
LINGUISTISCHE TREFFEN IN WROCLAW



Phrasenstrukturen und -interpretationen im Gebrauch III

Herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz • Joanna Szczek • Artur Tworek

Neisse
Verlag

Phrasenstrukturen und -interpretationen
im Gebrauch
III

Linguistische Treffen in Wrocław
Vol. 12

Phrasenstrukturen
und -interpretationen
im Gebrauch
III

herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz / Joanna Szczęk / Artur Tworek



Neisse
Verlag

Wrocław – Dresden 2016

Linguistische Treffen in Wrocław, Vol. 12

Herausgegeben von

Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczęk und Artur Tworek

Phrasenstrukturen und -interpretationen im Gebrauch III

Gutachterliste der Serie:

www.ifg.uni.wroc.pl/stacjonarne/linguistischetreffeninwroclaw.html

Umschlaggestaltung

Paulina Zielona

DTP-Gestaltung

Paweł Wójcik

Sprachliche Redaktion

Patricia Hartwich

Schriftleitung

Marcelina Kałasznik

Niniejsza publikacja ukazała się dzięki wsparciu finansowemu Dziekana Wydziału Filologicznego i Dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej.

Dieses Werk ist durch den Dekan der Philologischen Fakultät und den Direktor des Instituts für Germanische Philologie finanziell gefördert worden.

Pierwotną formą publikacji tomu jest wersja drukowana.

Ursprüngliche Veröffentlichungsform des Bandes ist die Printversion.

© Copyright by Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
Wrocław – Dresden 2016

ISSN 2084-3062

ISBN 978-83-7977-189-9

ISBN 978-3-86276-237-8

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 Silvia und Detlef Krell GbR
Strehleener Straße 14, 01069 Dresden, Tel. 0351 810 70 90, Fax 0351 810 73 46
www.neisseverlag.de, mail@neisseverlag.de

Inhalt

VORWORT	7
TEXTE	
ELŻBIETA DZIUREWICZ Zur Ermittlung syntagmatischer Muster der Phraseologismen. Eine korpusbasierte Studie	11
ADAM GOŁĘBIOWSKI Zum Gebrauch von Kopulasätzen in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Texten.	23
MAREK HALO Anredeformen in den deutschen mährisch-schlesischen Mundarten	31
RAFAŁ JAKIEL Die Schwierigkeiten einer interdisziplinären Namenanalyse aus linguistischer und philosophischer Perspektive.	39
HANNA KACZMAREK <i>Feuer</i> und <i>Wasser</i> als konzeptuelle Herkunftsdomänen für die Verbalisierung negativer Emotionen in der deutschen Sprache der Gegenwart	51
MARCELINA KAŁASZNIK <i>Echter Promi, verwöhnter Star</i> – zu Kollokationen im Bereich der Bezeichnungen für bekannte Personen	61
KORNELIA KOŁUPAJŁO Kollokationen im deutsch-polnischen Vergleich. Forschungsstand und -perspektiven	75
JOLANTA ŁĄCKA-BADURA Students' perceptions of the usefulness and relevance of Business English reading materials used in undergraduate programs – a pilot study.	87
MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ Redensarten, Idiome, sprachliche Ausdrücke als eine Gelegenheit der Interaktion von Emotion und Kognition – Wie kann der DaF-Unterricht durch diese Interaktion besser gestaltet werden?	99

GRIT MEHLHORN	
Zur sprachlichen Realisierung von Korrekturen in Map Tasks bei zweisprachigen Jugendlichen und ihren Eltern.	111
AGNIESZKA NYENHUIS	
Interpersonalität in wissenschaftlichen Texten	123
KARIN PITTNER	
Formen und Funktionen von Subjektschüben in wissenschaftlichen Aufsätzen und studentischen Arbeiten	135
MAGDALENA PLINTA	
Chinesische StudentInnen schreiben wissenschaftliche Texte. Ein umfragegestützter Erfahrungsbericht.	145
BOGUSŁAWA ROLEK	
Wortverbindungen im öffentlichen Migrationsdiskurs	155
BEATA RUSEK	
Chunks im DaF-Unterricht.	169
MATEUSZ SAJNA	
From Sir Glancelot to Van Wormsing – blending and proper names	181
GEORG SCHUPPENER	
WLAN-Namen zwischen Anonymität und Selbstdarstellung.	195
MAŁGORZATA SIERADZKA	
Zur Übertragung von phraseologischen Modifikationen. Eine Analyse am Beispiel des Romans „Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną“ von Dorota Masłowska und seiner Übersetzung ins Deutsche	203
MAREK SITEK	
Zur Vielfältigkeit der Wertschätzung. Versuch einer lexikographischen Differenzierung zwischen <i>Kompliment</i> , <i>Lob</i> und <i>Anerkennung</i>	217
ANNA SULIKOWSKA	
Semantische Besonderheiten der Phraseologismen am Beispiel des Idioms <i>ein hartes Brot</i>	229
JOANNA SZERSZUNOWICZ	
Conventional Periphrastic Expressions Substituting Proper Names in Bilingual Lexicographic Description	253
MARIA YASTREBOVA	
<i>Und dann nach links!</i> – Routineformeln in Wegbeschreibungen bilingualer Kinder	263

Vorwort

Der 12. Band der „Linguistischen Treffen in Wrocław“, der wie die zwei vorigen Hefte der Problematik der Phrase und ihrem Gebrauch im Alltag gewidmet ist, nimmt Bezug auf die Rolle dieser syntagmatischen Einheit als Element des Kommunikationsprozesses. Die Phrase, unabhängig davon, wie sie definiert wird, wie der Rahmen für die Anwendung dieses Fachbegriffs abgesteckt wird, steht im Zentrum der linguistischen Kommunikationstheorie und -forschung. In dem vorliegenden Band der „Linguistischen Treffen in Wrocław“ ist der Zugang zum Thema „Phrase“, den die Autorinnen und Autoren der hier präsentierten Texte gewählt haben, jedes Mal Beweis für die Aktualität, Bedeutung und Vielfalt der linguistischen Modi Procedendi, die die Beschreibung der Art und der Funktion der Phrase möglich machen.

Dies sind einerseits die sprachlichen Einheiten, die wegen ihrer formalen Gestaltung, worunter wir vor allen Dingen den Grad ihrer Festigkeit, aber auch das spezifische Zusammengehören ihrer Komponenten verstehen, zum Gegenstand der Syntax und der Phraseologie geworden sind. Andererseits aber wird die syntaktische, stilistische, semantische und pragmatische Rolle der Phrase in verschiedenen Varietäten, Genres, Textsorten und im Allgemeinen im Kommunikationsprozess aus der philosophischen, linguistischen und didaktischen Perspektive dargestellt und analysiert. Dadurch entsteht ein komplexes Bild des so dargestellten Bereichs.

Durch die Erfassung der hierbei angewandten Forschungsmethoden und der interpretatorischen Vorschläge hoffen wir der wissenschaftlichen Diskussion zu diesem Thema neue Impulse zu geben.

