen: Wie viel ..? Wer ...? Stimmt es, dass ...? Was ist das ...? Wann ...?, Warum...? Beschreibe,
Verstehen (Erkenntnisse)	<i>begründen, beschreiben, deuten, einordnen, erklären, erläutern, interpretieren, ordnen, präzisieren, schildern, übersetzen, übertragen, umschreiben, unterscheiden, verdeutlichen, vergleichen, wiedergeben</i>	Beschreibe/Erzähle mit eigenen Worten ... Was meinst du, was könnte noch passieren, wenn ...? Was für einen Unterschied gibt es zwischen ..? Was ist das Hauptproblem ...? Wer ist der Hauptheld ...?
Anwenden	<i>abschätzen, anwenden, anknüpfen, aufstellen, ausführen, begründen, berechnen, bestimmen, durchführen, einordnen, erstellen, entwickeln, interpretieren, formulieren, modifizieren, quantifizieren, realisieren, übersetzen, unterscheiden, umschreiben, verdeutlichen</i>	Kennst du andere Beispiele für? Könnte etwas Ähnliches passieren, wenn ...? Welche Fragen könntest du stellen, wenn ...? Könnte man anhand der Geschichte Verhaltensregeln für formulieren?

Analyse	<i>ableiten, analysieren, auflösen, beschreiben, darlegen, einkreisen, erkennen, gegenüberstellen, gliedern, identifizieren, isolieren, klassifizieren, nachweisen, untersuchen, vergleichen, zerlegen, zuordnen</i>	<i>Erkläre, was hat passieren müssen, damit ...?</i> <i>Welches der Ereignisse war entscheidend...?</i> <i>Welche anderen Folgen konnte es nach sich ziehen?</i> <i>Vergleiche.....</i> <i>Finde Ähnlichkeiten zwischen ...</i> <i>Wie könnte die Geschichte ausgehen, wenn...?</i>
Synthese	<i>abfassen, aufbauen, aufstellen, ausarbeiten, definieren, entwerfen, entwickeln, erläutern, gestalten, kombinieren, konstruieren, lösen, optimieren, organisieren, planen, verfassen, zusammenstellen</i>	<i>Erkläre, was hat passieren müssen, damit ...?</i> <i>Welches der Ereignisse war entscheidend...?</i> <i>Welche anderen Folgen konnte es nach sich ziehen?</i> <i>Vergleiche.....</i> <i>Finde Ähnlichkeiten zwischen ...</i> <i>Wie könnte die Geschichte ausgehen, wenn...?</i>
Evaluation	<i>äußern, auswerten, beurteilen, bewerten, differenzieren, entscheiden, folgern, gewichten, messen, prüfen, qualifizieren, urteilen, vereinfachen, vergleichen, vertreten, werten, widerlegen</i>	<i>Könntest du in dieser Situation eine Lösung vorschlagen?</i> <i>Was würdest du machen, wenn du an ... Stelle wärest?</i> <i>Erfinde eine ähnliche Geschichte, die in der Gegenwart spielt.</i> <i>Auf wie viele Art. und Weisen könnte man ..?</i>

Bei dieser Taxonomie steigt das Niveau von den gestellten Fragen kontinuierlich an, d.h. dass jede Ebene jeweils die unteren einschließt. Es wird deutlich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Text das Verständnis des Textinhalts voraussetzt. In der Taxonomie wurden jeder Stufe Frageschemata zugeordnet, die Denkprozesse auf dem jeweiligen kognitiven Niveau stimulieren. Auf den unteren Erkenntnisstufen – Wissen

und Verstehen – herrschen Faktenfragen vor, die zum Ziel haben, bestimmte Informationen wiederzugeben. Wie es schon angesprochen wurde, hemmen sie die Aktivität der Lernenden. Sie werden bei der Beantwortung dieser Fragen zu keiner Verarbeitung der Informationen gefordert werden. Die höheren Erkenntnisstufen dagegen haben den Vorteil, dass sie selbständiges Denken der Lernenden fördern. Bei der Analyse, Synthese und Bewertung sind im Text enthaltenen Informationen nur der Ausgangspunkt für die weitere intellektuelle und sprachliche Arbeit der Lernenden. Die Bloom'sche Taxonomie hat vielen Fragenklassifikationen⁴ als Ausgangspunkt gedient, wobei am häufigsten die sechs Stufen auf zwei oder drei reduziert wurden, die dann in mehrere Subkategorien unterteilt werden.

Wendt (1993) hat die Taxonomie von Bloom auf die Fremdsprachendidaktik übertragen und das auf den kognitiven Universalien "Wissen" und "Transfer" beruhende Strategieebenenmodell entwickelt, das sich zur Typologisierung von Lernaktivitäten und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht gut eignet⁵. Wendt unterscheidet dabei zwischen der rezeptiven Ebene und der produktiven Ebene⁶.

4. Taxonomie von Bloom in der Fremdsprachenpraxis

Als ein Beispiel die Taxonomie von Bloom im Fremdsprachenunterricht⁷ anzuwenden, werden die Leitfragen zu Artikeln aus "Die Zeit", die sich mit dem Problem der Kriminalität unter Jugendlichen auseinandersetzen, präsentiert.

Wissen: Welche Straftaten begehen Jugendliche?; Warum nimmt die Jugendkriminalität zu?; Was wird in einzelnen Ländern dagegen unternommen? – Lernende geben erfragte Informationen aus dem Text wieder und weisen damit nach, dass sie etwas behalten haben.

Verstehen: Erklären Sie in eigenen Worten, was die Neudefinition von Verantwortung bedeutet!; Was für Unterschiede sehen Sie zwischen der Jugendpolitik in Dänemark und in Deutschland? – Auch wenn sich Lernende bei dieser Art von Fragen auf das Repro-

⁴ Als Beispiele führt Levin (2005:45ff.) unter anderem Klassifikation von Anderson (wörtliche Fragen, umformulierte wörtliche Fragen, paraphrasierte Fragen, umformulierte paraphrasierte Fragen, übergeordnete Fragen); von Andre (Fakten- und Anwendungsfragen); von King (Faktenfragen und Fragen höherer Ordnung) an.

⁵ Vgl. dazu Rampillon/Zimmermann 1997:77.

⁶ Auf der reproduktiven Ebene unterscheidet er weiter zwischen Wiedererkennen, Verstehen, Analyse und Evaluation. Auf der produktiven Ebene spricht er von Reproduktion, Anwenden, Verändern, Synthese.

⁷ Kurek (2005) weist darauf hin, wie man durch entsprechend konzipierte Fragen Fremdsprachenlernende aktivieren kann. Als Beispiel führt sie Leitfragen zum Märchen "Aschenputtel" an.

duzieren des Textes beschränken, sollten sie auch befähigt werden, den Gedanken des Textes als Ganzes zu erfassen und aus dem Text Schlüsse zu ziehen⁸.

Anwenden: *Mit welchen Jugenddelikten hat man in Ihrer Umgebung zu tun?; Welche Straftaten wurden von Jugendlichen an Ihrer Schule begangen?; Welche Verhaltensregeln für Eltern und Kinder würden Sie anhand des Textes formulieren?* – Es wird versucht, erlernten Material in eine neue Situation einzubetten, um den Lernenden Möglichkeit zu geben, das Gelesene aus einer anderen Perspektive zu sehen oder mit eigenen Erfahrungen in Verbindung zu setzen.

Analyse: *Wie würden Sie die Jugenddelikte klassifizieren?; Warum hat die Regierung in Dänemark entschieden, in das Projekt gegen Jugendkriminalität auch die Eltern und den Staat einzubeziehen?; In welchen Verhältnis stehen Familie, Gesellschaft und Jugendkriminalität?* – Die Fragen veranlassen die Lernenden dazu, Zusammenhänge und Widersprüche zwischen einzelnen Aspekten des Textes zu erkennen sowie erste Folgerungen zu ziehen.

Synthese: *Was würden Sie machen, wenn Sie von Ihren Mitkollegen ums Geld erpresst würden?; Wie würden Sie als Vater/ Mutter reagieren, wenn Ihr Kind Ihnen erzählen würde, dass es in der Schule schikaniert wird? Geben Sie ein paar Möglichkeit an!; Was würden Sie Ihrem jüngeren Bruder/Ihrer jüngeren Schwester raten, wer er/sie von einem Mitschüler erpresst würde?; Was würden Sie als Schuldirektor unternehmen, wenn es in Ihrer Schule unter Schülern zu Gewalttaten kommen würde?* – Mit dieser Art von Fragen wird beabsichtigt, den Lernenden die Möglichkeit zu schaffen, kreativ zu werden, um z.B. sich Wege auszudenken, in verschiedenen Situationen zu reagieren. Es geht darum, dass die Lernenden die gelesenen Informationen und erlernten Wortschatz auf neue Probleme anwenden können, wobei die Probleme für sie neu und unbekannt sein sollten.

Bewertung: *Schätzen Sie die Nützlichkeit des Projekts "Neudefinition von Verantwortung" ein!; Welche Änderungen würden Sie an dem Projekt/an seinen einzelnen Teilen vorschlagen, wenn es in Polen eingeführt werden sollte?*

Man kann leider feststellen, dass die Mehrheit der im Unterrichtsalltag gestellten Fragen die niedrigeren Kategorien der Lernziele, nämlich Wissen und Verstehen betreffen. Zum einen liegt es wahrscheinlich an ihrer Nützlichkeit im Bezug auf die Verstehenskontrolle, Wortschatzerweiterung sowie Sensibilisierung für bestimmte sprachliche Strukturen, zum anderen an der Einfachheit, geschlossene Fragen dieser Art zu bilden und zu beantworten. Man darf aber nicht übersehen, dass kognitiv anspruchsvollere Fragen zu anspruchsvolleren, kreativen Antworten führen, während Fragen auf niedrigerem kognitivem Niveau reproduktive Verhaltensformen der Lernenden fördern und sie in ihrer Denk- und Lernpassivität bestärken. Von daher wäre es ratsam, bei der Textar-

⁸ Vgl. dazu Wendt 1993:155.

beit die Fragen aus den höheren Kategorien nicht zu vergessen, weil sie die Lernenden dazu bewegen, das Gelesene zu reflektieren, dem gegenüber kritisch zu werden, es zu bewerten. So wie die einzelnen Kategorien der Bloom'schen Taxonomie dem Inklusionsprinzip unterliegen, sollte man auch bei der Organisation des Unterrichts von einfachen und konkreten zu komplexeren und abstrakteren Verhaltensformen übergehen. Der Fremdsprachenlehrer darf nicht beim einfachen Aufsagen eines gelernten Stoffes aufhören, sondern er sollte seine Schüler zu kreativen und originellen Wegen ermuntern, wodurch nicht nur ihr sprachliches Können entwickelt, sondern auch ihr intellektuelles Potenzial gefördert wird.

Literaturverzeichnis:

- BLOOM B.S. / ENGLEHEART M. / FURST E. / HILL W. / KRATHWOHL O., 1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, New York.
- DÖNHOF M.G., 1998, Es sind unsere Kinder, in: *Die Zeit* 04/2002. http://www.zeit.de/2002/04/doenhoff_08_04_98.xml.
- HELBIG G. / BURKHARDT A. et al., 2001, *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York.
- HEYD G., 1991, *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main.
- KLINGST M., 1998, Strategien gegen die wachsende Jugendkriminalität gesucht: Was wir von unseren Nachbarn lernen können. Nehmt die Vandalen in die Pflicht, in: *Die Zeit* 16/1998. <http://www.zeit.de/1998/16/jugendwagt.txt.19980408.xml>.
- KUREK M., 2005, Pytania jako narzędzie aktywizacji na lekcji języka obcego, in: *Poliglota* 2, S. 74-79.
- LEVIN A., 2005, *Lernen durch Fragen: Wirkung von strukturierenden Hilfen auf das generieren von Studierendenfragen als begleitende Lernstrategie*, Münster/New York/München/Berlin.
- MUMMERT I. / KRUMM H.-J., 2001, Textarbeit, in: Helbig G./Burkhardt A. et al., *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York, S. 942-954.
- RAMPILLON U. / ZIMMERMANN G., 1997, *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning.
- WENDT M., 1993, *Strategien des fremdsprachlichen Handelns: Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik*, Tübingen.
- WENDT M., 1997, Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht, in: Rampillon U./Zimmermann G. (Hg.), 1997, *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning, S. 77-94.

Die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz – Möglichkeiten und Begrenzungen in der heutigen Schule

1. Allgemeine lerntheoretische Grundlagen

Lernen wird heute als aktiver Konstruktionsprozess verstanden, auf den die Lernenden den Einfluss haben können. Am Lernprozess sind gleichermaßen eingehende Stimuli und bereits vorhandenes Wissen beteiligt. Neues Wissen wird in der Interaktion zwischen vorhandenem Wissen und eingehenden Stimuli konstruiert (vgl. Wolff 1996:548). Die Informationen, die die Umwelt bereitstellt, muss der Mensch selbst verarbeiten können. Nach der konstruktivistisch geprägten Lerntheorie können nur die Lernenden etwas lernen, die aktiv und autonom handeln. Außerdem sollen sie bereit sein, über ihr bisheriges Wissen ständig zu reflektieren, um es neu zu strukturieren. Bei jedem Lernenden sieht der Lernprozess anders aus. Daraus resultieren unterschiedliche Lernweisen. Dabei spielen auch die wichtigen Faktoren wie Motivation, geistige Kraft, Ausdauer und Selbstvertrauen eine wesentliche Rolle. Die Theorie des Konstruktivismus nimmt zurzeit einen großen Raum beim Fremdsprachenlernen ein. Aus der konstruktivistischen Perspektive gilt die Förderung der Lernerautonomie als generelles Unterrichtsprinzip, das Holec (1981) für den Fremdsprachenunterricht eingebracht hat (vgl. Wolff 1996:555). Mit Hilfe der Metakognition trägt die Lernerautonomie zu besseren Lernleistungen bei. Metakognition wird nach Wolff (1996) als die Fähigkeit verstanden, die eigenen Lernprozesse zu bewerten und zu verbessern. Das Lernen muss gelernt werden, indem die Lernenden über ihre Lernprozesse mittels Lerntagebüchern und Lernprotokollen reflektieren können. Lernende müssen mit den Lernstrategien umgehen können, um am Lernprozess aktiv teilzunehmen. Diese Fähigkeit ist heute von besonderer Bedeutung, weil die Lernenden oft nicht nur eine Fremdsprache beherrschen sollen. Gemäß dem Europäischen Sprachenportfolio, das europaweite Niveaustandards vorgibt, kann man die Sprachkompetenz nicht nur in einer Fremdsprache beurteilen. Aus der heutigen Perspektive „ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Coste et al. 2001:17). Heute soll das Konzept der Mehrsprachigkeit entwickelt werden, wobei die Tatsache betont wird, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erwei-

tert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker“ (Coste et al. 2001:17). Darüber hinaus wird anerkannt, dass Sprachenlernen lebenslang dauert. Deswegen sollen die Schüler ziemlich früh mit der Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz in der heutigen Schule beginnen. Sie sollen auch früh lernen, wie sie lernen sollen.

2. Tertiärsprachendidaktik

Tertiärsprachen sind die Sprachen, die man nach der ersten Fremdsprache erlernt. Man muss nicht in jeder neu zu erlernenden Fremdsprache ideal sprechen und schreiben können. Außerdem basieren die Lernenden auf ihren früheren Spracherfahrungen, sodass sie nicht jedes Mal sozusagen “bei Null“ anfangen müssen. Damit die Tertiärsprachendidaktik realisiert werden kann, soll man von den folgenden Grundannahmen ausgehen (vgl. Neuner 2003: 17):

- Die Muttersprache soll die Grundlage und den Bezugspunkt für weiteres Fremdsprachenlernen bilden.
- Dadurch dass die Lernenden schon Erfahrung beim Fremdsprachenlernen der L2 gesammelt haben, sind sie bereit, sich schneller die anderen Sprachen L3, L4 usw. anzueignen, weil sie mit Lernstrategien umgehen und über den eigenen Lernprozess reflektieren können.
- Jeder Schüler bringt in den Fremdsprachenlernprozess andere Voraussetzungen. Jeder Schüler hat eine andere Lernweise.

Aus der Perspektive dieser Annahmen ergeben sich die Ziele der Tertiärsprachendidaktik, die sich nicht grundsätzlich von den Lernzielen der Fremdsprachendidaktik unterscheiden. Eher geht es hier um die Präzisierung der Ziele:

- Der Lernende soll kommunikativ handeln, soll Fremdsprachen benutzen als Instrumente für kommunikatives Handeln (Neuner 2003:24).
- Die Lernenden sollen über interkulturelle Kompetenz verfügen. Der Sprachunterricht braucht immer auch Kontexte, Hintergrundwissen über die Kultur der Fremdsprache. Die Lernenden sollen die kulturellen Konnotationen der anderen Sprache erkennen können.
- Sprachlernerfahrungen, die die Lernenden beim Erlernen der Muttersprache und insbesondere der ersten Fremdsprache gesammelt haben, sollen bewusst gemacht werden. Es geht hier also um die Entwicklung des Sprachlernbewusstseins.

Anhand dieser Lernziele lassen sich einige wichtige Lernprinzipien formulieren, nach denen die Tertiärsprachendidaktik nach Neuner (2003:28) durchgeführt werden kann. Wenn die Lernenden Erfolge beim Fremdsprachenlernen erreichen wollen, müssen sie Fremdsprachenlernen bewusst erleben, indem sie ihr deklaratives und prozedurales

Wissen erweitern. Deklaratives Wissen wird erweitert, wenn die Muttersprache und die erste Fremdsprache als Bezugspunkt fürs Lernen der Folgefremdsprachen betrachtet werden. Zum prozeduralen Wissen gehören die Fähigkeiten, wie man den eigenen, individuellen Lernprozess effizienter gestalten kann, welche Lerntechniken und -strategien angewandt werden sollten. Als wichtiger Ausgangspunkt des Lernens wird hier der Verstehensaspekt betrachtet. "Es geht beim Verstehen im Tertiärsprachenunterricht eigentlich um Fragen der Informationsverarbeitung, um die Wahrnehmung, Integration und Verankerung des Neuen (Sprache und Verfahren des Sprachenlernens) im Gedächtnis durch schon vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände" (Neuner 2003:29). Vor allem geht es hier um die Entfaltung der Lesekompetenz. Deswegen sollen gezielt ausgewählte, transferierbare und integrierbare Texte zur Entwicklung der Lesekompetenz angeboten werden. Da die Lernenden, die mit dem Lernen der Folgefremdsprachen anfangen, älter als beim Erlernen der ersten Fremdsprache sind, handeln sie mehr kognitiv als imitativ. Deswegen sollen während des Folgefremdsprachenunterrichts solche Themen besprochen werden, die dem Erfahrungshorizont der Lernenden entsprechen. In den angebotenen Texten sollen die Lernenden Wörter suchen, die das Global- und Detailverständnis eines Textes erleichtern. Die spezifische L3-Textdidaktik muss entwickelt werden, indem die Sprachlernerfahrung bei der ersten Sprache beim Lernen der Folgefremdsprachen helfen soll. Dazu sollen Verstehensstrategien an authentischen Texten entwickelt werden, in denen viele Internationalismen, z.B. Anglizismen zu finden sind. Für den Unterricht in den Folgefremdsprachen hat man in der Schule weniger Zeit zur Verfügung als für den Unterricht in der ersten Fremdsprache. Aber die Erwartungen hinsichtlich des Sprachniveaus sind die gleichen wie beim Erlernen der ersten Fremdsprache. In der Tertiärsprachendidaktik müssen effiziente, zeitsparende Lernverfahren entwickelt werden, die den Lernprozess beschleunigen. Es gibt einige Beispiele für Deutsch nach Englisch (vgl. Kursiša/Neuner 2006:4-7):

- Es sollen die zahlreichen Parallelen in den Sprachsystemen beider Sprachen vor allem im Wortschatzbereich und im Bereich der Grammatik gesucht werden, z.B:

English	Deutsch
<i>international</i>	<i>international</i>
<i>music</i>	<i>die Musik</i>
<i>person</i>	<i>die Person</i>
<i>religion</i>	<i>die Religion</i>
<i>quality</i>	<i>die Qualität</i>
<i>police</i>	<i>die Polizei</i>

Grammatik

English	Deutsch
<i>The bedroom is bigger than the kitchen.</i>	<i>Das Schlafzimmer ist größer als die Küche.</i>

- Man soll alle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen besprechen, damit die Lernenden die zweite Fremdsprache bewusster lernen können. Der Vergleich betrifft auch die Lerntechniken und -strategien, die die Schüler während des Lernprozesses der ersten Fremdsprache und der Folgefremdsprache verwenden, z.B.: Konzentration auf Bekanntes als wichtiger Schritt beim globalen Verstehen des Textes.
- Durch effiziente Nutzung von Hilfsmitteln (Wörterbüchern, Nachschlagewerken etc.) und durch den Einsatz induktiver Verfahren werden die Lernenden selbstständiger und können selber ihren Lernprozess gestalten.
- Viele Anknüpfungspunkte kann man auch zwischen der Muttersprache und der Folgefremdsprache finden, besonders in dem Fall, in dem die Muttersprache mit der Folgefremdsprache verwandt ist. Die Muttersprache kann also beim Lernen der Folgesprache eine grundlegende Rolle spielen.

In der Tertiärsprachendidaktik geht es um ein kognitiv fundiertes lerntheoretisches Konzept, das eine Basis zum selbständigen Weiterlernen bildet.

3. Fremdsprachenunterricht und Immersion

Als Methode schulischen Unterrichts mit der großen Wirkung aufs Fremdsprachenlernen wird die Immersion angesehen. „Unter ‚immersiven Methoden‘ werden vereinfachend alle Unterrichtssituationen subsumiert, in denen ein Sachfach in der Zielsprache unterrichtet wird“ (Le Pape Racine 2003:106). Die Fremdsprache wird hier nur als Vehikel, als Arbeitsmittel zum Transport von Informationen benutzt. Im Vordergrund stehen die fachlichen Inhalte – „Inhaltsbezogene Spracharbeit ist ein wichtiges Grundprinzip bilingualen Unterrichts“ (Krechel 1998:121). Dadurch dass die Unterrichtsgegenstände des bilingualen Unterrichts fachwissenschaftlich abgesichert sind, sind sie auch authentisch. Authentisch ist auch die Interaktion im Klassenzimmer, wobei die Sprache nur das Arbeitsmittel ist. Das gegenseitige Informieren über Inhalte und der Austausch von Meinungen sind auch authentischer als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Im bilingualen Unterricht wird verstärkt Gruppenarbeit eingesetzt (vgl. Krechel 1998:122), deren Ergebnisse ebenfalls in der Fremdsprache präsentiert werden. Entsprechend lernpsychologischer Erkenntnisse ist die Authentizität der Interaktion für das Sprachlernen besonders wichtig. „Je authentischer die Interaktion im Klassenzimmer ist, je mehr sich der Lernende mit seinen eigenen fremdsprachlichen Äußerungen identifiziert, desto größer scheinen auch die sprachliche Verarbeitungstiefe und damit auch der Lernerfolg zu sein“ (Wolff 1996:268).

Nach den Untersuchungen von Wode (1995) haben Schüler der bilingualen Zweige besonders im lexikalischen Bereich bessere Fremdsprachenkenntnisse als Schüler herkömmlicher Zweige. Im bilingualen Unterricht wird neben dem deklarativen Sprachwissen auch das prozedurale Sprachwissen besonders gefördert. In besonderer

Weise werden im bilingualen Sachfachunterricht das Auswerten von Materialien und die mündliche und schriftliche Textproduktion gefördert. Die Arbeit mit authentischen Materialien erfordert die Beherrschung der Arbeitstechniken, die im Sachfachunterricht in Zusammenarbeit mit dem Fremdsprachenunterricht stufenweise aufgebaut werden: Lesetechniken wie Scanning, Skimming, fragengeleitetes detailliertes Lesen, analytisches Lesen. Es ist wichtig, dass die Schüler Hauptinformationen aus dem Text entnehmen, Schlüsselwörter identifizieren, einen Text in dem thematischen Zusammenhang einordnen können.

Im bilingualen Sachfachunterricht werden mehr und verschiedenartigere Materialien eingesetzt als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht: Photos, Diagramme, Statistiken, Videos, Karten. Diese Materialien werden oft sachfachrelevant analysiert: Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem, Bewertung der Aussagen und der Qualität des Dokuments. Insgesamt können die Schüler im bilingualen Sachfachunterricht besser und flexibler mit authentischen Darstellungs- und Arbeitsmitteln arbeiten als Schüler, die nur einen herkömmlichen Fremdsprachenunterricht besucht haben (Krechel 1998:129).

Der bilinguale Sachfachunterricht bietet eine Vielzahl von Anwendungssituationen für die schriftliche Textproduktion. Hier treten neue Schreibansätze auf und man kann viele Schreibtechniken anwenden: die fremdsprachliche Beschriftung von Schaubildern oder Karten, die Anfertigung von Collagen und Wandzeitungen, das Verfassen von Kurzreferaten. Übersetzungstechniken spielen eine größere Rolle als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Die Schreibaufgaben motivieren die Schüler besser zum Schreiben, weil das Schreiben möglichst auf kommunikative Zwecke, z.B. im Rahmen von Schul- und Städtepartnerschaften angelegt wird.

Der Hauptunterschied zwischen dem Immersionsunterricht und dem Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass bei der Immersion der Stoff evaluiert und benotet wird und nicht die Sprachkompetenz (vgl. Le Pape Racine 2003). Die Lernenden konzentrieren sich nicht auf die Grammatik, sondern auf das Fachthema. Dieser Zugang ist dem natürlichen Spracherwerb ähnlich. Außerdem leidet das Sachfachwissen nicht unter dem zweisprachigen Unterricht.

Darüber hinaus kann man feststellen, dass sich viele Gemeinsamkeiten zwischen der Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts und der Tertiärsprachendidaktik nachweisen lassen. Vor allem werden Interessen der Beteiligten, gesellschaftliche Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, soziales Lernen und Entwicklung der Lernstrategien berücksichtigt. Auch die Rolle der authentischen Interaktion, die man in der Tertiärsprachendidaktik infolge der Metakommunikation erreicht, ist unbestritten. Sowohl im immersiven Unterricht als auch in der Tertiärsprachendidaktik wird die Rolle der Sprache als Instrument gesehen. Die Sensibilität für Sprache und Sprachen und die Entwicklung der Sprachbewusstheit wird durch die Lernstrategien entfaltet.

4. Möglichkeiten und Begrenzungen der heutigen Schule

Heute reicht es nicht mehr, einen traditionellen Fremdsprachenunterricht durchzuführen. Es geht um ein besseres Konzept des Fremdsprachenlernens. Aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik und des immersiven Unterrichts soll man sich im Unterricht der ersten Fremdsprache auf folgende Aspekte konzentrieren:

- man soll sich in der ersten Fremdsprache schriftlich und mündlich ausdrücken können,
- es sollen Sprachphänomene der Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts besprochen werden,
- während des Fremdsprachenunterrichts sollen die Lernenden für die jeweilige fremde Kultur sensibilisiert werden – (die Entwicklung des interkulturellen Lernens),
- schon im Anfangsunterricht sollen die Lernenden mit den Lernstrategien und Lerntechniken vertraut gemacht werden, damit sie den Lernprozess beim Lernen der Folgesprachen richtig steuern können.

Aus diesen Aspekten geht hervor, dass der Fremdsprachenunterricht die Vorbereitungsphase für die Tertiärsprachendidaktik und den bilingualen Unterricht sein soll. Aber wenn man die Mehrsprachigkeit in der heutigen Schule entwickeln will, muss man leider sehr realistisch denken. Vor allem besteht die Gefahr, dass nicht viele Lernende aktiv, bewusst und motiviert den eigenen Lernprozess steuern können. Vor den Lehrenden steht die Frage, wie sie auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden eingehen, wie sie den Lernprozess zusammen mit den Schülern gestalten sollten. Außerdem hat jedes Land seine eigene Sprachenpolitik. Wie viele Fremdsprachen ein Schüler lernt, „zeigt eine Übersicht nur für Luxemburg einen Durchschnitt von 2,9 Sprachen, für Finnland 2,4, für Dänemark und Belgien 1,9. Im Vergleich zu anderen Ländern ergibt das im europäischen Vergleich für Deutschland mit 1,2 Sprachen pro Schüler – in Österreich sind es mit 1,36 Sprachen pro Schüler“ (Krumm 2003:35)¹. Für Polen kann man einen ähnlichen Durchschnitt annehmen wie für Deutschland und Österreich. Nach der Eurobarometer-Umfrage vom Dezember 2000 sprechen 47% der EU-Bürger keine Fremdsprache, nur 41% können Englisch. In der Schulpolitik in Europa wird die Tendenz beobachtet, dass die englische Sprache dominiert. Andere Sprachen wie Deutsch, Französisch, Italienisch oder Russisch werden oft fakultativ unterrichtet. Damit sie ihre Chance bekommen, muss man eine aktive Mehrsprachigkeitspolitik betreiben, d.h. die Tertiärsprachendidaktik und die immersive Methode entwickeln.

Das Vorziehen des Englischunterrichts trägt leider nicht zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei. Im Frühbeginn sollen die jungen Lernenden Nachbar- und Begegnungssprachen aus ihrem Lebensumfeld lernen (vgl. Krumm 2003:43). Die englische

¹ Die Berechnungen sind der „Süddeutschen Zeitung“ Nr. 36 vom 13.02.2001, S. V, 15-16 entnommen.

Sprache sollen die Kinder dann mit 8-10 Jahren lernen. In diesem Alter interessieren sich junge Lernende schon für die Elektronik- und Musikwelt, die vor allem durch Englisch dominiert ist. Außerdem haben die Lernenden keine Lust mehr andere Fremdsprachen zu lernen, wenn sie mit Englisch beginnen. In der heutigen Schule ist die Entwicklung des mehrsprachigen Konzepts wesentlich erschwert. Es müssen Fortbildungskonzepte entwickelt werden, die den Lehrenden helfen, die Sprachenerfahrungen der Lernenden zu nutzen. Die Lehrenden selbst sollen die Möglichkeit haben, ihre sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Aber es geht nicht darum, dass sie einfach Englisch studieren, um es zu unterrichten. Sie sollen Englisch lernen, um ihre interkulturelle Kompetenz zu entfalten, den Tertiärsprachenunterricht nach Englisch fördern zu können. Die Lehrenden sollen mehr Experten in Sachen Mehrsprachigkeit werden. Dazu müssen Konzepte für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und von Handreichungen für ihre Fort- und Weiterbildung zum Bereich des Tertiärsprachenlernens erarbeitet werden, die den Mutter- und Fremdsprachenlehrern eine Zusammenarbeit ermöglichen. Das Hauptproblem besteht darin, dass ein neues Curriculum für den Schulbereich entwickelt werden muss, das die länderspezifischen Gegebenheiten berücksichtigt. Bezogen auf den besonders häufig anzutreffenden Fall in der Schule – Englisch als erste Fremdsprache – sollte man die Tertiärsprachendidaktik in Richtung Folgefremdsprachen nach Englisch entwickeln. Für den Tertiärsprachenunterricht sollten neue Lehrwerke entwickelt werden, die die herkömmlichen Lehrwerke ergänzen. Um sprachlich angemessen handeln zu können, sollte jeder, der eine Fremdsprache lernt, über interkulturelle Kompetenz verfügen. Es sollten Methoden interkulturellen Trainings erarbeitet werden, die sowohl Lehrenden als auch Lernenden helfen, kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten zunächst zwischen der Kultur der Muttersprache (L1) und der Kultur der Fremdsprache (L2) zu finden. Im Tertiärsprachenunterricht sollten mehrere fremdsprachliche Kulturkreise (K2, K3, K4) angesprochen werden. Der heutige Fremdsprachenunterricht muss helfen, die Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- COSTE D. / NORTH B. / TRIM J., 2001, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, München.
- HOLEC H., 1981, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford.
- KRECHEL H. L., 1998, Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen, S.121-129.
- KRUMH H. J., 2003, Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, in: Hufeisen B./Neuner G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg.
- KURSIŠA A. / NEUNER G., 2006, *Deutsch ist easy!*, Ismaning.
- LE PAPE RACINE CH., 2003, Mehrsprachigkeit und Immersion, in: Hufeisen B./Neuner G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg.
- NEUNER G., 2003, Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, in: Hufeisen B./Neuner G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg.

- WODE H., 1995, Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht, München.
- WOLFF D., 1996, Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachen-
didaktik, in: Info DaF 5, S. 541-560.

Verstehendes Lesen von deutschsprachigen Fachtexten

1. Einleitung

Laut eigener Unterrichtserfahrung, Beobachtung und Untersuchung konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Lesen und Verstehen von fremdsprachigen Fachtexten für Studierende an Hochschulen und Universitäten eine ernsthafte Herausforderung und auch ein großes Problem bedeuten kann, weil sie oft nur über mangelhafte oder gar keine Leseverstehensmethoden bzw. Strategien verfügen. Die Lesefertigkeit der Studierenden und Methoden des entsprechenden Übersetzungsverfahrens sollten deshalb mit effizienten Methoden und Strategien entwickelt werden.

2. Verstehendes Lesen und Übersetzen

Nach traditionellen Auffassungen ist das Lesen ein Denkprozess, der durch den gelesenen Text gelenkt wird, und das Verstehen wird als Lesefertigkeit des geschriebenen Textes definiert (Thorndike, nach Gósy 2000). Beim Textverstehen werden die gelesenen Informationen, die Einzelheiten als semantische, syntaktische und globale Einheit verstanden, und die neuen Informationen werden in unsere früher erworbenen Kenntnisse eingebettet (Gósy 1999). Das verstehende Lesen (das kein Übersetzen ist) fördert das Übersetzen und kann als Grundlage für das Übersetzen betrachtet werden. Ein erfolgreiches Übersetzen des Textes ist erst dann möglich, wenn die gesamte Kommunikationskette interpretiert (Dollerup, nach Szabari 1996), die „Botschaft“ laut der Textzusammenhänge verstanden wurde, und wenn vom Leser entschieden werden kann, welche Elemente dem Kontext nach wichtig sind.

Das Textverstehen ist ein Prozess, der dem Übersetzen mit Wörterbuch vorangeht. Ohne verstehendes Lesen kann eine erfolgreiche Übersetzung nicht zustande kommen. Die Wichtigkeit des durch reduzierte Wörterbuchbenutzung durchgeführten Leseverstehens wird auch in Vorträgen und Publikationen auf Linguistik-Konferenzen von immer mehr Fachleuten betont (Hessky/Knipf 1998, Salánki 2002). Verstehendes Lesen und Übersetzen sollten stufenweise, aufeinander abgestimmt unterrichtet werden. Es sollte zunächst das verstehende Lesen ohne Wörterbuch, also das Textverstehen

aufgrund von Textzusammenhängen geübt werden. Danach kann das Übersetzen mit Wörterbuch erfolgen.

3. Die synthetische Lesemethode

3.1. Anfänge

Die synthetische Lesemethode wurde in Ungarn zum ersten Mal in den 60er, 70er Jahren an der Technischen Hochschule „Kandó Kálmán“ in Budapest verwendet. Die Zielsetzung der Methode war, das verstehende Lesen von – damals – russischen Fachtexten zu fördern. Die von Frau Major Ferenc und ihren Kollegen zusammengestellten Lehrwerke enthielten für synthetisches Lesen geeignete Texte sowie solche Aufgaben, mit deren Hilfe das verstehende Lesen ohne Wörterbuch geübt werden konnte. Beim Erstellen von Lehrbüchern in den 70er Jahren waren in der Sowjetunion die Lehrbuchkomplexe von Vajsburd, Folomkina richtungsweisend.

Damals war das schnelle, verstehende Lesen für die Studierenden wichtig, weil sie über mangelhafte, schwache sprachliche Vorkenntnisse verfügten. Ein anderes ernsthaftes Problem bedeutete die geringe Anzahl an Sprachstunden. Der Russisch-Unterricht dauerte zwei Jahre lang, was insgesamt 120 Sprachstunden ausmachte (Majorné 1967). Das Unterrichtsziel an diesem Institut war damals, dass sich „Studierenden in alltäglichen Kommunikationssituationen zu allgemeinen Themen klar und grammatisch korrekt ausdrücken sowie entsprechende Fachtexte in russischer Sprache und Prospekte mit Wörterbüchern übersetzen können. Sie sollen über einen geeigneten technischen Grundwortschatz verfügen, mit dessen Hilfe sie die wesentlichen Textinformationen verstehen können“ (Majorné 1967:366).

Der Grundgedanke bei der Unterrichtsplanung war, wie das grundlegende Problem, der Fachwortschatz der Studierenden stabilisiert und vertieft werden kann. Da das größte Problem beim Sprachenlernen das Vergessen von bereits erlernten Wörtern und Informationen ist, ist eine regelmäßige Wiederholung in den Seminarstunden notwendig, wobei sich die schon früher angeeigneten Wörter und Ausdrücke laut Textzusammenhänge wiederholt werden. Eine andere methodische Möglichkeit ist, dass der vorhandene Wortschatz in neuen, interessanten Texten angeboten wird. In den von Frau Major und ihren Kollegen zusammengestellten Aufgaben wurden die früher gelernten Wörter in unveränderten Fachtexten, Übungen und auch in synthetischen Texten wiederholt. Dadurch wurde der Fachwortschatz der Studenten erweitert und gefestigt, und sie wurden zum Fachtextverstehen ohne Wörterbuch befähigt.

Ausgangspunkt bei der Zusammenstellung der Aufgaben war die Theorie von Klücsnyikova (1973). Nach Klücsnyikova besteht der Leseverstehensprozess nach psychologischem Gesichtspunkt aus drei Stufen: 1. erste Synthese, 2. Analyse, 3. zweite Synthese. Der Text wird also zuerst global verstanden, dann folgt der Prozess der Analyse, bei der der Text

grammatisch und inhaltlich analysiert wird, und zum Schluss kommt der dritte Schritt: das Gelesene wird wieder durchgedacht und synthetisiert. Die drei Ebenen können voneinander unterschieden bzw. getrennt oder auch als selbständige Einheiten betrachtet werden, aber „im Unterricht bilden Analyse und Synthese eine Einheit, sie erscheinen in den verschiedenen Stufen der Informationsbeschaffung immer wieder miteinander verbunden“ (Nagy 1958:97, vgl. Majorné 1967, 1968a, 1968b, 1978a, 1978b, 1980b, 1986).

3.2. Die synthetische Lesemethode im heutigen Unterricht

Bei den Studierenden an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Pécs müsste – laut Theorie von Klücsnyikova – die zweite Stufe, also die Textanalyse entwickelt werden, denn sie sind auf einem höheren Sprachniveau, sie verfügen über deutsche Sprachkenntnisse in der Mittelstufe. Ziel für Studierende an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät ist die Entwicklung der Lesefertigkeit durch Analysen auf der Ebene der Wörter, die Förderung des Fachtextlesens durch bewusste Beobachtung von grammatischen Merkmalen der Fachtexte.

Die synthetische Methode für das Lesen von deutschsprachigen Wirtschaftstexten wurde auf Grundlage des Fachbuches von Major Ferenc „Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései“ (1980a) verwendet. Die synthetische Methode – nach Auffassung von Majorné – ist ein Textverstehensverfahren, bei dem der Leser den Text ohne Wörterbuch, nur mit Hilfe seiner früher erworbenen Sprach- und Lexikkenntnisse, unter Beobachtung der Fachausdrücke und Termini, mit Hilfe des sogenannten potentiellen Wortschatzes und durch seine Leseerfahrungen versteht. Beim synthetischen Lesen werden die Derivate, Komposita, Internationalismen/Anglizismen hervorgehoben, weil diese Textelemente den Leseverstehensprozess in großem Maße unterstützen können. Ich habe mich für diese Methode auch deshalb entschieden, denn ich konnte aufgrund meiner Unterrichtserfahrung feststellen, dass die Studenten auf der Wortschatzebene die meisten Probleme haben: sie haben vor den neuen, unbekannten Wörtern oft große Angst und deshalb keinen Mut, ohne Wörterbuch zu lesen bzw. zu übersetzen, und dies behindert sowohl das erfolgreiche Lesen als auch das Übersetzen. Die synthetische Lesemethode, die Annäherung der Texte auf der Wortschatzebene ist auch deshalb zu empfehlen und kann unter Studierenden mit Erfolg verwendet werden, weil laut Untersuchungen (Samuels, La Berge/Bremer, nach Tóth 2002), mit der Erhöhung des Lebensalters das Erkennen und Verstehen der Wörter immer erfolgreicher und schneller werden (Gósy 1999).

4. Lernstrategien

Ein Grundgedanke war also, dass die Studierenden mit Hilfe der synthetischen Methode die Struktur, die grammatischen/sprachlichen Eigenarten von Fachtexten kennen

lernen, beim Lesen ihren passiven Wortschatz, ihre früher erworbenen sprachlichen/fachlichen Informationen und Kenntnisse aktivieren. Aber heutzutage haben Schüler und Studenten oft Probleme auch beim Lernen, nicht nur beim Lesen. Ihre Lernprobleme verhindern die Entwicklung der Leseverstehensfertigkeit, und dies kann wiederum auch den Lernerfolg negativ beeinflussen. Neue Kenntnisse können aber grundsätzlich durch Lesen erworben werden und durch Übung und Wiederholung verbessert sich die Leistung sowie das Niveau der Leseverstehensfertigkeit bzw. des Lernens. Laut dieser Zusammenhänge ist es empfehlenswert, im Interesse der Entwicklung der Lesefertigkeit auch Lernstrategien zu verwenden.

Ich habe bei Studenten solche Lernstrategien angewendet, die in der Schweiz an der St.Gallener Universität entwickelt wurden. Professor Metzger und seine Kollegen haben Lehrwerke zum Thema Lernstrategien zusammengestellt, die einen Wendepunkt, einen Fortschritt beim Textverstehen und Lernen bedeuten, und zu deren Verwendung der Lernende Selbständigkeit und Kreativität als wichtige Grundbedingungen braucht (Capaul 1997). Der Begriff Strategie wird von Metzger (2001) auf folgende Weise definiert: Empfehlenswert ist, den Ausdruck Strategie zu benutzen, weil es hier nicht nur um die einfache Anwendung von Lerntechniken geht, sondern auch um solche Lern- bzw. Denkprozesse, die beim Lernen bewusst verwendet werden und kontrolliert den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden können. Die Anwendung von Lernstrategien bedeutet nicht unbedingt, dass der Lernprozess wirklich erfolgreich wird, aber die Strategien bieten eine wichtige und mögliche Grundlage dafür (Metzger 2001). Das Wesen dieser Strategien besteht darin, dass damit die Schwierigkeiten beim Lernen und Lesen bekämpft werden können.

Die Lehrwerke, an deren Zusammenstellung auch die Mitarbeiter der amerikanischen University of Texas in Austin teilgenommen haben, enthalten strategische Ratschläge und Informationen, die sich auf die drei wichtigen Gebiete des Lernens bzw. Lesens beziehen: die positive Gestaltung der Lernsituation, der Prozess der Aneignung von neuen Kenntnissen und Prüfungsstrategien.

Die drei Gebiete beinhalten die folgenden acht – auch zum Problem des verstehenden Lesens gehörenden – Themenkreise: Motivation, Zeiteinteilung, Konzentration, Angst, Stress, Erkennen von wesentlichen Informationen der Texte, Prüfungen und Selbstkontrolle.