Das Bild des Problems ist nach wie vor unvollständig. Es gibt noch immer Lücken, Missverständnisse und Streitpunkte, die bestimmt und diskutiert werden sollten. Ein Forscher aus Fleisch und Blut sucht nach neuen Wegen, stellt das Tradierte in Frage und begreift das Gewohnte als eine intellektuelle Herausforderung. Die Grenzen und Möglichkeiten der modernen Linguistik hoffen wir in den nächsten Bänden der „Linguistischen Treffen in Wrocław“ darzustellen.

die Herausgeber

Texte

Zur Ermittlung syntagmatischer Muster der Phraseologismen. Eine korpusbasierte Studie¹

1. Einführung und Zielsetzung

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Ziele. Zum einen soll die im Rahmen meiner Dissertation „Korpusbasierte Analyse der Phraseologismen im Deutschen am Beispiel des phraseologischen Optimums für DaF“² entwickelte Methode zur Erstellung syntagmatischer Muster der hochfrequenten Phraseologismen dargestellt und mithilfe einer Fallstudie illustriert werden. Des Weiteren sollen im zweiten Teil des Artikels die Ergebnisse dieser Analyse vorgestellt werden, wobei der Schwerpunkt auf die gebildeten Muster gelegt wird.

Die Phraseologismen sind in der Kommunikation – sowohl in der Alltags- als auch in der Fachsprache – unabdingbar. Nichtsdestotrotz erweist sich ihr Einsatz aus Sicht eines DaF-Lerners als äußerst problematisch. Dies bezieht sich hauptsächlich auf die Phraseologie *sensu stricto* (vgl. Burger et al. 2007:2), zu der alle das Kriterium der Idiomaticität erfüllenden festen Wendungen mitgerechnet werden. Bei denjenigen Ausdrücken lässt sich die Gesamtbedeutung nicht aus der Summe einzelner Komponenten ableiten, sondern liegt außerhalb der Wendung. Sobald die Lerner ein Idiom erkannt haben, greifen sie in der Regel zu einem Wörterbuch, um seine Bedeutung nachzuschlagen. Die zweisprachigen Lernerwörterbücher sind allerdings in dieser Hinsicht wenig hilfreich, weil sie neben der Nennform allein die Entsprechung in der Ausgangssprache präsentieren. Solch eine Information unterstützt zwar die Rezeption, hilft aber nicht beim Produzieren fremdsprachlicher Texte. Um Phraseologismen situations- und adressatengerecht einzusetzen, brauchen die Nichtmuttersprachler mehr Informationen, sprich eine Art Gebrauchsanleitung, in der steht, in welcher lexikalischen Umgebung sowie in welcher Form sie anzuwenden sind.

¹Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich auf der GAL-Sektionentagung (Frankfurt an der Oder, 23-25. September 2015) gehalten habe.

²Die Dissertation ist 2015 in leicht veränderter und gekürzter Version unter dem gleichen Titel bei Kovač Verlag erschienen.

Diesem Problem wird Rechnung getragen, indem mithilfe einer korpusbasierten Vorgehensweise die häufigsten Partnerwörter und typische Struktur illustrierenden syntagmatischen Muster³ (vgl. Taborek 2011:78) aufgearbeitet werden. Die Entscheidung mit einem Korpus zu arbeiten, ist damit zu erklären, dass Korpora eine große Datenmenge ausschließlich authentischer Texte enthalten, die sich in kurzer Zeit durchsuchen lässt. Ferner bilden sie eine gesicherte Quelle zahlreicher Belege – Steyer (2004:93) bezeichnet ein Korpus als „elektronischen Zettelkasten“ –, was sich aus der lexikografischen Perspektive als besonders hilfreich erweist. Die in den Korpora zur Verfügung stehenden Werkzeuge erlauben darüber hinaus detaillierte Analysen im Hinblick auf Präferenzen und Peripheren bestimmter sprachlicher Phänomene.⁴

Den Untersuchungsgegenstand bildeten 40 der von Hallsteinsdóttir et al. (2006) zusammengestellten Liste des phraseologischen Optimums entnommene Somatismen, d.h. diejenigen Phraseologismen, die unter ihren obligatorischen Bestandteilen eine Körperteilbezeichnung enthalten. Die Analyse erfolgte zwischen Juni 2012 und Februar 2014 mithilfe des Korpus DeReKo des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim, wobei bei der Untersuchung die Fragen nach Frequenz, lexikalischer Umgebung, Modifikationen, grammatischen Kategorien im Mittelpunkt standen. Im Folgenden wird auf die Analysekriterien ausführlich eingegangen. Anschließend wird an einem konkreten Beispiel gezeigt, wie die Analyse Schritt für Schritt aussah. Zum Schluss werden – wie bereits angedeutet – alle mithilfe des vorgestellten Verfahrens erstellten Muster präsentiert.

2. Analysekriterien

2.1. Definitionen und Frequenz

Bei den Einzeldarstellungen wurde jeweils von der Definition des Idioms in vier einsprachigen Wörterbüchern, davon in zwei allgemeinen und zwei phraseologischen, ausgegangen. Berücksichtigt wurden folgende Wörterbücher:

- a) Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 7. Auflage (2011), im Weiteren als DUW,
- b) Wahrig. Deutsches Wörterbuch, 8. Auflage (2010), im Weiteren als WDW,
- c) Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik (2008), im Weiteren als Duden-11,

³ In der Literatur sind auch weitere Termini anzutreffen: Verwendungsprofil (Hümmer 2009:65), Pattern (Stathi 2006:75), Wortprofil (Blumenthal 2006), Sprachgebrauchsmuster (Bubenhofer 2009) sowie Verwendungsmuster (Belica/Steyer 2005:3).

⁴ Zu weiteren Nutzen der Korpora in der Sprachwissenschaft, vgl. Storrer (2011) und Kallmeyer/Zifonun (2007).

- d) Röhrich Lutz, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten (1994), im Weiteren als Röhrich.

Dies war relevant, um feststellen zu können, welche und wie viele Bedeutungen der untersuchte Somatismus haben kann. Darüber hinaus wurde die Frequenz bestimmt, wobei die Musteranfrage in Anlehnung an Taborek (2011) formuliert wurde.

2.2. Kookkurrenzanalyse

Die Kookkurrenzanalyse bildete den eigentlichen Kern der Arbeit, weil mit deren Hilfe Präferenzen des Suchphraseologismus ermittelt wurden: „Der Algorithmus versucht, die innere Struktur der Belegmenge aufzudecken und zu visualisieren, indem er die Kollokatoren des Suchwortes, die Kookkurrenzpartner der Kollokatoren, deren Kookkurrenzpartner usw. sucht und diese hierarchisch anordnet“ (Steyer 2002:218). Für jeden Somatismus und jede Variante (wenn sie quantitativ gesehen mindestens 10% aller Belege ausmachte) wurden jeweils vier Kookkurrenzanalysen mit unterschiedlichen Einstellungen vorgenommen:

- a) bei ausgeschalteter Lemmatisierung und ohne Funktionswörter,
- b) bei eingeschalteter Lemmatisierung und ohne Funktionswörter,
- c) bei ausgeschalteter Lemmatisierung und mit Funktionswörtern und
- d) bei eingeschalteter Lemmatisierung und mit Funktionswörtern.

Dies wäre insofern wichtig, als z.B. bei der eingeschalteten Lemmatisierung „die Wortformen nicht einzeln ausgewertet, sondern alle Wortformen, die auf dasselbe Lemma zurückgeführt werden können, zusammen ausgewertet [werden]“ (Perkuhn/Belica 2004), was auf der einen Seite im Falle der hochfrequenten Phraseologismen eine bessere Übersicht über die Kollokatoren erlaubte. Auf der anderen Seite verweist Tognini-Bonelli (2001:94) darauf, dass durch Lemmatisierung bisweilen Gebrauchsnuancen verloren gehen können und deshalb diese nicht in allen Fällen legitim sei.

2.3. Modifikationen

Wie neueste Untersuchungen in der Phraseologieforschung gezeigt haben, ist das Kriterium der Festigkeit bei den Phraseologismen nicht mehr als absolut sondern als relativ einzustufen (Burger 2015:22). Deswegen war es wichtig, die Somatismen auf ihr Modifikationspotenzial hin zu überprüfen. Die systematische Suche in DeReKo wurde auf drei Typen der Expansion: auf die Expansion durch Adjektive und Adverbien, durch Hinzufügen eines Genitivattributs bzw. eines Präpositionalattributs und durch Determinativkompositum beschränkt, wobei bei einigen Phraseologismen, wenn sich bei der Korpusrecherche herausgestellt hat, dass ein weiterer Modifikationstyp signifikant häufig vorkommt, dieser ebenfalls bei der Analyse berücksichtigt wurde.

2.4. Grammatik

Bei allen anvisierten Idiomen handelte es sich um verbale Phraseologismen. Die weiteren Suchanfragen im Korpus betrafen deshalb grammatische Kategorien des Verbs, insbesondere Tempusverteilung und Genus Verbi. Als Nächstes war die Frage von Interesse, ob ein Idiom bevorzugt mit bestimmten Modalverben kolloziert oder innerhalb einer Infinitivkonstruktion vorzufinden ist. Der Anteil einzelner sprachlicher Erscheinungen wurde jeweils in Prozent angegeben. Weitere Suchbefehle basierten auf Beobachtung zahlreicher Belege, wobei hauptsächlich Phänomene untersucht wurden, die besonders auffällig waren.

2.5. Syntagmatische Muster und Belegsatz

Nach der sorgfältigen Beobachtung zahlreicher Belege, nach der Durchführung der Kookkurrenzanalysen, nach der Auswertung des Modifikationspotenzials sowie grammatischer Kategorien wurden syntagmatische Muster erarbeitet. Sie verweisen zum einen auf die oft wiederkehrende Struktur und zum anderen auf die Lexeme, die überdurchschnittlich häufig in der Nachbarschaft des Idioms auftreten.

Unter dem aufgearbeiteten Muster wurde jeweils ein Belegsatz angeführt, der folgende fünf Kriterien zu erfüllen hat und:

- nicht zu lang,
- syntaktisch nicht zu komplex ist,
- keinen allzu schwierigen Wortschatz enthält,
- Partnerwörter illustriert,
- Struktur veranschaulicht (vgl. Dziurewicz 2015:53).

2.6. Sachgruppe

Auf der Analyse der Kollokatoren sowie der Belege basierend wurden die untersuchten Somatismen den aus der 8. Auflage des Wörterbuches „Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen“ von Dornseiff aus dem Jahr 2004 stammenden Sachgruppen zugeschrieben. Den Ausgangspunkt bei der Zuordnung bildeten 22 Hauptgruppen wie beispielsweise Wissenschaft, Kunst und Kultur, Sport und Freizeit, Gesellschaft, Wirtschaft, Finanzen, menschliches Zusammenleben, Natur und Umwelt. Diese Information war in erster Linie aus fremdsprachlicher Perspektive aufschlussreich, weil die Deutschlerner hierbei erfahren, in welchem thematischen Bereich das Idiom vorwiegend zum Einsatz kommt.

2.7. Lexikografische Darstellung

Schließlich wurden die Ergebnisse der Korpusanalyse in DeReKo mit ihren Einträgen in vier deutsch-polnischen Wörterbüchern konfrontiert. Überprüft wurde die Makro-

struktur, d.h. die Frage nach den obligatorischen bzw. fakultativen Komponenten, der grafischen Markierung, den Äquivalenten, Glossen und Varianten. Außerdem war es wichtig, herauszufinden, ob die enthaltenen Illustrationsbeispiele den tatsächlichen Sprachgebrauch widerspiegeln. Der Analyse wurden zwei allgemeine und zwei phraseologische Wörterbücher unterzogen:

- a) Wiktorowicz J./Frączek A. (Hg.), *Wielki słownik niemiecko-polski*, im Weiteren als PWN,
- b) Dargacz A. (Hg.), *Wielki słownik niemiecko-polski*, im Weiteren als PONS,
- c) Czochralski J./Ludwig K.-D., *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski*, im Weiteren als Czochralski/Ludwig,
- d) Mrozowski T., *Phraseologisches Wörterbuch. Deutsch-Polnisch*, im Weiteren als Mrozowski.

3. Beispielanalyse: *etwas auf die Beine stellen*

Nachstehend wird anhand einer Fallstudie die Anwendung der oben beschriebenen Analysekriterien Schritt für Schritt beispielhaft ausgeführt. Als Anschauungsbeispiel dient der frequenteste der Optimumliste entnommene Somatismus: *etwas auf die Beine stellen*.

3.1. Definitionen und Frequenz

Das Idiom wird in allen analysierten Wörterbüchern in identischer Nennform *etw auf die Beine stellen* eingetragen und mit folgenden Bedeutungen versehen: „zustande bringen, schaffen“ (WDW:244), „etw. in bewundernswerter Weise zustande bringen“ (DUW:277), „etw. in bewundernswerter, erstaunlicher Weise zustande bringen“ (Duden-11:105) oder „zustande bringen“ (Röhrich 1994:167). Die Suche in DeReKo erbrachte 39.989 Vorkommen⁵, was die höchste Frequenz unter allen untersuchten Somatismen ausmachte.

3.2. Kookkurrenzanalyse

Das Partnerwort, das am häufigsten in der Umgebung des untersuchten Idioms erschien, war das Substantiv *Programm* mit der Häufigkeit 9,66% (vgl. Tabelle 1), das in allen Aktivsätzen als Akkusativobjekt auftrat. Die Korpusdaten zeigten, dass dieses Substantiv in der Regel mit einem der folgenden Adjektive *abwechslungsreich* (459⁶), *bunt* (379), *attraktiv* (237), *umfangreich* (192), *vielfältig* (88), *unterhaltsam* (87), *interessant* (81), *vielseitig* (79), *ansprechend* (63), *anspruchsvoll* (45), *kurzweilig* (38), *abendfüllend* (21) und *vierstündig* (16) kollokiert. Unter den zehn auffälligsten Kollokatoren fanden sich

⁵ Stand: August 2013.

⁶ In runden Klammern erscheint jeweils die Trefferzahl.

noch weitere als Akkusativobjekte fungierende Substantive: *Projekt, Fest* und *Veranstaltung(en)*.