5. Schlussfolgerungen hinsichtlich der Entwicklung der Lesefertigkeit

Ich wollte auch mit Daten beweisen, dass durch die synthetische Lesemethode und Lernstrategien die Lesefertigkeit effizient entwickelt werden kann. Die Arbeit der Studierenden habe ich in drei verschiedenen Gruppen beobachtet. Die erste Gruppe der Studierenden hat die Texte ohne Lesemethode und Strategien gelesen, die zweite Gruppe

arbeitete nur mit der synthetischen Lesemethode und in der dritten Gruppe wurden sowohl die synthetische Methode als auch Lernstrategien verwendet. Im Vergleich der Ergebnisse und mit Hilfe der durch die T-Probe festgestellten Signifikanten-Werte konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass durch die Lesemethode und die Lernstrategien das verstehende Lesen immer erfolgreicher wurde. Die Studierenden in der dritten Gruppe erreichten die besten Ergebnisse, und das war ein Beweis dafür, dass mit Hilfe der parallelen Verwendung von synthetischer Lesemethode und Lernstrategien die Lesefertigkeit am effizientesten entwickelt werden kann (Mátyás 2004).

6. Neue Beobachtungen

In den letzten Zeiten wurden von mir auch neue Untersuchungen durchgeführt, bei denen ich mich vor Allem auf die Wortschatzebene und die Grammatik konzentriert habe. Ich wollte die Frage beantworten, welche Wörter beim verstehenden Lesen und beim Lesen/Übersetzen zu Missverständnissen führen können. Beim Auftreten solcher Wörter kann die Methode des synthetischen Lesens weiter entwickelt und verfeinert werden. Bei den Komposita ist es empfehlenswert, die Wörter in Elemente aufzuteilen, weil vom Lernenden oft gar nicht erkannt wird, aus welchen bereits bekannten Teilen die zusammengesetzten Wörter bestehen. Nach meiner Erfahrung aus Seminaren und Prüfungen bedeuten die Komposita beim Lesen keine ernste Gefahr, weil ihre Bedeutung laut Kontext erschlossen werden kann.

Ich konnte weiterhin feststellen, dass Internationalismen in der deutschsprachigen Fachliteratur eine positive Transferwirkung haben und das verstehende Lesen fördern. Die Internationalismen/Anglizismen verursachen nur selten Interferenz, also sie haben keine negative Auswirkung durch die Muttersprache bzw. durch die sprachlichen Vorkenntnisse (Juhász 1970). Die positive Transferwirkung der Internationalismen/Anglizismen kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden während ihres Studiums zahlreiche Fachliteratur in Englisch lesen. Nach meinen Untersuchungen und Unterrichtserfahrungen bedeuten vor allem Derivate eine ernste Gefahr, weil sie infolge der Wortbildung oft ihre Bedeutung verändern können wie zum Beispiel: *e Beschaffung, e Beschaffenheit; dienen, verdienen, bedienen; handeln, verhandeln* (Mátyás 2007).

Bei zukünftigen Untersuchungen hinsichtlich der synthetischen Methode ist empfehlenswert, auch in dieser Richtung weitere Beobachtungen zu machen.

7. Fazit

Festgestellt werden kann, dass die in den 60er Jahren erarbeitete synthetische Lesemethode auch im heutigen Unterricht mit Erfolg verwendet werden kann. Bei der

Auswahl von Lern- und Lesestrategien bzw. Methoden, müssen aber auch die neuesten Methoden, die das Lernen und verstehende Lesen fördern, in Betracht gezogen werden. Mit Hilfe von älteren, wertvollen Methoden, die manchmal weiterentwickelt, und den neuen Lernsituationen entsprechend verwendet werden sollen, verbunden mit neueren Untersuchungsergebnissen, können richtige methodische Entscheidungen getroffen werden.

Die Rolle und Bedeutung des verstehenden Lesens von fremdsprachigen Texten/ Fachtexten spielt auch heute eine wichtige und für den Unterricht grundlegende Rolle, da die Entwicklung der Lesefertigkeit immer eine aktuelle methodische Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein wird. Das Lesen bildet nämlich eine wichtige Basis für die kommunikative Tätigkeit. An dieser Tatsache ändert auch die weit verbreitete Internetbenutzung nichts, weil die Informationsbeschaffung auch im Internet durch (verstehendes) Lesen geschieht. Mit der Entwicklung und Förderung der Lesefertigkeit werden Informationsbeschaffung und Lernen erfolgreicher, der zur fachlichen Kommunikation nötige Wortschatz erweitert, die Sprach- und Fachkenntnisse vertieft und gefestigt.

Literatur:

- CAPAUL R. / NÜESCH C., 1997, Problemorientiertes und selbständiges Lernen im Fachbereich Wirtschaft und Recht, in: Dubs R./Luzi R. (Hg.), 25 Jahre IWP, St.Gallen, S. 178-189.
- GÓSY M., 1999, Pszicholingvisztika, Budapest.
- GÓSY M., 2000, Olvasás és alkalmazott nyelvészet, in: Modern Nyelvoktatás VI, Budapest, S. 35-41.
- HESSKY R./ KNIPF E., 1998, Lexikologie, Budapest.
- JUHÁSZ J., 1970, Probleme der Interferenz, Budapest.
- KLÜCSNYIKOVA Z. I., 1973, Психологические особенности обучения чтению, Москва.
- MAJOR F-NÉ., 1967, Az orosz nyelv oktatása a Felsőfokú Híradás és Műszeripari Technikumban, in: Felsőoktatási Szemle 6, Budapest, S.366- 367.
- MAJOR F-NÉ., 1968a, Ismétlési eljárások, in: Az idegen nyelvek tanítása 2, Budapest, S. 33-38.
- MAJOR F-NÉ., 1968b, Több gyakorlás a nyelvi órákon, in: Felsőoktatási Szemle 4, Budapest, S. 237-240.
- MAJOR F-NÉ., 1978a, A szintetikus olvasás szerepe a szókincs szilárd elsajátításában, in: Idegen nyelvek tanítása 4, Budapest, S. 104-112.
- MAJOR F-NÉ., 1978b, Роль потенциального словаря учащихся при синтетическом чтении в неязыковом вузе, in: A szaknyelvoktatás elméleti és gyakorlati kérdései, Budapest, S. 47-50.
- MAJOR F-NÉ., 1980a, Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései, Budapest.
- MAJOR F-NÉ., 1980b, Fragen der dauerhaften Aneignung eines Wortschatzes, in: Wissenschaftliche Berichte der Technischen Hochschule Leipzig, S. 59-68.
- MAJOR F-NÉ., 1986, Az idegen nyelvi olvasásról, in: Pedagógiai Szemle 7-8, Budapest, S. 784-791.
- MÁTYÁS J., 2007, A német nyelvű marketing/management témájú szakirodalom olvasás-módszertani szempontból történő összehasonlítása, 2007. november 15-17. VII. Szaknyelvoktatási Szimpózium (SZOKOE), Szakember, szaktudás, szaknyelv, konferencia-előadás, Pécs.

- MÁTYÁS J., 2004, Német nyelvű szakszövegek szótár nélküli értő olvasása, (PhD-értekezés), Pécs.
- METZGER C., 2001, Wie lerne ich? Eine Einleitung zum erfolgreichen Lernen, Aarau.
- METZGER C., 2001, Wie lerne ich? Handbuch für Lehrkräfte, Aarau.
- NAGY S., 1958, Didaktika, Budapest.
- SALÁNKI Á., 2002, A fordítástechnika oktatásának tapasztalatairól, in: A nyelv nevelő szerepe, S. 505-511.
- SZABARI K., 1996, Az Európai Unió és a nyelvek, in: Modern Nyelvoktatás II, Budapest, S. 31-45.
- TÓTH L., 2002, Az olvasás pszichológiai alapjai, Debrecen.

Bewerten als Kommunikationstaktik aus kontrastiver Sicht (deutsch-polnisch) – didaktische Aspekte

1. Einleitung

Ziel der folgenden Darlegung soll es sein, ausgehend von einer Charakterisierung der Kommunikationstaktik **Bewerten**, die Möglichkeiten der Beschäftigung mit der **kommunikativ motivierten Grammatik** (zur Bezeichnung vgl. Engel 1990) im fremdsprachendidaktischen Bereich zu zeigen. Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die Studenten zu kommunikativ determinierter Sprachrezeption und Sprachproduktion zu führen. Dies kann spezifisch fremdsprachenmethodisch von der dreifachen Determination der Sprache bestimmt werden: als Sprachzeichen und deren Verknüpfungen, als sprachliche Tätigkeit und deren Ergebnisse in Form von Texten und als Sprachsystem einschließlich seiner Beschreibungselemente. Ein solcher Ausgangspunkt lässt die hier ausgewählte Kommunikationstaktik in folgenden universitären Unterrichtsformen verwenden: im Sprach- und Sprechunterricht, und zwar unter sprachpsychologischem Aspekt, wenn die Art der im Unterricht zu diskutierenden Themen Sprachhandlungen einschließt, die dazu beitragen, das gewünschte rezeptive und produktive sprachkommunikative Können der Sprachlernenden und dessen Komponenten zu entwickeln. Es handelt sich um die gezielte Herausbildung der Fähigkeit des Argumentierens, um die Aneignung bestimmter Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die die Beurteilung von Sachverhalten als positiv oder negativ ermöglichen, dabei gleichzeitig um die Reflexion und um spezifische Organisationsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, die solche Gesprächstechniken prinzipiell erfordern. Unter linguistischem Aspekt werden Sprachübungen als pädagogisch geführter Prozess vollzogen, d.i. die Übermittlung von allen sprachlichen Ausdrucksformen wird grammatikfundiert und dabei deutlich kommunikativ motiviert. Bewerten als Kommunikationstaktik und dessen linguistische und konzeptuelle Aspekte finden auch im Rahmen von Lizenziat- und Masterseminaren Verwendung, wobei Bewertung sich hier als ein interessantes Leitthema für Diplomarbeiten zeigt. Dieser Lehridee widme ich den weiteren Teil meines Referats.

2. Didaktische Konzeption

Didaktisches Vorgehen versteht sich hier allgemein als Versuch, eine Verbindung der kommunikativen zur grammatischen Ebene der Sprache herzustellen, und dadurch zunehmend zum zielsprachlichen Kompetenzerwerb und zur Kompetenzerweiterung beizutragen. Jede sprachlich realisierte kommunikative Strategie (so auch die Bewertung) hat grammatische Strukturen zu beachten und zu befolgen. Die Rekonstruktion des pragmatischen Sinns sprachlicher Handlungen und sprachlicher Ausdrucksmittel muss bei den ersten Anfängen kommunikativen Handelns ansetzen.

Zur Rolle der Grammatik, seit einigen Jahrzehnten auch der kommunikativen Grammatik oder – mit Engel (1990:100) gesprochen – der kommunikativ motivierten Grammatik im fremdsprachendidaktischen Bereich wurde bereits viel gesagt.¹ Der wohl bekannteste, durch die Fachwelt formulierte Grundsatz lautet: So wenig Grammatik wie möglich, so viel Grammatik wie nötig.² Diesem Grundsatz schließt sich einigermaßen das hier präsentierte linguistische Seminarprojekt **Bewertung** an, indem Zielsetzungen dieses Projekts und Ergebnisse zwar nicht grammatikgesteuert, aber auf jeden Fall deutlich grammatikfundiert sind. Der Leitgedanke der Seminarreihe ist: Wie bewertet man?/Wie kann man Bewertungen ausdrücken? In erster Linie wird der Gehalt der Äußerungen thematisiert. Das grammatischorientierte Wie wird an die zweite Stelle gebracht. Anders formuliert, ausgehend von einem intuitiven Bewertungs-Begriff wird anhand linguistisch relevanter Phänomene des Bereichs (mit grammatischen Strukturen herkömmlicher Art) ein konzeptueller Bewertungs-Begriff entwickelt. Eine solche Grammatikkonzeption auf der Basis des Kommunikationsbegriffs, der Behandlung spezifischer Gesprächstaktiken und der Beachtung kommunikativer Typen (welcher Art sprachlicher Kommunikation auch immer) kann den Fremdsprachenunterricht deutlich effektivieren.

Das Seminarprojekt **Bewerten** leite ich – mit kleinen Modifizierungen und Verbesserungen des Konzepts – seit drei Jahren. Es hat sich gezeigt, dass sich das Phänomen der Bewertung unter folgender Voraussetzung gut für didaktische Zwecke eignet. Der pragmatische Sinn grammatischer Phänomene kann vor allem im Zug historischer bzw. gesellschaftlich-politischer Untersuchungen erfasst werden. Diese Orientierung führt dazu, dass die Analysen sich auf die Zeiten bzw. Ereignisse konzentrieren, über die man einigermaßen verlässliche Daten zur Verfügung hat, also im Wesentlichen mit schriftlicher Überlieferung. Von diesem Gedanken wird die Auswahl der deutschsprachigen Presetexte als Textkorpora geleitet. Die bisher betreuten Diplomarbeiten thematisierten besonders erfolgreich Sachverhalte aus dem politischen Bereich. Zum einen entstanden Diplomarbeiten, die sich auf die linguistische Beschreibung des Bewertens am Beispiel der Personenbezeichnungen konzentrierten, wobei die beschriebenen

¹ Um nur bei Engel zu bleiben, z.B. 1985, 1987, 1990.

² Zitiert nach Engel 1987:192.

Persönlichkeiten Akteure der gegenwärtigen oder auch vergangenen Geschichte sind. Thematisiert wurden (nur eine Auswahl): Erika Steinbach (anhand von Zeitungen aus den Jahren 1998-2005), Egon Krenz (anhand von Zeitungen aus dem letzten Vierteljahr 1989), Angela Merkel (anhand von Zeitungen aus den Monaten kurz vor und nach ihrer Wahl zur Kanzlerin), ebenso Nicolas Sarkozy (anhand von deutschen Zeitungen mit Kommentaren zur Zeit der Präsidentenwahlen in Frankreich 2007), und polnische Politiker in der deutschen Presse (allgemein, nicht an ein konkretes Ereignis gebunden, zunehmend mit Material aus dem Internetarchiv der deutschen Presse). Bei der Untersuchung werden in der Regel Wertkriterien (z.B. solche, die die Aufmachung, die Eleganz, das Alter u.a. betreffen) bzw. bewertungsrelevante Eigenschaften (wie z.B. Zuverlässigkeit, Gewissenhaftigkeit, Frechheit u.a.) berücksichtigt und skaliert (beispielsweise von sehr/explicit negativ bis sehr/explicit positiv) oder beschreibend (Kritik, Lob, Ironie u.a.) vorgestellt. Zum anderen wurden politische Ereignisse unter dem Aspekt der Bewertung betrachtet, so zum Beispiel Debatten zum europäischen Zentrum gegen Vertreibungen oder zum Beitritt der neuen Mitglieder zur Europäischen Union im Jahr 2004 (im Kontext Polens Beitritt zur EU, in der Perspektive vor und nach dem Beitritt Polens zur EU). Von den anderen, nicht politisch orientierten Themen liegt der durchaus gelungene Versuch vor, die Bewertung von Frau und Mann in Frauen- und in Männerzeitschriften darzustellen. Eine andere Betrachtungsweise ist die textsortenspezifische: hier wurden zum Beispiel Rezensionen zu aktuellen Filmen untersucht.

Der Hauptzielsetzung nach ist der Objektbereich des Projekts allgemeinen Charakters, aber die Beschreibungsperspektive deutsch. Der Gegenstand von Analysen ist die Grammatik der deutschen Sprache, und Deutsch ist auch die Beschreibungssprache. Einige der zu bearbeitenden Themen lassen eine kontrastive Perspektive zu, z.B.: wie werden die Debatten zur Einrichtung vom Zentrum gegen Vertreibungen in der deutschen und wie in der polnischen Presse kommentiert; wie werden Bewertungen im Zusammenhang der Vergrößerung der EU aus der deutschen und wie aus der polnischen Perspektive verbalisiert. Solche kontrastive Untersuchungen sind zu begrüßen. In den kontrastierenden Teilen wird danach gefragt, wo das Deutsche anders verfährt als die Vergleichssprache Polnisch.

Die Seminarteilnehmer müssen sich im Weiteren die Frage nach der Systematisierung der korpusbasierten sprachlichen Formen gefallen lassen, die den bestimmten, kommunikativen Bedürfnissen zugrunde liegen.

3. Versuch einer Typologie

Dem Bewerten von Sachverhalten, Gegenständen, Eigenschaften u.a. als kommunikativer Kategorie, also als einer der Strategien der Inhaltsübermittlung, dienen sprachliche Ausdrucksformen. Jede einzelne grammatische Struktur, die aus dem herkömmlichen

Grammatikunterricht bekannt ist, kann kommunikativ motiviert werden.³ Es ist nun zusammenfassend zu zeigen, wie – ausgehend von der Kommunikationskategorie **Bewerten** – die einzelnen grammatischen Strukturen erschlossen und erfasst werden können. Diese Systematisierung ist hier nur vorläufiger Natur, zusammengefasst und angeordnet anhand von betreuten korpusbasierten Einzeldiplomarbeiten sowie eigenen Untersuchungen. So ergibt sich etwa Folgendes⁴.

a) Der wertende Wortschatz

In jeder Sprache gibt es lexikalische Einheiten, mit denen nicht nur ein Sachverhalt beschrieben werden kann, sondern in deren Bedeutung überdies eine positive oder eine negative Wertung mit enthalten ist. Dies gilt beispielsweise für Adjektive wie *schön/ładny*, *klug/mądry*, *günstig/korzystny*. Es handelt sich um sog. reine Wertwörter. In kontrastierenden Texten sind hier sowohl die Differenzierung zwischen Adverbien und Adjektiven als auch Zuordnungen nach syntaktischen Kriterien (adverbial, prädikativ, attributiv) wohlbegründet. Außer durch diese Wertwörter kann der Textautor seine Wertungen auch durch andere lexikalische Einheiten zum Ausdruck bringen, so durch Wörter (außer Adjektiven auch Verben und Nomina) wie *töten/zabijać*, *Glauben/wiara* oder *Konservative/konserwatysta*, die jeweils Bedeutungskomponenten enthalten, mit denen positive oder negative Wertvorstellungen vermittelt werden können, gesteuert durch Erfahrungen, also außersprachliches Wissen der Sprachbenutzer/Rezipienten aus den jeweiligen Realitätsbereichen. Unter den wertenden Wörtern sind weiter die Komposita zu nennen. Zu denken ist namentlich an Fälle, wo sich die wertende Bedeutung einer Einheit auf eine andere überträgt, so dass das Kompositum als Ganzes emotiv beladen wird. Auch verfügen beide Sprachen über Wertungsmöglichkeiten im Rahmen der Wortbildung durch Ableitungen mit bestimmten wertenden Suffixen (z.B. *-erei*, *-lei*, *-ling*; *-ydło*, *-idło*, *-isko*) und Präfixen (z.B. *un-*, *über-*, *fehl-*, *extra-*; *prze-*, *arcy-*, *a-*). Schließlich enthalten auch Suffixe der Diminuierung emotive, bewertende Komponenten.

b) Individualisierende Wertung

Allgemein haben Demonstrativa, auf Personen angewandt, eine distanzierende, gelegentlich auch abwertende Wirkung; dasselbe gilt für den bestimmten Artikel (vgl. *der Krenz*). Possessiva dagegen vermitteln häufig eine vertraute, freundschaftliche, persönliche Wertung (vgl. *unser Kohl*). Das situationsdeiktische Anredepronomen in

³ Mehr dazu Engel (1990), dort: Kap. 5 "Zuordnungen".

⁴ Die eher sparsame und etwa chaotische Einführung von Beispielen für einige grammatische Strukturen (mal selbst konstruierte Formen, mal authentische Belege ohne Quelle) ergibt sich einerseits aus dem vorläufigen Charakter dieses Überblicks und dem auf allgemein aufgefasste Zuordnungen gerichteten Schwerpunkt, andererseits auch aus Platzgründen.

Verbindung mit Nomina/Nominalphrase (vgl. *Hey Krenz, du fröhlicher kalter Krieger*), Anredepronomina mit Attributen (die eher für private Kommunikation gelten, in der Presse jedoch ebenfalls nachweisbar sind: *lieber Egon*) und Verweispronomina oder Nomina, erweitert durch Appositionen (vgl. *Krenz, jahrzehntelang stalinistischer Bremsklotz und Sprücheklopfer*) können positiv oder negativ, dann oft ironisch oder witzig-ironisch wirken. Im Polnischen gibt es die zusätzliche Möglichkeit, die Disqualifizierung durch die Wortbildung auszudrücken, und zwar durch nichtpersonale Endungen in Verbindung mit immer neutralisiertem Demonstrativum bei männlichen Personen (z.B. *te ministry*) oder durch feminine Endungen in Verbindung mit femininem Demonstrativum bei männlichen Personen (z.B. *ta gapa*). Beim bewertenden Gebrauch von Vornamen und Nachnamen sind in beiden Sprachen vor allem wortspielerische Diminutivbildungen (auch als Koseformen) zu erwähnen (z.B. *Maggi Thatcher, Maggi, Gorbi, Honi*).

c) Wertung durch Vergleichen

Äußerungen mit Vergleichsbeziehung sind in der Regel emotional positiv oder negativ gefärbt. Zu wertenden Urteilen dienen zunächst der Komparativ (mit prototypischem Satz *x ist besser als y/x jest lepszy niż y*) und der Superlativ (mit prototypischem Satz *x ist von allen am besten/x jest najlepszy ze wszystkich*). Ein Effekt der Wertung kann im Weiteren mit der syntaktischen Konstruktion mit *oder/albo* erzielt werden, wenn zur Entscheidung zwischen ungleichen Gegenständen, Sachverhalten bzw. gegensätzlichen Eigenschaften aufgefordert wird. So ist immer eine Aufwertung des einen und eine Abwertung des anderen erschließbar (*Freiheit oder Sozialismus?*). Bei der Komparation können intensivierende Gradpartikeln oder Modalpartikeln bei den Adjektiven (und wenigen Adverbien), die graduiert werden, bewertend zum Einsatz kommen (*außerordentlich präzise; nader przykro*). Andererseits können Partikeln selbst (v.a. Gradpartikeln) vergleichen, intensivieren und zugleich bewerten. In der Presse findet man auch (eigentlich der Umgangssprache entstammende) Ausdrücke, die durch den Kontrast bewerten, z.B. *irre gut, schrecklich schön; koszmarnie/okropnie interesujący* (Ausdrücke mit Gradadverbien oder graduativ verwendeten Adjektiven).

d) Wertung durch Einschätzen

Es handelt sich hier um charakteristische emotionale Einstellungen zu einem Sachverhalt wie Besorgnis, Erstaunen, Überraschung positiver oder negativer Art. Zu ihrer sprachlichen Realisierung stehen vor allem existimatorische Elemente zur Verfügung, so die meisten einschätzenden Partikeln (v.a. Gradpartikeln, Modalpartikeln, Rangierpartikeln, Adverbien), die im Satz als (existimatorische) Angaben fungieren, existimatorische Hypersätze und parenthetisch eingefügte Nebensätze bzw. parenthetische Hauptsätze (*was ich bedauerlich finde, das scheint mir besonders wichtig; jak nam wszystkim wiadomo*). Die zuletzt genannten syntaktischen Strukturen sind in der Regel emotiv

geladene "sprecherpräsentische" Formulierungen, die den Sachverhaltsbeschreibungen beigegeben werden und so markieren sie auch deutlich die Wertungsrichtung der ganzen Äußerung. Über bewertende Interpretationsmöglichkeiten verfügen schließlich auch Abtönungspartikeln, indem sie die Äußerungen verstärken, abschwächen oder bestimmte Einstellungen, Erwartungen zu einem Sachverhalt ausdrücken. Diese aber sowie Interjektionen (als Einwortäußerungen oder satzeinleitend) kommen häufiger in der sprachlichen Kommunikation vor, unterstützt durch die Intonation oder andere paralinguistische Elemente. Folglich sind Exklamativsätze als Ausdrucksform des bewertenden Einschätzens aufzufassen. Formal erscheinen sie in Form eines Aussage-, Frage- oder Aufforderungssatzes und können Interjektionen oder Abtönungspartikeln enthalten, die die emotionale Beteiligung des Schreibers/Sprechers unterstreichen. Mit Exklamativsätzen wird der Sachverhalt als normabweichend (positiv oder negativ) und unerwartet (in der sprachlichen Kommunikation meist durch die Intonation moduliert) ausgedrückt.

e) Thema-Rhema-Gliederung

In der Äußerung ermöglicht die Thema-Rhema-Gliederung die Wertung der Äußerungseinheiten, indem bestimmte zu betonende/wertende Elemente zu speziell kommunikativen Zwecken hervorgehoben werden. Diese Hervorhebung wird in beiden Sprachen u.a. durch gezielte Verschiebung in ungewöhnliche Positionen der Äußerung/des Satzes realisiert. Dieses Verfahren wird besonders häufig in der gesprochenen Sprache genutzt, wobei intonatorische Indikatoren (wie Tonverlauf, Akzent, Pausen) zusätzlich eine wichtige Rolle spielen.

Die vorgeschlagene Systematisierung zeigt, dass hier einige grammatische Kategorien (wie z.B. Partikeln) mehrfach belegt sind. Dies ist kein Nachteil solcher Systematisierung. Dies hängt wohl von den angenommenen Kriterien für die Beschreibungsweise des zur Verfügung stehenden Belegkorpus ab. Mittel des Ausdrucks von Wertungen lassen sich auf allen Ebenen der Sprachbeschreibung feststellen. Die zusätzliche Berücksichtigung der Ausdrucksformen auf stilistischer Ebene lässt sich in jedem Fall begründen. Dem Bewerten von Personen sowie von Sachverhalten dienen (hier nur eine korpusbasierte Auswahl) Metaphern, rhetorische Figuren (v.a. intensivierende Triaden, Ellipsen), phraseologische Wendungen herkömmlicher Art, sprachspielerische Analogiebildungen und Wortspiele, Losungen u.a. Als Ergänzung zu den Bewertungstypen können schließlich Konstitution oder Häufung von Bewertungen, unter welcher Bezeichnung auch immer, genannt werden. Damit meine ich die Berücksichtigung nicht der einzelnen Textstellen, sondern der längeren Passagen mit vorwiegend pragmatisch-kommunikativer Funktion. Es handelt sich um eine Reihe gleich gearteter Bewertungen über den ganzen Text hin, die eine Gesamtbewertung ergeben. Negative Bewertungen werden meistens mit der pragmatischen Funktion der Beschimpfung

oder Ironisierung verbunden. Im Falle einer positiven Bewertung werden vor allem lobende Äußerungen getan.

4. Schlussbemerkung

Im Referat wurde versucht zu zeigen, wie die kommunikativ fundierte Grammatik im fremdsprachendidaktischen Bereich Verwendung finden kann. Als Kommunikationstaktik wurde die Bewertung ausgewählt. Der Überblick über die korpusbasierten Bewertungsmöglichkeiten soll zeigen, dass emotional betonte Stellungnahmen durch ein sprachliches Zeichen: einen Wortreiz, grammatische Strukturen und im Bereich der Pragmatik durch Bewertungen von komplexen Handlungen zum Ausdruck gebracht werden können. Ziel einer solchen linguistischen Untersuchung ist nicht die Reduktion auf die reine Beschreibung von Sprachstrukturen, sondern die Entwicklung einer Gesamtkonzeption, die das Bewerten auf unterschiedlichen Ebenen der Sprachbeschreibung klassifiziert und dabei Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Emotionen deutlich zu machen versucht. Es ist dabei zu beachten, dass die verbalisierten und rezipierten Wertungen bei allen Benutzern einer Sprache entweder gleich bzw. ähnlich oder für bestimmte Sprechergruppen unterschiedlich, schließlich auch ganz individuell sein können. Hier liegt gerade der Reiz eines kommunikativ konzipierten Unterrichts.

Literaturverzeichnis

- ENGEL U., 1985, Grammatik "von innen" und "von außen". Ein Beitrag zu *differentiae specifica* von Muttersprachen- und Fremdsprachengrammatik des Deutschen, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11, S. 1-13.
- ENGEL U., 1987, Termini für Deutsch als Fremdsprache – Praxis, Mängel, Möglichkeiten, in: Bausch K.-H./Grosse S. (Hg.), *Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht*, Düsseldorf, S. 192-214.
- ENGEL U., 1990, "Kommunikative" Grammatik? In memoriam Hugo Moser, in: *Muttersprache* 100, S. 99-115.

Kreatives Schreiben als ein Weg zur Entfaltung individueller Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen im Fremdsprachenunterricht

1. Einführung

Kreativ zu sein, ist wohl der Wunsch von jedem Menschen. Viele sehnen sich danach, Probleme auf eine solche Art und Weise lösen zu können, die einmalig und eben dadurch begeisternd ist. Sie geben sich dann oft damit nicht zufrieden, vom Kreativsein zu träumen und versuchen, ihre Wünsche in die Tat umzusetzen. Oft scheitern sie aber bei diesen Versuchen, weil ihre Fixierung auf Denkstrukturen, an die sie gewöhnt sind, so stark ist, dass eine Abkehr davon kaum möglich ist. Diese Fixierung soll insbesondere beim Erlernen einer Sprache vermieden werden, denn sie kann sich kontraproduktiv auswirken. Sprachenlernen ist ein komplizierter und vieldimensional ausgerichteter Prozess, der aller schöpferischen Kräfte eines jeden Lernalters bedarf. Daher soll man ihn dabei unterstützen, seine kreativen Kräfte freizusetzen.

2. Zur Mehrdimensionalität des Sprachenlernens

Das erfolgreiche Sprachenlernen setzt einen lebenslangen Lernprozess voraus. Ein motivierter und bewusster Lernender ist sich gewöhnlich der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Arbeit an der Vervollkommenheit seiner fremdsprachlichen Kompetenz bewusst. Meistens weiß er auch, dass das Ende dieses Lernprozesses nicht abzusehen ist. So arbeitet der Lernende daran, von einer Zwischenstufe auf die andere zu gelangen und Fossilierungen zu vermeiden. Dabei wird er ständig von Fehlern begleitet. Diese untrennbaren Elemente der sprachlichen Entwicklung sollten bei keinem Lehrer Schrecken erregen, solange kontinuierlich der Übergang auf eine höhere Stufe beobachtet und ein bestimmter Inhalt partner- und situationsgemäß vermittelt werden kann. Im Unterricht muss daher eine Umwelt geschaffen werden, in der der Inhalt im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht und dem Lernenden die Chance geboten wird, sich von der ihn oft lähmenden Angst vor Fehlern zu befreien sowie die häufig mangelnde Risikobereitschaft allmählich zu überwinden. Emotionen sind

ebenfalls für die Aneignung einer fremden Sprache von besonderer Bedeutung. Sie sind deswegen wichtig, "weil sie die kognitive Verarbeitung steuern und Speicherung erleichtern" (Apeltauer 1997:105).

Sprachenlernen ist kein Imitationsprozess, bei dem der Schüler alles aufnimmt, was ihm angeboten wurde und sofort in der Lage ist, alles zu produzieren. Es ist ein "sich ständig neu organisierender Konstruktionsprozess" (Huneke/Steinig 2002:36). Bei diesem Prozess versuchen die Lernenden ein neues inneres Sprachsystem zu konstruieren, ein Subsystem zu bilden bzw. seine innere Struktur zu verändern. Der durchgenommene Stoff wird daher nicht automatisch zum Intake. Der Input wird intern verarbeitet. Bei vielen Strukturen brauchen die Lernenden recht viel Zeit, bis sie diese internalisiert haben. Häufig treten bei Lernenden Modifikationen auf, die von manchen Lehrkräften als sofort zu beseitigende Fehler wahrgenommen werden, jedoch in Wirklichkeit von einer kreativen Verarbeitung der Sprache zeugen. Mit Recht behaupten Huneke/Steinig: "Wissen und Fertigkeiten lassen sich nicht direkt in die Köpfe von Lernern implantieren und können von dort auch nicht einfach abgerufen werden. Sie werden vielmehr nach den spezifischen Bedingungen einer Situation immer wieder neu hergestellt" (2002:36).

Die obige Perspektive zeugt davon, dass im Sprachlernprozess ein solches Material zur Verfügung gestellt werden sollte, das kreatives, selbstentdeckendes Verhalten fördert. Der Lernende soll die Möglichkeit haben, Hypothesen zu bilden, diese zu überprüfen und zu revidieren, wenn es nötig ist. Er muss für diese Prozesse genügend Zeit haben. Nur eine solche Lernsituation ist förderlich, in der die gesamte Kognition des Lernenden zu einer verstärkten neuronalen Selbstorganisation und Umstrukturierung angeregt wird (vgl. Huneke/Steinig 2002:37).

3. Was ist Kreativität?

Kreativität ist nicht einzelnen, dazu auserlesenen Menschen vorbehalten. Ein ungeheures Kreativitätspotenzial schlummert in jedem von uns. Nicht alle sind jedoch imstande, von diesen oft tief verborgenen individuellen Möglichkeiten Gebrauch zu machen. Warum? Der Wille kreativ zu sein, reicht nicht aus. Kreativität bedarf eines Verhaltens, das nicht immer leicht zu erreichen ist. Weiler (2000:41) sieht in der Kreativität Freiheit. Er vertritt den Standpunkt, dass nur ein solcher Mensch kreativ ist, der

- sich von vorgegebenen und besonders von den sog. bewährten Denkstrukturen befreit,
- für neue Information aufgeschlossen ist (ohne Rücksicht darauf, woher diese Information kommt),
- für Überraschungen und Zusammenhänge offen ist,
- sich auf Prozesse und nicht auf Ergebnisse konzentriert,
- auf das achtet, was ist und vergisst, was sein soll, kann, sollte, könnte.

Die Erfüllung dieser scheinbar nicht komplizierten Anforderungen ist oft mit einer mühevollen Arbeit verbunden. Jeder Mensch sammelt individuelle und kollektive Erfahrungen. Die beiden Kategorien beeinflussen wesentlich die Wahrnehmung der Welt. Gerade diesen von uns gesammelten Erfahrungen verdankt der Mensch die Tatsache, dass seine Perspektive einerseits gemeinsam für eine gegebene Gruppe und andererseits individuell ist. Damit kann sie sich von der Perspektive der anderen unterscheiden, die ebenfalls der von ihm vertretenen Gruppe angehören. Viel häufiger sieht es aber anders aus. Der Mensch interpretiert die für seine Welt typischen, ihm bekannten Elemente und Situationen als selbstverständlich. Sie gelten als Lebensaspekte, die keinem Zweifel unterliegen und daher keiner Reflexion bedürfen. Eine solche Wahrnehmung der Welt ist eine recht bequeme Perspektive, denn sie bewirkt keine Zweifel. Sie zwingt nicht zum ständigen Revidieren der eigenen Denkstrukturen. Sie führt aber zu keinem kreativen Verhalten, denn die mangelnde Bereitschaft dazu, Dinge auf eine Weise wahrzunehmen und zu interpretieren, die anders als die gewöhnliche ist, fördert die Kreativität nicht (vgl. Materniak 2007:125).

Kreativität darf man nicht ausschließlich mit einem Prozess gleichsetzen, der in unserem Kopf beginnt und endet. Herrmann geht davon aus, dass Kreativität zwei Aspekte umfasst, und zwar: "sowohl die Entwicklung einer Idee, als auch ihre Umsetzung" (1991:202). Er weist darauf hin, dass eine solche Definition der Kreativität die Änderung der üblichen Interpretationsweise dieses Begriffs bewirkt. Kreativität darf nicht ausschließlich mit dem Glanz der innovativen und damit die Begeisterung hervorrufenden Ideen assoziiert werden. Wie Herrmann anführt, können großartige Ideen in Sekunden kommen. Ihre Verwirklichung kann aber sogar Jahre dauern und zahlreiche komplizierte Handlungen umfassen.

4. Voraussetzungen für einen kreativen Lehr- und Lernprozess

Einen kreativen Lehr- und Lernprozess anzuregen, bedeutet, den Lernenden helfen, ihre Potenziale bestmöglich zu nutzen. Nur ein Lehrer, der auch in jedem seiner Schüler dessen Einmaligkeit erkennen kann und will, ist in der Lage, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Eine solche Haltung setzt viel Mut voraus, denn der Lehrer, der Voraussetzungen für einen kreativen Lehr- und Lernprozess schaffen will, darf weder die verfänglichen Schülerfragen noch diejenigen, die er gar nicht beantworten kann, befürchten. Unzulässig ist ebenfalls das Streben danach, alles unter ständiger Kontrolle zu haben. Darüber hinaus gibt es noch einen Feind des kreativen Lehr- und Lernprozesses, und zwar die mangelnde Zeit, die oft ein Grund dafür ist, dass den Lernenden fertige Lösungen geboten werden.

Landau (1984:99) betont die Tatsache, dass die kreative Einstellung zur Erziehung "Entdeckung, Befreiung und Förderung der Potenziale des lehrenden und des lernenden Menschen" bedeutet. Ihres Erachtens ist der Lehrer Animateur und Anreger, der

seinen Schülern nicht nur Lernfähigkeit sondern auch Denkvermögen zubilligt. Im Zusammenhang damit nennt sie sechs Punkte, die einen kreativen Zugang zur Erziehung bilden. Ihrer Ansicht nach soll versucht werden

- “Individualität und nicht Konformismus anzustreben,
- Freude am Prozess und nicht in der Leistung zu finden,
- Fragen und nicht nur Antworten (Tatsachen) zu lehren,
- interdisziplinäres und nicht enges, disziplinäres Denken beizubringen,
- Zukunfts- und nicht Vergangenheitsorientierung zu ermöglichen,
- das Spielerische und nicht nur rigide Arbeitsmethoden zu fördern“ (1984:99).

Landau betont noch einen wichtigen Aspekt der kreativen Erziehung, und zwar: “Der Schüler muss wissen, dass man von ihm Kreativität erwartet“ (1984:97). Diese Erwartung sollen jedoch weder mit Forderungen noch mit Leistungsdruck verbunden sein, sonst neigt der Schüler zu konformem Verhalten.

5. Zum Kreativen Schreiben

Wie Borgmann anführt, ist Schreiben “ein schwer zu erlernendes und mühevoll auszuübendes Handwerk“ (1994:56). Sie weist gleichzeitig darauf hin, dass bei diesem heutzutage für die Kommunikation so wichtigen Prozess oft Schreibstörungen sowie Schreibblockaden zu beobachten sind. Der Einsatz vom Kreativen Schreiben bietet sich als eine optimale Möglichkeit dieses Problem zu lösen (vgl. Borgmann 1994, Rico 2007, Scheidt 2006). Mit seiner Hilfe kann der Lernende Schreibblockaden abbauen und seine Schreibmotivation erhöhen. Diese Methode ist ebenfalls als ein Mittel zur Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit und zur Entwicklung des eigenen Stils zu sehen. Darüber hinaus hat der Lernende die Möglichkeit, neue Methoden zur Planung, Strukturierung und Überarbeitung von Texten kennenzulernen. Begriffliches und bildliches Denken stehen hier in Einklang miteinander. Dieser Aspekt ist besonders wichtig bei polnischen Germanistikstudierenden, die ihr Studium entweder mit einer Lizentiats- oder mit einer Magisterarbeit (beide werden auf Deutsch verfasst) abschließen, was eine hohe Schreibkompetenz voraussetzt. Auf Kreatives Schreiben, das eine stärkere Einbeziehung des kreativen und sachlichen Schreibens in die Hochschulpraxis ermöglicht, kann daher im Germanistikstudium nicht verzichtet werden. Für den Einsatz des Kreativen Schreibens spricht noch ein weiterer Vorteil, der Wirkungen über den Schreibprozess hinaus zeigt. Durch Kreatives Schreiben können nämlich eine Intensivierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eine allgemeine Förderung der Produktivität und Kreativität erreicht werden (vgl. Borgmann 1994:57, Scheidt 2006:15, Werder 2000:12-13).

Kreatives Schreiben weist also zahlreiche Vorteile auf. Man darf dabei nicht vergessen, dass bei diesem Prozess das Produkt des Schreibprozesses nicht im Mittelpunkt steht.

Viel wichtiger ist der kreative Schreibprozess allein, der in einer vertrauensvollen Atmosphäre stattfindet. Kreatives Schreiben ist nicht mit absoluter Freiheit und Chaos zu assoziieren. Der Schreibprozess wird hier durch Vorgaben angeleitet. In der Unterrichtspraxis erweist es sich mitunter, dass diese Vorgaben in der Anfangsphase oft den Schreibenden einzuschränken scheinen. Nach einer gewissen Zeit zeigen sie sich aber als Faktoren, welche die Kreativität anregen.

6. Kreatives Schreiben in der Unterrichtspraxis

Die oben beschriebenen Vorteile des Kreativen Schreibens haben mich dazu angeregt, sie in der Unterrichtspraxis zu verifizieren. Die Untersuchung wurde u.a. mit polnischen Germanistikstudenten im vierten Studienjahr, Fachgebiet: Dolmetschen und Übersetzen, im Rahmen des Studienfaches: Dolmetschen durchgeführt. Bei meiner didaktischen Arbeit in dieser Gruppe habe ich mehrmals Situationen beobachtet, in denen Schreib- und Sprechblockaden auftraten. Oft hat sich dabei gezeigt, dass Sprachmittel für bestimmte Sprech- und Schreibenanlässe lediglich auf der rezeptiven Ebene angeeignet waren. Was fehlte, war die Fähigkeit zum produktiven Sprachgebrauch. Eine solche Situation war recht häufig demotivierend, denn die Studierenden haben die Blockaden als ihr persönliches Scheitern empfunden und meistens keinen neuen Schreib- bzw. Sprechversuch unternommen. Ich habe vermutet, dass der Grund für solche Situationen in mangelnder intensiver Verarbeitung der Sprache in Verbindung mit positiven Emotionen zu sehen ist. Mein Ziel war, den Studierenden eine eben solche Sprachverarbeitung zu ermöglichen. Aus der Sicht der kognitiven Psychologie funktionieren die Behaltens- und Wiederverwendungsprozesse beim Spracherwerb nur unter Einsatz solcher Methoden wirklich gut, die die Intensität der Sprachverarbeitung fördern (vgl. Wolff 2002:211). Das ist aber lediglich in Situationen möglich, in die der Lernende völlig eingebunden ist. Will man ein solches Eingebundensein erzeugen, ist es nötig, auf offene Unterrichtskonzepte zurückzugreifen. Gerade Kreatives Schreiben gehört meines Erachtens zu den Konzepten, die diese Bedingung erfüllen. Mein Versuch verfolgte ebenfalls andere Ziele. Den Studierenden sollte einerseits ein möglicher Lernweg gezeigt werden, mit dessen Hilfe sie ihre Lernprobleme überwinden könnten. Andererseits sollten sie sich der Tatsache bewusst werden, dass für den produktiven Sprachgebrauch eine viel intensivere Verarbeitung der Sprache nötig ist als diejenige, die sie bis dahin praktiziert haben.