Tabelle 1: Kookkurrenten des Idioms *etw auf die Beine stellen* (ohne Funktionswörter)

Nr.	Kookkurrent	Anzahl	Prozentanteil
1.	<i>Programm</i>	3861	9,66
2.	<i>gemeinsam</i>	914	2,29
3.	<i>Projekt</i>	792	1,98
4.	<i>Fest</i>	756	1,89
5.	<i>tolles</i>	720	1,80
6.	<i>Veranstaltung</i>	715	1,79
7.	<i>abwechslungsreiches</i>	567	1,42
8.	<i>buntes</i>	519	1,30
9.	<i>attraktives</i>	388	0,97
10.	<i>Veranstaltungen</i>	371	0,93

Nach der Berücksichtigung der Funktionswörter erhielt man noch einen genaueren Einblick in den Gebrauch des Somatismus. Die Kollokatorenliste wurde um Pronomina *etwas* (6,52%) und *einiges* (1,63%) erweitert (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kookkurrenten des Idioms *etw auf die Beine stellen* (mit Funktionswörtern)

Nr.	Kookkurrent	Anzahl	Prozentanteil
1.	<i>Programm</i>	3861	9,66
2.	<i>etwas</i>	2609	6,52
3.	<i>gemeinsam</i>	914	2,29
4.	<i>Projekt</i>	792	1,98
5.	<i>Fest</i>	756	1,89
6.	<i>tolles</i>	720	1,80
7.	<i>Veranstaltung</i>	715	1,79
8.	<i>einiges</i>	650	1,63
9.	<i>abwechslungsreiches</i>	567	1,42
10.	<i>buntes</i>	519	1,30

3.3. Modifikationen

Die untersuchten Modifikationen stellten eine Randerscheinung dar. Die Korpusrecherche lieferte lediglich 57 Belege für vorangestellte adjektivische Attribute: *eigen* (12), *lang* (4), *närrisch* (4), *richtig* (4), *hübsch* (3), *stark* (2) und jeweils einmal *behaart*, *muskulös*, *beweglich*, *dauerhaft*, *dürr*, *ebenso lang*, *flink*, *jung*, *karnevalistisch*, *klein*, *mittelalterlich*,

mittlerweile kräftig, musikalisch, nackt, nass, schlank, schleudernd, sportiv, sprunghaft, stamm, stämmig, tanzwütig, wacklig, wissenschaftlich, viel, zwei, zwischenfallsfrei und *12-bändig*. Was den Ausbau zu einem Kompositum anbelangt, so fanden sich lediglich 19 Vorkommen: *Tanzbeine* (5), „*Laufbeine*“ (3), zweimal *Hammel-Beine* und *Kickerbeine* und jeweils einmal *Dreibeine*, *Künstlerbeine*, *Mädchenbeine*, *Mittelstandsbeine*, *Mückenbeine*, *Pferdebeine* und *Puppenbeine*. Die nachgestellten Attribute wurden nicht belegt.

3.4. Grammatik

Das Verb *stellen* wurde innerhalb des Phraseologismus bevorzugt in analytischen Tempora Perfekt und Plusquamperfekt gebraucht (32,04%), gefolgt vom Präsens (16,49%) und Präteritum (9,23%). Die Korpusdaten deuteten darauf hin, dass das Idiom in fast einem Viertel der Belege innerhalb einer Infinitivkonstruktion gebräuchlich ist, wobei zwei Drittel davon auf valenzbedingte Infinitivkonstruktionen, die u.a. von Verben wie z.B. *sich bemühen*, *gelingen*, *sich entschließen*, *mithelfen*, *schaffen* und *versuchen* eingeleitet werden und der Rest auf diejenigen mit *um* entfielen. Auffallend ist schließlich, dass in 11,93% der Vorkommen Passiv belegt wurde.

3.5. Syntagmatische Muster und Belegsatz

Aus der Analyse der Umgebung (Kookkurrenz), des Modifikationspotenzials sowie der Grammatik (Tempusverteilung und anderer grammatischer Besonderheiten) lassen sich folgende syntagmatische Muster ermitteln.

Organisatoren/... **haben/hatten** ein tolles Programm/Projekt **auf die Beine gestellt**

X_{DAT} ist es gelungen, ein tolles Programm/Projekt **auf die Beine zu stellen**

Während im Muster selbst nur die häufigsten Kollokatoren angeführt wurden, wurden alle Ergänzungen mit der Mindestanzahl von 30 Vorkommen mit ihrer Frequenz in runden Klammern unter dem Muster und ein Teil in der Fußnote erwähnt. Andere mögliche Füller für die Subjektstelle sind: *Ortvereine* (50), *Dorfgemeinschaft* (39), *Gewerbeverein* (35), *Kulturverein* (34), *Organisationsteam* (34), *Organisationskomitee* (31), *Werbegemeinschaft* (30) und *Karnevalisten* (26). Anstelle des *Programms* und des *Projektes* werden auch die folgenden Substantive signifikant häufig gebraucht: *Veranstaltung/Veranstaltungen* (1086), *Fest* (756), *Rahmenprogramm* (330), *Turnier* (228), *Festival* (190), *Finanzierung* (188), *Event* (166), *Aktionen* (161), *Musical* (103), *Weihnachtsmarkt* (93), *Unterhaltungsprogramm* (89), *Festprogramm* (87), *Benefizkonzert* (64), *Kulturprogramm* (58), *Tombola* (58), *Sommerfest* (55), *Kappensitzung* (53) und *Ferienprogramm* (52).⁷

⁷ Die restlichen Subjekte mit der Mindestzahl von 30 Vorkommen sind: *Attraktionen* (49), *Events* (47), *Kirmes* (47), *Dorffest* (45), *Theaterstück* (45), *Kinderprogramm* (42), *Anlässe*

Ins Auge fällt, dass die genannten Substantive bevorzugt mit Adjektiven auftraten, die wiederum mehrheitlich positiv waren wie z.B.: *toll* (940), *abwechslungsreich* (628), *bunt* (519), *attraktiv* (452), *umfangreich* (289), *eigen* (288), *schlagkräftig* (234), *gelingen* (151), *vielfältig* (137), *interessant* (120), *vielseitig* (110), *unterhaltsam* (106), *gemeinsam* (103), *ansprechend* (96), *konkurrenzfähig* (88), *besonders* (82), *anspruchsvoll* (73), *schön* (66), *dreitägig* (59), *hochkarätig* (51) und *spannend* (51).⁸ Die gebildeten Muster werden in den nachstehenden Belegen bestätigt:

- (1) Die Organisatoren **haben ein umfangreiches Programm auf die Beine gestellt**. Die Mieter können an Spielen teilnehmen, Grillfleisch essen und dabei andere Mieter kennen lernen (Braunschweiger Zeitung, 11.05.2007).
- (2) Kuratorin Diana Schmies ballt strahlend die Fäuste. Ihr und den vielen Helfern *ist es gelungen*, eine faszinierende Ausstellung mit knapp 2000 Exponaten **auf die Beine zu stellen** (Hamburger Morgenpost, 05.07.2010).

3.6. Sachgruppe

Der frequenteste Gebrauch des Idioms ist gemäß den Korpusbelegen in den Hauptgruppen: Sport und Freizeit (darunter insbesondere Sachgruppen: Fest, Unterhaltung und Vergnügung) sowie Kunst und Kultur zu verzeichnen.

3.7. Lexikografische Darstellung

Der Phraseologismus wird in folgenden Formen in den drei Wörterbüchern eingetragen.

Bein (...) *etw* + **A auf die Beine stellen** stworzyć coś [*program, projekt*]; **was unser Bürgermeister bisher auf die Beine gestellt hat, ist erstaunlich**. To, czego do tej pory dokonał nasz burmistrz, jest godne podziwu (PWN:134).

Bein (...) *etw* **auf die Beine stellen** zorganizować coś (PONS:143).

Bein (...) *etwas auf die Beine stellen* <**bringen**> *umg.* potrafić czegoś dokonać w zadziwiający sposób, dokonać cudu

Sie haben die Ausstellung in wenigen Wochen auf die Beine gestellt. Tę wystawę udało się im zorganizować w ciągu kilku tygodni (Czochralski/Ludwig 2010:56).

(38), *Großveranstaltung* (38), *Musikprogramm* (37), *Bühnenprogramm* (36), *Kinderfest* (31), *Benefizveranstaltung* (30), *Straßenfest* (30) und *Volksfest* (30).

⁸ Andere Adjektive mit der Mindestzahl von 25 Treffern sind *kurzweilig* (48), *sehenswert* (42), *vernünftig* (42), *funktionierend* (39), *abendfüllend* (35), *beachtliches* (34), *umfassend* (34), *ordentlich* (33), *zweitägig* (32), *erfolgreich* (31), *beeindruckend* (30), *musikalisch* (30) und *reichhaltig* (30).

Der Phraseologismus ist unter *Bein* in der gleichen Form lemmatisiert. Das PWN-Wörterbuch verweist mithilfe einer Glosse auf die typischen Kollokatoren, nämlich *program* und *projekt*, die aufgrund der durchgeführten Korpusrecherche in der Tat einschlägig sind. Die Beispielsätze in PWN und Czochralski/Ludwig erweisen sich vor dem Hintergrund der Korpusrecherche ebenfalls als typisch für den tatsächlichen Sprachgebrauch, weil sie im Perfekt formuliert sind, das gemäß dem Korpus als das häufigste Tempus gilt. Zu bemängeln ist allerdings, dass das Idiom trotz der hohen Frequenz in Mrozowski nicht zu finden ist.

4. Syntagmatische Muster

Die Korpusanalyse in DeReKo, die oben erwähnte Kriterien umfasste und wie in der Beispielanalyse aussah, ermöglichte für 40 frequente Somatismen insgesamt mehr als 70 Muster aufzuarbeiten. Alle werden nachstehend alphabetisch nach der Körperteilbezeichnung aufgelistet.

- X **greift** Familien/Kommunen/... finanziell/mit ... **unter die Arme**
- X **fällt/sticht/springt** dem Betrachter/Besucher/... (sofort) **ins Auge**
- X muss/sollte Y immer/stets **im Auge behalten**
X **hat** das Ziel/das Wohl/... **im Auge**
- X **verliert/verlor** Y (aber nicht) **aus den Augen/aus dem Auge**
X darf/sollte Y nicht **aus den Augen/aus dem Auge verlieren**
- X hat/hatte Standorte/Maßnahmen/Ziele **ins Auge gefasst**
Standorte/Maßnahmen/Ziele werden/wurden **ins Auge gefasst**
- X **ist/war** Y (seit langem/seit längerem/...) **ein Dorn im Auge**
- das ganze Dorf/... **war/ist auf den Beinen**, um ...
- Organisatoren/... **haben/hatten** ein tolles Programm/Projekt **auf die Beine gestellt**
X_{DAT} ist es gelungen, ein tolles Programm/Projekt **auf die Beine zu stellen**
- X versucht/hat die Möglichkeit Y **auf eigene Faust** zu erkunden/entdecken/suchen
X will/möchte/kann Y **auf eigene Faust** erkunden/entdecken/suchen
- Polizei/... **ist** dem Mörder/der Bande/dem Dieb... **dicht auf den Fersen**
- X **bleibt** Tabellenführer/Spitzenreiter/Leader/... (dicht) **auf den Fersen**
- X **schaut/seht** ihnen/uns/Politikern/... genau **auf die Finger**
- X **tritt/trat in die** (großen) **Fußstapfen** seines/ihres Vaters/...
- X **gerieten/kriegen sich** (heftig/mächtig/gehörig) wegen Y_{GEN} **in die Haare**
- X **fiel/fällt** Y jubelnd/weinend **um den Hals**
- Helfer/Feuerwehr/Mitarbeiter/... **hatten/haben alle Hände voll zu tun**, um ...
- X muss/will sein Leben/Schicksal (selbst) **in die Hand nehmen**
nimmt/nahm
- die Vorteile/Gründe für X **liegen** (klar) **auf der Hand**:
Es **liegt** (klar) **auf der Hand**, dass

- X **lässt/ließ** Y völlig/weitgehend **freie Hand**
- X ist/wird/gilt als **die rechte Hand** des Chefs/Trainers/...
- X **arbeiten Hand in Hand**
etwas **geht Hand in Hand** mit etwas
- X **reibt sich** zufrieden/vergnügt **die Hände**
X darf/kann **sich die Hände reiben**, denn/weil
- X **gab** das Spiel/die Führung/den Sieg/... (nicht) **aus der Hand**
- X **geht/ging** (hilfreich/tatkräftig) Y im Haushalt/bei der Arbeit/... **zur Hand**
- Y **sind/waren die Hände gebunden**, weil/da/denn
- X **warf/wirft** nach... entnervt/vorzeitig/... **das Handtuch**
- die Polizei/... konnte der Bande/den Dieben/... **das Handwerk legen**
hatte **gelegt**
- X (Y) **liegt** Y (X) besonders/sehr **am Herzen**
- X dankt/wünscht/... Y **von (ganzem) Herzen**
- X hat(te) Y sofort/besonders **ins Herz/in sein Herz geschlossen**
- X muss/sollte **sich_{DAT}** Y (noch einmal) **durch den Kopf gehen lassen**
- X hat(te) **sich_{DAT} in den Kopf gesetzt**, ... zu ...
Wenn/Was er/sie **sich_{DAT}** etwas **in den Kopf gesetzt** hat(te), dann lässt er/sie nicht locker/...
- X **wirft/warf** Beleidigungen/Schimpfwörter/... **an den Kopf**
- X wird/ist/fühlt sich **vor den Kopf gestoßen**
- X **legt** die Worte/Sätze/Zitate Y **in den Mund**
Y werden/wurden die Worte/Sätze/Zitate **in den Mund gelegt**
- X **hat die Nase** (gestrichen) **voll** von Y
- X **fällt/fiel** (mit Y) böse/kräftig/prompt **auf die Nase**
- X **führt** die Bürger/die Leute/... **an der Nase herum**
die Bürger/die Leute werden/wurden **an der Nase herumgeführt**
- X **geht** Y langsam/gehörig/ziemlich **auf die Nerven**
- X **fällt** mit seiner Politik/Entscheidung Y_{DAT} (nicht) **in den Rücken**
- X **kehrt** der Heimat/dem Verein/der Kirche/... (endgültig) **den Rücken**.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrages bestand zum einen darin, die im Rahmen meiner Dissertation entwickelte korpusbasierte Methode zur Analyse der hochfrequenten Phraseologismen zu präsentieren. Die Analyse erfolgte im Korpus DeReKo und umfasste folgende Kriterien: Frequenz, Umgebung (in der der untersuchte Somatismus bevorzugt auftritt), Modifikationspotenzial (darunter insbesondere Expansion), grammatische Kategorien (mit Schwerpunkt auf Tempusverteilung und Genus Verbi) sowie Sachgruppe (d.h. den thematischen Bereich, in dem das Idiom überdurchschnittlich häufig anzutreffen war). Zum anderen wurden die auf auffällige Partnerwörter sowie

häufige Struktur hinweisenden syntagmatischen Muster dargestellt, die dank der durchgeführten Korpusanalyse ermittelt werden konnten.