Die Basis für meine Untersuchung bildeten zwanzig Wendungen, die mit verschiedenen Themenbereichen assoziiert werden können (teilweise waren dies Wendungen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit in Redetexten auftreten). Es war meine Absicht, keine thematisch zusammenhängenden Wendungen auszuwählen, denn beim Dolmetschunterricht ist es wichtig, die Fähigkeit zu entwickeln, auf überraschende sprachliche Situationen möglichst schnell zu reagieren. Die ausgewählten Wendungen waren:

überzeugte Befürworter, verbissene Gegner, bahnbrechende Entdeckung, folgenschwere Entscheidung, die Initiative ergreifen, etwas im Keim ersticken, ein Projekt fördern, eine harte Nuss zu knacken haben, vom Regen in die Traufe kommen, jemanden an der Nase herumführen, nicht über seinen Schatten springen können, das ist völlig aus der Luft gegriffen, ein interessantes Wortspiel, weit und breit, kreuz und quer, mit Ach und Krach, gang und gäbe sein, Alt und Jung, bei Nacht und Nebel, ein klares Ziel vor Augen haben. Nach Übersetzungsversuchen und Zuordnungsübungen (Wendung – mögliche Entsprechungen in der polnischen Sprache) haben die Studierenden Arbeitsblatt 1 mit Regeln zum Verfassen von den sog. Elfchen¹ und einem von mir verfassten Beispiel darunter bekommen. Nachdem sich die Studierenden mit den Regeln und dem Beispiel vertraut gemacht hatten, wurden sie gebeten, selbständig ein Elfchen zu verfassen. Sie sollten dabei beliebige der vorher behandelten Wendungen gebrauchen. Manche der Studierenden waren anfangs skeptisch und wenig motiviert. Es hat einige Minuten gedauert, bis sie ihre Skepsis überwunden und angefangen haben, sich in die Arbeit zu vertiefen. Die Präsentation der verfassten Elfchen war ein Wendepunkt, der zur Auflockerung der Atmosphäre geführt hat. Die vorgelesenen Kurzgedichte waren sehr gelungen, was dazu führte, dass die meisten Studierenden angefangen haben, an ihr schöpferisches Potenzial zu glauben. Im nächsten Schritt wurde ihnen Arbeitsblatt 2 mit Regeln zum Verfassen von dem sog. Haiku² und einem von mir verfassten Beispiel darunter präsentiert. Nach der Analyse von Haiku-Prinzipien wurden sie gebeten, mit Hilfe der beliebig ausgewählten Wendungen aus der vorher behandelten Gruppe der Wendungen ein Haiku zu formulieren. Diesmal war keine Skepsis zu beobachten. Alle haben sofort angefangen engagiert zu arbeiten. Sie haben mehrmals die Silben gezählt und verschiedene Varianten mit verschiedenen Wendungen ausprobiert. Die Phase der Präsentation war ebenfalls in diesem Fall motivierend. Es ließ sich beobachten, dass alle Spaß dabei hatten (viele Haikus waren witzig) und stolz auf die von sich selbst verfassten Kurzgedichte waren. Der dritte Schritt wurde als selbständige Arbeit außerhalb des Unterrichts geplant. Mit Hilfe von Clustering sollten die Studierenden eine Rede zu einem beliebigen Thema formulieren, die zehn der vorher behandelten Wendungen enthalten sollte³. Zuerst war die Rede in der deutschen Sprache zu formulieren. Der nächste Schritt bestand darin, ihre polnische Entsprechung zu verfassen. Beide Reden wurden in Partnerarbeit diskutiert. Die Studierenden haben sich gegenseitig Vorschläge zur Optimierung bzw. Berichtigung gemacht. Im letzten Schritt sollten die Reden im Plenum vorgetragen werden, wobei besonderer Wert auf die Art und Weise der Präsentation gelegt wurde (rhetorische Elemente, Körpersprache etc.).

¹ Elfchen ist ein Kurzgedicht, wie im Arbeitsblatt 1 beschrieben.

² Haiku ist ein Kurzgedicht, wie im Arbeitsblatt 2 beschrieben.

³ Die Struktur von Reden war den Studierenden bekannt.

Arbeitsblatt 1:**Elfchen**

1. Zeile:	ein Wort	Anfangswort
2. Zeile:	zwei Wörter	Gegenstand / Thema
3. Zeile:	drei Wörter	Eigenschaften
4. Zeile:	vier Wörter	Handlung
5. Zeile:	ein Wort	Abschluss / Pointe

POLITIK
UND MENSCHEN
EIN LÄCHERLICHES SPIEL
HOFFNUNG, GLAUBE, MASKEN, LÜGEN
NICHTS

Arbeitsblatt 2:**Haiku**

1. Zeile:	5 Silben
2. Zeile:	7 Silben
3. Zeile:	5 Silben

BEI NACHT UND NEBEL
KANN MAN DOCH EIN KLARES ZIEL
VOR AUGEN HABEN

Haiku – ausgewählte Beispiele, wie sie von den Studierenden vorgestellt wurden :

FRAUEN UND MÄNNER
BAHNBRECHENDE ENTDECKUNG
BEI NACHT UND NEBEL

VÖLLIG AUS DER LUFT
GEGRIFFEN IST DEIN WORTSPIEL
LASS DAS BITTE SEIN

Elfchen – ausgewählte Beispiele, wie sie von den Studierenden vorgestellt wurden

LIEBE
UND HASS
EIN INTERESSANTES WORTSPIEL
KENNENLERNEN, LIEBEN, ZUSAMMENSEIN, AUSEINANDERGEHEN
ENTTÄUSCHUNG
PLASTIKTÜTE
GROSSER SUPERMARKT
UNENDLICH DAUERENDE EINKÄUFE
LÄRM, KLAMOTTEN, LICHT, PUTZMITTEL
KONSUMGESELLSCHAFT

Rede 1– Beispiel für den Vorschlag einer Studentin (gewählte Wendungen wurden mit Fettdruck markiert):

Sehr geehrte Damen und Herren!

*Wir haben uns hier heute zusammengefunden, um ein neues Projekt zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit auszuarbeiten. Weit und breit findet man junge, oft gut ausgebildete Menschen ohne Arbeit. Sie sind verzweifelt und wissen sich nicht mehr zu helfen. Und wir sind eben dazu da, um Ihnen Hilfe zu leisten. Jemand muss endlich **die Initiative ergreifen** und etwas gegen dieses Problem unternehmen.*

*Meine Damen und Herren! Wir **haben ein klares Ziel vor Augen**. Wir wollen die zunehmende Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen bekämpfen. Das wird jedoch sicherlich nicht leicht sein. Wir **haben eine harte Nuss zu knacken**, aber gemeinsam werden wir das schaffen! Ich weiß, dass unsere Idee sowohl **überzeugte Befürworter** als auch **verbissene Gegner** hat. Ich bin jedoch sicher, dass wir bald alle unsere Feinde davon überzeugen werden, unser **Projekt zu fördern**. Die Vorwürfe unserer Gegner sind **völlig aus der Luft gegriffen**. Wir haben mit unserer Arbeit erst angefangen und schon gibt es so viele Gegenstimmen. Die Leute sehen heutzutage lieber passiv zu, statt aktiv mitzumachen. Es ist leicht, Andere zu kritisieren und selbst nichts zu machen. Wir müssen die Angriffe solcher Menschen uns gegenüber **im Keim ersticken**. Zur Realisierung unserer Pläne brauchen wir **Alt und Jung**. Wir brauchen sowohl erfahrene und pflichtbewusste als auch schlagfertige und kreative Personen. Ich hoffe, dass unsere Zusammenarbeit effizient und angenehm verlaufen wird.*

Jetzt möchte ich das Wort meinem Kollegen erteilen, der mit Ihnen ein paar organisatorische Sachen bespricht.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Rede 2 – muttersprachliche Version von Rede 1

Szanowni Państwo!

*Zebrałiśmy się tutaj dzisiaj, aby opracować nowy projekt zwalczania bezrobocia wśród młodzieży. Wokół nas znaleźć można wielu młodych, często dobrze wykształconych ludzi bez pracy. Są oni zdesperowani i nie umieją sami poradzić sobie z problemem bezrobocia. A my jesteśmy właśnie po to, aby im pomóc. Ktoś musi wreszcie **przejąć inicjatywę** i zająć się tym problemem.*

*Szanowni Państwo, **mamy jasny cel przed oczami**. Chcemy zwalczać wzrastające bezrobocie wśród młodzieży. To jednak z pewnością nie będzie łatwe. **Mamy twardy orzech do zgryzienia**, ale wspólnie poradzimy sobie z tym. Wiem, że nasz pomysł ma zarówno **zagorzałych zwolenników**, jak również **zaciekłych przeciwników**. Jestem jednak pewien, że wkrótce uda nam się przekonać wszystkich naszych wrogów, aby **poparli nasz projekt**. Zarzuty naszych przeciwników **są bowiem wyssane z palca**. Dopiero co zaczęliśmy pracę nad tym projektem, a już pojawia się tak wiele głosów przeciwnych. W dzisiejszych czasach ludzie przybierają chętniej postawę pasywnych obserwatorów niż aktywnych działaczy. Łatwo jest krytykować innych, samemu nic nie robiąc. Tego typu ataki musimy **zduścić już w zarodku**. Do realizacji naszych planów potrzebujemy zarówno ludzi starszych – doświadczonych i odpowiedzialnych, jak również młodych – błyskotliwych i kreatywnych. Mam nadzieję, że nasza współpraca będzie przebiegać pomyślnie i efektywnie.*

Teraz pragnę przekazać głos mojemu koledze, który omówi z Państwem kilka spraw organizacyjnych.

Dziękuję Państwu za uwagę.

7. Schlussfolgerungen

Obwohl es in dem oben beschriebenen Versuch in erster Linie nicht um die Aneignung eines bestimmten Vokabulars ging, hat sich dennoch erwiesen, dass die Studierenden bei der kreativen Auseinandersetzung mit den angebotenen Sprachmitteln allmählich Sicherheit im Umgang mit ihnen gewonnen haben. Das hat ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Bei der Präsentation der selbständig verfassten Reden waren sehr selten Sprechblockaden zu beobachten. Es fiel auf, dass die Produkte der kreativen Arbeit zu einem Lernmaterial geworden sind, mit dem sich die Studierenden innerlich verbunden fühlten und das gar nicht als ein typisches Lernmaterial betrachtet wurde, dessen Aufgabe die Vermittlung eines bestimmten Lernstoffes ist. Die Studierenden waren zufrieden damit, was sie geschaffen haben und identifizierten sich mit ihren Texten. Beim abschließenden Gespräch wurden zwei wichtige Schlussfolgerungen formuliert:

- die mehrmalige intensive Beschäftigung mit den angebotenen Sprachmitteln führte zu mehr Sicherheit im Umgang mit ihnen,

- kreatives Schreiben regt sowohl die spontanen als auch intellektuellen Kräfte an, was zur Intensivierung der Arbeit führt, die nicht als ein monotoner Lernprozess empfunden wird und daher motivierend ist.

Literaturverzeichnis:

- APELTAUER E., 1997, Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Berlin/München.
- BORGMANN J., 1994, Kreatives Schreiben – Neue Zugänge zu einer alten Kulturtechnik. Beispiele aus der universitären Praxis, in: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 73, S. 56-68.
- HERRMANN N., 1991, Kreativität und Kompetenz, das einmalige Gehirn, Fulda.
- HUNEKE H.-W. / STEINIG W., 2002, Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin.
- LANDAU E., 1984, Kreatives Erleben, München.
- MATERNIAK M., 2007, Wykorzystanie podejścia *storyline* w stymulowaniu kreatywności na lekcji języka obcego, in: Wiśniewski J. (Hg.), W dialogu języków i kultur, Warszawa, S. 125-131.
- RICO G. L., 2007, Garantiert schreiben lernen, Reinbek bei Hamburg.
- SCHEIDT J. v., 2006, Kreatives Schreiben – *HyperWriting*, München.
- WEILER P., 2000, Kreativitätstraining. Mind Mapping, München.
- WERDER L. v., 2000, Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten, Berlin-Milow.
- WOLFF D., 2002, Der – etwas? – andere Französischunterricht: Kann er auf die Unterstützung der Lern- und Sprachpsychologen zählen?, in: Kühn O./Mentz O. (Hg.), Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion, Herbolzheim, S. 202-215.

Zum Problem des kontrastiven Valenzmodells am Beispiel der *be*-Verben (Funktionalität vs. Lexikalisierung)

In dem vorliegenden Beitrag wird die Ergänzungsbedürftigkeit der *be*-Verben behandelt und mit deren Entsprechungen im Slowakischen verglichen. In Bezug auf den genannten Problembereich sind folgende Fragen zu lösen:

1. Welche Valenzunterschiede gibt es bei den Grundverben und deren affigierten Valenzträger im Deutschen und im Slowakischen?
2. Welche Unterschiede gibt es bei der Beschreibung des Valenzmodells in den zu vergleichenden Sprachen?
3. In welchem Verhältnis stehen die einzelnen deutschen Bedeutungsvarianten zu ihren Entsprechungen im Slowakischen?
4. Gibt es Unterschiede im Bereich der Akionalität bei Basisverben und deren präfigierten Verbpartner in Bezug auf das Slowakische?

1. Zum Status der *be*-Verben

Die deutschen Verben mit dem untrennbaren Präfix *be*- sind aus zweierlei Gründen interessant. Zum einen erwecken sie Interesse durch ihre semantische Argumentstruktur, die der ursprünglichen Ausgangsbasis nicht unbedingt abweichen muss. Zum anderen ändert das Präfix *be*- die Bedeutung des Grundverbs teilweise oder total¹. Im Vergleich zu der zeitlichen Abstufung der Ereignisse, bei dem die Präfigierung an der Grenze zwischen der Morphologie und Lexikologie steht, lässt sich eine solche Grenze bei der inhaltlichen Schattierung der Ereignisse zwischen der Morphologie und Syntax festlegen.

So behauptet Peter Eisenberg (2006:263) u.a.: “Die Präfigierung mit *be*- gehört in die Morphologie, stellt aber Grenzfall zur Syntax dar“. Das Präfix *be*- wirkt als Kopf des

¹ Die Präfigierung gehört bekanntlich zu den grammatischen Mitteln, die die Aktionsart, bzw. Aktionsartprädikate zeitlich oder inhaltlich schattieren. Mehr dazu eine sehr ausführliche Literatur zum Thema Aktionsart, wie Andersson 1972 und 1978, Vater/Ehrich 1989, Thieroff 1992, Leiss 1992, Vater 1994, Askedal 1995, Zifonun et al. 1997, Kozmová 1998 etc.

abgeleiteten Wortes, daher ist es zu erwarten, dass dieses Wort seine eigene Argumentstruktur hat. Auf dem ersten Blick scheint die Valenz des präfigierten Verbs reicher zu sein, weil der präfigierte Valenzpartner Argumente des Ausgangsverbs vererbt hat. Es ist jedoch nicht immer der Fall, meistens handelt es sich um eine zusätzliche Ergänzung. In dem vorliegenden Beitrag wird unsere Aufmerksamkeit den präfigierten Verben *beachten*, *behindern*, *bemerken*, *beraten*, *berichten*, *beschließen*, *besorgen* geschenkt, den Verben also, die Tätigkeiten, psychische Prozesse oder Wahrnehmung und Erkenntnis zum Ausdruck bringen.

Die *be*-Verben bilden eine große heterogene Gruppe, die man in fünf Untergruppen² gliedern kann: a) Tätigkeitsverben, b) Verben der Wahrnehmung und Erkenntnis, c) Verben, die psychische Prozesse wiedergeben, d) Verben zur Wiedergabe von Relationen, e) Vorgangsverben. Eisenberg (2006:261) unterscheidet drei Typen. Der erste Typ wird mit den Beispielen (1a,b) belegt. Die präpositionale Ergänzung des Basisverbs wird zum direkten Objekt des *be*-Verbs. Es handelt sich dabei um mehrere Präpositionen wie *an*, *auf* (bei der direktiven Bedeutung), bei *Verba setiendi* und *dicendi* ist es meistens *über*.

(1a) *Sie denkt an die Folgen.*

(1b) *Sie bedenkt die Folgen.*

Der zweite Typ wird durch die Beispielsätze (2a,b) repräsentiert. Als Präpositionen kommen beim Basisverb *an*, *auf*, *in* und *über*, beim *be*-Verb ist es immer die Präposition *mit*.

(2a) *Sie klebt die Plakate an die Wand.*

(2b) *Sie beklebt die Wand mit den Plakaten.*

(3a) *Sie bereift ihr Auto nur mit Conti Black Reace.*

(3b) *Er bemäntelt das Problem mit vielen Wörtern.*

Neben diesen drei großen Gruppen führt Eisenberg noch "eine Anzahl kleinerer, deren Produktivität und formaler Status weniger klar ist" an. Unsere Auswahl betrifft sowohl die erste große Gruppe, als auch die unter 16 a-i. angegebenen Verbtypen (2006:262). Als Hauptfunktion der *be*-Verben wird die Ableitung der transitiven Verben formuliert, und dies nicht nur bei der Bedeutungsschattierung des *be*-Verbs, sondern auch dann, wenn durch das Präfix ein ganz unterschiedliches Verblexem entsteht.

Im Slowakischen gibt es für diese grammatisch-lexikalische Erscheinung keine Äquivalenz, daher ist die *be*-Präfigierung in Zusammenhang mit der Valenzänderung aus der kontrastiven Sicht besonders interessant.

² Vgl. Schröder 1996. Die Analyse von Präfixverben als diathesenbildend ist insbesondere für die *be*-Verben diskutiert worden, insb. Eroms 1981.

2. Valenzmodelle im Deutschen und Slowakischen

Die Valenzmodelle in beiden Sprachen sind unterschiedlich methodologisch, theoretisch, terminologisch und inhaltlich gewichtet. Dies ist auch der Grund, warum die kontrastiven Valenzwörterbücher immer die deutsche Sprache als Ausgangsbasis haben. Das Valenzmodell, bei dem sowohl die deutsche als auch die jeweilige Muttersprache als Ausgangssprache dienen würden, setzt eine optimale Metasprache voraus. Es geht um die einheitliche (Valenz)theorie mit einem optimalen terminologischen Register, des Weiteren um eine einheitliche Auffassung der Prädikatsphäre im Bereich der Semantik.

Das Valenzmodell auf der Tesnierschen Theorie fußend, anfangs morphosyntaktisch, mehr formal, strukturell (vgl. Helbig/Stepanova 1978, Engel 1988) orientiert, später immer komplexer³ die semantischen Merkmale mitberücksichtigend unterscheidet sich von dem im Slowakischen. Die Entwicklungsphasen der Valenz in der Slowakistik hatten andere "Meilensteine". In diesem Zusammenhang ist die Theorie der Intention von Eugen Pauliny (1943) kennzeichnend. Es ist ihm gelungen das Formale (Strukturelle) und das Bedeutungstragende der dynamischen Substanz (bei den Handlungsverben) zu verbinden, indem er über die Intention (*zameranie dejania*) dieser Substanz spricht. In diesem Fall war es dann logisch, dass seine Intentionstypologie (einzelne Typen der Verben als Intentionsträger) mit den semantischen Merkmalen der Handlungsverben einherging (vgl. Sokolová 1993). Die Intentionstheorie bei Pauliny entwickelte sich weiter, indem diese Theorie von der formalen Struktur bis zur Valenz⁴ präzisiert wurde. Die acht Intentionstypen bei Pauliny hat dann Ružička (1966) auf sechs reduziert. Darauf aufbauend stellt Kačala (1989) vier Typen der Verbvalenzträger fest. Er trennt grundsätzlich die Intention des Verbs von der Intention der dynamischen Substanz auf der Bedeutungsebene ab. Der Intentionswert des Verbs ist mit der Valenz der Prädikatoren und die Intention des Verbs mit der Valenz der Prädikate bei den tschechischen Linguisten vergleichbar (vgl. Sokolová 1993:12).

Das Valenzmodell der deutschen Verben enthält semantische Merkmale der Argumente wie auch die der Verben (vgl. Schumacher et al. 2004), obwohl die semantischen Merkmale der Verben für den deutschen Sprachbau von einer anderen Bedeutung sind als dies der Fall bei der Beschreibung der slowakischen Valenzträger ist. Fürs Deutsche sind zwar die semantischen Merkmale der Verben wichtig, dennoch die der Prädikate vielmehr wichtiger, weil die deutschen Prädikate enger an die Ergänzungen gebunden sind. Und dies ist der springende Punkt bei einem Vergleich. Um so mehr gilt es bei dem Vergleich der Aktionsarten im Falle einer zeitlichen Abstufung der Verbalereignisse, wobei nicht nur die Präfigierung der Grundverben eine bedeutende Rolle spielt.

Für die deutsche und slowakische Gegenwartssprache ist es dann ganz günstig die Valenztheorie anzusetzen, die Ergänzungsbedürftigkeit der Verben ist von den einzelnen Bedeutungsvarianten und von dem Kontext abhängig.

³ Man vgl. Helbig 1992, Eroms 2000, Ágel 2002, Engel 2004, Welke 2005.

⁴ Man vgl. Ružička 1966, Daneš/Hlavsa 1981, Kačala 1989, Sokolová 1993.

3. Valenzunterschiede der *be*-Verben

Die Untersuchung hat die These über die Vererbung der Argumentstruktur bestätigt. Die Valenzstruktur der *be*-Verben und deren Entsprechungen im Slowakischen weist nur eine kleine Veränderung auf. Von sieben Valenzträgern betrifft dies nur Verben *behindern*, *beraten*, *beschließen* und ihre Bedeutungsvarianten, indem bei dem Verb *behindern* für die deutsche Eakk eine Edat (4a) tritt, im Falle des Verbs *beraten* kommt statt Epräp eine fakultative Edat (5a), bei *beschließen* handelt es sich wieder nur um eine Änderung und zwar statt Epräp kommt eine Eadv (Emod) (6a) vor.

(4) *Nach Ansicht des Nahost-Quartetts behindern sowohl Israel als auch die Palästinenser die Umsetzung des internationalen Friedensplans.*

(4a) *Podľa názoru blízkovýchodnej štvorky bráni Izrael ako aj Palestínčania realizácii medzinárodného mierového plánu.*

(5) *Wir werden Sie gut beraten.*

(5a) *Dobre Vám poradíme.*

(6) *Mit einer redaktionellen Zusammenfassung seines Vortrags beschließen wir diese Reihe über Gedächtnis und Vision.*

(6a) *Cyklus o pamäti a vízií uzatvárame zhrnutím jeho prednášky.*

4. Bedeutungsunterschiede

4.1 Bedeutungsunterschiede bei Basisverb und dessen *be*-Variante in beiden Sprachen

Aus der kontrastiven Sicht ändert sich die Bedeutung der Entsprechungen von *be*-Verben gegenüber ihren Grundverben wenig; eine kleinere oder größere Bedeutungsschattierung ist von dem jeweiligen Verb abhängig. Es kommt vor, dass die Bedeutung des Grundverbs und die des präfigierten Verbs sich bei ihren slowakischen Entsprechungen überschneiden, dies ist bei Verbpaaen *hindern-behindern* festzustellen. Im Beispielsatz (7a) würde man für das Verb *behindern* eine präfigierte Entsprechung erwarten. In der Wirklichkeit ist ein Grundverb *brániť* statt *zabrániť* angemessen.

(7) *Sand- und Schutthügel überall, aufgerissene Gehwege behindern Passanten.*

(7a) *Kopčky piesku, štrku, rozbité chodníky bránia chodcom v chôdzi.*

In den nächsten Satzpaaren ist es umgekehrt. Das deutsche Grundverb *hindern* hat eine präfigierte Bedeutungsvariante als seine Entsprechung (8a).

(8) *Ich konnte ihn nicht daran hindern.*

(8a) *Nemohol som mu v tom zabrániť.*

Das Verb *achten* und seine slowakischen Entsprechungen decken sich, genauso ist es bei dem Verb *beachten*, die Entsprechungen sind syntaktisch und lexikalisch fast gleich.

4.2 Bedeutungsunterschiede bei den Entsprechungen der einzelnen Bedeutungsvarianten

Im Bereich der Bedeutung bei den einzelnen Bedeutungsvarianten ergeben sich wesentliche Änderungen. Für die deutschen Bedeutungsträger gibt es in der Regel mehrere slowakische Entsprechungen. Dies wird besonders bei Lemma *beachten* und *berichten* deutlich, bei den Verben der Wahrnehmung und Erkenntnis, bzw. bei Verben, die psychische Prozesse auszudrücken vermögen.

Das Lemma *merken* wird im Deutschen breiter formuliert, im Slowakischen aufs Sehen, Beobachten beschränkt, das andere Lemma *beachten* hat 9 Entsprechungen (,dodržať, zohľadniť, vziať do úvahy, na vedomie, uvedomiť si, vnímať, rešpektovať, všímať si, akceptovať‘).

beachten 1

,etwas einhalten = dodržať, rešpektovať, akceptovať‘

V <Esubj, Eakk>

(9) *Beachten Sie bitte unsere Hinweise.*

(9a) *Dodržiavajte, prosím naše pokyny.*

beachten 2

,etw.berücksichtigen = zohľadniť, vziať do úvahy‘

V <Esubj, Eakk (Eadv)>

(10) *Was sollten junge Frauen bei der Berufswahl beachten?*

(10a) *Čo by mali zohľadniť mladé ženy pri výbere povolania (vziať do úvahy, všímať si)?*

beachten 3

,jemdn. sinnlich wahrnehmen = uvedomiť si (vnímať)‘

V <Esubj, Eakk>

(11) *Beachten Sie, dass dies kein komplettes Hallo-Welt-Programm ist.*

(11a) *Uvedomte si, že toto nie je kompletný svetový Hallo program*

Das Lemma *berichten* als Verb des Sagens, Sprechens (Referierens) hat im Slowakischen 9 Entsprechungen (,informovať, podávať informácie, referovať, oboznamovať (sa), po/rozprávať, hovoriť, oznámiť, dať vedieť‘). Seine Gebrauchsmöglichkeiten sind im Slowakischen auf eine breite Bedeutungsskala ausgerichtet, dies ist jedoch nicht der Fall im Deutschen, wo das betreffende Lemma auf ein sachliches Referieren beschränkt ist. Die Bedeutungsvariante 2 ist dagegen in den beiden Sprachen eindeutig auf das Informieren orientiert.

berichten 1

,etwas mitteilen = po/rozprávať, referovať, povedať, hovoriť, oznámiť, oboznamovať“

V <Esubj, Eakk>

(12) *Nach dem Abendessen berichte ich Dr. Raspe meine Eindrücke.*

(12a) *Po večeri porozprávam (budem referovať, poviem) Dr. Raspeovi o svojich dojmach.*

berichten 2

,aus/über/ Mitteilung machen über etwas = informovať“

V <Esubj, Epräp >

(13) *Alle Tageszeitungen berichten über das Ereignis.*

(13a) *Všetky denníky informují o tej udalosti.*

5. Aktionalität im Deutschen und Slowakischen

Die slowakische Sprache zählt zu den Aspektsprachen. Dies bedeutet im Falle eines Valenzmodells, dass immer zwei Lemmapaare angeführt werden müssen – das eine Lemma für perfektive Ereignisse⁵, das andere für imperfektive Ereignisse. Wie oben angeführt, spielt die Aspektualität im Deutschen eine geringe Rolle, schließlich gibt es in dieser Sprache keine grammatische Kategorie Aspekt. Das sieht man u.a. daran, dass die deutschen Bedeutungsvarianten mal perfektive (13a), mal imperfektive (13b) Entsprechungen haben oder für beide deutschen Lemmata nur eine perfektive Entsprechung vorliegt (14a, 15a).

(13) *Ich rate dem Kunden, ein anderes Geschäft aufzusuchen.*

(13a) *Poradím zákazníkovi, aby vyhládal iný obchod.*

(13b) *Radím zákazníkovi, aby vyhládal iný obchod.*

(14) *Inzwischen hat auch er gemerkt, dass es so nicht geht.*

(14a) *Medzitým zbadal, (uvedomil si), že to takto nejde.*

(15) *Das habe ich [gar nicht] bemerkt.*

(15a) *To som [vôbec] nezbadal (nespozoroval).*

Das Lemma *beschließen* verhält sich aktional neutral, das präfigierte *beschließen* ergibt eine perfektive (16a) oder imperfektive Entsprechung (17a)

⁵ Unter dem Terminus Ereignis verstehen wir in Anlehnung an Vater (1994) und Welke (2005) sämtliche Handlungen, Tätigkeiten, Vorgänge, bzw. Prozesse und Zustände. Dies ist eben aus dem Grunde wichtig, weil das Slowakische mit dem Deutschen verglichen wird und in dieser Sprache meistens Verben als Prädikate verstanden werden.

(16) *Der Gemeinderat beschloss die verkehrsberuhigenden Maßnahmen an der Allee-
trasse.*

(16a) *Obecná rada schválila opatrenia na zníženie dopravy na ulici Alleestraße.*

(17) *Das gemeinsame Singen der Nationalhymne beschließt in England viele offizielle
Veranstaltungen.*

(17a) *Spievanie národnej hymny v Anglicku často uzatvára oficiálne podujatia.*

Die Bedeutung von *besorgen* überschneidet sich mit der von *sorgen*, je nach dem Kontext kommt eine perfektive oder imperfektive Lesart vor.

(18) *Von da an besorgte er den elterlichen Landwirtschaftsbetrieb.*

(18a) *Odvtedy sa staral o rodičovský poľnohospodársky podnik.*

6. Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der Untersuchung haben eindeutig die dominante Funktion des Textes bestätigt. Dazu trägt zweifelsohne auch die schon längst formulierte These, dass die deutsche Sprache eine kontextsensitive Sprache ist. Der Text spielt eine dominante Rolle nicht nur bei der Besetzung der einzelnen Ergänzungen (eine engere Gebundenheit der Ergänzungen an das Verb), der Kontext kann den Aktionalitätsgrad des Prädikats determinieren.

Das Valenzmodell in der jeweiligen Sprache behält sich Anspruch auf seine spezifische Darstellung des betreffenden Lemmas mit den konkreten Unterschieden bezüglich der Valenz, der Aktionalität, bzw. der Existenz der Aspektpaare, und der unterschiedlichen Bedeutungsentsprechungen, die ein größeres Problem als die Valenz in beiden Sprachen bereiten.

Literaturverzeichnis:

ÁGEL V., 2002, Valenztheorie, Tübingen.

ANDERSSON S.-G., 1972, Aktionalität im Deutschen. Eine Untersuchung unter Vergleich mit dem russischen Aspektsystem. Bd. 1: Die Kategorien Aspekt und Aktionsart im Russischen und Deutschen, Stockholm.

ANDERSSON S.-G., 1978, Aktionalität im Deutschen. Eine Untersuchung unter Vergleich mit dem russischen Aspektsystem. Bd. 2: Korpusanalyse. Mit einem Exkurs über Aktionalität im deutschen Verbalformsystem, Stockholm.

ASKEDAL J.-O., 1995, Geographical and Typological Description of Verbal Constructions in the Modern Germanic Languages, in: Askedal J.-O./Bjorvand H. (Hg.), Drei Studien zum Germanischen in alter und neuer Zeit, Odense, S. 95-146.

DANEŠ F. / HLAVSA Z., 1981, Větné vzorce v češtině, Praha.

- DROSDOWSKI G. et al., 1989, Duden. Deutsches Universalwörterbuch A-Z, Mannheim/Wien/Zürich.
- DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch, 2003, 5. Aufl. [CD-ROM], Mannheim.
- EISENBERG P., 2006, Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort, Stuttgart.
- ENGEL U., 1988, Deutsche Grammatik, Heidelberg.
- ENGEL U., 2004, Deutsche Grammatik, München.
- ENGEL U. / MELISS M. (Hg.), 2004, Dependenz, Valenz und Wortstellung, München.
- EROMS H.-W., 1981, Valenz, Kasus, Präpositionen. Untersuchungen zur Syntax und Semantik präpositionaler Konstruktionen in der deutschen Gegenwartssprache, Heidelberg.
- EROMS H.-W., 2000, Syntax der deutschen Sprache, Berlin.
- HELBIG G., 1992, Probleme der Valenz- und Kasustheorie, Tübingen.
- HELBIG G. / SCHENKEL W., 1983, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Tübingen.
- HELBIG G. / STEPANOVA M.D., 1978, Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig.
- KAČALA J., 1989, Sloveso a sémantická štruktúra vety, Bratislava.
- KAČALA J. et al., 2003, Krátky slovník slovenského jazyka, Bratislava.
- KOZMOVÁ R., 1998, Die Verbalkategorien des Deutschen und des Slowakischen aus der kontrastiven Sicht, Trnava.
- LEISS E., 1992, Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung, Berlin.
- NIŽNÍKOVÁ J. / SOKOLOVÁ M., 1998, Valenčný slovník slovenských slovies, Prešov.
- PAULINY E., 1943, Štruktúra slovenského slovesa, Bratislava.
- PECIAR Š. et al., 1959-1968, Slovník slovenského jazyka, Bratislava.
- RUŽIČKA J., 1966, Morfológia slovenského jazyka, Bratislava.
- SCHUMACHER H., 1986, Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben, Berlin/New York.
- SCHUMACHER H. / KUBCZAK J. / SCHMIDT R. / RUITER V. de, 2004, VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben, Tübingen.
- SCHRÖDER J., 1992, Lexikon deutscher Präfixverben, Leipzig.
- SOKOLOVÁ M., 1993, Sémantika slovesa a slovesný rod, Bratislava.
- STORRER A., 1992, Verbvalenz. Theoretische und methodische Grundlagen ihrer Beschreibung in Grammatikographie und Lexikographie, Tübingen.
- SZÁTMARI P., 2004, Das heterogene *sich lassen*, Hamburg.
- SZÁTMARI P., 2007, Agens-dezentrierte Konzeptualisierungen: Diachron-synchron-kontrastiv. Ausgewählte Studien zur passivischen und medialen Konzeptualisierung, Szombathely.
- THIEROFF R., 1992, Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz, Tübingen.
- VATER H., 1994, Einführung in die Sprachwissenschaft, München.
- VATER H. / EHRICH V. (Hg.), 1989, Temporalsemantik. Beiträge zur Linguistik der Zeitreferenz, Tübingen.
- WELKE K., 2005, Deutsche Syntax funktional, Tübingen.
- ZIFONUN et al., 1997, Grammatik der deutschen Sprache, Berlin/New York.

Korpora:

- Manheimer Korpus, COSMAS II.
Slovenský národný korpus, SAV.

MARÍA JOSÉ DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ

Syntaktische und semantische Information in kontrastiven Valenzlexika: eine vergleichende Annäherung

Einführung

Anliegen dieser Arbeit ist es, das kontrastive spanisch-deutsche Verbvalenzwörterbuch¹ (DCVVEA²) und das “Wörterbuch zur Valenz deutscher und polnischer Verben“ (Morciniec/Cirko/Ziobro 1995) einem Vergleich zu unterziehen. Als valenztheoretische und kontrastiv ausgerichtete Werke verfügen die bereits zitierten Wörterbücher zwar über gewisse Gemeinsamkeiten, dennoch lassen sich zahlreiche Unterschiede bezüglich ihrer Konzeption und ihres Aufbaus feststellen, die insbesondere mit der Rolle der Muttersprache als Ausgangs- oder Zielsprache zusammenhängen, ferner mit den vorhandenen Inventaren der Ergänzungen bzw. Aktanten sowie der semantischen Kategorien. Weitere Unterschiede sind gewiss darauf zurückzuführen, dass sich die Entstehungszeit beider Wörterbücher über Jahrzehnte erstreckt. Darüber hinaus gibt die angestrebte Gegenüberstellung den Anlass dazu, das noch in Gang stehende spanisch-deutsche Verbvalenzwörterbuchprojekt mit einem Umfang von den 400 häufigsten spanischen Verben sowie ihren deutschen Übersetzungsäquivalenten in groben Umrissen darzustellen.

1. Kurze Beschreibung des spanisch-deutschen Verbvalenzwörterbuchs (DCVVEA)

Einführend ist festzuhalten, dass eine vergleichende Auseinandersetzung mit bilingualen und kontrastiven Valenzwörterbüchern, darunter Engel/Djordjević (im Druck),

¹ Diese Forschungsarbeit steht im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt “Erstellung eines kontrastiven Verbvalenzwörterbuches: Spanisch-Deutsch”, das an der Universität Santiago de Compostela durchgeführt und von der galicischen Landesregierung (XUNTA: PGIDIT06PXIB204123PR) und von dem spanischen Bildungsministerium (Ministerio de Educación y Ciencia und FEDER: HUM2006-05776) gefördert wird.

² In diesem Beitrag steht DCVVEA für das spanisch-deutsche Verbvalenzwörterbuch (in Vorbereitung), WVDP für Morciniec/Cirko/Ziobro (1995), VLDR für das “Valenzlexikon Deutsch-Rumänisch“ (Engel/Savin 1983) und VALBU für das “Valenzwörterbuch deutscher Verben“ (Schumacher et al. 2004).

Engel/Savin (1983), László/Szanyi (1984/⁸2002), Morciniec/Cirko/Ziobro (1995), Ozil (1990) u.a., die traditionell geprägte Richtungsperspektive von der Fremdsprache in die Muttersprache der Wörterbuchbenutzer verdeutlicht. Das DCVVEA, dessen Adressaten spanische Deutschlernende auf dem Niveau der Grund- und Mittelstufe sind und dessen theoretische Grundlage die Engelsche Valenzauffassung (1988, 2004) bildet, richtet sich im Gegensatz zu den im vorangehenden Abschnitt erwähnten Wörterbüchern nach der Muttersprache der Wörterbuchbenutzer, in diesem konkreten Fall, dem Spanischen, was sich als Neuerung im Bereich der kontrastiven Valenzlexikografie bewerten lässt. In dieser Hinsicht soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass keine Vorarbeiten für eine valenzorientierte Beschreibung spanischer Verben noch eine Grundlage für ein kontrastiv angelegtes Werk vorliegen.

Im DCVVEA zerfallen die strikt vom Spanischen ausgehend alphabetisch angeordneten Lemmata zunächst in einen spiegelbildlich aufgebauten **Gesamtartikel** – hier die Menge aller Wörterbucheinträge zu einem Verb gemeint. Somit stehen die fett gedruckten spanischen und deutschen Lemmata am äußersten linken Rand – für das Spanische – und am äußersten rechten – für das Deutsche – sowie in den mittleren Spalten die syntaktisch-semantischen Angaben, links für das Spanische und rechts für das Deutsche. Jeder Gesamtartikel besteht aus **Subartikeln** oder sogenannten Wörterbuchartikeln, d.h. aus der zu jedem Lemma bzw. jeder Bedeutungsvarianten verzeichneten Information. Das methodologische Verfahren im DCVVEA stützt sich auf die Festlegung von spanischen Bedeutungsvarianten, die mit einer Definition versehen werden und auf die Zuordnung von korpusgestützten Belegen zu den entsprechenden Bedeutungsvarianten³. Innerhalb jeder spanischen Bedeutungsvariante wird der Satzbauplan sowie eine semantisch-kategorielle Bestimmung dargeboten. Mittels der Übersetzung der spanischen Belege ins Deutsche erfolgen an erster Stelle die deutschen Übersetzungsäquivalente, die wiederum zu bestimmten deutschen Lemmata mit Angaben zu ihrer syntaktischen Distribution sowie semantischen Eigenschaften führen. Zur Veranschaulichung führe ich den von mir gekürzten Eintrag *oler* 7 an.

³ Wir beziehen uns hauptsächlich auf die Ergebnisse der BDS-Datenbank [<http://www.bds.usc.es>]. Anderen Datenbanken, wie CREA [<http://corpus.rae.es/creanet.html>], werden auch Belege entnommen. Die Bedeutungsvarianten werden in der Regel auf der Grundlage des Bedeutungswörterbuchs “Diccionario del español actual” (Seco/Andrés/Ramos 1999) eingeteilt.

oler 7 <i>Parecerle algo a alguien</i>	dat vrb ORACIONAL: vrb: que+i dat: hum vrb : situ	dat vrb ORACIONAL: vrb: comp dat: hum vrb: situ	vorkommen <i>kommt vor, kam vor, ist vorgekommen</i> Pasiva: -
dat vrb <i>Me huele que Cosme Vila trama algo contra ellos.</i> DEA		dat vrb <i>Es kommt mir so vor, als ob Cosme Vila etwas gegen sie im Schild führt.</i>	
dat vrb <i>A mí no me huele que fuera un secuestro, don Manuel.</i> CREA		dat vrb <i>Mir kommt es nicht so vor, als ob das eine Entführung war, Don Manuel.</i>	

2. Vergleich kontrastiver Wörterbücher: Aufbau und Konzeption

2.1. Der Gesamtartikel: die Bedeutungsvarianten und die Ausgangsperspektive im Wörterbuch

An der nachstehenden Gegenüberstellung lässt sich zunächst die Darstellung eines Gesamtartikels, im Konkretem *riechen*, in WVDP, VLDR, VALBU und dessen bedeutungsentsprechenden *oler*, im DCVVEA, veranschaulichen.

WVDP	VLDR	VALBU	DCVVEA
nom acc <i>riechen 1:</i> 'durch den Geruchssinn wahrnehmen' <i>Der Hund riecht Fleisch.</i>	01 <i>Der Hund riecht das Fleisch.</i>	riechen NomE AkkE <i>Ich konnte Monikas Parfüm riechen.</i>	suJ acu <i>oler 1:</i> 'durch den Geruchssinn wahrnehmen' <i>[...] ich rieche den Regen einige Minuten bevor er auf die Erde fällt.</i>
nom prp:an +dat <i>riechen 2:</i> 'die Nase nähern und den Geruch einatmen' <i>Das Mädchen riecht an der Blume.</i>	04 <i>Das kleine Mädchen riecht an der Blume.</i>	riechen 4 NomE PräpE <i>Die Katzen riechen an dem Fleisch, bevor sie fressen.</i>	Ø

WVDP	VLDR	VALBU	DCVVEA
nom (prp:nach+dat) / (adv) <i>riechen</i> 3: ‚einen üblen Geruch aus- strömen‘ <i>Sein Atem riecht</i> <i>nach Alkohol.</i> <i>Es riecht schlecht</i> <i>aus dem Mülleimer.</i>	<i>riechen</i> (aus +D) 0(4) <i>Der Kranke riecht</i> <i>(aus dem Mund).</i> <i>riechen</i> (nach+D) 0(4) <i>Deine Kleider rie-</i> <i>chen (nach Zigaret-</i> <i>tenrauch).</i>	<i>riechen</i> 2 nach NomE Präp <i>Sie riecht nach Far-</i> <i>ben und Jasmintee.</i>	subj (prp:nach+D/ adv) <i>oler</i> 4: ‚Geruch ausstrahlen‘ <i>Die fettige Soße</i> <i>roch schlecht.</i>
nom (prp:nach+dat) (adv) <i>riechen</i> 4: ‚Duft ausströmen‘ <i>Der Kuchen riecht</i> <i>nach Zimt.</i>	<i>riechen</i> 08 <i>Das Fleisch riecht</i> <i>schlecht.</i>	<i>riechen</i> 3 NomE AdvE <i>Der Tabak riecht</i> <i>wunderbar.</i>	
Ø			subj acu <i>oler</i> 2: ‚vermuten oder ahnen/raten‘ <i>Wir witterten/ro-</i> <i>chen das Geheimnis</i> <i>und nahmen uns</i> <i>vor, es vollständig</i> <i>zu enthüllen.</i>
Ø			subj (dat) (prp:nach+D) <i>oler</i> 3: ‚aussehen, scheinen‘ <i>Das riecht (mir)</i> <i>nach Verrat.</i>
Ø		<i>riechen, es</i> PräpE (AdvE) <i>Hier riecht es nach</i> <i>Gas.</i>	prp:nach+D / adv <i>oler</i> 5: ‚an einem speziellen Ort einen speziellen Geruch ausstrahlen‘ <i>Es riecht nach</i> <i>Pflaumenmus. Ich</i> <i>bereite es gerade zum</i> <i>Abendessen vor.</i>
Ø		<i>riechen, es</i> (AdvE1) AdvE 2 <i>Etwas muffig roch</i> <i>es in dem langen</i> <i>Gang.</i>	

Über die unterschiedliche Bedeutungsvariantenanzahl hinweg, nämlich 6 im DCVVEA, 4 im WVDP, 5 im VLDR und 4 für *rieche*n und 2 für *rieche*n *es* in VALBU, können aus der bereits vorliegenden Gegenüberstellung bezüglich der Bedeutungsvarianten folgende Schlussfolgerungen gezogen werden.

a. Unterschiede, die mit der Ausgangsperspektive zusammenhängen: Das in allen Lexika als direkte Entsprechung zum deutschen Verb *rieche*n erfasste spanische Verb *oler* weist Bedeutungsvarianten auf, die mit der Wahrnehmung oder Verbreitung eines Geruchs einhergehen und die ebenfalls in anderen Wörterbüchern Eingang finden. Demgegenüber ist das Vorkommen der Bedeutungsvarianten 2 und 3 ausschließlich auf die im DCVVEA ausgewählte Ausgangsperspektive zurückzuführen, ebenso wie die in dem bereits genannten Wörterbuch fehlende Entsprechung zu *rieche*n 2 (WVDP), was sich dadurch erklären lässt, dass im Spanischen keine korpusgestützten Belege vorliegen, die zu dieser deutschen Übersetzung führen.

b. Unterschiede, die auf die theoretische Auffassung zurückgehen: In Anlehnung an Engel (2004:101) wird im DCVVEA den fakultativen Ergänzungen ein Nicht-Komplementstatus zugeschrieben, im VALBU dagegen ein Komplementstatus, wie der Satzbauplan beim Eintrag *rieche*n *es* – 1. Bedeutungsvariante: PräpE (AdvE); 2. Bedeutungsvariante: (AdvE1) AdvE2 – verdeutlicht.

Infolge der Konzeption des DCVVEA sind weitere spezifische Eigenschaften zu erläutern, von denen hier einige nur kurz skizziert werden können (näheres dazu Domínguez/Paredes im Druck a), darunter die Erfassung der Metasprache sowie der Definitionen und Anmerkungen auf Spanisch, die Auswahl des verbalen spanischen Grundwortschatzes auf der Grundlage spanischer Register, Datenbanken, usw. Aus dem, was bisher geschildert wurde, lassen sich bezüglich der Erstellung eines kontrastiven Valenzwerkes wie das DCVVEA weitere Grundfragen ableiten, die u.a. an die Tatsache anknüpfen, dass man aufgrund der Übersetzung der in Korpora vorhandenen spanischen Belege in eine hohe Anzahl von verschiedenartigen deutschen Übersetzungsäquivalenten – komplexen Prädikaten, Funktionsverbgefügen, Präverbgefügen mit oder ohne inkludierter Adverbialergänzung, u.a. – gerät, was in WVDP nicht der Fall ist (näheres dazu Domínguez/Paredes im Druck b., Domínguez im Druck c.).

2. 2. Der Subartikel

Das WVDP gliedert sich in zwei Spalten, die linke gibt die deutsche, die rechte die polnische Information wieder. Die Subartikel werden mit einem numerischen Indiz und einer Bedeutungsdefinition versehen. Sie vermitteln mit Hilfe von Abkürzungen Angaben über die formalen Realisierungen und ihre semantische Charakterisierung. Im Anschluss daran kommen Beispiele vor, die in der rechten Spalte ins Polnische übersetzt werden. Ein ähnliches Verfahren liegt bei der Darlegung der polnischen bedeutungsentsprechenden Lemmata zugrunde. Das DCVVEA ist spiegelbildlich aufgebaut, so

stehen die spanischen und deutschen Lemmata an den äußersten Rändern. Unter dem spanischen Lemma kommt immer eine Definition vor und unter dem deutschen Lemma steht immer das Paradigma, die Passivrealisierungen und in bestimmten Fällen eine Definition. In den mittleren Spalten kommt links die Information bezüglich des spanischen Verbs, nämlich der Satzbauplan sowie die Kombinatorik der Ergänzungen und ihre semantische Charakterisierung vor, rechts wird dieselbe Information für das Deutsche vermittelt (vgl. 1.; *oler* 7).

Bezüglich der Darstellung und der in den Subartikeln vorhandenen Information der bereits genannten Werke sind gewisse Unterschiede festzustellen: 1. Die **Definition** – Im VLDR wird im Eintrag keine Definition vermittelt, während im WVDP keine Definition für die polnischen jedoch für die deutschen Verben vorhanden ist. Im DCVVEA wird auf der spanischen Seite eine Definition gegeben und, in einigen Fällen, wenn z.B. keine saubere syntaktisch-semantische Abgrenzung bei den deutschen Übersetzungsäquivalenten vorzunehmen ist oder wenn eine partielle Äquivalenz vorliegt, ebenfalls eine auf dem für die Beschreibung des Deutschen vorgesehenen Feld. Die Definition auf der spanischen Seite dient u.a. zur Klärung der festgelegten Bedeutungsvarianten innerhalb jedes Gesamtartikels, aber nicht nur: Da im DCVVEA keine Subkategorien der Art "Objekt, Fahrzeug" usw. in die semantische Beschreibung einbezogen werden, übernimmt die Definition außerdem diese aussagekräftige Funktion; 2. Die **Passivrealisierung** der deutschen Verben wird im DCVVEA geliefert, in VLDR und WVDP hingegen nicht; 3. Nach der syntaktischen und semantischen Beschreibung folgt im DCVVEA ein Feld mit **Kommentaren** und **Anmerkungen** unterschiedlicher Art, nämlich "Anmerkungen zum Deutschen", "Anmerkungen zum Spanischen" und "Kontrastive Anmerkungen". Im WVDP sind Bemerkungen am Ende jedes Subartikels vorhanden; 4. Im DCVVEA wird, wenn angebracht, auch das **Sprachregister** der deutschen und der spanischen Verben gekennzeichnet. Die vorgesehenen Möglichkeiten lauten: adm.→ amtlich, col.→ Umgangssprache, lit.→ literarisch, reg.→ regional, tec.→ fachsprachlich, vulg.→ vulgär, form.→ gehoben; 5. Die **Angaben** werden im DCVVEA nicht in Spitzklammern gesetzt, wie es im WVDP und VLDR der Fall ist.

3. Die syntaktische Information

Bei der Auffassung der syntaktischen Information erweist sich bei den zu betrachtenden Wörterbüchern als hauptsächlicher Unterschied, dass im WVDP die Formen der Aktanten und im DCVVEA und VLDR die Ergänzungen mithilfe der Anapher- und Fragetests bestimmt werden. Zur Erklärung gewisser Etiketten bzw. Ergänzungen soll im Weiteren der Frage nachgegangen werden, was im WVDP als **inf** und als **sent** aufgefasst wird.

Inf bezeichnet infinite Teile des zusammengesetzten Prädikats, die nicht zum Ausdruck grammatischer Tempora dienen. Als prototypische Beispiele dafür werden in der Ein-

führung des Wörterbuchs a. *Ich muss dringend verreisen* und b. *Das Kind fing an zu weinen* angeführt. Aus der Betrachtung der mit **inf** versehenen Beispielen ist eingangs zu erschließen, dass diese Etikette hauptsächlich bei Modalverben und modalähnlichen Verben auftritt⁴, wie z.B. die Beschreibung von *gelten* 7 zeigt:

gelten 7: ‚müssen‘. Aktanten: es+inf.; Semantik: +inf – ; c. *Es gilt [nun], sein Leben zu retten*.

Sent gilt im WVDP als satzförmiger Aktant (valenzbedingter Nebensatz). Belegt wird diese Form in der Einleitung mit dem Beispiel d. *Er sagte, dass das nie funktionieren würde*. Der Beschreibungsparameter **sent** ist nur in wenigen Fällen vorzufinden, fast nur bei *lehren* 2 oder *finden* 2⁵.

Zusammenfassend ergibt sich nun aus dem bereits Dargelegten, dass **inf** für Infinitivkonstruktionen und **+inf** für *zu*-Infinitivkonstruktionen, **sent** hingegen für Subjunktorsätze steht, was eigentlich auf die Faustregel dieses Wörterbuches zurückzuführen ist: „In der Rubrik Aktanten werden die Formen der wichtigsten Wörter in dem Satzbauplan des jeweiligen deutschen Verbs charakterisiert“ (Morciniec/Cirko/Ziobro 1995:8). Die Auseinandersetzung mit beiden Beschreibungskategorien in der Suche nach einem Pendant in dem spanischen Wörterbuch zeigt, dass der Referenzbezug dieser Kategorien im WVDP unklar bleibt, denn

- a) die Analyse der **inf** aufweisenden Beispiele, nämlich a., b. und c., gibt zu erkennen, dass in a. und c. eine Verbativergänzung (Engel 1996a:198), während in b. eine satzförmige Präpositivergänzung ohne Korrelat vorliegt;
- b) zu der Tatsache, dass die mit **sent** beschriebenen Aktanten unterschiedliche Funktionen im Satz erfüllen (bei *finden* 2 handelt es sich beim Beleg f. um eine Verbativergänzung, bei *lehren* 2 – Beleg e. – und *sagen* – Beleg d. – sind andere Ergänzungen realisiert), kommt noch hinzu, dass sich die Anwendung dieses Beschreibungsparameters als unzureichend aussagekräftig erweist: bei *finden* 2 steht die Ausbauform **sent** im Satzbauplan, sowie Aktantenbezug, und bei *lehren* 2 dagegen im semantischen Bereich, also Semantikbezug.

Es trifft durchaus zu, dass es hier um Infinitivkonstruktionen (**inf**) und Subjunktorsätze (**sent**) geht, aber die Verfasser möchten offenbar mit diesen Etiketten eine zusätzliche Information vermitteln, denn sonstige Ausbauformen, die auch mit anderen nominalen und präpositionalen Realisierungen austauschbar sind, werden nicht, wie **sent** und **inf**, im Satzbauplan sondern unter der Überschrift „Ausbau“ angegeben. Durch die vergleichende Gegenüberstellung stellt sich außerdem heraus, dass im Gegensatz

⁴ Im Gegensatz zu WVDP und VLDR werden im DCCVEA keine spanischen Modalverben bzw. modalähnlichen Verben beschrieben.

⁵ e. *Die bisherigen Erfahrungen lehren, dass seine Ideen nicht realistisch sind./Diese Fabel lehrt (uns), was man im Leben zu meiden hat;* f. *Ich finde, dass sie ihre Krankheit nur vortäuscht./Die Zuschauer fanden den Film interessant.*

zum WVDP sowohl im VLDR als auch im DCVVEA zwischen satzförmig realisierbaren Ergänzungen und einer eigenständigen nur ausbauförmig auszudrückenden Ergänzungsart, nämlich der Verbativergänzung, unterschieden wird (vgl. 1.; *oler* 7).

Darüber hinaus gibt die Analyse nachgeschlagener Belege zu erkennen, dass weitere Unterschiede die satzförmigen Realisierungen betreffen, wie die Aufnahme eines Hauptsatzes in Nebensatzfunktion (sv2) im DCVVEA-Inventar, nicht aber im WVDP-Inventar, aufzeigt⁶. Zur Darstellung führe ich dem von mir gekürzten Verbeintrag *creer* mit der Bedeutung ‚der Meinung sein‘ entnommene Beispiele an.

subj vrb:OR:que <i>Estaba muy triste, porque creía que ya no nos veríamos nunca más.</i> SUR: 35, 12	subj vrb:OR:dass <i>Ich war sehr traurig, weil ich glaubte, dass wir uns nie wieder sehen würden.</i>
subj vrb:OR:que <i>Creo que por aquellos años yo adoraba todo cuanto venía de ti, [...] SUR: 7, 23</i>	subj vrb:OR:sv2 <i>Ich glaube, in jenen Jahren bewunderte ich alles, was von dir kam.</i>

4. Die semantische Information

Weder im DCVVEA noch im WVDP wird an die Beschreibung der Ergänzungen auf der Grundlage semantisch-relationaler Beschreibungsparameter (Engel 1996b:227, 2004:189; Engel/Rytel-Kuc 2001; Engel/Djordjević im Druck) herangegangen, das kategorielle Signifikat (Engel 1996a:865, 2004:188) findet hingegen in beiden Wörterbüchern Berücksichtigung⁷ (für kritische Bemerkungen vgl. 4.1., 4.2. und 4.3.).

4.1. Terminologische Übereinstimmung = begriffliche Übereinstimmung?

Die terminologische Übereinstimmung vieler in den Wörterbüchern vorkommender Kategorien⁸ soll nicht darüber hinweg täuschen, dass gewisse Beschreibungsparameter einer unterschiedlichen begrifflichen Auffassung unterliegen können, was im Weiteren am Beispiel ausgewählter Adverbialia⁹ zu überprüfen ist.

⁶ Was die **Korrelate** anbelangt, wird im DCVVEA unter dem Satzbauplan die entsprechende satzförmige Realisierung sowie das obligatorische oder in Klammern gesetzte fakultative Korrelat vermittelt. In dieser Hinsicht ist als Vorteil des WVDP die Ausführlichkeit bei seiner Beschreibung zu betrachten (a. obligatorische Korrelate: *denken* 2, b. stellungsbedingt obligatorische Korrelate: *abhängen*, c. fakultative Korrelate: *vorlesen*, d. bedingt fakultative Korrelate: *abmachen*, e. nicht realisierbares Korrelat: *vorsehen*).

⁷ In diesem Abschnitt werde ich mich hauptsächlich mit den WVDP und DCVVEA befassen. Zu einer näheren Beschreibung werden auch Belege und Beschreibungskategorien VALBU und VLDR entnommen.

⁸ In großen Zügen stimmt die Auffassung der Konkreta und Abstrakta in beiden Wörterbüchern überein (vgl. Domínguez, im Druck c.)

⁹ Richtungs- und Ortsbestimmungen werden in WVDP, VLDR und DCVVEA miteinbe-

In dieser Hinsicht soll eingangs der Frage nachgegangen werden, worauf sich in den hier zu vergleichenden Werken das semantische Merkmal [temp] bezieht. Sollten bei der Auseinandersetzung mit diesen Kategorien in der Suche nach einem im DCVVEA entsprechenden Referenzbezug keine 1:1-Beziehungen festgestellt werden, muss in- folgedessen gefragt werden, ob eine regelmäßige 1:X-Zuordnung zwischen Kategorien beider Wörterbücher nachzuweisen ist. In Anbetracht der Tatsache, dass im WVDP die Vermittlung temporaler Information zweifach erfolgt, soll im Sinne eines kontrastiven und komparativen Vergleichs näher darauf eingegangen werden. Eine im WVDP als temporal semantisch ausgestattete Adverbialergänzung (adv:temp: *Die Universität besteht seit 300 Jahren*; aus *bestehen* 4) und Information temporaler Art mittels Subka-ategorien in/ohne Klammer für verschiedenartige Aktanten verdeutlichen schon einen ersten Unterschied zwischen beiden Werken, da die informative Vermittlung anhand von Subkategorien im DCVVEA ausgeschlossen ist. Nachstehende Beispiele gelten als Ausgangspunkt für weitere Beobachtungen: 1. *Die Sitzung dauerte bis zum späten Abend*; 2. *Die beiden Staaten verlängern den Vertrag auf fünf Jahre*; 3. *Wir haben unsere Ferien um eine Woche verlängert*; 4. *Seine Abwesenheit dauerte [schon] drei Tage*. Zur Darstellung repräsentativer Datenergebnisse werden die Beschreibungen aus unter- schiedlichen Valenzwörterbüchern herangezogen.

<i>dauern</i>	WVDP	VLDR	VALBU	DCVVEA
Bsp. 1	adv:temp	Direktivergänzung Anmerkung: sie drückt etwas Zeitli- ches aus	AdvE: Zeit AdvG/NG <i>im A/von</i> +D <i>bis</i> -Gruppe/...: Zeitdauer	Expansive Adverbi- alergänzung (adv:exp)
Bsp. 4	adv:temp	Situativergänzung: temporal	<i>bis</i> -Gruppe: End- punkt	Expansive Adverbi- alergänzung (adv:exp)

Wie aus der Gegenüberstellung hervorgeht, stimmen WVDP, VALBU, DCVVEA und VLDR in der Analyse des Verbs *dauern* keineswegs überein. Weiterhin bleibt unklar, ob bei DCVVEA eine der temporalen Charakterisierung von WVDP entsprechende Kategorie vorliegt und darüber hinaus, ob die expansive Adverbialergänzung laut DCVVEA immer mit einer temporalen Adverbialergänzung im WVDP einhergeht. An erster Stelle soll deutlich gemacht werden, dass die Auffassungen betreffend des Status der temporalen Adverbialergänzungen in beiden Wörterbüchern voneinander abweichen. Folglich wird im WVDP beim Verb *geschehen* ein temporales Satzglied in der Funktion einer fakultativen Adverbialergänzung und bei *öffnen* eine obligatorische

zogen (im WVDP im Satzbauplan, im DCVVEA dagegen im semantischen Feld). Die Direktivergänzung zerfällt in dem zuletzt genannten Werk in ablative (Herkunft: *diro*), präteritive (passierter Raum: *dirp*) und allative (Ziel, Orientierung: *dird*) Adverbialbe- stimmungen.

temporale Adverbialergänzung (adv:temp)¹⁰ aufgefasst, demgegenüber gibt die Analyse dieser Satzglieder bei den entsprechenden spanischen Verben zu erkennen, dass erstens die bereits genannten im DCVVEA als Angaben eingestuft werden und zweitens nur den temporalen obligatorischen Adverbialergänzungen Ergänzungsstatus zugesprochen wird, was ich anhand folgender Beispiel für eine temporale Adverbialergänzung belege: *Gerade heute, [...], ist der zehnte Todestag des Generals Franco* [USOS: 15, 14] (DCVVEA).

Wie in vorhergehenden Abschnitten erläutert, kann temporale Information im WVDP außerdem anhand Subkategorien vermittelt werden, was ich am Beispiel vom Verb *verlängern* (Bsp. 2. und 3.) veranschaulichen möchte.

<i>verlängern</i>	WVDP	VLDR	VALBU	DCVVEA
Bsp. 2	prp: Qual: Zeitangabe	prp:stat (Mass)	(adv): Zeit (von+D) <i>auf</i> +A / (von+D) <i>bis</i> -Gruppe: (Anfangspunkt)	Expansive Adverbialer- gänzung (adv:exp)
Bsp. 3	prp: Qual: Zeit- und Längenmaß	prp:stat (Mass)	Endpunkt <i>Um</i> +A: Zeitdauer	Expansive Adverbialer- gänzung (adv.exp)

Aus der bereits dargestellten Gegenüberstellung lässt sich folgern, dass diese Wörterbücher mithilfe verschiedenartiger Parameter an den gleichen Untersuchungsgegenstand herangehen. In dieser Hinsicht soll festgemacht werden, dass tief greifende Unterschiede bezüglich der Auffassung der temporalen Ergänzungen und überhaupt seiner Zuordnung zu einer Klassenergänzung vorliegen und darüber hinaus in diesem Bereich keine 1:1 terminologische sowie begriffliche Entsprechung nachgewiesen werden konnte.

4.2. Keine terminologische Übereinstimmung = keine begriffliche Übereinstimmung?

Aufgrund der in 4.1. gewonnenen Ergebnisse¹¹ gehe ich im Weiteren der Frage nach, ob eine für die Vermittlung einer Erstreckung oder Ausdehnung vorgesehene Ergänzung

¹⁰ In Gegensatz dazu kommt bei *sich ereignen*, *stattfinden* und *sterben* eine temporale Angabe, bei *öffnen* kommt eine obligatorische temporale Adverbialergänzung, dagegen bei *anfangen* und *beginnen* eine Modalergänzung, aber keine Temporal- oder Lokaler Ergänzung vor (vgl. für kritische Bemerkungen Domínguez 2008).

¹¹ Wie sich aus den Inventaren entnehmen lässt, finden einige Kategorien wie [kaus], [exp] oder [qual] nicht häufig eine direkte Entsprechung in den zum Vergleich dargestellten semantischen Verzeichnissen. Die semantische Kategorie [kaus] aus WVDP erscheint auch im VLDR unter der Situativergänzung [kaus] (*Der Unfall geschah aus Fahrlässigkeit*). Im DCVVEA ist keine derartige semantische Eigenschaft vorzufinden. Auf die Beschrei-

in WVDP mit der semantischen Eigenschaft [qual] regelmäßig korreliert und inwiefern diese der Expansivergänzung von DCVVEA (Engel 2004)¹² entspricht, wie offenbar der Analyse von *verlängern* zu entnehmen ist (vgl. dagegen *dauern* in 4.1.). Dazu prüfe ich die Verben *wachsen*, *vergrößern* und *abnehmen*: 5. *Mein Sohn ist seit vorigem Jahr um 5 Zentimeter gewachsen* (WVDP); 6. *Die Frau hat 3 Kg/um 3 Kg abgenommen* (VLDR); 7. *Die Linse vergrößert das Bild achtfach/um das Achtfache* (WVDP). Zur Betrachtung ziehe ich die Analyse folgender Wörterbücher heran.

<i>wachsen</i>	WVDP	VLDR	VALBU	DCVVEA
Bsp. 5	Angabe	Adjektivaler- gänzung	(AdvE): Menge (von+D) <i>bis</i> -Gruppe: (Anfang-spunkt) End- punkt NG <i>im</i> A/ <i>um</i> +A: Dif- ferenz	Adverbial: expansiv
<i>abnehmen</i>	WVDP	VLDR	VALBU	DCVVEA
Bsp. 6	Wendung	Adjektivaler- gänzung	(adv): Größe (von+D) <i>auf</i> +A / (von+D) <i>bis</i> -Gruppe: (Anfangspunkt) End- punkt NG+ A: Differenz	Adverbial: expansiv
<i>vergrößern</i>	WVDP	VLDR	VALBU	DCVVEA
Bsp. 7 <i>achtfach</i>	adv: Qual: Grad der Vergrößerung	nicht vorhan- den	(adv): Größe (von+D) <i>auf</i> +A / (von+D) <i>bis</i> -Gruppe: (Anfangspunkt) End- punkt <i>Um</i> +A: Differenz	Adverbial: expansiv
Bsp. 7 <i>um das Achtfache</i>	prp: Qual: Grad der Vergrößerung			Adverbial: expansiv

Über die unterschiedliche Auffassung von *wachsen* und *abnehmen* hinweg, scheint bei *vergrößern* die Kategorie [qual] mit der Erklärung ‚Grad der Vergrößerung‘ darauf hinzudeuten, dass die durch die im DCVVEA expansive Adverbialergänzung vermittelte Information im WVDP mittels dieser Kategorie abgedeckt wird. Weiterhin bleibt offen, was für eine 1:X-Beziehung in diesem Bereich vorliegt. Zur Gewährleistung eines Vergleichs beider Kategorien setzte ich mich mit ihrer Definitionen auseinander. Den Ausführungen von Engel (2004:102) zufolge bezeichnet zwar die Expansivergänzung

bungsparameter [qual] und [exp] soll im Text ausführlich eingegangen werden.

¹² Folgende Kriterien werden für die Beschreibung einer expansiven Adverbialergänzung angewandt: Fragetest: *Wie lange?*, (*Um*) *Wie viel?*, *Wie weit?* und Anaphertest: (*um*) *so viel*, *so weit*, *so lange*.

“eine Veränderung oder eine Ausdehnung in Raum, Zeit oder Qualität [...]. Sie präzisiert das Maß der Veränderung bzw. Ausdehnung“, in gewissen Fällen weicht jedoch die in DCVVEA vorliegende Definition der Expansivergänzung von der Engelschen Auffassung ab, insofern er darunter Beispiele wie *Der Zug fährt bis Frankfurt* (2004:102) miteinbezieht. In DCVVEA hingegen unterscheidet man zwischen einer Fortbewegung, also einer direktiven Adverbialergänzung, wie in dem bereits genannten Beispiel, und einer inneren Ausdehnung oder Veränderung, wobei das Betroffene bezüglich seines Maßes, Gewichts usw. einer Veränderung unterliegt, also einer expansiven Adverbialergänzung. Was die Kategorie [qual] anbelangt, lässt sich zu ihrer Erklärung die Überlegung anstellen, dass diese semantische Eigenschaft auf den semantischen Relator Engels (1988:364ff.) [QUAL] –“Eigenschaft, einer Größe zugeordnet“– zurückgehen könnte. Meine aufgestellte These trifft zwar nicht ganz zu¹³, aber die Übertragung der diesem Relator zugesprochenen Definition auf die semantisch-kategorielle Ebene im WVDP scheint zwecks der Darlegung einer Definition einleuchtend zu sein. Insgesamt kommt man zu dem Ergebnis, dass die semantische Beschreibung einer Ergänzung in WVDP durch die Kategorie [qual] in der Regel mit der Analyse einer expansiven Adverbialergänzung und einer Prädikativergänzung im DCVVEA korreliert, und dies aus folgenden Gründen: Zum einen geben Prädikativa (Domínguez 2005) einen Zustand oder eine Eigenschaft des Betroffenen (im DCVVEA die Subjekt- und die Akkusativergänzung) wieder, zum anderen umfasst die expansive Adverbialergänzung im DCVVEA nicht nur die Beschreibung von Mitspielern, die eine Menge, eine Anzahl oder ein Ausmaß ausdrücken, somit ist der Betroffene ein AFFfer¹⁴, sondern auch von denjenigen, die auf eine Ausdehnung, Erstreckung oder Veränderung bezüglich der Größe, Länge usw. des Betroffenen, insofern AFFmut¹⁵, hindeuten.

5. Zusammenfassung

Neben der Darstellung des spanisch-deutschen Verbvalenzwörterbuchs (DCVVEA) und der Gegenüberstellung syntaktisch-semantischer Inventare fasst dieser Beitrag verschiedenartige Unterschiede, Überlappungen und Übereinstimmungen in kontrastiven Valenzwörterbüchern zusammen: einige sind ausschließlich auf die in

¹³ Beispiele für [QUAL] in Engel: *Andrea sieht wie Mark aus*: sub [FER;-], adj [QUAL;-]; *Man nannte ihn den Zigeuner*: sub [AGT; **hum/inst**], akk [OBJ;-], Nom [CLASS;-], adj [QUAL;-]; *Dieser Vorgang riecht nach einer Verschwörung/Der Käse riecht schlecht*: sub [FER;-], prp [CLASS;-], adj [QUAL;-]; *Der schwarze Hut steht ihr ausgezeichnet*: sub [FER; **geg/mat**: meist Kleidung], dat [PAT; **hum**], adj [QUAL;-].

¹⁴ In Anlehnung an Engel (1996b:229ff) wird der AFFfer (Ferens) als die betreffende Größe, die von dem verbalen Geschehen zwar betroffen ist, ohne aber weiter beeinflusst zu werden (Domínguez 2005:154).

¹⁵ Wenn die betreffende Größe durch das verbale Geschehen irgendwie verändert wird, handelt es sich um Mutativ (Engel 1996b:229ff, Domínguez 2005:154).

Valenzwörterbüchern eingenommene Ausgangsperspektive zurückzuführen, andere sind sowohl aus intra- als auch aus interlingualer Perspektive daraus zu erschließen, dass trotz theoretisch sauber angelegter begrifflicher und terminologischer Kategorien durch die empirische Auseinandersetzung unscharfe Grenzen innerhalb der Kategorieninventaren festgestellt werden.

Literaturverzeichnis:

- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M^a. J., 2005, Die Präpositivergänzung im Deutschen und im Spanischen. Zur Semantik der Präpositionen, Frankfurt am Main.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M^a. J., 2008, Überlegungen zur Problematik bei der Abgrenzung von Situativergänzungen und Situativangaben, in: Zeitschrift für deutsche Philologie 127, S. 51-78.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M^a. J. / PAREDES SUÁREZ G., (im Druck a), Das kontrastive Verbvalenzwörterbuch: spanisch-deutsch. Konzeption und Aufbau des Wörterbuches, in: Fischer K./Fobbe E./Schierholz S.J. (Hg.), Valenz und Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M^a. J. / PAREDES SUÁREZ G., (im Druck b), Das kontrastive Verbvalenzwörterbuch: spanisch-deutsch. Theoretische und anwendungsorientierte Problembereiche, in: Fischer K./Fobbe E./Schierholz S.J. (Hg.), Valenz und Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M^a. J., (im Druck c), Das Verb und seine Mitspieler. Die häufig vergessene semantische Ebene, in: Meliss M. (Hg.), Die Valenz-Dependenzgrammatik auf iberischen Pilgerwegen: Rezeption, Anwendung und Innovation, München.
- ENGEL U., ¹1988/²1996a, Deutsche Grammatik, Heidelberg.
- ENGEL U., 1996b, Semantische Relatoren. Ein Entwurf für künftige Valenzwörterbücher, in: Weber N. (Hg.), Semantik, Lexikographie und Computeranwendung, Tübingen, S. 223-236.
- ENGEL U., 2004, Deutsche Grammatik – Neubearbeitung, München.
- ENGEL U. / DJORDJEVIĆ M., (im Druck), Valenzlexikon Deutsch-Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Manuskript.
- ENGEL U. / RYTEL-KUC D., 2001, Kontrastive Valenzbeschreibung deutsch-slawisch, in: Thielemann W./Welke K. (Hg.), Valenztheorie. Einsichten und Einblicke, Münster, S. 317-334.
- ENGEL U. / SAVIN E., 1983, Valenzlexikon deutsch-rumänisch, Heidelberg.
- LÁSZLO S. / SZANYI G., 1984/⁸2002, Ungarisch-deutsche verbale Valenzen, Budapest.
- MORCINIEC N. / CIRKO L. / ZIOBRO R., 1995, Wörterbuch zur Valenz deutscher und polnischer Verben, Wrocław.
- OZIL S., 1990, Valenzwörterbuch deutsch-türkisch. Degerlilik Sözlügü Almanca-Türkçe, Hamburg.
- SCHUMACHER H. / KUBCZAK J. / SCHMIDT R. / RUITER V. DE, 2004, VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben, Tübingen.
- SECO M. / ANDRÉS O. / RAMOS G., 1999, Diccionario del Español Actual, Madrid.

Inwiefern fungiert Modalverb als Auxiliärverb?

1. Einleitung

Echte Modalverben¹ (MV), die in der (West)Germania stärker als in der Slavia ausgebaut zu sein scheinen, bilden in vielen Sprachen eine ohne Zweifel exotische Erscheinung grammatischer Subsysteme. Zu erwähnen sind nicht nur morpho-syntaktische Aspekte, wo z.B. MV keinen Infinitiv des Hauptverbs mit *zu* anschließen², sondern auch semantische Modalitätsexponenten, die wiederum in meisten Fällen Deontizität oder aber Epistemizität zum Ausdruck bringen³. Es wird hierbei ein Versuch unternommen,

¹ Es gibt in der Fachliteratur eine große Menge von Kriterien, die zur unterschiedlichen Klassifizierung von MVen führen. In der vorliegenden Arbeit beschränke ich mich auf morphologische Merkmale. Diesbezüglich definiert Kotin MVen folgendermaßen: "Genuine Modalverben in germanischen Sprachen [...] gehören zu der morphologischen Klasse der Präterito-Präsentia, d.h. ihr Präsensparadigma weist die für das Präteritum ‚normaler‘ starker Verben typische Form (Ablautstufe und Endungen) auf. Präteritalformen dieser Verben sind bekanntlich erst viel später als Analogiebildungen zu dem schwachen germanischen Präteritum (d.h. mithilfe des Dentalsuffixes und ohne Ablaut) entstanden. Die innere (Ablaut) und die äußere (Endungen) Flexion der germanischen Präterito-Präsentia weisen unzweifelhaft darauf hin, dass es sich um genuine Perfecta tantum handelt, die in der Protosprache überhaupt keine imperfektiv-präsentischen Entsprechungen hatten" (2007:94).

² Ausnahmsweise lässt sich auf die Konstruktion *nicht umhin können* (etwas **zu tun**) in der Bedeutung ‚gezwungen sein‘, *müssen* hinweisen.

³ Was die Terminologie anlangt, werden mehrere Oppositionen, die die Arten der Modalität bezeichnen, vorgeschlagen. So spricht Diewald (1999) einerseits von nicht-deiktischen (deontischen), andererseits von deiktischen (epistemischen) Verwendungsweisen der MVen, wobei sie weitere Unterarten der Modalität zu unterscheiden pflegt. Handelt es sich um die nicht-deiktische Gebrauchsweise, dann sind Dispositionalität, Volitivität und Deontizität unterscheidbar. Von grundlegender Bedeutung ist die in der Grammatik von Helbig/Buscha (2005:116) angenommene Opposition – Objektivität vs. Subjektivität –, welche eine in der konfrontativen Studie, die von Kątny (1980) unternommen worden ist, auch eine Anwendung findet. Ich beschränke mich auf die der Logik entnommene Annahme, dabei geht es um die Opposition Deontizität vs. Epistemizität, was u.a. Abraham (2001, 2005), Leiss (2002a, 2002b), Kotin (2007, 2008a, 2008b) zu parallelisieren pflegen. Es indiziert, dass

einige funktionale Elemente von sehr häufig applikablen und polyfunktionalen MV mit Hilfe der dependentiellen Syntaxtheorie zur Erörterung zu stellen.

2. MVen und Dependenzsyntax

Laut Tesnière'scher Grammatik sind Sätze und Syntagmen gemeinhin hierarchisch organisiert. Etliche eine Hierarchie bildende Abhängigkeitsrelationen lassen auf genaue Funktionen, welche jeweilige Entitäten auszuüben haben, hinweisen. Deswegen scheint es hierbei angebracht zu sein, eine kurze Weile der dependentiellen Syntaxtheorie zu schenken, welche eine auf einer Regens-Dependens-Relation "zwischen einer hierarchisch ‚höheren‘ Entität und einer bzw. mehreren davon abhängigen Entitäten" (Kotin 2007:116) beruht. Es muss betont werden, dass das Verbum als Regens fungiert und weithin durch keine Erfragbarkeit charakterisiert wird, freilich im Gegensatz zu erfragbaren Entitäten – Substantiven auf einer Seite und Verben auf anderer Seite, welche sich als Infinitive erkennbar machen, in enger Beziehung zu MVen stehen und somit von zentraler Bedeutung sind.

Im Bezug auf das gerade Gesagte dürfte es außer allem Zweifel stehen, dass sowohl Infinitiv als auch Subjekt irgendwie von einem MV abhängig sind. Wie die Relationen zwischen diesen Phänomenen aussehen sollen, wird nun nachgezeichnet. Um die Dependenz im Deutschen präziser darstellen zu können, werfe ich das Licht auf das MV *sollen*, das wiederum in der niederländischen Sprache im Vergleich zu anderen MVen auxiliarisiert worden ist. Derartiger Wandelprozess (von MV bis zu AUX hin), dessen "Folge der Verlust der ‚Autonomie‘ der jeweiligen Entität zu Gunsten ihrer Funktionalisierung (d.h. zu Gunsten der Ausbildung ihres interpretativ-innersprachlichen Bezugs) ist" (Kotin 2007:83), betrifft kein der **neuhochdeutschen** MVen, da deutsche MVen wegen der vom 15. bis zum 17. Jh. eskalierenden *werden*-Arretierung immer seltener benutzt wurden, wenn es sich um zukunftsbezogene – prospektiv-futurische – Bedeutung handelt. Daraus jedoch den Schluss ziehen zu wollen, dass beispielsweise Epistemika als keine Auxiliärverben (AUX) einstuftbar sind, scheint mir voreilig.

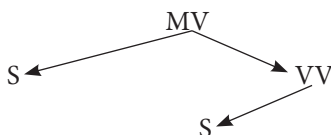
Zu eruieren seien drei niederländische Sätze:

- (1a) *Thomas moet zingen.*
- (2a) *Thomas moet gezongen hebben.*
- (3a) *Thomas zal zingen.*

ich unter der Deontizität alle nicht-epistemischen Lesarten der MVen verstehe. Des Weiteren sehe ich mich außer Stande, in der Fachliteratur vorgeschlagene Ansätze anzuführen und zu diskutieren – dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die terminologische Opposition-Fragestellung ist nun ein Thema für eine andere Abhandlung.

Wenn man nun sowohl die von Tesnière vorgeschlagene Valenztheorie als auch die angeführten Beispiele zur Debatte stellen will, so fällt es sofort auf, dass sich derartige Relationen nicht unproblematisch veranschaulichen lassen, zumal es angenommen wird, das MV (*moet*) resp. AUX (*zal*) regieren nicht nur das Satzsubjekt sondern auch das Vollverb (VV) im Infinitiv (*zingen* bzw. *gezongen hebben*). Demgemäss hätte man auf den ersten Blick keine Einwände, falls das Stemma folgendermaßen aussähe.

(A)



Wenn man das Stemma analysiert, so ist es daraus ersichtlich, dass das Subjekt zwei Mal verwendet wird, was offensichtlich nicht zugelassen werden darf, worauf Kotin – wohl zu Recht – aufmerksam macht: "Das Problem liegt offenkundig bei dem Subjekt (S) [...]. Die LS [Leerstelle – L. J.] x wird sowohl vom MV als auch vom VV eröffnet und durch dasselbe S besetzt. Die Platzierung von S in zwei unterschiedlichen hierarchischen Ebenen des Stemmas ist nicht korrekt: Eine hierarchisch unterschiedliche Besetzung derselben LS durch dasselbe Nomen in demselben Satzgebilde ist unter keinen Umständen zulässig. Außerdem sollten wir dem MV die Rolle eines α -Regens zuerkennen, die deontisch ('objektiv') verwendete Modalverben nicht übernehmen können – schon deshalb nicht, weil sie im Unterschied zu Modalwörtern oder Modalpartikeln die separate Subjektstelle eröffnen. Dementsprechend ist auch dass VV kein α -Dependens, denn α -Dependentia können [...] nur ganze Phrasen sein und in diesem Status erfragt werden" (2007:138).

Des Weiteren ist auch zu bedenken, dass das oben skizzierte Stemma keinen Auskunft gibt, welcher genau der erwähnten Beispielsätze anschaulich gemacht wird. Aus diesem Grund liegt hier ein Versuch vor, die Dependenzbeziehungen der deontischen, epistemischen und futurischen Deutung in Anlehnung an Kotins Versuch, Zwischenebene einzuführen, bemerkbar und stringenter zu machen.

2.1. Deontika

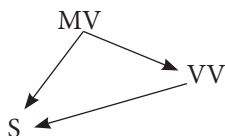
Zuerst drängt sich die Notwendigkeit auf, die Deontizität unter die Lupe zu nehmen. Dementsprechend handelt es sich hierbei um diejenigen Lesarten der MVen, die am häufigsten gebraucht zu werden scheinen, keinen starken Grammatikalisierungsgrad aufweisen und sich in älteren Sprachentwicklungsphasen nachweisen lassen. Sollte Bezug auf das niederländische, schon in Betracht gezogene MV (*moeten*) genommen werden, dann können für (1a) folgende Äquivalente, die dieselbe Modalitätsart markieren, in Verbindung gebracht werden:

(1b) *Thomas soll singen.*

(1c) *Tomek powinien śpiewać.*

Die deontisch zu erfassende Bedeutung ist sowohl im deutschen (1b) wie auch im polnischen (1c) Satz zu erkennen und bezieht sich auf indirekte Aufforderung an Dritte (vgl. Kątny 1980:48), was explizit das Stemma (B) zu veranschaulichen weiß.

(B)

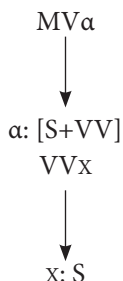


Einwandfrei regiert das MV sowohl das Subjekt wie auch das VV im Infinitiv. Das Stemma – das Dependenzdreieck – aber ist an sich insofern interessant, als das VV im Infinitiv Zwischenebene einnimmt. Einen Anhaltspunkt zu einem richtigen Verständnis der ”halben Etage“ bietet Kotin an einer weiteren Stelle wie folgt: ”Die Platzierung des Infinitivs in der dependentiellen ‚Zwischenebene‘ trägt einerseits der Tatsache Rechnung, dass die Beziehung zwischen dem modalen Finitum und dem Infinitiv enger ist und nicht als eine übliche Dependenzrelation zwischen nicht erfragbaren Regens und (von diesem aus) erfragbarem Dependens eingestuft werden kann; andererseits zeigt sie, dass das MV dennoch seinem Wesen nach zweistellig ist und über seine ‚objektähnliche‘ y-Stelle den Infinitiv auf eine eigenartige Art und Weise ‚regiert‘. Außerdem kann die Einführung der deponziellen Zwischenebene den scheinbaren Widerspruch zwischen Erfragbarkeit des Infinitivs und seiner Regensfunktion beheben“ (2007:139).

2.2. Epistemika

Als zweite zu erwägende Möglichkeit bietet sich das Stemma (C), wo man epistemische Interpretation – hierarchisch gesehen – dargeboten bekommt.

(C)



Das Stemma demonstriert die Abhängigkeitsrelationen vom (2a). Damit sind auch (2b) und (2c) identisch:

(2b) *Thomas soll gesungen haben.*

(2c) *Tomek powinien śpiewać.*

Im Hinblick auf epistemische Lesart besteht das Stemma im Grunde aus zwei Teilen. Zuerst geht es um das sog. α -Regens; im Nachhinein lässt sich – als Analogiebildung – das untergeordnete sog. α -Dependens nennen. Hingewiesen werden muss darauf, dass das α -Regens **nur** eine Leerstelle, die wiederum von der Gesamtphrase also α -Dependens zu besetzen ist, eröffnet.

Was die epistemische Gebrauchsweise anlangt, so muss hinzugefügt werden, dass die Epistemizität, die MVen zu indizieren wissen, eine diachron jüngere Entwicklung in der Sprachgeschichte ist. Hervorzuheben sei die Tatsache, ein deontisches MV ist ein Bestandteil des im Satz dargestellten Sachverhalts, während ein epistemisches MV zur Sprache bringt, dass einem Sachverhalt mehr oder weniger große Wahrscheinlichkeit zugemessen wird, was z.B. *vielleicht* resp. *möglicherweise* deutlich machen können. Zu beleuchten seien hierbei *sollen* und *wollen*, die als Quotativa bezeichnet werden. Sollten die zwei Verben eine epistemische Anwendung finden, dann wird nicht mehr einem Sachverhalt eine Wahrscheinlichkeit zugemessen, sondern einer Behauptung. Prinzipiell geht es um eine Behauptung, die von einer Person wiedergegeben wird (vgl. Diewald 1999:418ff.).

2.3. Auxiliарverben

Soweit zwei Hauptverwendungsweisen von MVen zur Erörterung gestellt wurden, ist nun die futurische Interpretation zu hinterfragen, wohingegen das im Satz angeführte finite Verbform wohl als "echtes" AUX interpretierbar ist. Als Beispiele mögen deutsche und polnische Entsprechung vom (3a) dienen:

(3b) *Thomas wird singen.*

(3c) *Tomek będzie śpiewać.*

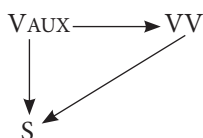
Obwohl man mit den drei unterschiedlichen Hilfsverben zu tun hat⁴, gibt es eine gemeinsame Eigenschaft, die die Beispiele verbindet, und zwar: die analytisch zur Sprache gebrachte Futurizität. Die AUX (*zal*, *wird*, *będzie*) geben Auskunft über grammatische Kategorien, was Heine (1993:70) folgendermaßen formuliert: "An auxiliary is a linguistic item covering some range of uses along the Verb-to-TAM [T – Tempus, A – Aspekt, M – Modus – Ł.J.] chain".

⁴ Im Polnischen handelt es sich um die futurische Form von *być* (,sein'), die in der Regel die Imperfektivität zu markieren vermag (z.B. *Będą to robić* 'Sie werden es machen', 'Ze zullen het maken'). Sollte eine Handlung in Zukunft abgeschlossen sein, dann bedient man sich der Präfigierung jeweiliger Verben (z.B. *Zrobią to* 'Sie werden es gemacht haben', 'Ze zullen het gemaakt hebben').

Auf Heine's Versuch, die Definition von AUX anzusetzen, wird besonderes Gewicht gelegt, zumal es sich darüber hinaus um 23 von ihm vorgeschlagene Eigenschaften, die AUX näher zu definieren haben, handelt. Explizit lassen sich funktional-semantische, syntaktische und formal-morphologische Eigentümlichkeiten erwägen. Demgegenüber wird es angenommen, dass Tempus, Aspekt und Modus markierende Hilfsverben offensichtlich nichtautonome – d.h. keine selbständige Semantik aufweisende – Zeichen sein müssen und die Funktion des Zwillingssrolle-Opponenten auszuüben brauchen, was beispielsweise *haben* als Possessivum einerseits und Perfekt-Auxiliar andererseits darzustellen vermag⁵.