Die vorgeschlagenen Muster lassen sich in der Fremdsprachendidaktik und in der deutsch-polnischen Lexikografie anwenden. Didaktisch in dem Sinne, dass die Deutschlerner daraus Informationen über den typischen Gebrauch des frequenten Idioms ableiten können und dieses folglich korrekt gebrauchen. Deshalb sollten Materialien für DaF-Unterricht entwickelt werden, die die genannten Muster explizit oder implizit einsetzen. Der Nutzen der aufgearbeiteten Muster für zweisprachige Lexikografie liegt hingegen darin, dass mit deren Hilfe die lexikografischen Angaben ausgebaut werden (sie könnten entweder als Verwendungsbeispiele oder Glossen in einem Lernerwörterbuch präsentiert werden). Damit würden die Wörterbücher nicht nur beim Verstehen, sondern auch beim adäquaten Gebrauch Hilfe leisten.

Da im Rahmen der Dissertation allein 40 Somatismen einer Analyse unterzogen wurden, sollen in Zukunft weitere hochfrequente Phraseologismen (zumindest die restlichen aus der Optimumliste) nach dem im vorliegenden Beitrag präsentierten streng korpusbasierten Verfahren untersucht werden.

Literatur

- BELICA C. / STEYER K., 2005, Korpusanalytische Zugänge zu sprachlichem Usus, in: AUC (Acta Universitatis Carolinae). Germanistica Pragensia XX, S. 1-27.
- BLUMENTHAL P., 2006, Wortprofil im Französischen, Tübingen.
- BUBENHOFER N., 2009, Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse, Berlin.
- BURGER H. / DOBROVOL'SKIJ D. / KÜHN P. / NORRICK N.R., 2007, Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, Berlin/New York.
- BURGER H., 2015, Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen, Berlin.
- DZIUREWICZ E., 2015, Korpusbasierte Analyse der Phraseologismen im Deutschen am Beispiel des phraseologischen Optimums für DaF, Hamburg.
- HALLSTEINSDÓTTIR E. / ŠAJÁNKOVÁ M. / QUASTHOFF U, 2006, Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen, in: Linguistik online 27, S. 117-136. URL: http://linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.pdf [15.05.2016].
- HÜMMER CH., 2009, Synonymie bei phraseologischen Einheiten. Eine korpusbasierte Untersuchung, Frankfurt am Main.
- KALLMEYER W. / ZIFONUN G. (Hg.), 2007, Sprachkorpora. Datenmengen und Erkenntnisfortschritt. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache, Berlin.
- PERKUHN R. / BELICA C., 2004, Eine kurze Einführung in die Kookkurrenzanalyse und syntagmatische Muster, Mannheim. URL: <http://www1.ids-mannheim.de/kl/misc/tutorial.html> [15.05.2016].
- STATHI K., 2006, Korpusbasierte Analyse der Semantik von Idiomen, in: Linguistik online 27, S. 73-89. URL: http://www.linguistik-online.de/27_06/stathi.html [15.05.2016].
- STEYER K., 2002, Wenn der Schwanz mit dem Hund wedelt. Zum linguistischen Erklärungs-

- potenzial der korpusbasierten Kookkurrenzanalyse, in: Haß-Zumkehr U./Kallmeyer W./Zifonun G. (Hg.), *Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen, S. 215-236.
- STEYER K., 2004, Kookkurrenz. Korpusmethodik, linguistisches Modell, lexikografische Perspektiven, in: Steyer K. (Hg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, Berlin, S. 87-116.
- STORRER A., 2011, Korpusgestützte Sprachanalyse in Lexikographie und Phraseologie, in: Knapp K. (Hg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 3. Auflage, Tübingen, S. 216-239.
- TABOREK J., 2011, Korpusbasierte Analyse der Phraseologismen. Dargestellt am Beispiel von ausgewählten verbalen Phraseologismen mit Komponenten aus dem Bereich Fußball, in: Lipczuk R./Lisiecka-Czop M./Misiak D. (Hg.), *Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbüchern. Theoretische und praktische Aspekte der Phraseologie und Lexikographie*, Hamburg, S. 73-82.
- TOGNINI-BONELLI E., 2001, *Corpus Linguistics at Work*.

Wörterbücher

- CZOCHRALSKI J. / LUDWIG K-D., 2010, *5000 idiomów niemieckich*, Warszawa.
- DORNSEIFF F., 2004, *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*, Berlin/New York.
- Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, 2008. Mannheim.
- SCHOLZE-STUBENRECHT W. (Hg.), 2011, *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim.
- MROZOWSKI T., 2011, *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski*, Warszawa.
- DARGACZ A. (Hg.), 2007, *PONS. Wielki słownik niemiecko-polski*, Poznań.
- WIKTOROWICZ J. / FRĄCZEK A., 2010, *Wielki słownik niemiecko-polski*, Warszawa.
- RÖHRICH L., 1994, *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Freiburg.
- WAHRIG-BURFEIND R. (Hg.), 2010, *Wahrig. Deutsches Wörterbuch*, Gütersloh/München.

Creating syntagmatic patterns of idioms.

A corpus-based analysis

Abstract: The article presents results of a corpus-based approach of selected somatisms taken from the list of “Phraseologisches Optimum”. Each idiom was analyzed using the German Reference Corpus (DeReKo) in terms of: frequency, possible variants, occurrence, selected modifications, grammatical categories and scope of usage. The main purpose of this analysis was to create syntagmatic patterns showing typical structure and the most frequent lexical contexts. Not only can these patterns be useful in lexicographic practice, but also in teaching German as a foreign language.

Keywords: phraseology, idiom, corpus, syntagmatic patterns.

ADAM GOŁĘBIEWSKI

Zum Gebrauch von Kopulasätzen in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Texten¹

1. Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden Kopulasätze in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Texten. Analysiert werden also Sätze wie:

Peter ist Arzt, Piotr jest lekarzem, Helga ist gesund, Helga jest zdrowa

und

Krystian Zimmerman to wybitny pianista.