Die Dependenzrelationen solcher Fügungen stellt das Stemma (D) dar.

(D)



”Im Unterschied zu den Dependenzrelationen bei den Fügungen MV+Inf. des VV wird hier keine Zwischenebene postuliert, was ein Indiz für eine noch viel stärkere Idiosynkrasie zwischen Auxiliar und infinitem Komplement ist als zwischen einem (deontisch bzw. voluntativ verwendeten) MV und seinem infinitivischen Komplement“ (Kotin 2007:150).

Die häufig im Englischen verwendeten und u.a. die Futuruzität markierenden *will/shall*+Infinitiv-Konstruktionen (*Thomas will sing* bzw. *Thomas shall sing*) lassen sich aus der dependenzgrammatischen Sicht vollkommen gleich veranschaulichen. Die dabei zu Grunde liegenden Grammatikalisierungsprozesse weisen auf wesenhafte Grammatikalisierungspfade hin: Was das angelsächsische Gebiet anbelangt, dann hat die Temporalität über die Modalität die Oberhand gewonnen, was dem altengl. *willan*, dem mengl. *willen* wie auch dem altsächs. *wellian* zu verdanken ist. Eine Gegenerscheinung

⁵ Im Deutschen: *Sie hat ein Meerschweinchen* vs. *Sie hat ein Meerschweinchen gekauft*, im Niederländischen: *Ze heeft een Guinees biggetje* vs. *Ze heeft een Guinees biggetje gekocht*, im Englischen: *She has a guinea pig* vs. *She has bought a guinea pig*. Will man das Polnische eruieren, muss man sich dessen bewusst sein, *haben* ist nur als Possessivum brauchbar (*Ona ma świnęorską*), wenn man freilich von der *haben*+zu+Infinitiv/substantiviertes Verb-Konstruktion absieht. Zwar hatte das Proto-Slawische über ein ausgebautes Vergangenheit-Tempussystem, das aus vier Zeitformen bestanden haben soll (Imperfekt, Aorist, Perfekt, Plusquamperfekt) und das im Bezug auf die Aspektkategorie zu einer Zeitform, welche wiederum mit der vergangenen Zeitstufe gleichzustellen ist, reduziert worden ist, verfügt, doch handelte es sich sensu largo eher um analytische Formen – abgesehen von Imperfekt und Aorist – in denen AUX *sein* eine wesentliche Rolle gespielt hatte, z.B. *zrobiła jeśm była* (≈ ‚Sie hatte gemacht‘) im Altpolnischen vom 14. Jh. Ausführlicher dazu Rospond 2005:174.

bietet hingegen das deutsche Verbalssystem an. "So ist die Volitivität beim got. *wiljan*, altisl. *vilja* und ahd. *wellen* stärker und die Temporalität schwächer ausgeprägt" (Kotin 2008a:119). Sollte nun Bezug auf das *sollen* genommen werden, dann ist folgender Rückschluss zuzulassen: Sowohl in dem angelsächsischen als auch im niederländischen Bereich ist das Verbum als AUX verwendbar, welches die Futurizität, die im Deutschen wiederum mit Hilfe von *werden* kodiert werden kann, zum Ausdruck bringt.

3. Zusammenfassung

Die bei der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse lassen ohne Zweifel darauf schließen, dass genuine epistemische MV mit "echten" AUX nicht vergleichbar sind, umso mehr wenn man die Dependenzrelationen – einerseits deontischer und epistemischer MVen, andererseits aber "echter" AUX – in Erwägung zieht. Aus diesem Tatbestand lässt sich konstatieren, dass mehrere Bedeutungen der MVen vorliegen. Selbstverständlich schmälert es auf keinerlei Weise die Tatsache, dass die Interpretation jeweiliger Sätze auf "Restsatz" und der VV-Aktionalität angewiesen ist (vgl. Janssen 1989). Nichtsdestotrotz gibt es Evidenzen, bei denen man nicht in der Lage ist, an Hand der Aktionalität jeweiliger VV festzustellen, ob man in einem gegebenen Gefüge mit MV oder AUX zu tun hat.

Demgemäß liegt der Gedanke nahe, dass wenngleich die epistemischen MV im hohem Maße grammatikalisiert sind, lassen sie sich wohl keinesfalls mit Auxiliar-Konzept amalgamieren, zumal epistemische Entitäten vorbehaltlos nicht so hohen Grad der Idiosynkrasie aufweisen, wie es bei kompositionell aufgebauten Verbalperiphrasen angenommen werden zu müssen scheint. Nunmehr, obwohl viele Sprachforscher dazu neigen, deiktischen Lesarten Auxiliar-Status zuzuschreiben, sind somit Epistemika mit AUX durchwegs nicht deckungsgleich, worauf die delimitative in MV verankerte (Grund)Modalität als beweiskräftiges Kriterium insistiert. Dem gerade Festgestellten gegenüber wird vorgeschlagen, von sui generis modalen quasi-Auxiliärverben zu sprechen, die sich mit epistemischen Lesarten von MV die Waage halten sollten.

Literaturverzeichnis:

- ABRAHAM W., 2001, Modals: toward explaining the 'epistemic non-finiteness gap', in: Müller R./Reis M. (Hg.), Modalität und Modalverben im Deutschen, Hamburg, S. 7-36.
 ABRAHAM W., 2005, Event arguments and modal verbs, in: Maienborn C./Wöllstein A. (Hg.), Event arguments: Foundations and applications, Tübingen, S. 243-276.
 DIEWALD G., 1999, Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität, Tübingen.
 HEINE B., 1993, Auxiliaries. Cognitive Force and Grammaticalization, New York.
 HELBIG G. / BUSCHA J., 2005, Deutsche Grammatik, Berlin u.a.
 JANSSEN T., 1989, Die Hilfsverben nld. *zullen* und dt. *werden*: modal oder temporal?, in: Abra-

- ham W./Janssen T. (Hg.), *Tempus – Aspekt – Modus. Die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprachen*, Tübingen, S. 65-85.
- KĄTNY A., 1980, *Die Modalverben und Modalwörter im Deutschen und Polnischen*, Rzeszów.
- KOTIN M., 2003, *Die werden-Perspektive und die werden-Periphrasen im Deutschen*, Frankfurt am Main u.a.
- KOTIN M., 2007, *Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel. Kategorie – Prädikation – Diskurs*, Heidelberg.
- KOTIN M., 2008a, *Zu den Affinitäten zwischen Modalität und Aspekt. Eine germanisch-slavische Fallstudie*, in: *Die Welt der Slaven* 1, S. 116-140.
- KOTIN M., 2008b, *Aspects of a reconstruction of form and function of modal verbs in Germanic and other languages*, in: Abraham W./Leiss E. (Hg.), *Modality-aspect interfaces: Implications and typological solutions*, Amsterdam, S. 371-385.
- LEISS E., 2002a, *Die Rolle der Kategorie des Aspekts im Sprachwandel des Deutschen: ein Überblick*, in: Yoshida M. (Hg.), *Grammatische Kategorien aus sprachhistorischer und typologischer Perspektive*, München, S. 9-25.
- LEISS E., 2002b, *Der Verlust der aspektuellen Verbpaare und seine Folgen im Bereich der Verbalkategorien des Deutschen*, in: Yoshida M. (Hg.), *Grammatische Kategorien aus sprachhistorischer und typologischer Perspektive*, München, S. 26-41.
- ROSPOND S., 2005, *Gramatyka historyczna języka polskiego z ćwiczeniami*, Warszawa.

Die temporale Deixis im Dänischen als didaktisches Problem für die polnischen Germanistikstudenten

1.

In menschlicher Kommunikation ist es notwendig, das mitgeteilte Wirklichkeitselement räumlich und temporal zu situieren. Es gibt zwei Ursachen dafür: 1) die räumliche und temporale Lokalisierung sind wichtige Eigenschaften von mitgeteilten Elementen der außertextlichen Wirklichkeit (von Tatsachen, Ereignissen, Prozessen), die oft sowohl für den Sprecher als auch für den Hörer von Interesse sind; 2) manchmal besteht die Notwendigkeit von konkreten individuellen Wirklichkeitsfragmenten zu sprechen (vgl. Zawadowski 1975:205), d.h. von solchen Fragmenten, die außer gewissen gemeinsamen Eigenschaften, ein individuelles Merkmal besitzen, nämlich die temporale und räumliche Situierung.

Als Mittel dieser Individualisierung (Identifizierung) dient eben die Deixis. Die Hauptfunktion der temporalen Deixis besteht darin, die Referenzbasis zu schaffen, von der aus die abstrakten sprachlichen Inhalte vervollständigt werden können (Leiss 1992:8-9). Tatsachen, die individuelle Exemplare von Klassen betreffen, können vom Text dank der Deixis mitgeteilt werden und auf diese Weise können solche Texte vom Empfänger auf entsprechende individuelle Referenten bezogen werden. Die Individualisierung erfolgt im Referenten des Subjekts. Es ist die Einheit, auf die mittels der prädikativen Kategorien verwiesen wird. Die Lokalisation des Subjektsreferenten in Raum und Zeit ist das Ziel der Deixis. Deiktische Ausdrücke wie Pronomina (z.B. dän. *jeg*, *du*), Adverbien (*her*, *nu*, *i dag*, *der(henne)*) und Tempora sind auf Grund ihrer spezifischen Bedeutungsstruktur von der Deixis abhängig. In dem Satz *Her står jeg* bedeutet das Pronomen *jeg* 'der Textproduzent'. Es verweist also nicht auf eine feste Person, sondern auf den, der gerade spricht. Die endgültige Individualisierung kommt zustande dank der Deixis. Ebenso referiert das Adverb *her* mittels seiner konventionalisierten Bedeutung nur auf den Ort, wo sich der Sprecher befindet, wobei die genauen Grenzen dieses Ortes aus der Konsituation entnommen werden müssen. Das Präsensmorphem *-r* von *står* teilt mit, das sich das beschriebene Ereignis auf die Sprechzeit bezieht, d.h.

auf ein Zeitintervall, das die Sprechzeit einschließt. Man spricht dementsprechend von personaler, lokaler und temporaler Deixis.

1.1

Für die Bezogenheit bestimmter Sprachelemente auf den Sprecher hat Bühler (1934:102) den Begriff "Deixis" als "hier-jetzt-ich – System der subjektiven Orientierung" in die Sprachwissenschaft eingeführt. Unter Deixis versteht man also "Referenz auf die Sprechsituation". Der Mensch in seiner Eigenschaft als Sprecher macht sich selbst zum primären Bezugspunkt (zum deiktischen Zentrum). Es gibt zwei Arten temporaler Deiktika: lexikalische und grammatische Mittel zum Ausdruck der Zeitreferenz. Tempus und Aspekt sind grammatische Referenzmittel, alle anderen lexikalische. Innerhalb der lexikalischen lassen sich dann noch einfache und komplexe unterscheiden: die einfachen bestehen aus lexikalischen Einheiten mit konstanter temporaler Bedeutung (*nu-jetzt, neulich-forleden*), während die komplexen ihre temporale Bedeutung erst durch ihre Verbindung bekommen: *am Freitag – på fredag, vor Weihnachten – før jul*.

Die Zeit als physikalisches Phänomen ist eine Art Ausdehnung, die die Koexistenz einer Anzahl von Gegenständen an verschiedenen Orten zulässt. Zeitsegmente können mit großer Präzision gemessen werden. Es gibt Zeitintervalle und Zeitpunkte. Die physikalische Welt bietet aber keine Referenzpunkte, auf die verwiesen werden könnte. Da die Zeit selbst keine Markierungspunkte zur Lokalisierung von Ereignissen setzt, sucht sich der Mensch als solchen den Sprechzeitpunkt aus, der als primärer Bezugspunkt dient. Die temporale Null des Sprechers (die deiktische Null) unterteilt die "Zeitlinie" in zwei Segmente: die Vergangenheit und die Zukunft. Zum Sprechzeitpunkt (S) wird der Ereignispunkt (E) in Bezug gesetzt. Zwischen diesen beiden Punkten können die Relationen "vor", "gleichzeitig", "nach" bestehen. Die Tempora drücken nicht Zeiteinheiten aus und schon gar nicht "Zeit", sondern Zeitbezüge, d.h. Zeitrelationen zwischen dem Zeitpunkt des mitgeteilten Ereignisses und einem Bezugspunkt. Im einfachsten Modell der Tempora gilt die Sprechzeit als dieser Bezugspunkt. Die drei Tempusbedeutungen "Gegenwart", "Vergangenheit" und "Zukunft" sind also deiktisch bestimmt.

1.2

Dieses Anfangsmodell wird oft durch weitere Parameter ausgebaut. Das geschieht, wenn durch Texte temporale Relationen mitgeteilt werden, die nicht direkt auf die Sprechzeit bezogen sind. Ein in der modernen Linguistik oft benutzter Ansatz basiert auf dem von Reichenbach (1947:290) für das Englische vorgeschlagenen Modell. In diesem Modell wird die Situationszeit nicht nur in Bezug auf die primäre Evaluationszeit (die Sprechzeit) betrachtet, sondern es wird auch eine sekundäre Evaluationszeit eingeführt, die Reichenbach point of reference (dt. Betrachtzeit, Referenzzeit) nennt.

Es geht also um eine temporale Relation, die nicht direkt auf die Sprechzeit verweist. Ein Ereignis ist in Bezug auf die Sprechzeit gegenwärtig, vergangen oder zukünftig. Das ist die zeitliche Komponente der Verbform. Der zusätzliche Evaluationszeitpunkt (die Betrachtzeit) konstituiert die aspektuelle Seite der Verbform. In dieser Analyse spielt das Verhältnis von Tempus und Aktionsart (im Deutschen und Dänischen) und von Tempus und Aspekt (im Polnischen) eine zentrale Rolle. Die Setzung eines Ereignisses als sekundäre Evaluationszeit ist besonders deutlich in Erzählungen bei der Präteritum – und Plusquamperfektverwendung. Das im benachbarten Satz mitgeteilte Ereignis dient als die sekundäre Evaluationszeit, vgl.

(1) *Hun døde, mens jeg havde vagt.*

Eine ähnliche Funktion wie die Ereignisfolge können auch die Zeitadverbien in Verbindung mit dem Futur II und beim Plusquamperfekt erfüllen, vgl.

(2) *Gestern um 13 Uhr hatten wir das Modell bereits gebaut.*

(3) *Gestern habe ich ein Modell gebaut.*

In (2) wird – im Gegensatz zu (3) – nicht mitgeteilt, dass gestern das Intervall war, in dem das Modell gebaut wurde. Das Adverbial *gestern um 13 Uhr* bestimmt eine zweite Evaluationszeit (die Betrachtzeit). Die Situationszeit ist sowohl gegenüber der ersten als auch der zweiten Evaluationszeit vergangen. Temporale Adverbien und weitere aus dem Kontext und der Konsituation stammende Bestimmungen können also die Situationszeit entweder relativ zur Sprechzeit oder der Betrachtzeit festlegen. Es gibt deiktische (dt. *heute, gestern, morgen*) und nicht-deiktische Temporaladverbiale.

2.

Das fast identische Tempussystem des Dänischen stimmt in wesentlichen Punkten mit dem deutschen Tempussystem überein (Fabricius-Hansen 1994:49-68). In den meisten Standarddarstellungen der Tempusformen – insbesondere im Deutschen – rechnet man gewöhnlich mit sechs verschiedenen Tempora; für das Dänische hingegen scheint es angebracht zu sein, von einem erweiterten (achtgliedrigen) System auszugehen. Der entscheidende Unterschied zwischen den Verbalkategorien im Dänischen und im Deutschen liegt darin, dass das Dänische – im Vergleich zum Deutschen – kein eigenes Konjunktivparadigma besitzt. Der sog. Konjunktiv I des Deutschen hat keine Entsprechung im Dänischen.

2.1

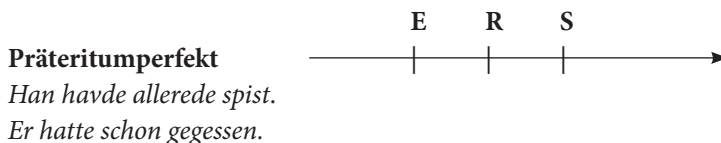
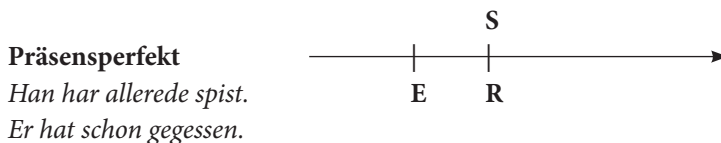
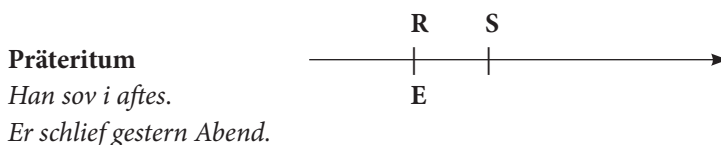
Das erweiterte System der dänischen indikativischen Tempora und deren deutsche Entsprechungen werden in folgender Tabelle zusammengestellt.

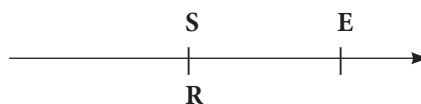
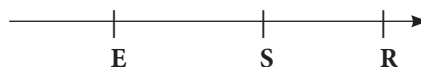
	Dänisch	Deutsch
Präsens	<i>læser, går</i>	<i>liest, geht</i>
Präsensperfekt (Perf.)	<i>har læst, er/har gået</i>	<i>hat gelesen, ist gegangen</i>
Futur (Futur I)	<i>vil læse, vil gå</i>	<i>wird lesen, wird gehen</i>
Futurperfekt (Fut. II)	<i>vil have læst, vil være/ have gået</i>	<i>wird gelesen haben, wird gegangen sein</i>
Präteritum	<i>læste, gik</i>	<i>las, ging</i>
Präteritumperfekt (Plusq.perf.)	<i>havde læst, var/havde gået</i>	<i>hatte gelesen, war gegangen</i>
Futur Präteritum	<i>ville læse, ville gå</i>	<i>(würde lesen, würde gehen)</i>
Futur Präteritumperfekt	<i>ville have læst, ville være/have gået</i>	<i>(würde gelesen haben, würde gegangen sein)</i>

Auffallend ist das Fehlen indikativischer präteritaler Verbformen im Deutschen **wurde lesen*, **wurde gelesen haben*. Die *würde*-Formen werden gewöhnlich in allen Verwendungen konjunktivisch gewertet.

2.2

Auf der Zeitachse können die Relationen zwischen Sprechzeit, Ereigniszeit und Referenzzeit folgenderweise dargestellt werden (Vikner 2003):



Futurum*Han vil spise.**Er wird essen.***Futurperfekt***Han vil have spist.**Er wird gegessen haben.*

oder

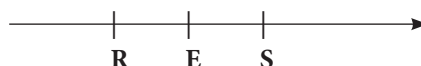
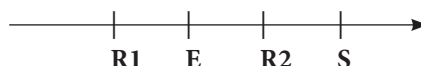


oder



Futur Perfekt hat 3 verschiedene Deutungsmöglichkeiten, je nachdem ob E vor, gleichzeitig mit oder nach S liegt. Gemeinsam diesen drei Analysen ist, dass sich S immer vor R und E vor R befinden (S-R, E-R), vgl. dän.: *40% af alle de piger som i dag er 14 år, vil have født mindst en gang, før de fylder 20 år* (KorpusDK¹), *Gruppen af 50-60 årige derimod vil i Århus Amt være vokset med 10.000 personer om to år. Kommunen forventer, at dette tal vil være vokset til 70 pr. 1. februar 1987*; und dt.: *Danach, so hofft der gelernte Chirurg, wird sich manches geglättet haben* (IDS-Korpus²).

Bei dieser Analyse von Futur Perfektum sind S und E nicht direkt miteinander verbunden. Deswegen scheint es angebracht zu sein anzunehmen, dass die Verbindung zwischen S und E immer mittels der Relation zu R zu etablieren ist.

Futur Präteritum*Han ville spise senere**(Peter sagde at han ville spise senere)**Vor einer Woche behaupteten die Meteorologen, dass es bald kälter werden würde.**I april 1942 vidste man i Danmark ikke, hvordan en modstandsbevægelse ville forme sig.**Ihr Brief, den sie so eilig abschicken wollte, würde niemals ankommen.***Futur Präteritumperfekt***Han ville har spist**Er würde gegessen haben**Der blev udarbejdet en prognose, som forudså, at døgntrafikken i år 2010 ville være vokset til 20.000* (Berlingske Tidende og Weekendavisen, 1999).*Vor fünf Jahren konnten wir nicht voraussehen, dass die Welt 1993 sich so nachhaltig gewandelt haben würde* (IDS-Korpus).

¹ Vgl. <http://ordnet.dk/korpusdk>.

² Vgl. <http://www.ids-mannheim.de>.

2.3

Morphologisch gesehen zerfällt das dänische Tempussystem in ein Präsens- und ein Präteritumsystem; das erstere enthält Präsens, Perfekt, Futur I und Futur II, das letztere dagegen Präteritum, Präteritumperfekt, Futur Präteritum und Futur Präteritumperfekt. Dies ist insbesondere sichtbar bei sequentieller Lokalisation von Verbsituationen. Werden in einem Satz Zeitverhältnisse zwischen zwei Verbsituationen A und B mitgeteilt, so wird die eine Situation – z.B. die Situation A – im Verhältnis zu der Sprechzeit lokalisiert, die andere Situation B wird hingegen in Bezug auf die Situation A situiert. Die Lokalisierung der Situation A ist grundlegend oder primär (oder quasi-absolut). Die zeitliche Situierung der Situation B ist dagegen indirekt oder sekundär (oder relativ). Als Beweis dafür gilt folgende Tatsache: Es ist nicht möglich das Vorkommen einer Situation mitzuteilen ohne gleichzeitig ihre deiktische Lokalisierung auszudrücken. Es ist dagegen möglich, zwei Situationen ohne ihre gegenseitige sequentielle Lokalisierung zu präzisieren, vorausgesetzt aber dass sie deiktisch situiert sind. Werden in einem dänischen Satz mindestens zwei Situationen ausgedrückt, dann ist es möglich ihre gegenseitigen zeitlichen Relationen folgenderweise mitzuteilen. Die eine Situation wird in Bezug auf den zeitlichen Null-Punkt situiert, die andere in Bezug auf die frühere Situation. Die frühere Situation ist der Referent des Prädikats des Hauptsatzes, die andere dagegen der Referent des untergeordneten Satzes.

Ist der Referent des Hauptsatzprädikats (RHSP) in der Gegenwart lokalisiert, dann gibt es folgende Möglichkeiten der Kompatibilität von Tempora im anschließenden Nebensatzprädikat (RNSP):

- | | | | |
|--------|------|---|------------|
| Jetzt: | (4) | <i>Jeg siger at jeg har spist morgenmad.</i>
<i>Ich sage, dass ich das Frühstück gegessen habe.</i> | Vor jetzt |
| | (5) | <i>Jeg siger at jeg spiser morgenmad.</i>
<i>Ich sage, dass ich das Frühstück esse.</i> | Jetzt |
| | (6a) | <i>Jeg siger, at jeg vil spise morgenmad.</i>
<i>Ich sage, dass ich das Frühstück essen werde.</i> | Nach jetzt |
| | (6b) | <i>,at jeg snart spiser morgenmad.</i>
<i>,dass ich das Frühstück bald esse.</i> | |
| | (6c) | <i>Når du kommer, vil jeg have spist morgenmad.</i>
<i>Wenn du kommst, werde ich das Frühstück gegessen haben.</i> | Nach jetzt |

Ist der Referent des Hauptsatzprädikats in der (definiten) Vergangenheit lokalisiert, dann gibt es folgende Möglichkeiten der Kompatibilität von Tempora im anschließenden Satzteil:

- | | | | |
|---------|-----|--|------------|
| Damals: | (7) | <i>Erik sagde, at han havde læst bogen.</i>
<i>Erik sagte, dass er das Buch gelesen habe/hätte/hatte.</i> | Vor damals |
| | (8) | <i>Erik sagde, at han læste bogen.</i>
<i>Erik sagte, er lese/läse/liest das Buch.</i> | Damals |

- (9a) *Erik sagde, at han ville læse bogen.* Nach damals
Erik sagte, er werde/würde(wird) das Buch lesen.
- (9b) *Erik sagde, at han ville have læst bogen inden jul.* Nach damals
*Erik sagte, er werde/würde das Buch bis Weihnachten
gelesen haben.*

Eine typische Mitteilung der sequentiellen Situierung von Situationen: Ist der Referent des Hauptsatzprädikats mittels des Präsens in der Gegenwart lokalisiert, dann wird der Referent des NSP mit Hilfe von Futurparadigma oder Präsens+Zukuntsadverbial als nachfolgend mitgeteilt (Beispiele 6a, 6b). Ist der Referent des Hauptsatzprädikats mittels des Präteriums in der Vergangenheit lokalisiert, dann wird der Referent des NSP mit Hilfe von Futur Präteritum und Futur Präteritumperfekt als nachfolgend ausgedrückt (Beispiele 9a, 9b).

Wendet man dieses typische Modell an, dann wird die sequentielle Situierung einer Situation (RNSP) mitgeteilt in Bezug auf die deiktisch lokalisierte Situation (RHSP), aber das Ereignis RNSP selbst ist nicht unbedingt situiert in Bezug auf den deiktischen Null-Punkt. Die Situation – dän. *han ville læse bogen*, dt. *er werde-würde lesen* – kann in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft stattfinden. Dieses typische Modell gilt in vielen Sprachen (Dänisch, Englisch, Französisch, Deutsch); es gibt aber auch Ausnahmen von dem Modell, insbesondere in der Umgangssprache, wo die Situierung von RNSP auch, oder nur in Bezug auf den deiktischen Null-Punkt stattfindet.

Dieses System ermöglicht nicht nur die sequentielle Lokalisierung von RNSP in Bezug auf die deiktisch situierte Situation (RHSP); umgekehrt, der Nebensatz teilt auch indirekt mit über den zeitlichen Bezug der Situation im Hauptsatz (RHSP).

Im Polnischen wird dagegen im Nebensatz dasselbe Paradigma gebraucht unabhängig davon, ob das Ereignis im Hauptsatz in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft situiert ist. Die Lokalisierung der Situation im Hauptsatz in Bezug auf den deiktischen Null-Punkt (RHSP) kann daher aus dem Nebensatz nicht erschlossen werden, vgl. dän. *han siger han vil gøre det / han sagde han ville gøre det.*; poln. *mówi, że to zrobi / powiedział, że to zrobi.*

3.

Wir müssen jetzt auf die Aspektproblematik eingehen, weil: 1) eine Tempustheorie ein Aspektkonzept voraussetzt und 2) die temporalen Differenzierungen weitgehend von der Aspektualität der Verben abhängen. Die Aspektualität wird dabei als eine “funktionell-semantische Kategorie der Sprache aufgefasst, die verschiedene morphologische, syntaktische, wortbildende und lexikalische Mittel hat, um den Charakter des Verlaufes bei den Handlungen zu bestimmen“ (Czarnecki 1998:10). In neueren Tempustheorien (Welke 2005) pflegt man temporale Relationen, die nicht bzw. nicht

direkt auf die Sprechzeit bezogen sind, als aspektuale Relationen anzusehen. Nach Vater (2007) ist Aspektualität eine zeitliche Relation zwischen Situationszeit und Referenzzeit.

Traditionell unterscheidet man nach morphologischen Kriterien drei Gruppen, die verbinterne Temporalität realisieren³: Grundverben, Aktionsarten, Aspekt.

3.1

Grundverben (sog. Verbcharaktere), wie z.B. *öffnen – åbne, sterben – dø, lieben – elske, kommen – komme*. Die Art und Weise der Verbalsituation wird durch die Bedeutung des Verbstammes ausgedrückt.

3.2

An Grundverben können sowohl im Deutschen wie auch im Dänischen Präfixe, Suffixe, und Verbpartikeln treten, vgl. dt. *er-*, *an-*, und *auf-* kennzeichnen inchoative Aktionsart (*er-/aufblühen, anlesen*), *auf-* und *aus-* terminative (*aufessen, ausschlafen*), im Dänischen *bide på – anbeißen, brække af – anbrechen, antænde – anzünden, spise op – aufessen, drikke op – austrinken*. Mit Hilfe des Suffixes *-ne* kann man im Dänischen von den Adjektiven inchoative Verben bilden, *bleg-ne – erblassen, tyk-ne – dick werden, stiv-ne – steif werden/erstarren*. Das Inchoative wird auch durch die Konstruktion *give sig til at + Verb* ausgedrückt (Jørgensen 1992:299-308).

Die durative Aktionsart, die im Deutschen meist nicht besonders gekennzeichnet wird, kann im Dänischen mitgeteilt werden: a) durch die Kombinationen von *ligge, sidde, gå* oder *stå + Verb*, vgl. *Alle ved, hvad de andre går og laver; han sad og læste i Biblen*; b) durch die Fügungen *være ved at / være i færd med at*, vgl. *De kommer også på sport af forbryderne og er lige ved at indkredse dem. BBC er i færd med at finde partnere* (KorpusDK), die der englischen progressiven Verbform entsprechen; c) mit Hilfe der Präposition *i* vs. *på*: *hun slog græs i en time / hun slog græsset på en time*⁴ (poln. *ścięła trawę przez godzinę vs. ścięła trawę w ciągu godziny*).

Statt von Verbalcharakteren und Aktionsarten spricht man gelegentlich auch von "inhärentem Aspekt". Die aspektuale Charakteristik von Verben manifestiert sich häufig erst in der Kombination des Verbs mit Ergänzungen und Angaben im Satz. So sind z.B. dt. *bauen* und dän. *bygge* perfektiv. In *Wir bauen ein Haus* und in *Vi bygger et hus* werden sie als solche verwendet. In *Han bygger på et hus* und *Er baut an einem Haus* sind die Verben imperfektiviert. Daraus folgt aber nicht, dass Aspektualität eine Eigenschaft

³ Nach Comrie (1976:3) geht es beim Aspekt um die interne zeitliche Gliederung des mitgeteilten Ereignisses.

⁴ Der Unterschied in der Präposition in der Adverbialphrase wird begleitet durch den Kontrast in der Artikelform des Substantivs in der Verbalphrase: artikellos vs. bestimmter Artikel; vgl. auch *hun slog græs hele natten vs. hun slog græsset i løbet af natten* (Togeby 2003:104).

von Nominalphrasen ist. Der inhärente Aspekt muss eine lexikalische Quelle in den Verbalstämmen haben. Legt man das Kriterium "inhärenter Aspekt" als Grundlage der aspektualen Einteilung von Verben zugrunde, so lassen sich drei Verbgruppen unterscheiden – a) perfektive: *bringen/bringe, bekommen/få, erreichen/nå, erwachen/vågne op, finden/finde, fällen/fælde, sterben/dø, verblühen/afblomstre, verlieren/miste*; b) imperfektive: *andauern/vedvare, arbeiten/arbejde, ähneln/ligne, kennen/kende, liegen/ligge, wissen/vide, wohnen/bo, sitzen/sidde, suchen/lede efter* und c) eine große Gruppe von aspektneutralen (imperfektiven oder perfektiven) Verben: *bauen/bygge, essen/spise, kochen/koge, lesen/læse, malen/male, pflügen/pløje, räumen/rydde*.

3.3

Neben den Tempora gibt es in den slawischen Sprachen noch Aspekte als eine zweite Art der Grammatikalisierung zeitlicher Relationen. Eine Sprache, in der die beiden Kategorien Tempus und Aspekt "eng verwoben sind" (Vater1995:153-165), ist das Polnische. Der polnische Aspekt – als ein reguläres kategoriales Mittel des Verbs zum Ausdruck der Aspektualität – hat einen morphologisch-flexivischen Charakter. Wenn der Pole ein Verb gebraucht und dadurch ein Ereignis denotiert, dann muss er zugleich auch mitteilen, ob dieses Ereignis in seiner Dauer verläuft (innenperspektivierend, imperfektiv) ist oder ob es abgeschlossen (außenperspektivierend, perfektiv) ist.

Das enge Verhältnis zwischen den beiden Kategorien, die Abhängigkeit des Tempussystems von dem Aspektsystem ist im Polnischen auffallend. Die imperfektiven Verben verfügen über ein dreigliedriges, die perfektiven dagegen über ein zweigliedriges Tempussystem. Im imperfektiven Bereich sind das: Präsens, Präteritum, das periphrastische Futur, im perfektiven dagegen: Präsens und Präteritum. Das perfektive Präsens kann nur die Zukunft denotieren, da eine Vollendung eines Ereignisses vom Standpunkt der Gegenwart ja erst eintreten muss und während der Sprechzeit noch nicht eingetreten ist, vgl. pl. *Mama czyta-czytała-będzie czytać/czytała córce książkę*; dt. *Die Mutter liest-las/hat gelesen-wird lesen der Tochter ein/das Buch*; dän. *Mor læser-læste-vil læse en bog/bogen for hendes datter* und pl. *Mama przeczytała-przeczyta córce książkę*; dt. *Die Mutter las/hat gelesen-wird lesen der Tochter das Buch*; dän. *Mor læste (fik læst)/har læst (har fået læst)-vil læse (får læst) bogen for hendes datter*.

4.

Der Begriff "perfektiv", der in Bezug auf die Verbalsituationen im Deutschen und Dänischen gebraucht wird, ist weit gefasst und stimmt nicht überein mit dem Begriff "perfektiv" im Rahmen der polnischen Aspektkategorie (Morciniec 1996:331). Czochralski (1975:26-29) hat folgende Merkmalbündel für die polnischen Aspektverben ermittelt.

Perfektive Verben

z.B. *kupić*

momentan

semelfaktiv

resultativ

Imperfektive Verben

z.B. *kupować*

durativ= nicht momentan

iterativ=nicht semelfaktiv

präresultativ

Das Verb im Satz *Syn kupił nowy komputer* besitzt außer der kategorialen Bedeutung eines Perfektivums "abgeschlossen" die oben genannten zusätzlichen Merkmale: "momentan – ohne zeitliche Ausdehnung", "semelfaktiv – einmalig", "resultativ". Manche polnischen Perfektiva heben im Unterschied zu den polnischen Imperfektiva ein durch das Weltwissen ausgezeichnetes Resultat hervor. Die Resultativität eines perfektiven Geschehens scheint aber nach Morciniec "… aus unserem Wissen über das verbale Geschehen hervorzugehen. Wenn man etwas gekauft hat, dann besitzt man es, wenn man etwas gefunden hat, dann hat man es, etc. Aber das ist unser Wissen über die Verbalbedeutung und nicht ihr Bedeutungsmerkmal. Es gibt perfektive Verben, nach denen zwangsläufig ein Resultat eintritt, Verben nach denen ein Resultat eintreten kann, und solche, nach denen kein Resultat eintritt" (1996:342). Im letzten Fall sind das solche Verben, wie z.B. *kichnąć* (,niesen'), *skoczyć* (,springen'), *plunąć* (,spucken'), bei denen die Resultativität nicht zu ihrem Merkmalbündel gehört. Als deutsche/dänische Äquivalente der polnischen perfektiven Verben können nur deutsche/dänische terminative (telische) Verben mit punkthaft-momentaner Bedeutung gelten, wie etwa *bekommen/få*, *treffen/møde*, *erreichen/nå*, *erfüllen/opfylde* und nicht die terminativ-lenitiven Verben – accomplishments in der Terminologie von Vendler (1967) – wie *verblühen/afblomstre*, *sterben/dø*. Um dieser Verwechslung vorzubeugen, hat man in der Literatur (Kątny 1999:587f.) vorgeschlagen, die Termini telisch (terminativ=grenzbezogen) / atelisch (aterminativ= nicht grenzbezogen) in Bezug auf die deutschen Aktionsarten zu gebrauchen, die Termini perfektiv / imperfektiv dagegen nur in Bezug auf den slawischen Aspekt. Der perfektive Aspekt markiert morphologisch das Erreichen der Grenze, der imperfektive Aspekt hingegen liefert keine Information darüber, ob die Verbalsituation ihre Grenze erreicht hat. Den polnischen Satz mit dem imperfektiven Verb *budować* im Präteritum *Budowali dom* kann man deswegen ergänzen sowohl mit *Dom jest gotowy* als auch mit *Dom nie jest gotowy*. Derselbe Satz mit dem perfektiven Verb *zbudować*: *Zbudowali dom*, kann hingegen nur mit *Dom jest gotowy* fortgesetzt werden. Die deutschen und die dänischen Übersetzungen der polnischen Sätze lauten entsprechend:

*Budowali dom**Sie bauten ein Haus/an dem Haus.**De byggede et hus/på et hus.**Zbudowali dom.**Sie haben ein/das Haus gebaut.**De har bygget et hus.**Dom jest gotowy-nie jest jeszcze gotowy.**Es ist fertig-noch nicht fertig.**Det er færdigt-ikke færdigt endnu.**Dom jest gotowy-*Ale on nie jest gotowy.**Es ist fertig-Aber es ist noch nicht fertig.**Det er færdigt-Men det er ikke færdigt endnu.*

Eine eindeutige Information über den erfolgreichen Abschluss des Hausbaus übermitteln im Deutschen die Sätze: *Sie bauten das Haus fertig*, *Sie haben ein/das Haus fertiggebaut*. Die polnischen perfektiven Verben werden im Dänischen wiedergegeben mit den periphrastischen Konstruktionen Verb+færdig, få+Partizip Perfekt des entsprechenden Verbs. Der polnische Satz *Zbudowali dom* kann deswegen je nach dem sprachlichen oder außersprachlichen Kontext übersetzt werden im Präteritum als *De fik bygget et hus/huset(færdigt)*, *De byggede et hus/huset færdigt* oder im Perfekt *De har fået bygget et hus/huset færdigt*. Im KorpusDK werden zahlreiche Beispiele mit diesen Konstruktionen angeführt, vgl. *Mine børn kan ikke forstå, at de ikke kan bygge dette vigtige Lego-tårn færdigt*; *Vi skal nok få bygget broen færdig til tiden*; *Han fik bygget sin egen fiskekutter og drev i mange år fiskeri fra Spodsbjerg*.

5.

Auch im Hinblick auf die Bedeutung und den Gebrauch der einzelnen Tempora weicht das Tempussystem im Dänischen nicht radikal vom Tempussystem im Deutschen ab. Der wesentlichste Unterschied betrifft hauptsächlich den Gebrauch von Perfekt und Präteritum in den beiden Sprachen. Während im Deutschen das Perfekt mit dem Präteritum in vielen Kontexten austauschbar ist, ist das dänische Perfekt stärker "kontextsensitiv"; es unterliegt stärkeren Restriktionen, die weniger oft als im Deutschen Austausch von Perfekt und Präteritum zulassen (Glismann 1986: 237-257). Es geht dabei sowohl um den sprachlichen als auch den außersprachlichen Kontext. In der einschlägigen Literatur wird das dänische Präsensperfekt deswegen – ähnlich wie das englische und niederländische Präsensperfekt – als indefinites Vergangenheitstempus bezeichnet im Vergleich mit dem deutschen, das definites Vergangenheitstempus genannt wird. Bei der Analyse des Perfekts im Deutschen spielt das Verhältnis von Tempus und Aktionsart eine zentrale Rolle, im Dänischen dagegen kommen noch hinzu: die temporalen Adverbien und deren Position im Satz (Uhrskov 1980:295-320).

Sowohl das Perfekt in *Jeg har spist* als auch das Präteritum in *Jeg spiste* situieren das Ereignis in Vergangenheit, nur von verschiedener Perspektive (Togeby 2003:61). Beim Präteritum betrachtet der Empfänger das Ereignis als geschehen **zu einem bestimmten Zeitpunkt**, der von der Gegenwart getrennt ist, und es ist nicht sicher, ob es eine Verbindung gibt zwischen dem Ereignis und der Gegenwart. Wird das Perfekt im Satz verwendet, so kommt es zu einem Perspektivwechsel. Der Empfänger betrachtet das Ereignis als geschehen **zu einem unbestimmten Zeitpunkt** vor der Gegenwart, dessen Wirkungen oder Resultat in der Gegenwart noch gelten, vgl auch *Hun besøgte ham ofte (mens han boede i Århus)*; *Hun har ofte besøgt ham*. In beiden Sätzen geht es um den Besuch in der Vergangenheit. Unterschiedlich ist nur die Perspektive. Im Präteritumsatz wird der Besuch vom Standpunkt der Vergangenheit gesehen. Die Information, die in der Klammer enthalten ist, kann direkt mitgeteilt werden oder sie kann aus dem Kontext

oder aus der Konsituation erschlossen werden. Im Perfektsatz haben wir es mit dem Perspektivwechsel zu tun. Der Besuch wird diesmal vom Sprechzeitpunkt betrachtet.

Aus den folgenden Perfekt- und Präteritumsätzen:

Sidste år skrev han en artikel vs. *Han har skrevet en artikel*;

I forrige uge malede Erik køkkenet vs. *Erik har malet køkkenet*;

For en time siden spiste han middag vs. *Han har spist middag*;

ist zu ersehen, dass sowohl im Präteritum- als auch im Perfektsatz eine resultative Handlung dargestellt wird. Das Resultative ist aber nicht auf die Semantik des Perfekt-Tempus zurückzuführen, sondern auf die Semantik des verwendeten Verbs/bzw. der verwendeten Verbalphrase. Nur resultative Verben können einen Nachzustand implizieren.

Präsensperfekt im Dänischen ist schlecht verwendbar, wenn das Ereignis ohnehin unabhängig von der Sprechzeit zeitlich lokalisiert ist, etwa durch eine kalendarische Angabe oder durch den sprachlichen oder situativen Kontext. In dieser Hinsicht nähert sich das Dänische dem Englischen: *Jeg har læst bogen*; *I går aftes læste jeg en spændende krimi*; **I går aftes har jeg læst en krimi*; *Den amerikanske forsvarsminister foreslog i sidste uge at sende tropper*. Dadurch unterscheidet sich das dänische Präsensperfekt vom deutschen Präsensperfekt, das als definites Vergangenheitstempus neben dem Präteritum verwendet werden kann, vgl. *Ich habe das Buch gelesen*; *Gestern Abend las ich einen spannenden Krimi*; *Gestern Abend habe ich einen spannenden Krimi gelesen*. Und *Har du set den sidste Zanussi film?* vs. *Hast du den letzten Zanussi-Film gesehen?*; *Så du den sidste Zanussi film (da du var i Wrocław)?* vs. *Sahst du den letzten Zanussi-Film?*

Wird im Dänischen ein Satz mit einem Zeitadverbial eingeleitet, das die Zeit genau präzisiert (*i går*, *for en uge/måned/år/flere dage siden*), so wird das Präteritum und nicht das Perfekt verlangt (Glismann 1986:251): *I går høstede Poul Martinsen en velfortjent pris, en TV-Oscar med statuette og 100.000 kr. i tilgift* (KorpusDK). Diese Beschränkung gilt aber nicht, wenn das Zeitadverbial im Zentralfeld oder am Ende des Satzes steht: *Han har lavet det her i studiet i går*; *Det har vi fået bekræftet i går* (KorpusDK); *Jeg har repareret cyklen i går*.

Das dänische Präsensperfekt wird bei "gegenwartsüberlappenden" Ereignissen verwendet, deren Ausdehnung nach links, d.h. in die Vergangenheit zurück, durch ein sogenanntes Grenzadverbial explizit angegeben wird. Entsprechendes gilt für das Präteritumperfekt mit Bezug auf die vorausgesetzte vergangene Referenzzeit: *Maries "Julegave" blev opført første gang i 1984, og de har aldrig glemt det siden*; *Jeg har boet her siden 1970/i 20 år*; *Ich habe hier seit 1970 gewohnt*; *Ich wohne hier seit 1970/seit 20 Jahren*; **Jeg bor her siden 1970/i 20 år*.