Die empirische Basis der Arbeit stellen neun deutsche und elf polnische wissenschaftliche Artikel aus linguistischen Fachzeitschriften dar, deren Autoren deutsche und polnische Muttersprachler sind. Der Umfang von jedem Teilkorpus beträgt ungefähr 50 000 Wörter. Im Folgenden werden jedoch keine quantitativen Analysen durchgeführt. Die Studie ist qualitativ orientiert. Anhand der Belegammlung sollen lediglich die auffallenden Besonderheiten und Tendenzen beim Gebrauch der Kopulasätze in wissenschaftlichen Texten erfasst werden, die später im Rahmen einer umfassenden, korpus-basierten Untersuchung eingehend analysiert werden sollen. Das Hauptanliegen des vorliegenden Beitrags ist es, die theoretischen Grundlagen einer solchen Untersuchung zu schaffen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach allgemeiner Charakteristik der deutschen und polnischen Kopulaverben und Kopulasätze wird auf die Wissenschaftssprache als Gegenstand linguistischer Betrachtung eingegangen. Dabei wird auch die Frage diskutiert, welche Aspekte des wissenschaftlichen Stils in Bezug auf Kopulasätze von besonderer

¹ Der vorliegende Text ist im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts INTERDISKURS (Interkulturelle Diskursforschung. Vergleichende Studien zur Textorganisation, zu den Formulierungsroutinen und deren Erwerbsphasen in der deutschen und polnischen studentischen Arbeiten) entstanden, das aus den Mitteln des NCN [dt. Nationales Zentrum für Wissenschaft] finanziert wird (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044). Der deutsche Teil des Projekts wird gefördert durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (DPWS) (Projekt 2014-19).

Bedeutung sind. Abschließend wird der Gebrauch der Kopulasätze in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Texten aus dem Bereich Linguistik unter die Lupe genommen.

2. Kopulaverben und Kopulasätze im Deutschen und Polnischen

Lang (1999) bezeichnete die Kopula *sein* als „das in jeder Hinsicht idiosynkratischste Verb“ und zeigte dies an den folgenden vier Punkten:

- „i. Das Verb *sein* hat syntaktisch ein Komplement, aber für dessen kategoriale Belegung wenig Beschränkungen. NPs, APs, PPs und VPs können als Komplement von SEIN vorkommen.
- ii. Das Verb *sein* ist polyfunktional, d.h. subklassifizierbar in Vollverb, Kopula und Hilfsverb.
- iii. Das Verb *sein* ist lexikalisch-semantisch leer.
- iv. Das Verb *sein* hat das suppletionsformenreichste Verb-Paradigma“

(Lang 1999:II).²

Es ist klar, dass nicht alle oben genannten Aspekte im Folgenden berücksichtigt werden können. Kopulaverben und Kopulasätze (vor allem diejenigen mit dem Verb *sein*) waren Gegenstand zahlreicher Analysen.³ Die Besprechung ihrer Ergebnisse sowie Darstellung der Diskussionen um offene Fragen in diesem Bereich würde den Rahmen der vorliegenden Studie sprengen. Deswegen werden im Folgenden nur kurz die wichtigsten Charakteristika deutscher und polnischer Kopulae präsentiert, die für die Ziele dieser Arbeit eine Rolle spielen.

Wie Eisenberg (²2004:85) feststellt, gehören zu den Kopulaverben außer *sein* „zweifelsfrei“ nur *werden* und *bleiben* und nur sie werden hier als Kopulae betrachtet.⁴ Die polnischen Entsprechungen der deutschen Kopulae sind die Verben *być*, *stawać się*, *stać się* und *(po)zostawać/(po)zostać*.⁵ Zu dieser Gruppe ist im Polnischen noch das „Quasiverb“ *to* in Sätzen wie *Maria to dobra pianistka* (vgl. Engel et al. 1999:211-212, Polański 1999:93) zuzurechnen.⁶

In der traditionellen Klassifikation der Verben in Voll-, Modal-, Hilfs-, und Kopulaverben nehmen die Kopulae eine Stellung zwischen den Hilfsverben und den Vollverben

² Zitat nach Geist/Rothstein (2007:2).

³ Hier sei es nur unter anderen auf die Arbeiten von Lang/Geist (1999), Geist/Błaszczak (2000), Bogusławski (2001), Rothstein (2001), Maienborn (2003), Pustet (2003), Mikkelson (2005), Geist (2006) oder Geist/Rothstein (2007) und Dolińska (2014) hingewiesen.

⁴ Es wird hier nicht auf die Diskussion eingegangen, welche anderen Verben in die Klasse der Kopulaverben eingeordnet werden können. Mehr dazu vgl. z.B. Eisenberg (²2004:86), Bußmann (³2002:382) und Polański (1999:93).

⁵ Um der Einfachheit willen wird in weiteren Teilen dieses Beitrags jeweils nur eine Aspektform verwendet.

⁶ Ausführlicher zur Syntax und Semantik der Sätze mit *to* vgl. Geist/Błaszczak (2000).

ein (vgl. Geist/Rothstein 2007:1). „Ihre Zuweisung zu einer besonderen Kategorie (...) stützt sich auf das Vorkommen in Sätzen mit substantivischem (...) und adjektivischem (...) Prädikatsnomen“ (Eisenberg ²2004:85). Kopulae verfügen nur über sehr vage Eigenbedeutung und erfüllen vor allem grammatische Funktionen, d.h. sie dienen dazu das Subjekt mit dem Prädikatsnomen zum Satz zu verbinden (Eisenberg ²2004:85, Bußmann ³2002:382). Die Kopulae unterscheiden sich voneinander darin, ob sie die Aussage des Prädikatsnomens, bzw. Prädikatsadjektivs als neutral (*sein*), als erst sich entwickelnd (*werden*) oder als fortbestehend (*bleiben*) charakterisieren (Duden 2006:800).

Prädikatsnomina und Prädikatsadjektive werden auch Prädikative genannt (vgl. z.B. Duden 2006:798-804). In der Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik (Engel et al. 1999:251-257) werden diese Elemente im Rahmen der Dependenzverbgrammatik als Nominal- bzw. Adjektivalergänzungen (d.h. subklassenspezifische Satzglieder) betrachtet. In der neueren Fassung seiner Grammatik fasst Engel (2004:103-104) die beiden Ergänzungsklassen als Prädikativergänzungen zusammen.

In der vorliegenden Analyse werden ausschließlich die Sätze in Betracht gezogen, in denen die Verben *sein/być*, *werden/stać się* und *bleiben/(po)zostać* als Kopulaverben vorkommen.