Das Präteritumsystem hat im Dänischen die Hauptfunktion des deutschen Konjunktivsystems übernommen. Das heißt: es kann wie im Englischen statt Vorzeitigkeit relativ zur Sprechzeit einerseits a) wie der Konjunktiv II Irrealität ausdrücken, und anderer-

seits b) wie Konjunktiv I alternierend mit Konjunktiv II als Zeichen indirekter oder berichteter Rede dienen. Bei der indirekten Rede kommt es zur Tempusverschiebung vom Präsens- ins Präteritumsystem, wenn die Originalsprechzeit der Wiedergabezeit vorausliegt: *Anna spurgte hvad han syntes om bogen; Anna fragte, wie ihm das Buch gefalle/gefiele/gefiel; Jeg spurgte, hvad der foregik, om de ville lukke stedet.*

Somit lassen sich in Bezug auf das Perfekt im Deutschen und im Dänischen vier konvergierende Varianten unterscheiden (Vater 1989, 2007):

1. Die erste Perfekt-Variante betrifft Vergangenheit mit Gegenwartseinschluss (R umschließt S), vgl. *Das Kind ist eingeschlafen (und schläft jetzt); Barnet er faldet i søvn (og sover nu).*
2. Die zweite Variante bezeichnet unmittelbare oder unbestimmte Vergangenheit und lässt sich durch die Formel R vor S charakterisieren, vgl. *Petra hat Klavier gespielt; Hun/har danset og spillet klaver; De har allerede forladt byen; Vi har talt om gamle dage* (KorpusDK).
3. Die dritte Variante denotiert die bis zur Gegenwart reichende Vergangenheit, vgl. *Ich habe seit einem Jahr nicht geraucht; Jeg har ikke røget siden et år.*
4. Die vierte Variante betrifft Abschluss in der Zukunft (R nach S), vgl. *Morgen hat er alles vergessen; Poul Krebs har valgt ikke at udtale sig i sagen, indtil den er afsluttet* (KorpusDK).
5. Die fünfte Variante ist nicht zeitlich spezifiziert und bezeichnet Zeitlosigkeit, vgl. *...wer das 25. Lebensjahr vollendet hat; hvem har afsluttet 25 år.*

Mit einem divergierenden Gebrauch des dänischen Perfekts im Vergleich mit dem Gebrauch des deutschen Perfekts haben wir es zu tun bei den durativen Verben mit einem Rahmenadverbial, vgl. *Jeg har boet her siden 1990 i 20 år; Jeg har siddet her siden i morges i to timer.* Diese dänischen Perfektsätze sind zweideutig; sie werden sowohl im Deutschen als *Ich habe hier seit 1990 gewohnt/20 Jahre gewohnt; Ich wohne hier seit 1990/20 Jahre* als auch im Polnischen als *Mieszkałem tu od 1990; Mieszkam tu od 1990* übersetzt.

Literaturverzeichnis:

- BÜHLER K., 1934, 1982³, Sprachtheorie, Jena.
 COMRIE B., 1976, Aspect, Cambridge.
 CZARNECKI T., 1998, Aspektualität im Polnischen und Deutschen, Gdańsk.
 CZOCHRAŁSKI J., 1972, Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polnischen, Warszawa.
 EHRLICH V. / VATER H., 1989, Das Perfekt im Dänischen und Deutschen, in: Abraham W./Janssen Th. (Hg.): Tempus – Aspekt – Modus, Tübingen, S. 103-132.
 FABRICIUS-HANSEN C., 1994, Das dänische und norwegische Tempussystem im Vergleich mit dem deutschen, in: Thieroff R./Ballweg J. (Hg.), Tense Systems in European Languages, Tübingen, S. 49-68.

- GLISMANN O., 1986, Om tid og tempus. Et forsøg på en fænomenologisk forståelse af de verbale tempusformers betydning, in: *Nydanske studier* 16-17, S. 237-257.
- JØRGENSEN H., 1992, On the Aspectual Character of the Danish Tenses, in: Louis-Jensen J./ Poulsen J.H.W. (Hg.): *The Nordic Languages and Modern Linguistics* 7, Tórshavn, S. 299-308.
- JØRGENSEN H., 2001, Nogle bemærkninger om aspekt i dansk, in: Madsen C./Nielsen H.S./ Sørensen P.E. (Hg.), *Jeget og ordene*, Århus, S. 1-21.
- KĄTNY A., 1999, Zum Aspekt im Polnischen, in: Engel U. et al., *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Heidelberg, Bd.1, S. 583-590.
- LEISS E., 1992, *Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der Kategorisierung*, Berlin/New York.
- MORCINIEC N., 1996, Vom Nutzen kontrastiver Sprachanalysen für einer vertieftete Erkenntnis der Muttersprache, in: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, Bonn, S. 333-344.
- REICHENBACH H., 1947, 1966⁶, *Elements of Symbolic Logic*, New York.
- TOGEBY O., 2003, *Fungerer denne sætning? Funktionel dansk sproglære*, København.
- UHRSKOV E., 1980, Hvad bruges verbets tempusformer til i dansk?, in: *Skrifter om Anvendt og Matematisk Lingvistik*, København, S. 259-319.
- VATER H., 1995, The Tense System of Polish, in: Thieroff R. (Hg.), *Tense Systems in European Languages II*, Tübingen, S. 153-165.
- VATER H., 2007, *Einführung in die Zeit-Linguistik*, Trier.
- VENDLER Z., 1957, Verbs and Times, in: *Philosophical Review* 66, S. 143-160.
- VIKNER S., 2003, Tempus som tre uafhængige træk, in: *Tidsskrift for sprogforskning*, 1/1, S. 89-103.
- ZAWADOWSKI L., 1975, *Inductive Semantics and Syntax. Foundations of Empirical Linguistics*, The Hague/Paris.

Formelhaftes Deutsch

1. Einleitend

Jede Sprachgemeinschaft hat sich für Sprechakte, die sich ständig wiederholen, feste Ausdrücke oder Formeln geschaffen, die allen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft bekannt sind und von ihnen verwendet werden. Viele Sprechakte der gesprochenen Rede sind weitgehend automatisiert – dem Sprecher stehen bestimmte Klischees, feste Wendungen, „Fertigteile“ des Dialogs zur Verfügung, die er in bestimmten Situationen des alltäglichen Sprachverkehrs aus dem Gedächtnis reproduziert. Man lernt sie von klein auf sein Leben lang. Bei der Begrüßung sagen wir *Hallo, wie geht's?*, den Besuch verabschieden wir mit *Tschüss und kommen Sie gut nach Hause!*, vor der Prüfung wünschen wir *Hals- und Beinbruch!* oder *Toi, toi, toi!*

Die Wichtigkeit dieser Ausdrücke haben die Sprachwissenschaftler erst in den letzten Jahrzehnten erkannt. Fleischer nennt sie „kommunikative Formeln“ (1982:150), Burger „pragmatische Idiome oder pragmatische Phraseologismen“¹, Fillmore (1966) und Coulmas (1981) „Routineformeln“, Afonkin (1983) „Konversationsformeln“. Im Lehrbuch „Domluvíte se německy“ habe ich die Bezeichnung „komunikativní obraty“ (,kommunikative Wendungen‘) gewählt, um sie von anderen sprachlichen Mitteln der themengebundenen Konversation abzugrenzen (Höppnerová 2007).

2. Charakteristik der Routineformeln

Die Routineformeln sind in Bezug auf ihre Semantik, ihre Syntax und kommunikative Funktion überaus mannigfaltig und heterogen. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass diese stark konventionalisierten, verfestigten Wendungen in standardisierten, besonders häufigen Alltagssituationen vorkommen. Beim Zusammentreffen verwenden wir Begrüßungs- oder Vorstellungformeln, unsere Meinung signalisieren wir mit bestimmten Wendungen, beim Essen benutzen wir Tischformeln, es gibt zahlreiche Glückwunsch-, Entschuldigungs- oder Dankesformeln. Die Verwendung

¹ Zitiert nach Fleischer (1982:27).

dieser Formeln wird in bestimmten Standardsituationen erwartet oder verlangt, man empfindet sie als angemessen, angebracht und höflich. Die Kenntnis dieser Formeln ist wichtig, wenn wir auf den Sprecher adäquat, natürlich, wie in der betreffenden Sprache üblich, reagieren wollen. Ihre Unkenntnis oder unangemessene Verwendung bedeutet, dass man sich unhöflich benimmt, grob, beleidigend, arrogant oder zumindest ungeschickt wirkt, was negative Reaktionen hervorrufen kann. Im Unterricht kommt es z.B. häufig vor, dass die Lerner beim Nichtverstehen mit *Was?* reagieren, statt das dieser Situation angemessene *Wie bitte?* zu benutzen. Oder es wird auf eine Entschuldigung mit *Es ist nichts geschehen* reagiert, statt das im Deutschen übliche *Bitte* zu verwenden.

3. Semantik der Routineformeln

Die semantische Struktur der Routineformeln ist nicht einheitlich. Sie stellen dar

3.1. Vollidiome

Darauf kannst du Gift nehmen! (Versicherung), *Meine Güte!* (Verwunderung), *Nicht die Bohne* (Ablehnung), *Das wäre ja gelacht!* (Beteuerung, Zuversicht).

Diese Ausdrücke haben ihre ursprüngliche Bedeutung verloren und eine neue angenommen.

3.2. Teilidiome

Abwarten und Tee trinken; Einen guten Rutsch in das neue Jahr!

Nur ein Bestandteil des Ausdruckes kommt in übertragener Bedeutung vor. Die Grenze zwischen den voll- und teildiomatischen Formeln ist jedoch schwer festzulegen.

3.3. Nichtidiomatische Routineformeln

Kommen Sie gut nach Hause!; Grüßen Sie zu Hause!; Da irrst du; Einverstanden.

Die Gesamtbedeutung dieser Ausdrücke ergibt sich aus der Bedeutung ihrer einzelnen Bestandteile. Genauso wie die Phraseologismen können auch die Routineformeln je nach der Situation unterschiedliche Bedeutung annehmen. So kann z.B. die Wendung *Das ist ja allerhand!* Anerkennung oder Missbilligung bedeuten. Ähnlich kann *Mahlzeit!* einen Wunsch ausdrücken oder einen Gruß. Neben dieser Mehrdeutigkeit begegnen wir bei den Routineformeln auch der sog. ironischen Modifikation (vgl. Fleischer 1982:133). Manche Routineformeln sind nicht wörtlich, sondern ironisch, kritisch, negativ gemeint. Die ursprüngliche Bedeutung tritt dabei völlig zurück: *Hast du eine Ahnung!; Das hast du dir gedacht!; Das fängt ja heiter an!; Das fehlte gerade noch!; Du*

bist mir der Richtige!; Du bist gut!; Wer es glaubt, wird selig. Auffallend hoch ist der Anteil umgangssprachlicher oder salopper Ausdrücke. Dies hängt damit zusammen, dass die Routineformeln eine charakteristische Erscheinung der gesprochenen Rede sind, vor allem der saftigen Umgangssprache: *Na, wird's bald?; Raus!; Nur herein in die gute Stube!; Das kauft dir keiner ab; Was du nicht sagst!*

4. Syntax der Routineformeln

Auch in syntaktischer Hinsicht sind die Routineformeln heterogen und weisen verschiedene syntaktische Strukturen auf.

4.1. Lexeme

Die einfachste syntaktische Form ist das Lexem. Es kommt vor allem in Grüßen (*Hallo!; Hi!; Tag!; Abend!; Mahlzeit!; Servus!*), Ausrufen (*Gewiss!; Freilich!; Schön!; Abgemacht!*) Anreden (*Kollegen!; Kindchen!; Liebes!; Schatz!*), Bejahungen (*Jawohl; Eben; Gerne; Selbstverständlich*), Verneinungen (*Nein; Keineswegs; Niemals*) oder Interjektionen (*Pfui!; Ätsch!; Pah!*) vor. Besonders bei emotionsgeladenen Ausrufen ist diese Form sehr beliebt.

4.2. Unvollständige Sätze

Die in bestimmten Situationen immer wieder vorkommenden stereotypen Äußerungen erscheinen manchmal in unvollständiger Form, wobei vor allem Artikel, Subjekt oder Prädikat weggelassen werden:

(Einen) schön(en) guten Morgen!; (Es) sieht so aus; (Ich) gratuliere; (Ich) bitte um Entschuldigung; (Es) tut mir leid; (Das/ist) in Ordnung; (Ich) wünsche Ihnen) alles Gute!; (Haben Sie) vielen Dank!; (Ich gebe Ihnen) mein Wort darauf!; (Das ist) komisch/wunderbar!; (Ich habe dich) lange nicht gesehen!; (Aber) natürlich!; (Ganz) im Gegenteil!

Manchmal erscheinen Nebensätze selbstständig:

Wenn du willst!; Dass ich nicht lache!; Was ich sagen wollte ...; Wie Sie wünschen; Wenn es sein muss, ...

Einige Routineformeln haben die Form von Infinitiven oder Infinitivkonstruktionen:

Ruhig bleiben!; Nur nicht den Mut sinken lassen!; Abwarten und Tee trinken!; Um ehrlich zu sein, ...; Um es kurz zu machen, ...

Sehr beliebt sind Ausdrücke modalen Charakters mit Partizip Perfekt:

Ehrlich/offen gesagt,...; Streng genommen,...; Unter uns gesagt, ...

4.3. Vollständige Sätze

Ein großer Teil der Routineformeln sind vollständige Sätze, die als Ganzes aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Neben diesen Sätzen, die dem Sprecher bereits als “Fertigteile” zur Verfügung stehen und bei denen er nichts mehr ändert, gibt es zahlreiche Sätze, die zwar ebenfalls spontan reproduziert werden, die aber einige **variable Teile enthalten**. Von unzähligen anderen Sätzen unterscheiden sie sich nur dadurch, dass sie sehr häufig vorkommen. Sie bestehen aus festen (invariablen) und veränderlichen (variablen) Teilen:

*Darf ich Ihnen **meinen Kollegen** / **unsere Sekretärin** / **meinen Mann** vorstellen?*

*Ich wäre Ihnen sehr dankbar, **wenn Sie mir helfen würden** / **wenn Sie es für mich tun würden**.*

*Recht schönen Dank für **Ihre Hilfe** / **Ihr Entgegenkommen** / **Ihre Mühe**.*

***Darf** / **dürfte** / **könnte ich Sie bitten**, ...*

Es können viele Varianten dieser Sätze realisiert werden (*Ich/er wäre dir/Ihnen sehr dankbar, wenn ...*), die jedoch alle formelhaften Charakter haben. Manchmal handelt es sich nur um syntaktische Strukturen, die lexikalisch ausgefüllt werden (*Seien Sie bitte so gut/lieb/nett/freundlich ...*). Nicht umsonst sind auch diese formelhaften Sätze mit variablen Gliedern wegen ihrer großen Verbreitung und ihren Variationsmöglichkeiten Bestandteil zahlreicher Konversationslehrbücher.

Manche Routineformeln – abgesehen von ihrer syntaktischen Struktur – kommen nicht isoliert vor, sondern bilden Paare, die von den Ausländern als Ganzes gelernt werden müssen:

- Erlauben Sie, mich vorzustellen. Mein Name ist ...

(Sehr) angenehm./Freut mich (sehr).

- Mach's gut!

Mach's besser!/Du auch!

5. Kommunikative Funktion der Routineformeln

Die wichtigste Leistung der Routineformeln ist ihre kommunikative Funktion in der Interaktion. Daher steht sie im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Phraseologieforscher, die nach unterschiedlichen, z.T. subjektiven Kriterien verschiedene Gruppen von Routineformeln unterscheiden. Es handelt sich z.B. um Grußformeln (*Guten Morgen!; Hallo!*), Wunschformeln (*Viel Glück!; Hals- und Beinbruch!; Schönes Wochenende!*), einleitende Wendungen (*Unter uns gesagt, ...; Was ich sagen wollte, ...; Pass mal auf, ...; Also ich würde sagen, ...*), Zustimmungs- und Ablehnungsformeln (*Ohne weiteres!;*

Unsinn!), Entschuldigungsformeln (*Verzeihung!*; *Es tut mir leid*; *Das wollte ich nicht*) u.v.a. Die Zahl der Gruppen variiert von Autor zu Autor. Die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen sind fließend, überschneiden sich. Oft können die Routineformeln mehreren Gruppen zugeordnet werden.

Routineformeln und häufige Sätze bestimmter Kommunikationsbereiche werden zu pädagogischen Zwecken gesammelt und ihnen muttersprachliche Äquivalente zugeordnet. Dies betrifft z.B. fachspezifische Bausteine der Handelskorrespondenz, häufige Wendungen der Verkaufsdialekte, Wendungen im Gaststättenwesen, wichtige Sätze für das Telefonieren, für das Training von Präsentationen, für das Moderieren von Konferenzen u.a. Diese für den Fremdsprachenunterricht wichtige Lehrmaterialien enthalten jedoch vor allem Sätze und Wendungen mit hohem Häufigkeitsgrad, viel weniger stabile, unveränderliche und lexikalisierte Routineformeln. Bestimmte Routineformeln kommen nur in bestimmten Situationen oder Zusammenhängen vor und sind mit ihnen unverwechselbar verbunden:

Auf Wiederhören! (beim Telefonieren); *Bitte zahlen!* (in der Gaststätte); *Darf es etwas mehr sein?* (beim Einkauf); *Greifen Sie bitte zu!* (beim Essen); *Herzlichen Glückwunsch zum freudigen Ereignis!* (bei der Geburt); *Der Herr sei mit Euch!* (beim Gottesdienst); *Mein tiefes Beileid!* (bei Todesfall); *Gute Besserung!* (bei Krankheit); *Mit freundlichen Grüßen ...* (im Brief); *Sonst noch einen Wunsch?* (beim Einkauf).

Routineformeln sind genauso wie der ganze Wortschatz ständig in Bewegung. Einige Formeln scheiden aus dem Gebrauch, neue entstehen. So wird heute als Anrede für junge unverheiratete Frauen nicht mehr *Fräulein*, sondern *Frau* verwendet, die Anrede *Gnädige Frau* ist wiederum veraltet. Die Grußformeln *Hallo!* oder *Hi!* haben sich (nicht nur unter der Jugend) sehr verbreitet, statt *Wirklich?* benutzen die Jugendlichen eher *Echt?* Auch der Abschiedsgruß *Tschüss!* wurde sehr beliebt. Im Duden-Deutsches Universalwörterbuch (2006) steht noch "Abschiedsgruß besonders unter Verwandten und guten Bekannten" mit dem Vermerk "umgangssprachlich", aber heute verabschieden sich mit *Tschüss!* auch fremde Leute. Auch der Fernsehmoderator verabschiedet sich von den Fernsehzuschauern mit *Tschüss, machen Sie's gut!*

Schließlich sind einige Routineformeln auch territorial unterschiedlich. *Grüß Gott!* oder *Servus!* ist die übliche Grußformel in Süddeutschland und Österreich, *Grüezi!* in der Schweiz. Auch bestimmte Berufsgruppen haben ihre Grußformeln. Denken wir an *Glück auf!* bei den Bergleuten, *Waldmanns Heil!* bei den Jägern oder *Petri Heil!* bei den Anglern.

6. Zugehörigkeit der Routineformeln zu verschiedenen Stilschichten

Die Routineformeln gehören verschiedenen Stilschichten an und lassen auf die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern schließen.

Auf offiziellen, formellen Verkehr deuten Wendungen hin wie: *Es ist mir eine Ehre, Sie bei uns begrüßen zu dürfen*. Oder: *Nehmen Sie bitte unseren herzlichen Glückwunsch entgegen*.

Viele Formeln sind dagegen umgangssprachlich gefärbt und zeigen eine vertrauliche, informelle Beziehung zwischen den Partnern an: *Wie geht's, wie steht's?*; *Was du nicht sagst!*; *Was ist denn bloß in dich gefahren?*

Zur saloppen, saftigen Umgangssprache gehören: *Da habe ich aber Schwein gehabt!*; *Mensch Meier!*; *Das kannst du deiner Großmutter erzählen!*

Stark expressiv sind z.B.: *Das ist zum Heulen!*; *Das hängt mir zum Halse raus*.

Ironisch klingen Formeln wie: *Das ist zu viel des Guten*; *Und so was nennt sich Künstler/Fachmann!*; *Hast du vielleicht eine Ahnung!*; *Mir kommen die Tränen*.

Eine höfliche, distanzierte Beziehung zum Kunden oder Gast signalisieren wiederum: *Was darf's sein?*; *Was wünschen die Herrschaften?*

Wenn man sich in der Stilschicht vergreift, kann es leicht grob oder unhöflich wirken. Rathmayr (1996:362ff.) warnt z.B.: „...sozial höhergestellte Personen spricht man nicht mit Hallo an und verabschiedet sich nicht mit Tschüss“.

7. Routineformeln im Deutschen und Tschechischen

Es überrascht nicht, dass sich die im Laufe der sprachlichen Entwicklung herausgebildeten, automatisierten und z.T. stark konventionalisierten Routineformeln von Sprache zu Sprache mehr oder weniger unterscheiden, was für den Nichtmuttersprachler eine unerschöpfliche Fehlerquelle darstellt. Diese Unterschiede sind weniger für das passive Verstehen von Bedeutung, denn auch die idiomatischen Routineformeln sind aus der Situation heraus meist zu verstehen, zumal sie noch durch eine entsprechende Intonation unterstrichen werden (z.B. *Wir werden das Kind schon schaukeln!* als Ausdruck der Zuversicht). Viel schwieriger ist allerdings ihr adäquater, aktiver Gebrauch. Es ist jedoch festzustellen, dass ein Teil der deutschen und tschechischen Routineformeln (auf genauere quantitative Angaben können wir uns leider nicht stützen) **völlig identisch** ist, die gleiche syntaktische Form und Lexik hat, das gleiche Bild benutzt: *Entschuldigen Sie ...*; *Einen Augenblick, bittet!*; *Bitte zahlen!*; *Gern geschehen*; *Ehrenwort!*; *Grüß dich!*; *Grüßen Sie zu Hause!*; *Ich traue meinen Augen nicht*; *Sprechen Sie zur Sache!*; *Dein Wunsch ist mir Befehl!*; *Weg damit!* u.v.a.

Andere zeigen wieder Nulläquivalenz, haben **völlig andere strukturell-lexikalische Elemente**: *Schwamm drüber*, *Zapomeňme na to*; *Los!*, *Do toho!*; *Ach du meine Güte!*, *Dobrotivé nebe!*; *Wird schon werden*, *Však ono se to urovná/podaří*; *Untersteh dich!*, *Jen si to zkus!*; *Geschweige denn*, *Natožpak...*; *Na und ob!*, *Aby ne!*; *Viel Spaß!*

‚Přijemnou zábavu!’. Syntaktisch und lexikalisch völlig unterschiedliche Routineformeln findet man allerdings ziemlich schwer, meistens begegnet man den gleichen oder **teilweise äquivalenten** Wendungen.

7.1. Die Unterschiede ergeben sich aus der unterschiedlichen grammatischen Struktur:

Nichts zu danken! ‚Není zač!’; *Es freut mich, Sie zu sehen!* ‚Těší mě, že Vás vidím’; *Willkommen in ...!* ‚Vítáme vás v...!’; *Das hätten Sie früher machen/sagen sollen* ‚To jste měl udělat/řici dřív’; *Unter (gar) keinen Umständen!* ‚Za žádných okolností/V žádném případě’; *Was du nicht sagst!* ‚Nepovídej!’.

7.2. In beiden Sprachen kommen unterschiedliche lexikalische Elemente, bzw. Bilder vor:

Ist es Ihnen recht? ‚Hodí se Vám to?’; *Was haben Sie vor?* ‚Co chcete dělat?/Co máte na programu?’; *Rein in die gute Stube!* ‚Jen dál, netstyďte se!’; *Nichts für ungut* ‚Nic ve zlém’; *Zum Wohl!* ‚Na zdraví!’.

Fleischer (1982:134) macht darauf aufmerksam, dass Modalverben in den Routineformeln häufiger anzutreffen sind. Das Tschechische verwendet für sie in vielen Fällen andere Mittel:

Wollen Sie bitte Platz nehmen? ‚Posaďte se prosím!’; *Das sollst du bereuen* ‚Toho budeš litovat’; *Das will ich meinen* ‚To bych řekl’. Im Deutschen werden zum Ausdruck künftiger Handlungen auch Modalverben verwendet, während das Tschechische das Futur bevorzugt. Besonders *dürfen* scheint in den deutschen Höflichkeitsformeln sehr beliebt zu sein, während hier im Tschechischen *moci* (‚können’) verwendet wird:

Was darf/kann ich Ihnen anbieten? ‚Co vám mohu nabídnout?’; *Darfes etwas mehr sein?* ‚Může to být o trochu víc?’; *Darf ich Sie um etwas bitten?* ‚Mohu vás o něco poprosit?’; *Darf ich Sie bekannt machen?* ‚Mohu vás seznámit?’; *Darf ich Ihnen ... vorstellen?* ‚Mohu vám představit ...?’.

Manchmal ist die sprachliche Ausformulierung der Routineformeln unterschiedlich. Im Tschechischen müssen z.B. folgende Routineformeln explizierter ausgedrückt werden, d.h. um weitere Komponenten ergänzt werden, wenn sie den deutschen voll entsprechen sollen:

Benimm dich! ‚Chovej se slušně!’; *Was soll denn das?* ‚Co to má znamenat?’.

Trotz der Unterschiede zwischen den deutschen und den tschechischen Routineformeln gibt es hier auffallend viele Ähnlichkeiten und Parallelen, die von den engen sprachlichen Kontakten beider Nachbarvölker zeugen.

8. Abschließend

Routineformeln sind ein wichtiger Bestandteil der gesprochenen Kommunikation. Bei alltäglichen Gesprächen fallen wir meistens nicht in medias res, sondern beginnen mit konventionellen Mitteln, bestimmten "konservierten Fertigteilen". Sie ermöglichen uns, die Kommunikation in Gang zu bringen und in Gang zu halten. Der Muttersprachler spricht fließend nicht zuletzt deshalb, weil er Redewendungen benutzt, die zu bestimmten Situationen passen. Verschiedene Situationen erfordern bestimmte strategische Mittel, die beim Fremdsprachenerwerb daher eine wichtige Rolle spielen. Man muss sie lernen und üben, um sich in der betreffenden Situation angemessen zu verhalten. Nicht umsonst wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen "soziolinguistische Kompetenz" verlangt, zu der man u.a. Herstellen von elementaren Kontakten, Kenntnis von alltäglichen Höflichkeitsformeln, Gruß- und Abschiedsformeln u.a. rechnet. Wenn sich der Ausländer dieser Routineformeln situationsadäquat bedient, wird es von den Muttersprachlern mit Anerkennung quittiert. Er findet auch leichter sprachlichen Kontakt. Da ein nicht unbedeutender Teil der Routineformeln stark expressiv ist, ist der Lerner, der sie sich angeeignet hat, nicht "sprachlos", wenn er seinen Gefühlen freien Lauf lassen will.

Literaturverzeichnis:

- AFONKIN J. N., 1983, Konversationsformeln, Moskau.
COULMAS F., 1981, Conversational Routine, Den Haag.
DUDEN, Deutsches Universalwörterbuch, 2006, Mannheim et al.
FILLMORE Ch. J., 1966, The Case for Case, in Universals in Linguistic Theory, London.
FLEISCHER W., 1982, Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig.
HÖPPNEROVÁ V., 2007, Domluvíte se německy?, Praha.
RATHMAYR R., 1996, Sprachliche Höflichkeit: Am Beispiel expliziter und impliziter Höflichkeit im Russischen, in: Girke W. (Hg.), Slavistische Linguistik 1995, S. 362-369.

Konversion im Deutschen und im Polnischen – ein Aufriss ihrer terminologischen Problematik

Eine angemessene und vollständige Beschreibung jedes sprachlichen Phänomens aus konfrontativer Sicht muss Aspekte berücksichtigen, die seinen Komplexitätsgrad, seinen grammatischen Status sowie seine Bedeutung für das bessere Verständnis beider Sprachsysteme hinsichtlich ihrer Struktur und Verwendung zu veranschaulichen vermögen. Besonders wichtig ist eine einheitliche Terminologie und ihre (definitorische) Extension, da sie den Geltungsbereich der zu beschreibenden Erscheinungen markiert und dadurch ihre Abgrenzung von verwandten Verfahren erlaubt. Die Konfrontation kann sowohl von bevorzugten sprachlichen Theorien als auch von der landesspezifischen Tradition sprachwissenschaftlicher Forschung beeinflusst sein. Dies ist vor allem bei der Übernahme der Methodologie und des Begriffsapparats ersichtlich. Auch wechselnde Betrachtungsperspektiven und Darstellungsvorschläge einzelner Sprachwissenschaftler (mehr dazu Vogel 1996:27-29) sind zu berücksichtigen, da sie neuere Forschungsansätze und differenzierte Herangehensweisen in die linguistische Werkstatt einbringen und dadurch bisher unbekannte Dimensionen in die Analyse eröffnen. Grundlegende Bedeutung kommt der Spezifik der konfrontierten Sprachen zu, zumal sie anderen Sprachfamilien angehören und nicht selten beträchtliche Differenzen in ihren einzelnen Subsystemen aufweisen.

Unsere Überlegungen konzentrieren sich auf den umstrittenen Terminus **konwersja/Konversion**, der in der polnischen und in der deutschen Sprachwissenschaft zahlreiche (Wortbildungs-)Vorgänge bezeichnet. Die Vielfalt seiner terminologischen Synonyme – im Deutschen: implizite Ableitung, implizite Derivation, syntaktische Derivation, Hypostasierung, Nullableitung, Rückbildung, grammatische Transfiguration, syntaktische Transposition, Umkategorisierung, paradigmatisches Umsetzen, Umsortierung von Lexemen, Wortartübertritt, affixloser Wortartwechsel, merkmallloser Wortartwechsel; im Polnischen: afiksacja/derywacja zerowa, derywacja bezafiksalna, derywacja fleksyjna, derywacja implicytna, derywacja paradygmatyczna, derywacja ujemna, derywacja wsteczna¹, derywacja zerowa u.a. – kennzeichnet kontroverse Aspekte und gibt Anlass

¹ In der polnischen Wortbildungslehre hat sich der Terminus **Konversion** ursprünglich

zur Feststellung, dass es bisher weder in diachron noch synchron orientierten Untersuchungen gelungen ist, ein einheitliches Modell herauszuarbeiten, das der Erklärung aller Teilphänomene zugrunde liegen könnte. Der Begriff **Konversion** steht daher bis jetzt weiterhin zur Diskussion.

In der deutschen Forschung wird die Konversion extrem unterschiedlich bewertet. Motsch, der dem semantischen Prinzip, semantischen Wortbildungsmustern folgt, geht davon aus, dass einfache (nicht abgeleitete) Stämme doppelt kategorisiert sein können, z. B. *lauf_V* → *Lauf_N*, *ruf_V* → *Ruf_N*. Seine Auffassung ist zwar stark durch dieses Konzept geprägt, aber nicht konsequent und kaum überzeugend weiter entwickelt worden. Zum Einen wird die reine Konversion nicht als Wortbildungsmuster aufgefasst, zum Anderen betrachtet Motsch folgende Wortbildungen *schlag(en)* → *Schlag*, *schrei(en)* → *Schrei* als implizite Derivation oder Konversion, d.h. als "Wortbildungsmuster ohne Suffix und ohne semantisches Muster" (Motsch 1999:17 und 321). Als neuer Ansatz in diesem Untersuchungsbereich fungierte die Idee der doppelten Kategorisierung auch parallel zur traditionellen Betrachtungsweise, da sie für die Klarstellung einiger Zweifelsfälle einleuchtender sei (Altmann/Kemmerling 2005:38).

Vertreter aller übrigen Standpunkte heben in ihren Definitionen vor allem den Wortartwechsel als wesentliches Merkmal von Konversion hervor. Die subtilen Differenzierungen betreffen vor allem

- die terminologische (Voll-, Teil- oder Null-) Äquivalenz der für Konversion gebrauchten Ausdrücke,
- die Art der Formative (Wortartwechsel, Wechsel des Flexionsparadigmas, Nullmorphem, Alternationen, Affixe u.a.), ihren grammatischen Wert und ihre potentielle Kombinierbarkeit,
- die Konversionsfähigkeit der einzelnen Wortklassen und die Struktur ihrer Einheiten (einfach und komplex),
- die (morphologische, syntaktische, semantische) Betrachtungsebene von Konversion und
- die semantische Relation zwischen dem Konvertat und seiner Basis.

Die volle inhaltliche Äquivalenz wird von einigen Sprachwissenschaftlern (vgl. Lewandowski 1994:608, Altmann/Kemmerling 2005:38, Kürschner 2008:73) den Termini

unter maßgeblichem Einfluss der russischen, aber vor allem der tschechischen Linguistik entwickelt. Miloš Dokulil hat mit seiner "Teorie odvozování slov" (1962) die Konversionstheorie einer der flektierenden Sprachen, dem Tschechischen, angepasst. Seine Theorie hat zweifelsohne zwei polnische Sprachwissenschaftler, Roman Laskowski und Henryk Wróbel, inspiriert, die in den sechziger Jahren die Problematik des Paradigmawechsels beim Wortbildungsformativ thematisiert haben (vgl. Laskowski/Wróbel 1964).

Konversion und implizite Ableitung (auch implizite Derivation/Nullableitung) zugeordnet, die einen Wortartwechsel ohne morphemische Veränderungen bezeichnen. Am häufigsten werden aber Konversion und implizite Derivation unterschieden, da sie zwei abweichende Vorgänge beschreiben. Während Konversion als Wortartwechsel (mit gelegentlichem Umlaut) ohne Affigierung und ohne Stammvokalalternationen definiert wird, bezieht sich implizite Ableitung auf solche Bildungen, die neben Wortklassenwechsel zusätzlich Vokalalternationen im Stamm realisieren (vgl. Weinrich 1994:917 und 985, Donalies 2005:123-124, Lohde 2006:45 und 50, Fleischer/Barz 2007:48 und 51, Kessel/Reimann 2008:112-113 u.a.).

Konversion		implizite Ableitung/ implizite Derivation	
Basis	Konvertat	Basis	Konvertat
<i>lauf(en)</i>	<i>das Laufen</i>	<i>brechen</i>	<i>Bruch</i>
<i>ruf(en)</i>	<i>der Ruf</i>	<i>schneiden</i>	<i>Schnitt</i>
<i>süß</i>	<i>süß(en)</i>	<i>fallen</i>	<i>fällen</i>
<i>Futter</i>	<i>füttern</i>	<i>sinken</i>	<i>senken</i>
<i>Kopf</i>	<i>köpfen</i>	<i>trinken</i>	<i>tränken</i>

Tab. 1.

Die Transposition in eine andere Wortklasse bewirkt, dass die betreffenden Wörter in neuen syntaktischen Kontexten erscheinen, wobei unvorgesehene syntaktische Funktionen übernommen werden. In der neuen Umgebung müssen Konvertate neue, für ihre Basis untypische Flexionsmorpheme an sich binden. Man kann also von einer besonderen "Integration in das flexivische Paradigma der Zielwortart" (Eichinger 2000:167) sprechen.

Das polyfunktionelle Morphem *-en* dagegen, das bei der deverbalen Konversion: Verb → Nomen wegfällt (z.B. *beginn(en)* → *Beginn*), und das bei der denominalen (*Film* → *filmen*) oder deadjektivalen (*fett* → *fetten*) Konversion Nomen/Adjektiv → Verb zum Stamm (Grundmorphem) hinzugefügt wird, kann nicht als Wortbildungsmorphem gelten, da es die Flexion der betreffenden Wortklasse lediglich signalisiert. Auch das Konzept des Nullmorphems/Nullelements als Wortbildungsmorphems mit semantischem Nullwert hat sich im Deutschen trotz einiger Versuche nicht durchgesetzt.²

Als Formative bei der Konversion sind folglich der Wortartwechsel und das veränderte Flexionsparadigma anzusehen. Im Deutschen darf aber Konversion innerhalb einer Wortklasse nicht stattfinden.

² Auch in der polnischen Wortbildung wird das sog. sufiks zerowy von den meisten Sprachwissenschaftlern abgelehnt (vgl. Nagórko 1998:181). Der früher verwendete Terminus Nullderivation („derywacja zerowa“) ist 2004 in der "Grammatik des Polnischen" wieder belebt worden (vgl. Bartnicka/Hansen/Klemm/Lehmann/Satkiewicz 2004:139).

Auch in der polnischen Linguistik ist eine Konkurrenz unterschiedlicher Termini festzustellen. Als Begriffe konkurrieren hier vor allem *konwersja* („Konversion“) und *derywacja paradygmatyczna* („paradigmatische Derivation“) einerseits, sowie *derywacja ujemna/wsteczna* („die rückbildende Derivation“)³ andererseits.

Der Begriff **konwersja** hat in der polnischen Sprachwissenschaft seit siebziger Jahren immer mehr an seiner Bedeutung verloren und wurde allmählich durch den Terminus **derywacja paradygmatyczna** ersetzt. In der „Encyklopedia wiedzy o języku polskim“ wird Konversion noch als *derywacja bezafiksalna* („suffixlose Derivation“) bezeichnet und folgendermaßen definiert: „Formantem słowotwórczym jest sam tylko paradygmat wyrazu motywowanego (+ ew. alternacje morfonologiczne w podstawie słowotwórczej), np. *markiza, złoty, zło, barani, czerń, bieg* (motywowane przez: *markiz, złoto, zły, czarny, biegać*)“ (1978:57). Diese weite Auffassung von Konversion wird in der polnischen Linguistik kaum mehr vertreten. Entweder wird ihr als wesentliches Merkmal der Wortartwechsel zugeschrieben, so z.B. bei Nagórko (1998:181-182), die die paradigmatischen Formative auf solche mit der Wortartkonversion (*walczyć_v → walka_{Np}, sędzia_N → sędziować_v, zielony_{ADJ} → zieleń_{Np}, paw_N → pawi_{ADP}, biały_{ADJ} → bielić_v) und solche ohne Wortartkonversion (*filologia_N → filolog_N, uczony_N → uczona_{Np}, kopać_v → kopnąć_v) aufteilt, oder wird ihre begriffliche Reichweite noch stärker eingeschränkt: nämlich auf Wortartwechsel ohne jegliche formale Veränderung und ohne Paradigmawechsel, z. B.: *uczony_{ADJ} → uczony_N, znajomy_{ADJ} → znajomy_N* (vgl. Grzegorzczkowska 1981:19, Gruszczyński/Bralczyk 2002:153). In diesem Fall handelt sich um die Substantivierung der Adjektive bzw. Partizipien, die primär eine syntaktische Veränderung verursacht und dementsprechend auch als syntaktisches Wortbildungsverfahren bezeichnet, oder sogar aus der Wortbildung ausgeklammert wird.⁴**

In der neuen polnischen Wortbildungsforschung hat sich als Bezeichnung für solche Derivationen, bei denen die Funktion des Formativs vom veränderten Flexionsparadigma übernommen wird, von einigen Ausnahmen abgesehen⁵, der Terminus *paradigmatische Derivation* durchgesetzt (vgl. Waszakowa 1996, Jadacka 2001).

Der polnischen paradigmatischen Derivation (Konversion) wird oft die rückbildende Derivation („*derywacja ujemna/wsteczna*“ auch „*derywacja ilościowa*“ genannt) gegenübergestellt.⁶ Für diese beiden Termini lassen sich schwerlich Entsprechungen in

³ Zu der Entwicklung der polnischen Ansichten über affixlose Wortbildungsverfahren vgl. Honowska (1979:16-17) und Waszakowa (1996:7-21).

⁴ So z.B. Grzegorzczkowska/Laskowski/Wróbel 1998:367.

⁵ In „Słownik gramatyki języka polskiego“ stehen als austauschbare Termini *konwersja* und *derywacja paradygmatyczna* (vgl. Gruszczyński/Bralczyk 2002:153).

⁶ Um die Abgrenzung beider Derivationstypen hat sich Waszakowa bemüht (1991). Dieser Versuch wurde von Jadacka kritisch bewertet: „Obszar badawczy wyznaczony dla derywacji paradygmatycznej jest zbyt rozległy, sztucznie rozbudowany kosztem derywacji ujemnej“ (2001:28).

der deutschen Wortbildung finden, vor allem deswegen, weil sie andere sprachliche Phänomene bezeichnen. Anders als bei der deutschen Rückbildung handelt es sich hier nicht nur um die “Tilgung eines Wortbildungssuffixes mit gleichzeitiger Transposition in eine andere Wortart” (Fleischer/Barz 1995:51), wie z.B. im Deutschen *sanftmütig* → *Sanftmut*, vergleichbar im Polnischen mit *banalny* → *banaf*, sondern die Kürzung kann auch in Rahmen einer Wortklasse vorkommen, z.B. *ogórek* → *ogór*, *książka* → *księga*. Ob hierzu auch die deverbale substantivischen Derivate vom Typ *biegać* → *bieg*, *rzucać* → *rzut*, *dźwigać* → *dźwig* gehören, wird unterschiedlich gehandhabt: Grzegorzczkowska (1981:21), Waszakowa (1996:25), Nagórko (1998:181), Jadacka (2001:27)⁸ rechnen sie zur paradigmatischen Derivation (‘derywacja paradygmatyczna’), Kreja (1974), Bartnicka/Satkiewicz (1990:212) zur rückbildenden Derivation (‘derywacja ujemna/wsteczna’).

Die Vokal- und/oder Konsonantenalternationen im Stamm werden in keinem Fall als ein entscheidendes Kriterium bei der oben genannten Klassifizierung angesehen; vielmehr hält man sie für Begleiterscheinungen, die in allen Typen der Derivation vorkommen können (nur selten als einziges Formativ), vgl. Beispiele in der Tabelle 2.

Basis	Derivat	Alternation
<i>becz-k-a</i>	<i>bek-a</i>	<cz : k>
<i>biał-y</i>	<i>biel-i-ć</i>	<’a : ’e>; <ł : l>
<i>kwiat</i>	<i>kwieci-e</i>	<’a : ’e>; <t : ć>
<i>markiz</i>	<i>markiz-a</i>	-
<i>mięs-o</i>	<i>mięch-o</i>	<s : ch>
<i>rozlew-a-ć</i>	<i>rozlew</i>	-
<i>sądz-i-ć</i>	<i>sędzi-a</i>	<a : ę>
<i>walcz-y-ć</i>	<i>walk-a</i>	<cz : k>
<i>wilk</i>	<i>wilcz-y</i>	<k : cz>

Tab. 2.

Was die Konversionsfähigkeit der einzelnen Wortklassen wie auch ihre innere Struktur betrifft, gehen die Meinungen stark auseinander. Dieses Wortbildungsverfahren wird entweder auf eine beschränkte Zahl von Wortklassen⁹ als Basen des Wortartwechsels eingeschränkt, z.B. (*Erde* → *erden*, *Öl* → *ölen*, *kaufen* → *Kaufen*, *krank* → *Kranke(r)*), oder auf einfache und komplexe Einheiten ausgedehnt (*singen* → *das Singen*, *zerkleinern* →

⁷ Dieser Typ zählt Waszakowa (1996:26) zur paradigmatischen Derivation.

⁸ In der Gruppe der rückbildenden Derivation verbleiben Univerbierungen, wie *telefon komórkowy* → *komórka*, *plyta kompaktowa* → *kompakt*, *dom akademicki* → *akademik* und gekürzte Wörter, wie *dyrektor* → *dyro*, *na razie* → *nara*, *specjalista* → *spec*.

⁹ Diesen Standpunkt vertritt Engel (1988:882, 2002:104 und 2004:228), der die Gewinnung der Verben aus vor allem nominalen, seltener aus adjektivalen Basen Stammbildung nennt. Die Stammbildung im nominalen Bereich wird mit verbalen, nominalen und adjektivalen Basen realisiert.

das Zerkleinern). Der Umfang der zu konvertierenden Strukturen scheint jedenfalls kein Störfaktor für den merkmallosen Wortartwechsel zu sein, da sich ihr Spektrum von einem einzigen Wort, über Phrasen bis hin zum Satz erstreckt (vgl. Weinrich 1993:917, Lohde 2006:46, Fleischer/Barz 2007:48 u.a.), vgl. Beispiele in der Tabelle 3.

Struktur der Basis	Basis	Konvertat
einzelnes Wort	<i>ich</i>	<i>das Ich</i>
	<i>verhören</i>	<i>das Verhören, das Verhör</i>
	<i>gestern</i>	<i>das Gestern</i>
	<i>wie</i>	<i>das Wie</i>
Phrasen	<i>zu jeder Zeit</i>	<i>das Zu-jeder-Zeit</i> ¹⁰
	<i>Zähne zusammenbeißen</i>	<i>das Zähnezusammenbeißen</i>
Satz	<i>(Ich) danke schön.</i>	<i>das Dankeschön</i>
	<i>Wir machen alles im Gleichschritt.</i>	<i>Vor einem "Wir-machen-alles-im-Gleichschritt" gruselt es mich.</i> ¹¹

Tab. 3.

Zwischen den gegensätzlichen Positionen gibt es selbstverständlich Zwischenstufen, die beispielsweise bestimmte Morphemverbindung (*Dankeschön*) als Konvertate nicht klassifizieren, da sie die distinktiven Merkmale des so definierten Wortartwechsels nicht aufzeigen, d.h. sie sind keine Verbindung von Kern-, und Flexionsmorphemen, sondern von mindestens zwei Kernmorphemen (*danke* + *schön*). Zudem bestimmt das rechts stehende Kernmorphem *schön* nicht die Wortklassenzugehörigkeit der ganzen konvertierten Morphemverbindung (vgl. Naumann 1986:23-24).

Auch die polnischen Derivate, die zu der paradigmatischen Derivation gerechnet werden, können auf Präpositionalphrasen basieren: *bez ludzi* → *bezludzie*, *bez sensu* → *bezsens*. Dagegen hat bei den Komposita der Paradigmawechsel nur eine stützende Funktion: *czarnoziem*, *maszynopis*, *wodogłowie*, *czarnoskóry* (vgl. Waszakowa 1996:29).

Je nach der präferierten Betrachtungsebene (morphologischen, syntaktischen, semantischen) dominieren in den Arbeiten zur Konversion entsprechende Aspekte dieses Wortbildungsverfahrens. Im Mittelpunkt der morphologischen Analysen stehen Formative und ihr Einfluss auf die potentiell modifizierbare Bedeutungsstruktur und syntaktische Funktion der konvertierten sprachlichen Einheiten.

Die semantische Perspektive ermöglicht es, die Art der Bedeutungsrelation zwischen Konvertat und Basis festzulegen. Bei der Konversion kann entweder die die Wortart wechselnde Einheit alle semantischen Merkmale ihres Basiswortes beibehalten (*nähen* → *das Nähen*) oder die Bedeutung modifizieren (*fett* → *fetten*). Demzufolge soll die Veränderung der Bedeutungsstruktur bei der Konversion potentiell eingestuft werden.

¹⁰ Vgl. Lawrenz 2006:120.

¹¹ Vgl. Lawrenz 2006:120.

Abgesehen von den terminologischen Problemen, die in der deutschen und polnischen Wortbildungsforschung auftreten, gibt es auch weitere Schwierigkeiten, die vor allem mit den unterschiedlichen Sprachsystemen verbunden sind. Es gibt Konversionsphänomene, die nur für eine Sprache spezifisch sind. Diese zusätzlichen Komplikationen lassen sich am Beispiel der Wortbildung des polnischen Verbs veranschaulichen.

Die Grenze zwischen Konversion/paradigmatischer Derivation und Suffigierung ist im Polnischen nicht immer bestimmbar. Diese Schwierigkeit ergibt sich aus der zweifachen Zuordnungsmöglichkeit der Derivate, d.h. sie werden entweder als Produkte der Konversion/paradigmatischen Derivation oder der Suffigierung eingestuft. Dies ist durch die Struktur der polnischen Verben bedingt. Die flexivische Verbstruktur lässt drei Komponenten erkennen.

Basis	themabildendes Suffix	Flexionsendung
<i>kup-</i>	<i>-owa-</i>	<i>-li</i>
<i>matk-</i>	<i>-uj-</i>	<i>-q</i>

Tab. 4.

In der polnischen Sprachwissenschaft gibt es zu diesem Thema z.T. konträre Auffassungen.

Das themabildende Suffix ist

- a) ein Flexionsmorphem,
- b) ein Wortbildungsmorphem,
- c) gleichzeitig ein Flexions- und Wortbildungsmorphem.

Zu a): Jadacka (2001:27) plädiert dafür, dass themabildenden Verbsuffixen: *-ać*, *-eć*, *-ić*, *-nąć*, *-ować*, *-yć* kein Wortbildungscharakter zukommen sollte und Verben mit diesen Elementen deshalb konsequent als paradigmatische Derivaten zu klassifizieren seien.

Zu b): Kreja (1974) ordnet die themabildenden Suffixe den Wortbildungsmorphemen zu. Infolgedessen gehören die Lexeme *bieleć*, *chorować* konsequent zu den suffixalen Derivaten, die mit *-eć*, *-ować* gebildet werden (vgl. Grzegorzczkowska/Laskowski/Wróbel 1998:367).

Zu c): Bei Bartnicka/Satkiewicz (1990:99) werden themabildende Suffixe im Flexionsteil der Grammatik als integrale Bestandteile der Basis charakterisiert, im Teil 4 "Wortbildung" werden sie dagegen zu den Wortbildungssuffixen gerechnet.

Das themabildende Suffix (*przyrostek czasownikowy/przyrostek tematowy czasownika*) hat primär eine grammatische Funktion, die durch gewisse Flexionsparadigmen bedingt wird. In der Wortbildung dagegen kann das themabildende Suffix nicht alleine neue Derivate bilden, sondern das gesamte Flexionsparadigma und die Alternationen müssen mitberücksichtigt werden. Im Flexionsparadigma kommt es zum Wechsel

des themabildenden Suffixes. Diese Feststellung erlaubt es, auch in diesem Fall über Konversion zu sprechen.

Wie wir gesehen haben, weist das Wortbildungsverfahren Konversion eine deutliche Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit auf. Sein Wesen beruht vor allem auf dem Wechsel des Flexionsparadigmas. Im Deutschen ist dieses mit dem affixlosen obligatorischen Wortklassenwechsel verbunden. Im Polnischen dagegen kann dieser Wechsel auch innerhalb einer bestimmten Wortklasse stattfinden. Die zahlreichen Unterschiede, die sich auf den Umfang des Wortbildungsprozesses beziehen, sind durch die Spezifik beider Sprachsysteme determiniert und ihre terminologische Zuordnung wird von unterschiedlich bestimmten theoretischen Ansätzen beeinflusst. Die Terminologie bedarf daher einer wohlüberlegten Revision, wenn man beide Sprachsysteme in der kontrastiven Linguistik aufeinander beziehen will.

Literaturverzeichnis:

- ALTMANN H. / KEMMERLING S., ²2005, Wortbildung fürs Examen, Göttingen.
- BARTNICKA B. / SATKIEWICZ H., ³1990, Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców, Warszawa.
- BARTNICKA B. / HANSEN B. / KLEMM W. / LEHMANN V. / SATKIEWICZ H., 2004, Grammatik des Polnischen, München.
- BUSSMANN H., ³2002, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
- DOKULIL M., 1962, Teorie odvozování slov, Praha.
- DOKULIL M., 1979, Teoria derywacji, Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk.
- DONALIES E., ²2005, Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick, Tübingen.
- DONALIES E., 2007, Basiswissen. Deutsche Wortbildung, Tübingen/Basel.
- Duden Grammatik, 1998, Mannheim.
- EICHINGER L., 2007, Deutsche Wortbildung: eine Einführung, Tübingen.
- ENGEL U., 1988, Deutsche Grammatik, Heidelberg.
- ENGEL U., 2002, Kurze Grammatik der deutschen Sprache, München.
- ENGEL U., 2004, Deutsche Grammatik. Neubearbeitung, München.
- ERBEN J., ⁴2000, Einführung in die deutsche Wortbildungslehre, Berlin.
- ESCHENLOHR S., 1999, Vom Nomen zum Verb: Konversion, Präfigierung und Rückbildung im Deutschen, Hildesheim/Zürich/New York.
- FLEISCHER W. / BARZ I., ³2007, Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen.
- GRUSZCZYŃSKI W. / BRALCZYK J. (Hg.), 2002, Słownik gramatyki języka polskiego, Warszawa.
- GRZEGORCZYKOWA R., ⁴1981, Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe, Warszawa.
- GRZEGORCZYKOWA R. / LASKOWSKI R. / WRÓBEL H. (Hg.), ²1998, Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia, Warszawa.
- JADACKA H., 2001, System słowotwórczy polszczyzny (1945-2000), Warszawa.
- KESSEL K. / REIMANN S., ²2008, Basiswissen. Deutsche Gegenwartssprache, Tübingen/Basel.
- KREJA B., 1974, Słowotwórcza rola fleksji we współczesnym języku polskim, in: Studia Śląskie. Seria nowa 26, S. 193-205.
- KÜRSCHNER W., ⁶2008, Grammatisches Kompendium, Tübingen/Basel.

- LASKOWSKI R., / WRÓBEL H., 1964, Użycie paradygmatu w funkcji formantu słowotwórczego we współczesnej polszczyźnie, in: *Język Polski* XLIV, S. 214-220.
- LAWRENZ B., 2006, *Moderne deutsche Wortbildung. Phrasale Wortbildung im Deutschen: Linguistische Untersuchung und sprachdidaktische Behandlung*, Hamburg.
- LEWANDOWSKI T., 1994, *Linguistisches Wörterbuch*, Wiesbaden.
- LOHDE M., 2006, *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*, Tübingen.
- NAGÓRKO A., ³1998, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Warszawa.
- MOTSCH W., 1999, *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*, Berlin/New York.
- NAUMANN B., ²1986, *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen*, Tübingen.
- SKARŻYŃSKI M., 1999, *Powstanie i rozwój polskiego słowotwórstwa opisowego*, Kraków.
- VOGEL P. M., 1996, *Wortarten und Wortartwechsel. Zur Konversion und verwandten Erscheinungen im Deutschen und in anderen Sprachen*, Berlin/New York.
- WASZAKOWA K., 1991, Derywacja sufiksalna, paradygmatyczna czy ujemna?, in: *Polonica* XV, S. 101-110.
- WASZAKOWA K., 1996, *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego. Rzeczowniki z formantami paradygmatycznymi*, Warszawa.
- WEINRICH H., 1993, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

Die Semantik neuer Nominalkomposita. Zur Vielfältigkeit der Relationen zwischen Bestimmungs- und Grundwort

Der folgende Beitrag stellt einen Teil der Analyseergebnisse dar, die im Rahmen meiner Untersuchung zur Ermittlung und Systematisierung der Bedeutungsrelationen zwischen unmittelbaren Konstituenten nominaler Determinativkomposita erbracht wurden. Unter einem Determinativkompositum ist eine Konstruktion zweier aufeinander folgender unmittelbarer selbständiger Konstituenten zu verstehen, deren Reihenfolge in der Konstruktion bedeutungsrelevant ist, weil sie das Erstelement als Determinans des Zweitelements festlegt.

Zwischen den unmittelbaren Konstituenten von Nominalkomposita bestehen zweifellos mannigfaltige semantische Beziehungen. Selbst wenn man allein den Kompositionstyp mit zwei nominalen Konstituenten betrachtet, kann man die Anzahl der zwischen ihnen möglichen Bedeutungsrelationen kaum in etwas abschätzen. Sogar mit Beschränkung auf gegebene (ohne potentielle) nominale Wortbildungsprodukte, wie in der vorgenommenen Untersuchung, besteht das Grundproblem darin, die vielfältigen Bestimmungsrelationen in einer möglichst konsistente und zugleich exhaustive Klassifikation abgegrenzter Kategorien zu erfassen. In der einschlägigen Literatur sind entsprechende diesbezügliche Versuche zu finden. Einer der Versuche ist die Klassifikation von Fleischer/Barz aus der „Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache“ (2007). Da sich das bekannte Nachschlagewerk auf das Gegenwartsdeutsch bezieht und zugleich den aktuellen Stand der Untersuchungen zu diesem widerspiegelt, möchte ich auf die in diesem Werk präsentierte semantische Klassifikation der Nominalkomposita summarisch eingehen und sie der ausgearbeiteten Bestimmungstypologie gegenüberstellen. Wie viele das Problem der Komposita-Semantik erforschende Linguisten (Ortner et al. 1991, Eisenberg et al. 1998, Eichinger 2000) gehen auch Fleischer/Barz (2007) von einem morphologischen Einteilungskriterium aus, indem sie Nominalkomposita nach der Wortartzugehörigkeit ihrer ersten Konstituente in Komposita mit nominalem, verbalem und adjektivischem Erstglied aufteilen (siehe Tabelle 1a, 1b, 1c). Dass jedoch nicht die Wortart des Erstgliedes für die Bestimmungsart des Kompositums

entscheidend ist, bestätigen Relationen, die den nach der Wortart des Erstgliedes erstellten Gruppen gemeinsam sind bzw. Komposita, die trotz verschiedener Wortart der Erstkonstituente dieselbe Bestimmungsklasse repräsentieren. So sind sechs Relationen bei verbalem und nominalem Erstglied identisch. Auch unsere Analyse hat bewiesen, dass das dominierende morphologische Kriterium wenig tauglich ist, weil nominale Erstglieder alle festgestellten Relationen repräsentieren können.

Tab. 1a. Subklassen der Nominalkomposita bei substantivischem Erstglied von Fleischer/Barz (2007:97f.)

Relation	Umschreibung	Beispiel
Lokal	B befindet sich in A, B vollzieht sich in A, B stammt von A, B führt zu A	<i>Bankguthaben, Büroarbeit, Seewind</i>
Temporal	A nennt Zeitpunkt/-raum von B	<i>Morgenfrühstück</i>
Final	B ist geeignet/bestimmt für A	<i>Strandanzug</i>
Kausal	A ist Ursache von B	<i>Schmerzensschrei</i>
Komparativ	A gleicht B, B gleicht A	<i>Beifallssturm, Goldorange</i>
Possessiv	A besitzt B	<i>Gemeindewald</i>
Ornativ	B ist versehen mit A	<i>Deckelvase</i>
Partitiv	B ist (obligatorisch) Teil von A	<i>Buchrücken</i>
Instrumental	A ist Mittel für B	<i>Wasserkühlung</i>
Material	B besteht aus A	<i>Lederschuh</i>
Konstitutional	B wird von/aus A gebildet	<i>Blumenstrauß</i>
Adhäsiv	B gehört zu A	<i>Vereinsmitglied</i>
Agens	A erzeugt B, B erzeugt A, B tut etw. mit A	<i>Bienenhonig</i>
Patiens	mit A wird etwas getan	<i>Kohleabbau</i>
Prozessual	mit A vollzieht sich etwas	<i>Druckabfall</i>
Thematisch	A ist Thema von B	<i>Bedeutungslehre</i>
Graduativ	A vergrößert bzw. verkleinert B, A indiziert Nicht-Vollständigkeit	<i>Zwerghuhn, Teilbetrag</i>

Tab. 1b. Subklassen der Nominalkomposita bei verbalem Erstglied von Fleischer/Barz (2007:111f.)

Relation	Umschreibung	Beispiel
Instrumental	B ist Mittel für A	<i>Einweckgummi</i>
Agens	B tut A	<i>Putzfrau, Säugetier</i>
Patiens	mit B wird A getan, mit B ist A getan worden	<i>Leihverpackung</i>
Thematisch	A ist thematischer Bezugspunkt von B	<i>Sehvermögen</i>
Lokal	A vollzieht sich in B	<i>Impfstelle</i>
Explikativ	A expliziert B	<i>Absperrmaßnahme</i>
Temporal	B gibt Zeitpunkt/-raum für A	<i>Backtag</i>

Kausal	A ist Ursache von B, B ist Ursache von A	<i>Denkfalte, Niespulver</i>
Modal	A benennt Modus von B	<i>Laufschritt</i>

Tab. 1c. Subklassen der Nominalkomposita bei adjektivischem Erstglied von Fleischer/Barz (2007:107f.)

Relation	Beispiel
Eigenschaftsbenennungen	<i>Nahverkehr, Blaulicht</i>
Augmentativ- und Diminutivbildungen	<i>Großaktion, Kurzfassung</i>
Rang- und Titelbenennungen	<i>Großadmiral, Altbundeskanzler</i>
Verwandschaftsbenennungen	<i>Schwiegertochter, Stiefvater</i>

Eine der größten Schwächen der Typologie von Fleischer/Barz (2007) ist die wechselnde Richtung der angenommenen Relationen zwischen den unmittelbaren Konstituenten. Neben Bestimmungstypen, die sich auf die bewährte und zugleich korrekte Determinans-Determinatum-Beziehung stützen, erscheinen solche, die entweder vom Zweitglied als Determinans (sic!) ausgehen (z.B. temporale und lokale Relation bei Komposita mit verbalem Erstglied – s. Tab. 1b) oder innerhalb einiger Bestimmungstypen beide unmittelbaren Konstituenten wechselnd in Beziehung setzen (z.B. Relationen „komparativ“ und „Agens“ bei nominalem Erstglied – s. Tab. 1a). Eine solche Herangehensweise ist allein deshalb inakzeptabel, weil sie gegen das Determinationsprinzip in deutschen Komposita jeder Art verstößt. Die Reihenfolge der Konstituenten ist im Determinativkompositum unumkehrbar, eine Vertauschung also unzulässig, denn sie führt zu einer grundsätzlichen Bedeutungsveränderung von Bildungen wie *Bienenhonig* – *Honigbiene*. Fleischer/Barz sehen aber in *Bienenhonig*, *Obstverkäufer* und *Stückeschreiber* ohne Unterschied eine Agens-Relation (vgl. 2007:99).

Auch die von beiden Autoren vorgeschlagenen Umschreibungen erwiesen sich als uneinheitlich. Es gibt nur eine Konstituente berücksichtigende (‘mit A vollzieht sich etwas’), andere nennen eher das Denotat als die Bestimmungsart der Erstkonstituente (‘A nennt Zeitpunkt/-raum von B’). In weiteren Umschreibungen werden beide Konstituenten mittels eines Prädikates in eine Abhängigkeitsrelation gesetzt, wobei es auch Relationen gibt, denen mehrere Prädikate zugeordnet werden wie etwa lokal, aber auch solche, in denen auf ein allgemeines Prädikat verzichtet wird, wie etwa im Falle von temporal, obwohl seine Heranziehung möglich wäre. Bei Komposita mit adjektivischem Erstglied (Tab. 1c) wird auf Umschreibungen völlig verzichtet. Stattdessen orientieren sich die Subtypen an nominative Funktionen von Adjektiven. Die Umschreibungen sollten aber der Dekodierung der Relation zwischen beiden unmittelbaren Konstituenten dienen und dazu beide Kompositionsglieder einbeziehen und die ihnen zugrunde liegende semantische Beziehung in einem Satz bzw. Syntagma nach einem Muster explizit machen.

Eine überraschende und zugleich ungünstige Einengung der Deskription in der „Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache“ im Bereich der Komposita besteht darin,

dass sich die Autoren trotz des Titels ihres Werkes allein auf längst lexikalisierte und zudem größtenteils in Reihenbildung entstandene Komposita stützen, obwohl gerade neugebildete Komposita die Wortbildungstendenzen in diesem Bereich ermitteln bzw. verfolgen lassen. Diese wie auch andere in der Analyse festgestellten Unzulänglichkeiten der semantischen Klassifikation von Nominalkomposita in der einschlägigen Literatur wie auch in den wissenschaftlichen Grammatiken des zeitgenössischen Deutschen hat den Klärungs- und Systematisierungsbedarf diesbezüglich noch verdeutlicht. Den Bedarf anerkennend, unternahm ich den Versuch, eine möglichst konsistente und exhaustive Klassifikation unterscheidbarer Typen der Bestimmung des Grundwortes von Nominalkomposita zu erstellen. Gegenstand der Untersuchung bildeten neue, d.h. (noch) nicht lexikalisierte Determinativkomposita, die in den elektronischen Kurzmeldungen (Newsletter) der Online-Zeitungen bzw. Online-Zeitschriften vorkommen. Das erarbeitete Korpus von 513 Substantivkomposita wurde zuerst nach onomasiologischem Kriterium einer der folgenden Bezeichnungsklassen zugeordnet: Gegenstands-, Personen- und Sachverhaltsbezeichnungen und dann einer semantischen Analyse unterzogen. Die vorgenommene Untersuchung resultierte in der Festlegung von 23 Bestimmungstypen, die auf fünf Hauptbestimmungsklassen zurückgehen:

- prozessuale Bestimmung,
- Zweckbestimmung,
- Bereichsbestimmung,
- Eigenschaftsbestimmung,
- Konstitutionsbestimmung.

Die Tabelle 2. enthält eine Synopse der einzelnen Bestimmungstypen mit ihren Umschreibungen und Exemplifikationen.

Tab. 2. Die semantische Klassifikation der Nominalkomposita

Bestimmungstyp	Umschreibung	Belege
Prozessuale Bestimmung		
Agentive Bestimmung	Der GW-SV wird von der BW-Größe vollzogen.	<i>Bubi-Abwehr</i>
Patientive Bestimmung	Der GW-SV/die GW-Größe affiziert das im BW Genannte.	<i>Knochen-Killer</i>
Resultatsbestimmung	Der GW-SV/die GW-Größe führt zum im BW genannten Resultat. Der GW-SV/die GW-Größe kreiert die im BW genannte Größe.	<i>Gute-Laune-Song,</i> <i>Bikini-Diät</i>
Ursachebestimmung	Der GW-SV ist durch das im BW Genannte verursacht.	<i>Po-Frust</i>
Modusbestimmung	Der GW-SV wird im vom BW genannten Modus vollzogen.	<i>Bummel-Etappe</i>

Instrumentbestimmung	Der GW-SV wird mit dem im BW genannten Instrument erzielt. Die GW-Größe vollzieht etwas mittels der BW-Größe.	<i>Vulkan-Wellness, Verbal-Krieg</i>
Zeitbestimmung	Der GW-SV besteht/die GW-Größe tut etw. zur im BW genannten Zeit. Der GW-SV hat die im BW genannte Dauer.	<i>Dezember-Handy, 3-Tage-Balance-Diät</i>
Orts- und Herkunftsbestimmung	Die GW-Größe tut etwas in/stammt aus dem im BW genannten Ort. Der GW-SV vollzieht sich am vom BW genannten Ort.	<i>Brummi-Mörder Kurven-Trick</i>
Zweckbestimmung		
Zweckbestimmung i.A.	Der GW-SV/die GW-Größe dient dem im BW genannten Zweck.	<i>T-Shirt-Wetter</i>
Zweckbest. durch Nennung des Gegenzwecks	Die GW-Größe wirkt gegen die BW-Größe.	<i>Anti-Trunkenheits-Auto</i>
Funktionale Zweckbest.	Die GW-Größe hat die im BW genannte Funktion.	<i>Video-Knirps</i>
Persönliche Zweckbest.	Die GW-Größe ist für die im BW genannte(n) Person(en) bestimmt.	<i>Langschläfer-Frühstück</i>
Temporale Zweckbest.	Die GW-Größe ist für die/den im BW genannten Zeit(raum) bestimmt.	<i>Frühlings-Makeup</i>
Lokale Zweckbest.	Die GW-Größe ist für den im BW genannten Ort bestimmt.	<i>Strand-Beauty</i>
Bereichsbestimmung		
Bereichsbest. durch Nennung des betreffenden Bereichs	Der GW-SV/die GW-Größe betrifft das im BW Genannte.	<i>Rock-Unfall</i>
Bereichsbest. durch Nennung des Themas	Der GW-SV/die GW-Größe handelt vom im BW Genannten.	<i>41-Jahre-Ehe-Interview</i>
Bereichsbest. durch Nennung des Geltungsbereichs	X ist (wie) die GW-Größe (nur) im vom BW genannten Bereich.	<i>Pixel-Queen</i>
Eigenschaftsbestimmung		
Qualitätsbestimmung	Für die GW-Größe ist die im BW genannte Handlung charakteristisch. Der GW-SV/die GW-Größe hat das im BW genannte Merkmal. Der GW-SV/die GW-Größe ist (ähnlich) wie die BW-Größe.	<i>Basta-Kanzlerin, Lässig-Look</i>

Quantitätsbestimmung	Der GW-SV/die GW-Größe hat das im BW genannte Ausmaß.	<i>Millionenschluffi</i>
Zugehörigkeitsbest.	Die GW-Größe gehört (zu) der BW-Größe.	<i>Monrose-Mädel</i>
Konstitutionsbestimmung		
Konstitutionsbest. i.A.	Der GW-SV/die GW-Größe enthält den im BW genannten Bestandteil.	<i>Lippen-Kamp, Cannabis-Ford</i>
Ornativbestimmung	Die GW-Größe ist mit der BW-Größe versehen/bekleidet.	<i>Bikini-VIP</i>
Materialbestimmung	Die GW-Größe besteht (im Wesentlichen) aus der BW-Größe.	<i>Kürbis-Dämon</i>

(BW - Bestimmungswort, GW - Grundwort, SV – Sachverhalt)

Wie der Klassifikationstabelle zu entnehmen ist, wird jeder Bestimmungstyp durch eine für ihn distinktive Umschreibung spezifiziert. Die Umschreibungen sind satzförmig und haben Explikationsfunktion. Die Erklärungssätze haben das Grundwort als Subjekt zum Definitionsgegenstand und verifizieren gleichzeitig die determinierende Funktion des Bestimmungswortes hinsichtlich des Grundworts. In den Umschreibungen wird auf die Bezeichnungsklassen der beiden unmittelbaren Konstituenten Bezug genommen. Als Größen werden in den Umschreibungen sowohl Gegenstände als auch Personen bezeichnet. Der Ausdruck 'das im BW Genannte' meint, dass das Bestimmungswort eine Größe oder einen Sachverhalt nennt. Hinsichtlich der Anzahl der untergeordneten Bestimmungstypen erwies sich die prozessuale Bestimmung mit acht Subtypen als differenzierteste Klasse. Nur um zwei Subtypen weniger nuanciert ist die Zweckbestimmung. Bereichs-, Eigenschafts-, Konstitutionsbestimmung gliedern sich jeweils in drei Subtypen. Die Annahme des onomasiologischen Klassifikationskriteriums der Komposita ermöglichte die Verifizierung der dominierenden Bestimmung von neubenannten Sachverhalten, Gegenständen und Personen sowohl aus der Perspektive der Bestimmungs- als auch der Bezeichnungsklassen. So dominieren deutlich die in 14 Bestimmungstypen unterschiedenen Sachverhaltsnamen in der prozessualen Bestimmung, in der sie in allen Subtypen vertreten sind. Nuancierter als Sachverhalte sind in den Bestimmungstypen jedoch Gegenstandsbezeichnungen, die in vier Bestimmungsklassen (Zweck-, Bereichs-, Eigenschafts- und Konstitutionsbestimmung) vorherrschen und innerhalb dieser alle 19 Bestimmungstypen erfüllen. Als am wenigsten differenziert erwiesen sich Personenbezeichnungen, die in insgesamt zehn von 23 Bestimmungstypen vertreten sind und nur in der Hauptklasse der Eigenschaftsbestimmung in allen Subtypen repräsentiert sind. Die unternommene Analyse weist zudem aus, welchen Tendenzen die Bildung nominaler Komposition gegenwärtig folgt. So werden Gegenstände hauptsächlich (zu 21%) nach ihren qualitativen Eigenschaften bestimmt durch direkte Angabe eines Merkmals (*Magerlook*) oder durch Nennung eines Geltungsbereichs (*Umwelt-Primus*). Durch Nennung des Verwendungszwecks

(*Phishing-Mail*) bzw. Gegenzwecks (*Anti-Trunkenheits-Auto*) der zu benennenden Gegenstände werden 15 Prozent der zusammengesetzten Gegenstandsbezeichnungen gebildet. Personenbezeichnungen sind ebenfalls vorwiegend qualitativ determiniert (*Vier-Sterne-Radler*). Überraschend oft werden die bezeichneten Personen mit dem Bestimmungswort örtlich situiert (*Container-Transvestit*). Sachverhalte dagegen werden vor allem nach ihren Ursachen (zu 16 %) (*Kummer-Krebs*) und nach dem sie betreffenden Bereich (zu 12 %) (*Zentimeter-Thriller*) benannt. Etwas seltener erscheint in neuen Sachverhaltsbezeichnungen der Träger des Geschehens bzw. der Handlung (*Beckham-Comeback*) und das Instrument bzw. das Mittel (*Vierbein-Antrieb*) als Determinans (je zu 9%).

Abschließend sollen die erbrachten Ergebnisse summarisch auf die Klassifikation von Fleischer/Barz (2007) bezogen werden. Einige Vorteile des von uns vorgeschlagenen Relationsrasters wurden bereits erwähnt:

- Umschreibungen nach einheitlichem Muster,
- unidirektionale Bestimmungsrichtung,
- singulären Bestimmungsklassen,
- die Primarität des onomasiologischen Kriteriums,
- das Potential zeitgenössischer Kompositabildung.

Hierzu muss noch auf die Differenziertheit der Bestimmungstypen verwiesen werden. Der bedeutendste Unterschied zwischen unserer Klassifikation und der Bestimmungstypologie von Fleischer/Barz (2007) liegt bei Komposita mit nominalem Bestimmungswort. Unsere Analyse ergab elf neue Bestimmungstypen, die die Arbeit der beiden Autoren für solche Komposita nicht vorsieht. Unter denen sind auch drei produktivste Relationstypen der N+N-Komposita zu finden:

- Bereichsbestimmung durch Nennung des Geltungsbereichs wie in *Wetter-Pechvogel*,
- Qualitätsbestimmung wie in *Mopsgeschwindigkeit*,
- Resultatsbestimmung wie in *Koma-Saufen*.

Ein besonderes Merkmal unserer Klassifikation ist die Nuancierung der Zweckbestimmung in sechs verschiedene Subtypen, die in der Arbeit der beiden Autoren nicht vorkommt:

- Zweckbestimmung im Allgemeinen,
- Zweckbestimmung durch Nennung des Gegenzwecks,
- funktionale Zweckbestimmung,
- persönliche Zweckbestimmung,
- temporale Zweckbestimmung,
- lokale Zweckbestimmung.

Wie bereits erläutert, verfahren Fleischer/Barz (2007) mehrmals methodisch nicht korrekt, indem sie die Relation in Verb+Nomen-Komposita vom Verb, d.h. vom Bestimmungswort aus rekonstruieren. Diese so gewonnenen Ergebnisse sind disparat, denn sie sind sowohl mit den übrigen als auch mit dem generellen Determinationsverhältnis in Komposita inkompatibel. Deshalb schließen wir alle so gewonnenen „Relationen“ aus und führen nur solche an, deren Erstglied das Determinans ist. So ergibt unsere Untersuchung der V+N-Komposita gegenüber der Klassifikation von Fleischer/Barz (2007) fünf neue Bestimmungstypen:

- Qualitätsbestimmung wie in *Spar-Burger* (in 40 % der Komposita mit verbalen Erstgliedern!),
- Zweckbestimmung wie in *Impf-Kartoffel*, *Renn-Flunder*,
- Resultatsbestimmung wie in *Wohlfühl-Outfit*,
- Bereichsbestimmung durch Nennung des Geltungsbereichs wie in *Turn-Floh*,
- Konstitutionsbestimmung wie in *Wuschel-Hexe*.

Bei Adjektiv+Nomen-Komposita ergibt die Analyse, dass eine Beschränkung der semantischen Leistung des adjektivischen Gliedes auf die Zuschreibung rein qualitativer Merkmale, von der Fleischer/Barz (2007) ausgehen¹, eine starke und zudem leicht irreführende Pauschalisierung zeitigt. Insgesamt konnten sechs verschiedene Bestimmungsarten des adjektivischen Erstgliedes unterschieden werden:

- Qualitätsbestimmung (*Lässig-Look*),
- Bereichsbestimmung durch Nennung des Themas (*Low-fat-Rezept*),
- Ornativbestimmung (*Hybrid-Flunder*),
- Instrumentbestimmung (*Verbal-Krieg*),
- Resultatsbestimmung (*Happy-Salat-Diät*),
- Funktionale Zweckbestimmung (*Big-Schäuble*).

Ein überraschendes Ergebnis der Analyse ist außerdem, dass der von den genannten und anderen Autoren als vorrangig angesehene Typ der qualitativen Bestimmung bei adjektivischen Erstgliedern weniger produktiv ist als der der Resultatsbestimmung.

Wichtiger als Menge der ermittelten kategorialen Subklassen sind jedoch die qualitativen Unterschiede zwischen unseren Bestimmungstypen und den verglichenen Typologien. Sie belegen, dass die vorgeschlagene Klassifikation sowohl differenzierter als auch konsistenter ist als die von Fleischer/Barz (2007) und der Vielfältigkeit der Bedeutungsbeziehungen zwischen unmittelbaren Konstituenten der Nominalkomposita angemessener entgegenkommt.

¹ Die drei anderen von Fleischer/Barz (2007) genannten Subtypen bei adjektivischen Erstgliedern müssen wegen ihrer Dominanz bei lexikalisierten Komposita ausgeklammert werden.

Literaturverzeichnis

- EICHINGER L. M., 2000, Deutsche Wortbildung. Eine Einführung, Tübingen.
- EISENBERG P. et al., 1998, Duden - Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim.
- ENGEL U., 2004, Deutsche Grammatik. Neubearbeitung, München.
- FLEISCHER W. / BARZ I., 2007, Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen.
- MOTSCH W., 1999, Deutsche Wortbildung in Grundzügen, Berlin.
- ORTNER L. / MÜLLER-BOLLHAGEN E. / ORTNER H.-P. / WELLMANN H. / PÜMPEL-MADER M. / GÄRTNER H., 1991, Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwart. Eine Bestandsaufnahme des Instituts für deutsche Sprache. Vierter Hauptteil: Substantivkomposita, Berlin/New York.
- ORTNER L. / ORTNER H., 1984, Zur Theorie und Praxis der Kompositaforschung, Tübingen.

Von “das man nicht hören mag” zu “das gehört getan” – zum Bedeutungs- und Strukturwandel bei *gehören*

Vorüberlegungen

Die Konstruktion *gehören* + Partizip II, die sowohl im schriftlichen wie auch mündlichen Gebrauch üblich ist, ermöglicht dem Sprecher eine Umperspektivierung der außersprachlichen Wirklichkeit: Das Ereignis wird vorgangsorientiert, agensdezentriert, meist patienszentriert betrachtet (vgl. Szatmári 2002). Das Verb kann somit als Auxiliarverb angesehen werden, vgl.

- (1) *Dass die Frau – Chirurgie hin oder her – auch in Waffenschein-pflichtig [sic!] engen Jeans nie wie eine durchgeknallte Oma wirkt, gehört auch **erwähnt**.* (Kurier Nr. 152, 3. Juni 2004:35)
- (2) *Dummheit gehört **bestraft**.* (Hörbeleg RTL 2, 03.03.1998)

Es kommt bei der Entwicklung des Verbs zu semantischen Verschiebungen, die auch einen Strukturwandel auslösen. Dieser Prozess, durch den sich der Wandel der Ausgangsstruktur “Subjekt – Verb – Ergänzung” zur Auxiliarstruktur “Subjekt – grammatischer Marker – Hauptverb” vollzieht, soll hier im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Zur semantischen Verschiebung

Das Verb *gehören* ist seit dem 8. Jahrhundert belegt. Anhand der Eintragungen im “Deutschen Wörterbuch” (DWb 2504-2525) von Jacob und Wilhelm Grimm (1897/1991) lassen sich folgende Grammatikalisierungspfade annehmen (vgl. Szatmári 2006), wobei ich mich im Rahmen dieses Beitrags auf die mit Fettdruck gekennzeichneten Entwicklungslinien zunächst hinsichtlich ihres Bedeutungs- und anschließend in Bezug auf ihren Konstruktionswandel konzentriere: ***gehören*** (***er-/anhören***, ***aufhören***) → (1) ‘Gehör geben’, ‘gehorsamen’ → (2) ‘Zugehörigkeit’ (Vater/Sippe → Heimat/Haus) → (3) **Rechts-/Gemeindeleben** → (3a) ‘Pflicht des Erscheinens und Hörens’: Lasten &

Pflichten, Rechte & deren Ausübung; (3b) **‚gebühren‘, ‚zukommen‘, ‚gestehen‘, ‚geziemen‘**; (3c) Abbildung von Relationen: a) Eigentumsverhältnisse aller Art (‚Ansprüche haben, machen, erhalten‘), b) Verhältnis der Teile zum Ganzen, zueinander, deren **‚richtige‘** Platzierung (Zugehörigkeit zu einem Ganzen) → (4) **‚einem Zweck dienen‘** (‚unentbehrlich‘, **‚nützlich‘**, **‚geeignet‘**).

Zum Bedeutungswandel

Ausgangspunkt stellt die ursprüngliche konkrete Bedeutung von *gehören* dar, die eigentlich eine Intensivform des Verbs *hören* war.¹ Das **‚verstärkte Hören‘** war im Sinne von ‚jmdn. anhören/erhören‘ (**‚völliges hören, das sein ziel erreicht‘** – DWb 2504) zu verstehen. Es geht ursprünglich von Personen aus und ist dann auf Sachen verallgemeinert worden, vgl.

- (3) *etwenn so vellet ein dink für die löcher der oren, das man nicht gehören mag* (Ortolf 1614, DWb 2504/05),
- (4) *mein herr gehört nit wol und muesz man gar (ganz – Kommentar der Grimms) laut mit ime reden* (DWb 2505).

Da die physiologische Fähigkeit des Hörens dem Menschen angeboren und von grundlegender und orientierender Bedeutung ist, ist es aufgrund der Konversationsmaxime der Relevanz erforderlich, dass bei ihrer Versprachlichung entweder über die Hörfähigkeit der betreffenden Person etwas ausgesagt wird, die willentlich (*nicht gehören mag*) oder naturbedingt eine Abwandlung erfahren kann, oder der akustische Stimulus präzisiert wird. Letzterer war dabei im Genitiv bzw. im Akkusativ kodiert, vgl.

- (5) *gahôrit mîn* (DWb 2505),
- (6) *und gehörte ouch den vogelsanc.* (Iwein 991, 13. Jh., DWb 2505),
- (7) *allen dien .. die disen brief iemer gesehend older gehærent.* urk. Altorf 22. dec. 1257 (s. sp. 1622); *allen den .. die disen brief gesehent oder gehörent lesen.* Strasz. chron. 932, 4. 117, 11 (**‚eingangsformel von urkunden‘** DWb 2505).

Der Wahrnehmungsträger ist belebt, meist human; der akustische Stimulus (das Außengeräusch) kann von einer Person (*mîn*), einem Lebewesen (*vogelsanc*), aber auch einem **‚Brief‘**, der lesend vorgetragen wird, ausgehen. Da dieses lexikalische Konzept bis ins 19. Jahrhundert bestand, ist in diesem Zusammenhang eine Entwicklung zu erwähnen, in der das **‚völlige Hören‘**, d.h. das Anhören/Erhören, auf Streitsituationen übertragen wurde und dann **‚aufhören, still sein, ruhen‘** bedeutete. Eine derartige Verwendung ist im DWb u.a. für das 15./16. Jahrhundert belegt.

¹ Grimms bestätigen, dass diese Bedeutung bis hin zur Entstehungszeit des Wörterbuchs (1897) landschaftlich noch existiert.

- (8) *lass mich der red gehören* (bair., elsäss. i.S.v., lass mich in Ruhe mit derartigen Reden, DWb 2506).
- (9) *chamillenöl stercht die spannader und gehört auch im smerzen*. (Salbenbuch eines Stadtarztes, 15. Jahrhundert, d.h. "der schmerz gehört", hört auf, DWb 2506).

Streitsituationen bedeuten immer noch Geräuschkulisse von außen, wobei die Intention des Anhörens einer Partei dazu veranlasst, die andere Partei zum Hören aufzufordern, d.h. zum Schweigen. In (9) steht der Beleg auch für eine weitere semantische Verschiebung, denn es geht nicht mehr um Außengeräusche, sondern um eine Verlagerung ins Innere des menschlichen Körpers. Diese Verschiebung bedeutet zugleich die metaphorische Verwendung von Schmerzen, die als Geräusche interpretiert werden. Hier liegt gewissermaßen eine Kontiguitätsrelation vor: Akustische Stimuli werden nicht nur von außen, sondern auch von innen wahrgenommen, damit verwendet der Sprecher ein Lexem, das bislang Konkretes, Äußerlich-Wahrnehmbares ausgedrückt hat, für die sprachliche Abbildung eines äußerlich nicht wahrnehmbaren Bereichs (d.h. körperinterner Befindlichkeiten).

Hinsichtlich des lexikalischen Ausgangskonzeptes von *gehören* kann man demnach von folgenden Parametern ausgehen: (1) das Verb *gehören* besitzt ein häufig gebrauchtes, grundlegende menschliche Tätigkeit ausdrückendes lexikalisches Konzept, und zwar die uneingeschränkte Wahrnehmung von akustischen Stimuli; (2) es kann in die Gruppe der Bewegungsverben i.w.S. eingeordnet werden (*werden* z.B. drückt eine Wachstumsbewegung, *geben* eine kausative Beförderungsbewegung aus, *gehören* i.S.v. "verstärktes Hören" eine Schallbewegung aus), Schallabgabe/-empfang lässt sich auch als Bewegung im Raum interpretieren, wobei *gehören* auf den "neuen" mentalen Besitzer perspektiviert; (3) es wird in der Regel zweiwertig verwendet und verweist auf den im Subjekt kodierten Wahrnehmungsträger bzw. auf den Grad der Hörfähigkeit oder auf den im Genitiv oder Akkusativ kodierten akustischen Stimulus.

Eine weitere lexikalische Verschiebung führte zur Bedeutung "*gehör geben, gehorchen*" (DWb 2506). So finden sich im 14. Jahrhundert Belege wie "*wem gehörs du?*", die zu verstehen sind als 'wem hast du zu gehorchen?', wodurch ein Verhältnis der Zugehörigkeit/Angehörigkeit ausgedrückt wird. Ursprünglich war die Zugehörigkeit auf den Vater bezogen und erfuhr dann eine Erweiterung auf Sippe, Heimat, Haus, Heim sowie auf Abstrakteres wie Eheverhältnis, Untertan-Herr-Verhältnis, "Verhältnisse" im Rechts- und Gemeindeleben usw. Dieses *gehören* wurde verstärkt mit *an* oder *zu*, regierte zunächst den Akkusativ, später den Dativ, hartnäckig hielt sich allerdings auch der "bekämpfte" Genitiv (dementsprechender Kommentar im DWb 2508), vgl.

- (10) *er gehört mir nichts an* (DWb 2507),
- (11) *alle versuche und proben (mit andrer liebe – Kommentar der Grimms) laufen dahinaus, dasz ich nur für dich bin, und dasz wer dich kennt, wer dein gehört hat, keiner andern auch nicht auf eine zeitlang angehören kann* (Goethe, DWb 2508).

Aus der Verwendung im Rechts- und Gemeindewesen erwuchs der heutige allgemeine Gebrauch von *gehören* (vgl. DWb 2512), denn z.B. *aufs Gericht gehören* bedeutete ‚sich dort zu einer bestimmten Zeit einzufinden, um zu hören‘. Das Verb diente der Beschreibung eines Rechtsverhältnisses und eines Rechtsanspruchs und brachte in diesem Gebrauch zweierlei zum Ausdruck, einerseits die Pflicht des Erscheinens und Hörens (= Lasten und Pflichten) sowie das Vorhandensein von Rechten und deren Ausübung und andererseits eine Zuständigkeits-/Zugehörigkeitsrelation (*aufs Gericht*). Die Pflicht zu erscheinen und zu hören im Zusammenhang mit Gerichtsbarkeit führte zur Bedeutungsinnovation, es geht um Zugehörigkeit (= zu dem Personenkreis gehören, der sich zu versammeln hat) sowie um konkrete und abstrakte Zuständigkeiten (= vor ein Gericht gehören; zu jemandem gehören). Die „Wahrnehmungsgegenstände/Stimuli“ sind in diesem Fall sehr komplexer, abstrakter Natur (z.B. *polizeisache, criminalsache*), so dass eine Klärung der Zuständigkeit für diese Angelegenheit ebenfalls unbedingt erforderlich erscheint, in dem Sinne, ob sie vor einem Gericht, vor dem Fürsten usw. zur Sprache gebracht werden soll.

Aus dem Gebrauch im Rechts- und Gemeindeleben hat sich die Verwendung im Sinne von ‚gebühren, zukommen, zugestehen, geziemen‘ entwickelt, denn die oben erwähnte Zuständigkeit enthält ja andererseits auch den Aspekt, dass die Stelle, an der man die Angelegenheit vorträgt, die entsprechende Instanz für die Schlichtung einer schwierigen Angelegenheit, einer Rechtssache ist und es einzig ihr zusteht, in dieser Angelegenheit zu entscheiden. Diese metaphorische Übertragung fand auch den Weg in die Alltagssprache, um zu versprachlichen, was sich z.B. für bestimmte Personen bzw. in Bezug auf eine bestimmte Angelegenheit geziemt.

(12) *mir zweifelt auch, ob dich zu fragen mir gehöre* (Tscherning, 1642, 227).

(13) *so gehort der mahelring von dem brutgom der gesponsen zu geben* (manuale curatorum, DWb 2524).

(14) *nachtleuchten gehören vor den obersten zu tragen* (DWb 2524).

Eine weitere semantische Verschiebung zeigt sich darin, dass der Wahrnehmungsgegenstand getilgt wird, so dass sich das lexikalische Konzept auf die „innerlichen“ Befindlichkeiten in Bezug auf ein der Situation angemessenes Verhalten bezieht.

(15) *geschicht dir wol etwas gûte / von hübschen freulein fein, / da gehort sich schweigen zu* (Uhland, DWb 2525).

(16) *dasz ein sach übel gethan oder anders dann sichs gehört gethan .. gleich auf eins ausgehe* (Fischart 1588, DWb 2525).

Für das Verb *gehören* lässt sich somit ebenfalls festhalten, was Wegener glaubt bezogen auf die Neubildung psychischer Verben zu erkennen, nämlich „ein kognitives Konzept als treibende Kraft [...]. Und zwar bilden die Sprecher neue psychische Verben, indem sie Verben, die konkrete Einwirkungen auf den Körper oder dessen Bewegung bzw. Funktionieren bezeichnen, für psychische Vorgänge verwenden, und indem sie Ver-

ben, die das Ergreifen einer Entität oder deren Hervortreten bezeichnen, für mentale Vorgänge benutzen" (1999:179-180).

Analog bezeichnete das ursprüngliche lexikalische Konzept von *gehören* eine konkret wahrnehmbare Einwirkung auf den menschlichen Körper. Dieses Konzept erfährt eine Bedeutungserweiterung, und zwar sich zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort zu einem bestimmten Zweck zum "Hören" einzufinden. Diese übertragene Bedeutung wird konventionalisiert und lexikalisiert, was zur Bedeutungsverengung führt, das Merkmal der akustischen Wahrnehmung durch das Ohr gerät aus dem Bedeutungsbereich. Die Verwendung in der Rechtssprache, d.h. die abstraktere Verwendung des Verbs, öffnet den Weg zur einer weiteren Bedeutung mit den Merkmalen ‚Zuständigkeit für bestimmte Rechtsangelegenheit, weil es sich um die dafür kompetente Instanz handelt‘. Damit ist das lexikalische Konzept des Geziemens/Gebührens/Zugestehens verbunden, das auf alle Lebensbereiche ausgedehnt wird – der Sprecher benutzt das Verb zur Bezeichnung mentaler Vorgänge. In Anlehnung an Wegener zeigt sich der lexikalische Wandel in Übergängen in einer Richtung, und zwar von "äußerlich > innerlich, konkret > abstrakt, physisch > psychisch, objektiv beobachtbar > subjektiv wahrnehmbar" (Wegener 1999:181). Im Anschluss an den lexikalischen vollzog sich auch ein syntaktischer Wandel.

Zum Strukturwandel

Um den für den Beitrag vorgegebenen Rahmen nicht zu sprengen, konzentriere ich mich auf den Strukturwandel bezogen auf das lexikalische Konzept ‚gebühren, zukommen, zugestehen, geziemen‘. Das sich auf die "innerlichen" Impulse in Bezug auf ein der Situation angemessenes Verhalten abzielende Konzept existiert im 16. Jahrhundert in außerordentlich variantenreichen Formen:

- a) *es + Adjektivalegänzung: wie es wol gehöret;*
- b) *Ø + Dativ + zu+Infinitiv: mir zweifelt auch, ob dich zu fragen mir gehöre;*
- c) *Subjekt_{-belebt} + zu + Infinitiv: nachtleuchten gehören vor den obersten zu tragen; so gehort der mahelring von dem brutgom der gesponsen zu geben;*
- d) *es + sich + Partizip II: dasz ein sach übel gethan oder anders dann sichs gehört gethan .. gleich auf eins ausgehe.*

Die semantische Verschiebung erlaubt eine verschiedenartige Besetzung der Subjektposition, die nicht mehr der Wahrnehmungsträger innehat. Die Subjektposition wird entweder mit dem wahrgenommenen Gegenstand (im weitesten Sinne des Wortes) besetzt, getilgt oder mit dem impersonalen *es* besetzt. Für die Entwicklung zum Passivauxiliar waren die unter c) und d) aufgelisteten Konstruktionen wesentlich.

Bei der Konstruktion Subjekt_{-belebt} + *zu* + Infinitiv ist der formale Zusammenhang mit *sein* + *zu* + Infinitiv-Konstruktionen unverkennbar, vgl.

- (17) (a) *nachtleuchten gehören vor den obersten zu tragen*; (b) *so gehort der mahelring von dem brutgom der gesponsen zu geben*;
 (18) nhd.: *darum ihr gar nicht zu folgen ist* (Luther, Dal 1966:109).

Dal (1966:109) nennt *sein* + *zu* + Infinitiv-Konstruktionen, die "die Bedeutung einer passiven Möglichkeit oder Notwendigkeit" haben und schon im Althochdeutschen existierten, eine spezielle Entwicklung. Sie meint, dass diese aus Konstruktionen hervorgegangen sind, "in denen der Infinitiv als Ergänzung eines Adjektivs in prädikativer Stellung fungiert, also etwa: *das ist zu machen* < *das ist leicht, schwer zu machen*" (Dal 1966:109, Hervorhebungen im Original). Derartige Konstruktionen sind bereits im Gotischen belegt. Weiter heißt es bei ihr: "Dieselbe Infinitivkonstruktion wie bei *sein* findet sich auch bei anderen Verben, wie *stehen*, *bleiben*, *scheinen*: *es steht zu erwarten*; *es bleibt noch viel zu erledigen*; mhd. *daß er ze lobenne sol geschehen* (Hartmann), „daß er gelobt wird“" (Dal 1966:109-110, Hervorhebungen im Original).

Vor diesem Hintergrund ist auch *gehören* + *zu* + Infinitiv zu sehen: Das lexikalische Konzept ‚Geziemen‘ weist die semantische Nähe zur Notwendigkeit auf, was das Verb für diese Verwendung prädestinierte. An den Belegen ist weiterhin interessant, dass das Satzsubjekt (*nachtleuchten*, *mahelring*) vom Infinitiv regiert wird. Der wahrgenommene Gegenstand ist somit das verknüpfende Glied zwischen den beiden Verben. Besondere Beachtung kommt außerdem dem Beleg (13) zu: *so gehort der mahelring von dem brutgom der gesponsen zu geben*. Hier erscheint eine Ergänzung, die weder von *gehören* noch von *geben*² gefordert wird, sondern charakteristisch für passivische Formen ist, und zwar die Nennung des Agens mithilfe der *von*-Phrase (*von dem brutgom*).

In der Konstruktion *es* + *sich* + Partizip II wird deutlich, dass *gehören* parallel dazu eine Entwicklung zum unpersönlichen Verb durchlaufen hat. Man kann also festhalten, dass *gehören* zunächst ein sprachliches Zeichen mit weniger grammatikalisiertem Status war und sich weiter zu einem grammatischen Zeichen mit höherem grammatikalisiertem Status entwickelte, höher in dem Sinne, dass die Konstruktion abstrakter wurde, indem es zum unpersönlichen Gebrauch kam und *gehören*-Konstruktionen entweder ohne Subjekt oder mit dem impersonalen *es* gebraucht wurden. Es wurde sozusagen zum "Schicklichkeitsverb". Um diese Entwicklung vom Wahrnehmungsverb zum Schicklichkeitsverb zu markieren, wird das Reflexivum gesetzt, das als Translativ im Sinne der Tesnièreschen Translationstheorie diesen Wechsel markiert (vgl. Welke 1997). Das Reflexivum signalisiert dem Rezipienten, dass im gegebenen Fall das Verb nicht als Wahrnehmungsverb aufzufassen ist. Damit sind oben erwähnte Konsequenzen für die Argumentstruktur verbunden, denn die Translation geht mit einer Valenzreduktion einher. In dieser Bedeutung regiert es Verben, die ein willentliches Tun ausdrücken.

² *Geben* forderte neben dem Dativ teils einen Akkusativ, teils einen Genitiv, vgl. mhd. *ich wil im mīnes brōtes geben* (Hartmann), nhd. *er gibt seines Brots den Armen* (Luther) (vgl. Dal 1966:16).

Dadurch, dass das Agens nicht in der Subjektposition aufscheinen kann, bietet sich die Kombination mit dem Partizip II von Handlungsverben an. Die "passive Bedeutung des Part. Prät. der transitiven Verba" ist, wie Dal feststellt, der "Ausgangspunkt" für das Passiv: "Wo ein solches Partizip in prädikativer Fügung aufs Subjekt bezogen war, mußte eine passive Verbalform entstehen [...]" (Dal 1966:128).

Diese beiden Entwicklungslinien scheinen in Analogie zum Passivparadigma in der heutigen Form des *gehören*-Passivs einen vorläufigen "Abschluss" gefunden zu haben (wobei ein persönliches und unpersönliches *gehören*-Passiv belegt ist, das Tempusparadigma allerdings Restriktionen unterliegt), wodurch

(19) das Passivparadigma reformiert gehört.

Literaturverzeichnis:

- DAL I., ³1966, Kurze deutsche Syntax auf historischer Grundlage, Tübingen.
- GRIMM J. und W., 1897/1991, Deutsches Wörterbuch, Leipzig/München (= zit. als DWb).
- SZATMÁRI P., 2002, Das gehört nicht vom Tisch gewischt ... Überlegungen zu einem modalen Passiv und dessen Einordnung ins Passiv-Feld, in: Jezikoslovlje 3.1-2, S. 171-192.
- SZATMÁRI P., 2006, Zur Grammatikalisierung des *gehören*-Passivs, in: Kozmová R. (Hg.), Sprache und Sprachen im mitteleuropäischen Raum. Vorträge der internationalen Linguistik-Tage Trnava 2005, Trnava, S. 115-128.
- WEGENER H., 1999, Zum Bedeutungs- und Konstruktionswandel bei psychischen Verben, in: Wegener H. (Hg.): Deutsch kontrastiv. Typologisch-vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik, Tübingen, S. 171-210.
- WELKE K., 1997, Eine funktionalgrammatische Betrachtung zum Reflexivum: Das Reflexivum als Metapher, in: Deutsche Sprache 25, S. 209-231.

Gibt es *eine* schlesische Mundart?

Im Rahmen eines inländischen und internationalen Projekts beschäftigen wir uns seit 2001 mit den nun bereits ehemaligen deutschen Mundarten (im weiteren MA) in Mähren und Österreichisch-Schlesien. Wir fahren hinaus, erstellen Aufnahmen und arbeiten dabei mit Fragebüchern, um Vergleiche anstellen zu können.

1.

Wenn wir von Schlesien sprechen, handelte es sich territorial gesehen um ein sehr großes größtenteils deutschsprachiges Gebiet, das bis in das 18. Jh. hinein fast nur zum Herrschaftsbereich der Habsburger gehörte. Nach dem 7-jährigen Krieg kam es 1763 zur endgültigen Teilung dieses Gebietes, der nördliche, größere Teil kam zu Preußen und der südliche Teil blieb bei den Habsburgern. Wenn Unwerth (1908) von Schlesien spricht, bezeichnet er den nördlichen Teil als Preußisch-Schlesien und den südlichen Teil als Österreichisch-Schlesien. Hierbei ist zu sagen, dass im österreichischen Teil eigentlich nur der Nordrand an der preußischen Grenze als Schlesien bezeichnet wird. Das deutschsprachige Gebiet reichte aber weiter nach Mähren hinein und wird dialektal zu den schlesischen Mundarten hinzugezählt, denn auch Unwerth spricht von "Mähren bis zur tschechischen Sprachgrenze" (1908:5). Die Grenze, die 1763 gezogen wurde, besteht heute noch. Jetzt ist es die Grenze zwischen der Tschechischen Republik und Polen. Der Einfachheit halber wollen wir im weiteren den nördlichen (polnischen) Teil nur als Schlesien bezeichnen und den südlichen Teil als Österreichisch-Schlesien und den gesamten zu diesen MA gehörigen Sprachraum als Nordmähren.

1.1.

Sprachlich gesehen ist dieses Gebiet noch größer, denn es gehören die Lausitz und noch ein Teil Nordböhmens dazu. Schwarz (1935:105) bezeichnet diesen gesamten Sprachraum auf der böhmischen Seite als den "südschlesischen" Raum und meint damit den Nordrand Böhmens ab Brüx (Most) nach Osten und Mährens sowie das sog. Oppaland um Tropau (Opava).

1.2.

Wenn wir die Karten von Jungandreas (1928:11) zu diesem Sprachraum betrachten, dann stellen wir fest, dass er von der Lausitz beginnend nach Südosten bis nach Mähren hineingehend vom Schlesiſchen spricht. Territorial gehörte der obere, südliche Teil der Lausitz (Oberlausitz) zu Sachsen und der untere, nördliche Teil (Niederlausitz) zu Brandenburg-Preußen. Jungandreas (1928) unterteilt dabei das Schlesiſche in vier große Gruppen: die Diphthongierungs-MA in einem Streifen von Nordwesten etwas südlich gehend nach Nordosten und südlich darunter ebenfalls in dieser Richtung von Nordwesten, nun bereits stärker nach Südosten drehend Nordschlesiſch (mit Lausitzisch als Untergruppe), Mittelschlesiſch (mit Gebirgsschlesiſch als Untergruppe) und Südschlesiſch (mit Schönhengstisch als Untergruppe).

1.3.

Unwerth (1908:6) unterteilt die schlesiſchen MA in zwei Hauptgruppen, in die Diphthongierungs-MA und in die Stamm-MA, wobei die Diphthongierungs-MA wiederum wie bei Jungandreas nördlich liegen. Das Territorium für die Stamm-MA sieht Unwerth in der Lausitz, dem nördlichen Gebirgsrand an der Grenze und den Sudeten auf der südlichen Seite der Gebirge. Dabei geht es um das Iser- und Riesengebirge, die beide von Osten nach Westen verlaufen und das Adlergebirge, das von Norden nach Süden verläuft. Sprachlich unterteilt er die Stamm-MA in: 1. **Glätziſch** mit seinen südlichen und östlichen Nebengebieten, 2. **Gebirgsschlesiſch** nördlich von Glatz (Kłodzko), das Gebirgsvorland und die Sudeten sowie 3. **Lausitzisch-Schlesiſch**: die Oberlausitz bis zur Grenze zum Gebirgsschlesiſchen und die MA von Neiße (Nysa), Falkenberg (Niemodlin), Brieg (Brzeg) und Ohlau (Oława). Für unsere Untersuchungen erscheint uns der Blick auf die schlesiſchen MA von Unwerth (1908) am treffendsten, weil er unser Untersuchungsgebiet unter dem Begriff der Stamm-MA zusammenfasst und an dieses Gebiet wollen wir uns halten und die anderen Genannten außer Acht lassen.

2.

Bei unseren Betrachtungen gehen wir von Material aus, das wir in den letzten Jahren auf österreichisch-schlesiſchem und mährischem Gebiet zusammengetragen haben. Das heißt, es geht dabei um ein Gebiet von Weißwasser (Bílá Voda) im äußersten Nordwesten am östlichen Nordrand des Glatzer Zipfels bis hinunter nach Südosten in die Gegend von Neutitschein (Nový Jičín) und von Mährisch Neustadt (Uničov) im äußersten Südwesten bis hinauf nach Jägerndorf (Krnov) bzw. Hotzenplotz (Osoblaha) im Nordosten. Im Gegensatz zu den meisten dialektologischen Untersuchungen, die in erster Linie den Lautverhältnissen gewidmet sind, wollen wir uns aber vor allem

mit dem Bereich der Lexik beschäftigen und andere Dinge nur am Rande erwähnen, wenn sie uns bemerkenswert erscheinen.

2.1.

Wie bereits erwähnt, betrachten sowohl Unwerth (1908) und Jungandreas (1928) als auch Schwarz (1935) das Schlesische in Nordmähren als eine Einheit. Bei unseren Aufnahmen jedoch trat uns auf dem unter dem Blickwinkel des gesamten schlesischen Sprachraumes doch verhältnismäßig kleinen Gebiet eine solche Vielfalt entgegen, dass Zweifel aufkamen, ob eine solche Betrachtungsweise gerechtfertigt ist oder nicht.

2.2.

Und so entstand unsere anfängliche Frage und es kam zu unseren Untersuchungen. Wir stützen uns dabei auf Material aus folgenden Orten in Nordmähren: Buchsdorf (Buková), Jauernig (Javorník), Holunder (Chebží), Freiwalldau (Jeseník), Rohle (Rohle), Sternberg (Šternberk) und Sedlnitz (Sedlnice).

3.

Es gibt bestimmte Wörter, die eng mit dem Schlesischen verbunden sind und die man gewissermaßen als **Kennwörter** bezeichnen könnte und die auch in dem von uns untersuchten Sprachraum auftreten. Eines dieser Kennwörter ist das Adverb [ɔk]¹ bzw. [ɔx]. Letzteres kann auch zu [ɔxə] erweitert sein. Das Wort trägt die Bedeutung von *nur*, [k^hum ɔxə] (*komm nur*) ist eine typische schlesische Aufforderung. Zu diesen Wörtern gehören auch [ni:] und [nɪft] für *nicht* und *nichts*, was auf den gesamten von uns hier in Betracht gezogenen Sprachraum zutrifft. Nicht ein einziges Mal sind wir in diesem Gebiet auf die entsprechenden oberdeutschen Äquivalente [net] und [niks] gestoßen. Von den Adverbien wären noch [ʃun] (*schon*) und besonders die erweiterten Formen [ʃund] und [ʃuntə], sowie [blo:s / blu:s] (*bloß*) mit der erweiterten Form [blo:siy / blu:siy] und auch [gel] (im Sinne von *nicht wahr*) mit der Erweiterung [gelox] und [gelɔxə] und zu guter Letzt noch [gle:] (im Sinne von *angeblich*) zu erwähnen. Markant ist auch, dass das Wort *Bach* im Schlesischen feminin ist und oft noch mit einem [ə] erweitert wird, also [baxə].

3.1.

Aus der Reihe der Substantive möchten wir noch einige für die schlesischen MA typische Wörter anführen: [ze:ge] (*Uhr*), [vompə] (*Bauch*), [rɔziŋkɪ] (*Rosinen*), [dsɪy] (*Bettbezug*), [nupe] (*Nachbar*), [ʃlikəmɪlɪ] (*ingesäuerte Milch*), [rɪdʃla] (*Fußbank*),

¹ Die im Folgenden vorkommenden MA-Beispiele werden nach der IPA-Transkription notiert. Allerdings wird dabei – um die Lesbarkeit zu erleichtern – auf die meisten diakritischen Zeichen verzichtet.

[nuldə] (*Nadel*), [po:dʃn] (*Hausschuhe, Pantoffeln* – hier handelt es sich sicher um eine Form, die auf das tschechische Wort *papuče* zurückzuführen ist, das wiederum aus dem Türkischen stammt), [ɛplʃbaldla] (*getrocknete Apfelstückchen*).

Und aus der Reihe der Verben: [fɛvdsln] (‘ziellos aus einem Raum hinaus- und wieder hineingehen und dabei eigentlich jemanden stören’), [ple:ka] (*blöken*, aber im Sinne von *schreien*), [brɛ:ta] (*etwas können, bringen*), [ʃvɛ:fa / ʃva:ivɛ] (*Wäsche spülen*), [nodʃn] (*weinen*), [grɔ:s haun] (*hauen* im Sinne von *mähen*, weil *mähen* von den Dialektsprechern als Standardwort gesehen wird), [dʃundɛn / kʰɔ:vʃln] (*auf dem Eis schlittern*).

3.2.

Es gibt aber auf der böhmischen Seite auch Wörter, die eindeutig an das Oberdeutsche bzw. an das österreichische Deutsch erinnern, die aber auf der anderen Seite in Schlesien keine Rolle spielen, vor allem, wenn wir z.B. an folgende Wörter denken: [ribi:slɛn] (*Johannisbeeren*), [fizo:lɐ] (*Bohnen*), [paradaizɐ] (*Tomaten*), [dsɛlɐ] (*Sellerie*), [kʰɛ:l / kʰraud] (*Wirsingkohl*), [a:depl] (*Erdäpfel/Kartoffeln*), [kʰukɛru:ds] (*Kukuruz, Mais*), [naigəvɪ:vdsə] (*Neugewürz, Piment*), [kʰarbenatɪ] (*Bouletten*), [faʃi:vds] (*Gehacktes*), [zamstij] (*Samstag*), [jɛnɐ] (*Januar*), [fɛ:bɐ] (*Februar*), [ʃpɪtɔ:l] (*Spital, Krankenhaus*), [kʰandslai] (*Kanzlei, Büro*).

Diese Wörter sind offensichtlich “später” in die MA gekommen, denn es handelt sich z.B. um Gemüse, das erst in den letzten Jahrhunderten üblich wurde bzw. um Wörter, die amtlicherseits immer und immer wieder gebraucht wurden und sich wohl allmählich durchgesetzt haben, wie z.B. die Namen der ersten beiden Monate, d.h. man könnte sie mit der politischen Staatszugehörigkeit in Verbindung bringen. Diese Ansicht scheint uns besonders durch das Wort *Erdäpfel* bestätigt, denn auf der schlesischen Seite tritt eine andere Form auf, und zwar [a:pɛn] (pl.) bzw. [apun]. Diese lässt sich nicht von *Erdäpfel* ableiten, sondern muss von *Erdbirne* abgeleitet werden, und gerade an der Grenze stoßen beide Formen aufeinander, also ist anzunehmen, dass hier doch die politische Zugehörigkeit eine Rolle gespielt haben müsste, sonst hätten wir beiderseits der Grenze in den MA beide Formen vertreten. Ganz abgesehen davon, dass z.B. die Gemüse-, Obst- und ebenfalls Speisebezeichnungen auch im Tschechischen größtenteils in dieser Form verwendet werden: *rybíz, fazole, rajčata* (‘Paradiesäpfel’, Lehnübersetzung), *celer, karbanátky, nové koření* (‘Neugewürz’, Lehnübersetzung), *kél* (dialektal), *špitál* (umgangssprachlich) und manchmal die Frage steht, welche Sprache von welcher etwas übernommen hat, was wohl von Fall zu Fall schwer klärbar sein mag.

3.3.

Anders verhält es sich unseres Erachtens bei Wörtern, die eindeutig oberdeutsch und nicht auf Grund einer langjährigen politischen Zugehörigkeit, sondern unabhängig

davon sicher schon viel früher in die MA gekommen sein können und auf der schlesischen Seite nicht auftreten, wie z.B.: [bu:f] (*Bub* im Kuhländchen, sonst in ganz Nordmähren [k^hala] oder [juŋ/ə/]), [rɔds] (*Ratte*), [k^hɔstɐ] (*Kasten*, im Sinne von *Schrank*, was im Allgemeinen für den oberdeutschen Sprachraum gilt; im Obersächsischen Wörterbuch kommt diese Bedeutung nur im Kompositum *Brotkasten* vor; Mitzka führt es im “Schlesischen Wörterbuch“ nur für Nordmähren mit dieser Bedeutung an), [hɔk] (*Hacke*, aber im Sinne von *Axt* bzw. *Beil*), [grɛna / grana] (*greinen*, im Sinne von *weinen*), [fa:m] (*Fam*, *Schaum*), [va:dʒə] (*Watsche*, *Ohrfeige*), [ɔ:vvaʃla / u:vvaʃla] (*Ohrwaschel*, *Ohr*), [faʃpɐ] (*Vesper*, im Sinne einer Zwischenmahlzeit, auch vormittags), [flaiʃhɔkɐ] (*Fleischhacker*, *Fleischer*), [ɔ:tl] (*Jauche*), [ʃvɛm] (pl. *Schwämme*, im Sinne von *Pilz*), [fla:n] (*Wäsche spülen*).

3.4.

Durch die enge Nachbarschaft, in der diese MA mit dem Tschechischen lebten, ist es natürlich nicht verwunderlich, wenn wir auch Einflüsse aus dieser Sprache finden können. Manchmal lässt sich nicht eindeutig feststellen, ob der Einfluss nur über das Tschechische erfolgte, denn wenn wir an solche Wörter wie [k^hre:n] (*Kren*, *Meerrettich*) oder [ʃme:tə] bzw. [ʃmjɛtn] (*Sahne*) denken, die beiderseitig der Grenze im Schlesischen vorkommen, dann müsste man vor allem bei dem zweiten Wort (tsch. *smetana*, poln. *śmietana*) vorsichtshalber von einem slawischen Einfluss sprechen. Eindeutiger wird der tschechische Einfluss bei folgenden Wörtern, die jedoch nicht flächendeckend auftreten: [bɛru:fɛ] (dt. *Heidelbeeren*, pl. *borówka/jagoda*, tsch. *borůvka*), [gaʃ] (dt. *Brei*, tsch. *kaše*), [k^hugɛru:ds] (öst. *Kukurutz*, dt. *Mais*, tsch. *kukuřice*, die Herkunft des Wortes ist wahrscheinlich südslawisch und ist über Ungarn bzw. Österreich weiter nach Norden vorgedrungen), [ga:dʃla] (mundartlicher Diminutiv *Entenküken*, tsch. *káča/kačena* – *Ente* in der mährischen Umgangssprache), [mɔdʃɛŋ] (*drücken*, *quetschen*, tsch. *mačkat*), [dʃundɛn] (‘auf dem Eis schlittern’, tsch. *čundrat*), [dʃuln] (‘Wasser lassen’, wahrscheinlich vom tschechischen Wort *čurat* abgeleitet). Dabei entstehen vor allem bei der Kompositabildung interessante hybride Formen: [ʃvɛmgaʃ] (*Pilzbrei*, ‘ein Pilzgericht’), [dsumlflaʃla] (‘Babyflasche’, eigentlich *Nuckelflasche*, von tsch. *cumlat* ‘nuckeln’), [ʃpɛno:dl] (*Stecknadel*, tsch. *špendlík*, dieses tschechische Wort stammt aus dem Deutschen, wahrscheinlich von *Spindel*, die MA haben daraus volksetymologisch ein Kompositum gemacht – interessant ist auch, dass hier nicht die sonst für die schlesischen MA typische Form [nuldə] auftritt, sondern eine Form ohne Rotation).

4.

Wenn wir nun die bisherigen Betrachtungen zusammenfassen wollen, müssen wir feststellen, dass es zweifelsohne eine Reihe Gemeinsamkeiten gibt, die dazu berechtigen, den von Unwerth (1908), Schwarz (1935) und Jungandreas (1928) beiderseits

der Grenze benannten Sprachraum als Schlesisch zu bezeichnen. Jedoch müsste im südlicheren Raum etwas stärker differenziert werden, d.h. wir müssen in Nordmähren mit mehreren Varianten des Schlesischen rechnen.

4.1.

Dabei möchten wir noch auf eine Erscheinung aufmerksam machen, die für Nordmähren ebenfalls typisch ist. Es gibt gemeinschlesische Wörter, deren Auftreten von Norden nach Süden abnimmt, d.h. in der Gegend bis Freiwaldau (Jeseník) westlich des Altvatergebirges sind sie gängig, werden dann aber rarer, können jedoch trotzdem irgendwo in diesem Sprachraum vereinzelt auftreten. Das betrifft z.B. solche Wörter wie: [k^hli:sla / ʃliʃgɛn] (1. Wort pl. Dim./2. Wort pl. *Klöße*, diese Wörter werden südwärts von dem Wort [k^hne:dl] verdrängt, das erste Wort stärker als das andere, weil letzteres auch im Sinne von *Nocken* oder *kleineren Klößen* verwendet wird), [lo:dn / dsulkɛn] (*Loden/Zulkern* als Synonyme für *Haare*, diese Wörter können situationsbedingt neutral oder auch pejorativ sein; nach Süden verlieren sie sich und werden nur noch von *Haar* vertreten), [p^hilds] (*Pilz*, südwärts tritt dafür das oberdeutsche Wort *Schwamm/Schwämme* ein, außer dem Kuhländchen, wo *Pilz* erhalten bleibt), [fu:də] (*Fuder*, dieses Wort verliert sich südwärts und wird von *Fuhre* abgelöst), [k^hi:ə vɛ:da] (*Kühe weiden*, weiter nach Süden sagt man dann eher *Kühe hüten*), [zino:bɛd] (*Sonnabend*, dafür tritt dann außer im Kuhländchen das oberdeutsche *Samstag* ein, das nebenbei gesagt z.Z. in ganz Deutschland ungeachtet seiner oberdeutschen Herkunft auf seinem Siegeszug ist), [p^huʃ] (*Busch*, das typische schlesische Wort für *Wald*, welches im Schlesischen nicht verwendet wird, in Nordmähren tritt jedoch *Wald* weiter südwärts in den MA auf), [jauxə] (*Jauche*, weiter im Süden tritt dann eher das oberdeutsche [o:tl] auf), [dsu:ʃlɪsn] (*zuschließen*, d.h. ‚mit dem Schlüssel die Tür abschließen‘, weiter nach Süden wird es eher vom oberdeutschen *zusperren* vertreten, jedoch gibt es auch MA, in denen beide Wörter als Synonyme verwendet werden), [gri:spɔp] (*Grießpapp*, das Wort *Papp* für *Brei* ist ebenfalls eine typische schlesische Erscheinung, dieses Wort wird weiter südwärts eher vom tschechischen [gaʃ] abgelöst).

4.2.

Es gibt einige wenige Wörter, die von Norden her nach Österreichisch-Schlesien eingedrungen sind, jedoch nur in den äußersten Norden, und zwar in die Gegend von Jauernig (Javorník). Als Beispiele möchten wir folgende Wörter anführen: [mais] (*Mais*), [jo:hanisbɛ:ɛn] (*Johannisbeeren*) [bun] (*Bohnen*) Man verwendete also in einigen Dorf-MA in diesem Gebiet eher die im Norden hinter der Grenze liegenden üblichen Ausdrücke und nicht die südlichen, „landesüblichen“. Dieser Trend war aber nur sehr selten. Vielleicht lässt er sich in dieser Gegend auf ökonomische Beziehungen zurückführen, denn wirtschaftlich lebte diese Gegend eher mit den schlesischen Gebieten im Norden zusammen als mit den südlich gelegenen Landesteilen.

5.

Das bisher Gesagte weist demnach darauf hin, dass es sich bei den von uns untersuchten MA in Nordmähren um Misch-MA handelt, in denen schlesische und oberdeutsche Elemente nebeneinander vorkommen. Auf diesen Umstand weisen auch Jungandreas (1928:240) und Schwarz (1935:201) hin, jedoch wäre es auf Grund der bestehenden großen Vielfalt wohl nicht richtig, sie alle in einen Topf zu werfen und als südschlesisch abzutun. Sie müssten zumindest stärker differenziert werden. Darauf macht auch Weiser (1937:126ff.) aufmerksam, besonders in seinem Kartenteil am Ende seiner Arbeit, jedoch leider nur für ein kleines beschränktes Gebiet. So wie es sich im Moment auf Grund der bisherigen Erkenntnisse abzeichnet, müsste man sagen, dass alle nordmährischen MA zweifelsohne zu den Unwerthschen Stamm-MA gehören. Jedoch gibt es Gebiete, die mehr dem Gebirgsschlesischen ähneln, wie z.B. die Gegend um Jauernig (Javorník) und Weidenau (Vidnava) bis etwa Freiwaldau (Jeseník) oder das obere Bielatal mit Freiwaldau (Jeseník) dem Lausitzisch-Schlesischen, dann der westlich des Altvatergebirges nach Süden führende Teil, der mehr an das Glätzische anschließt, wenn auch mit einigen Differenzierungen, d.h. die Gegend südlich von Freiwaldau (Jeseník) bis hinunter nach Mährisch Neustadt (Uničov) und dann nach Osten gehend bis Sternberg (Šternberk) und Bodenstadt (Potštát). Das Kuhländchen zeigt vor allem lautlich deutliche Übereinstimmungen mit dem Lausitzisch-Schlesischen und teilweise auch mit den schlesischen Diphthongierungs-MA, worauf Unwerth (1928:94) aufmerksam macht. Das Oppaland (Opavsko) bis östlich an das Altvatergebirge heran ist eher wieder eine glätzische Variante. Bei dieser Differenzierung müssten natürlich vor allem die lautlichen Verhältnisse in Betracht gezogen werden, die bei unseren Ausführungen völlig außer Acht gelassen wurden.

Literaturverzeichnis:

- HOLUB J. / KOPEČNÝ F., 1952, Etymologický slovník jazyka českého, Praha.
 JUNGANDREAS W., 1928, Beiträge zur Erforschung der Besiedlung Schlesiens und zur Entwicklungsgeschichte der schlesischen Mundarten, Breslau.
 MITZKA W., 1962, Schlesisches Wörterbuch, Berlin.
 SCHMITT E., 1965/1967, Schlesischer Sprachatlas, Marburg.
 SCHWARZ E., 1935, Sudetendeutsche Sprachräume, München.
 UNWERTH W. von, 1908, Die schlesischen Mundarten in ihren Lautverhältnissen. Grammatisch und geographisch dargestellt, Breslau.
 WEISER F., 1937, Lautgeographie der schlesischen Mundarten des nördlichen Nordmähren und des Adlergebirges, Brünn/Prag/Leipzig/Wien.

Südjütland und Nordschleswig – Land der kulturellen Toleranz

Im Krieg im Jahre 1864 verlor Dänemark das Herzogtum Schleswig, das an Deutschland angeschlossen wurde. Nach den Plebisziten im Jahre 1920 wurde das Gebiet bis zur Höhe von Flensburg wiedergewonnen (Grenzvertrag von Jahre 1922). Besonders für Dänemark erwies sich dies als ein wesentliches Problem, weil es mit einem prozentual beträchtlicheren Teil des Landes verbunden war als aus dem Gesichtspunkt Deutschlands her gesehen. Für die Dänen erweckte das Grenzkonflikt eine Distanz gegenüber Deutschland, so entstand eine psychologische Barriere in der Beziehung der beiden Völker zueinander. Trotz dieser Grenzstreitigkeiten leben die beiden Staaten jetzt in friedlicher Koexistenz miteinander.

Gegen Ende des zweiten Weltkrieges und unmittelbar danach (1945-55) spielte die Problematik der Flüchtlinge, die auf das Gebiet von Schleswig-Holstein aus Ostpreußen und Schlesien kamen, eine Rolle. Die einheimischen Bewohner von Schleswig-Holstein sahen in den ostpreußischen und schlesischen Flüchtlingen, die Schleswig-Holstein als Zufluchtsort nach dem zweiten Weltkrieg gefunden hatten, eine zahlenmäßige Verstärkung in dem Sinne, dass sie verhindern würden, die von der dänischen Minderheit gewünschte Grenzrevision nach Süden zu erreichen. Deswegen ist es unter den Flüchtlingen und der dänischen Minderheit zuweilen zu Streitigkeiten gekommen. Die dänische Seite, und besonders der SSW (der Südschleswigsche Wählerverband) wandten sich in seinen Wahlsprüchen gegen die Flüchtlinge: "Südschleswig für Südschleswiger!". Die Flüchtlinge wurden als solche angesehen, die streng faschistisch und politisch fanatisch eingestellt sind. Man wandte sich in dieser Angelegenheit an die britischen Besatzungsmächte, die Niederlassung der Flüchtlinge in Schleswig-Holstein zu verringern, welche jedoch einen Eingriff in dieser Angelegenheit ablehnten. Manche Lehrer, die als Flüchtlinge aus Ostpreußen gekommen sind, sollen Kinder aus der dänischen Minderheit schikaniert haben. Für die dänische Seite war das Grenzproblem eines der wesentlichsten. So hat sich die anfangs gültige psychologische Barriere **Deutsche-Dänen** in die **Südschleswiger-Flüchtlinge** verlagert. Der Einfluss von Flüchtlingen auf die Wahlergebnisse erwies sich aber als nicht so entscheidend. Er war aber in dem Sinne bemerkenswert, dass sich die Trennlinie **Südschleswiger-Flüchtlinge** wiederum

in die **Deutsche-Dänen** veränderte, und zwar dann, als die deutschen Südschleswiger bemerkten, dass sie von den Flüchtlingen eine Wahlhilfe bekommen könnten.

Nach dem zweiten Weltkrieg war anfangs die dänische Haltung gegenüber Deutschland als vorsichtig oder gar ablehnend zu bezeichnen. Als Gründe dazu wurden der ungewisse Status Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg und die Wartehaltung seitens Dänemark, bis sich der politische Status Deutschland stabilisiert, sowie das allgemeine Misstrauen gegenüber Deutschland als einem Land, das die Grenzfrage anspricht, zu nennen.

In den Nachkriegsjahren nahm aber die Zusammenarbeit zwischen den beiden Staaten stark zu. Vor allem haben sich die beiden Staaten nach dänischer Zustimmung nicht für institutionalisierte Zusammenarbeit auf Landesebene, sondern vielmehr für gegenseitige Hilfeaktionen entschieden.

Gemeinsame deutsch-dänische Veranstaltungen, Aktionen und Unternehmen nach dem II. Weltkrieg

1952 – gemeinsame Buchausstellung in Flensburg.

ab 1954 - Organisierung der Flensburger Tage (alle 2 Jahre).

ab 1958 – die Schleswig-Holsteinische Landesregierung befürwortet sich für gemeinsame Studienbesuche von Kommunalpolitikern und Beamten. 1959 besucht eine solche Delegation aus Dänemark Schleswig-Holstein, gewertet von den dänischen Teilnehmern als großer Erfolg. Ein Gegenbesuch wurde erwartet.

1963 – der schleswig-holsteinische Ministerpräsident wurde zu einem offiziellen Staatsbesuch nach Dänemark eingeladen und versuchte Kontakte zwischen Folketing und Landtag herzustellen. Ein Besuch der Landtagsdelegation kommt aber erst 1969 zustande.

1970 – das dänische Außenministerium und das Amt Sønderjylland lehnen eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Dänemark ab, v. a. die deutsche Dominanz fürchtend.

1977 – Gründung des Deutsch-dänischen Forums, das zweimal jährlich über Aspekte der grenznahen Zusammenarbeit beriet.

1980 – Generationswechsel in den Landesregierungen von Sønderjylland und Schleswig-Holstein ermöglichte eine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen den beiden Staaten.

1988 – Erarbeitung eines gemeinsamen Regionalprogramms, um EU-Mittel zu erwerben, Teilnahme an einem Interreg-Programm der EG/EU.

1995 – ein Vorschlag, an der deutsch-dänischen Grenze, ähnlich wie es an der deutsch-niederländischen Grenze der Fall ist, eine Euroregion Schleswig zu konstituieren.

ab 1997 – eine heftige Debatte über die Zweckmäßigkeit und die Gefahren einer Euroregion für die dänische Souveränität. Letztendlich hat man auf die Bezeichnung Euroregion verzichtet und den gemeinsamen Namen Schleswig durch Sønderjylland-Schleswig ersetzt.

Im jetzigen deutsch-dänischen Grenzbereich begegnet die deutsche Kultur der dänischen. Hier hört das mitteleuropäische Klima auf und fängt der Norden an. Von ehemaligen Grenzstreitigkeiten sieht man im heutigen Leben der Bewohner von Südjylland (dänisch: Sønderjylland) / Nordschleswig keine Spur. Im Gegenteil: es blüht hier kulturelle Toleranz. Sowohl Deutsche sind an der dänischen Seite der Grenze willkommen, als auch Dänen an der deutschen. Man begrüßt sich gegenseitig mit einem freundlichen *Moin-moin*, es gibt deutsche Schulen in Dänemark und dänische an der deutschen Seite. Dies resultiert auch in einer Art Sprachmischung, besonders bei Schulkindern: Wollen die Kinder im Unterricht beispielsweise bei einem zweisprachigen deutsch-dänischen Lehrer etwas erreichen (z.B. ein langsames Diktieren), dann gebrauchen sie im Gespräch mit ihm seine Muttersprache, wollen sie sich ihm aber widersetzen, dann tritt die Zweitsprache des Lehrers in Kraft.

Kooperation und Informationstausch sind an der Tagesordnung. Es sind auch vielfältige grenzüberschreitende Netzwerke zwischen politischen und privaten Akteuren entstanden. Grenzüberschreitende Netzwerke arbeiten an konkreten Projekten. Damit hat sich das ursprüngliche dänische Projekt, statt einer institutionalisierten Zusammenarbeit konkrete Projekte durchzuführen, durchgesetzt.

Trotz der Tatsache, dass der polnisch-deutsche Konflikt im Bewusstsein der deutschen und polnischen Bevölkerung weit tiefer verwurzelt ist als der deutsch-dänische, und zwar aus historischen Gründen, so scheint die Epoche mit dem zweiten Weltkrieg, besonders aber mit der politischen Wende in Polen und der ehemaligen DDR, ein Ende genommen zu haben. Jetzt ist eine Partnerschaft zwischen Deutschland und Polen angesagt. In dem Sinne kann die deutsch-dänische Zusammenarbeit in der Grenzregion für die deutsch-polnischen Gebiete nach 1989 ein gutes Beispiel sein.

Literaturverzeichnis:

- FREDSTED E. / CARSTENSEN A. / KÜHL K., 2005, Projekt: Divergerende sprogbrug hos unge og bilingvale, in: Widell P./Kunøe M. (Hg.), 10. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog, Århus, S. 113-122.
- KLATT M., 2001, Flygtningene og Sydslesvigs danske bevægelse 1945-1955, Flensburg.
- KLATT M., 2006, Fra modspil til medspil? Grænseoverskridende samarbejde i Sønderjylland/Schleswig 1945-2005, Aabenraa.
- PEDERSEN K. M., 1986, Mødet mellem sprogene i den dansk-tyske grænseregion. En-, to, og flersprogede børn i Sønderjylland, Aabenraa.

ISSN 1426-7241
ISBN 978-3-940310-65-1



ISBN 978-83-7432-488-5