Neben des Vorkommens des „Quasiverbs“ *to* in der Rolle einer Kopulae (wobei dies nur in Präsens möglich ist) sind noch zwei weitere Kontraste zwischen dem Deutschen und dem Polnischen in diesem Bereich von Bedeutung: Erstens steht in Sätzen mit Kopulaverben das Prädikatsnomen im Polnischen im Instrumental und nicht im Nominativ, wie es im Deutschen der Fall ist, z.B. *Mój syn jest inżynierem* – ‚Mein Sohn ist Ingenieur‘. Im Nominativ stehen im Polnischen nur Namen, z.B. *Jestem Kowalski* – ‚Ich bin Kowalski‘ oder saloppe, vertrauliche Formen *Jesteś lajdak* – ‚Du bist ein Schuft‘ (vgl. dazu Engel et al. 1999:251-252). Zweitens bleibt das adjektivische Prädikatsnomen im Deutschen unflektiert, z.B. *Helga ist gesund*. Im Polnischen steht das Adjektiv im Nominativ (seltener im Instrumental) und kongruiert mit dem Bezugsnomen (Subjekt oder Akkusativobjekt) in Genus und Numerus

Helga jest zdrowa – ‚Helga ist gesund‘

und

Piotr jest zdrowy – ‚Peter ist gesund‘⁷

3. Die Wissenschaftssprache

Der Terminus *Wissenschaftssprache* verstehe ich in Anlehnung an Spillner (1982:34) als „das Kommunikationsinstrument, das Vertreter einer wissenschaftlichen Disziplin

⁷ Mehr dazu vgl. Engel et al. (1999:254-255).

zur fachlichen Verständigung untereinander verwenden“.⁸ Cirko (2014:36) erklärt, dass Wissenschaftssprache nichts als ein Fachjargon sei, in dem bestimmte gruppenspezifisch bevorzugte Sprachgebrauchsregister einer ethnischen Sprache hochfrequent genutzt werden. „Die Wissenschaftssprache zeichnet sich dadurch aus, dass bestimmte semantische und syntaktische Strukturen bevorzugt und gleichzeitig andere vermieden werden, was pragmasemantisch und konventionell-stilistisch bedingt ist“ (Cirko 2014:36).

Da die Wissenschaftssprache eine ziemlich stark konventionalisierte Kommunikationsform ist (vgl. Cirko 2014:36-39), unterscheiden sich wissenschaftliche Texte in verschiedenen Sprachen nicht nur im Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel, sondern auch durch verschiedene kulturspezifische Faktoren.⁹

Beneš (1981:187) nennt folgende Hauptziele der Kommunikation im wissenschaftlichen Bereich, die universell zu sein scheinen: „die Vollständigkeit und Präzision der Aussage; daneben kommen auch das Streben nach Knappheit (Informationsökonomie) und der Hang zur Standardisierung (Schablonisierung) zur Geltung“.

In Anlehnung an Kretzenbacher (1991) charakterisiert Trumpp (1998:14) den (deutschen) wissenschaftlichen Fachtext wie folgt: „Der Fachtext ist gekennzeichnet durch Passivierung, modale und reflexive Konstruktionen sowie deverbale Adjektive. Die Deagentivierung korrespondiert mit einer Dominanz der 3. Person; die Desemantisierung des Verbs zeichnet sich aus durch eine Vielzahl von Funktionsverbgefügen und durch Wortartwechsel (substantivierte Infinitive und Partizipien, Derivationen). Bei den Satztypen finden sich fast ausschließlich umfangreiche Aussagesätze, deren hypotaktische Strukturen nicht sehr komplex sind. Satzwertige Infinitiv- und Partizipialgefüge oder Parenthesen dienen dabei der Ausdrucksökonomie“.

Im Zusammenhang mit den oben genannten Charakteristika steht auch eine Erscheinung in der modernen Wissenschaftssprache, auf die Kretzenbacher (1991:119) aufmerksam macht und die auch in Bezug auf den Gebrauch von Kopulasätzen von Bedeutung ist. Charakteristisch für die prägnante Kürze wissenschaftlicher Äußerungen sei nämlich der Ausdruck der meisten und der wichtigsten Informationen durch nominale Strukturen, der mit einer starken Einschränkung des Formenreichtums und des semantischen Potentials verbaler Strukturen einhergeht. Kopulasätze scheinen ein bedeutendes Element dieser Tendenz zu sein, weil in derartigen Konstruktionen die Verben „semantisch ein Leichtgewicht“ (Eisenberg 2004:85) sind und die Hauptinformation im Satz durch nominale Bestandteile getragen wird.¹⁰

⁸ Zitat nach Trumpp (1998:12). Die Charakteristik der Wissenschaftssprache geht auf die Ausführungen in Gołębiowski (2015:50-52) zurück. Im Folgenden wiederholen sich einige von dort präsentierten Zitaten. Dies ist jedoch für die klare Beweisführung und Besprechung der hier analysierten Erscheinungen notwendig.

⁹ Mehr dazu vgl. z.B. Clyne (1987).

¹⁰ Zu Kopulasätzen als Elementen des Nominalstils vgl. Gołębiowski (2015:55).

4. Der Gebrauch von Kopulasätzen in den wissenschaftlichen Texten

Jetzt soll auf die Aspekte des Gebrauchs von Kopulasätzen eingegangen werden, die sich bei der vergleichenden Analyse deutscher und polnischer wissenschaftlicher Texte als besonders auffallend erwiesen und eingehend untersucht werden sollen.

Erstens wirft sich die Frage auf, welche der Kopulae in den untersuchten (deutschen und polnischen) Texten besonders häufig vorkommen und welche morphologischen Formen der Verben (vor allem Tempus- und Modusformen) überwiegend sind. Zweitens wird auf die von den Kopulae genommenen Komplemente eingegangen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob bzw. welche kommunikativen Routinen sich beim Gebrauch von Kopulasätzen in den untersuchten Texten feststellen lassen.

Am häufigsten wurde in den deutschen Texten das Verb *sein* (94,6%) und in den polnischen das Verb *być* (94%) verwendet. Die beiden übrigen Kopulae *werden/stać się* und *bleiben/(po)zostać* kommen deutlich seltener vor, wobei *werden* (3,8%) /*stać się* (5,8%) im Vergleich zu *bleiben* (1,6%) / *(po)zostać* (0,2%) häufiger gebraucht wird.

Deutlich ist auch die Vorherrschaft der Formen der 3. Person (vor allem Singular) in beiden Teilkorpora (100% in deutschen und 99,6% in polnischen Texten). Dies stimmt mit Ergebnissen anderer Untersuchungen überein, z.B. von Beneš (1981:195), bei dem 63% aller finiten Verbformen in 3. Person Singular und 30,9% in 3. Person Plural standen. Kratzenbacher (1991:121) erklärt diese Eigenschaft geschriebener wissenschaftlicher Texte folgendermaßen: „Da die Gesprächsrollen überwiegend durch die Personalformen der finiten Verben ausgedrückt werden, schlägt sich die Bevorzugung der Gesprächsrolle Referent in einer überwältigenden Vorherrschaft der 3. Person nieder (...)“.

Wenn es um Modusformen geht, überwiegt der Indikativ (97% in deutschen und 98% in polnischen Texten). Konjunktiv ist deutlich seltener (jeweils 3% und 2%) und Kopulaverben im Imperativ kamen in den untersuchten Texten nicht vor.

Unter Tempora dominiert das Präsens, sowohl in den deutschen (98% der Belege) als auch in den polnischen (86% der Belege) Texten. Auch dieses Ergebnis findet Bestätigung in anderen Analysen (vgl. Beneš 1981:195, Kratzenbacher 1991:121). Die vorliegende Studie machte dabei die Notwendigkeit einer eingehenden vergleichenden Analyse des Tempus-Gebrauchs in deutschen und polnischen geisteswissenschaftlichen Texten deutlich. Die erhöhte Frequenz der Vergangenheitstempora kann nämlich inhaltlich motiviert sein, wenn beispielsweise der Text einen historischen Prozess thematisiert. Dem Futur kann man dagegen in einleitenden Teilen der Beiträge begegnen, in denen z.B. die zu erörternden Probleme angekündigt werden. In diesem Fall haben wir es mit einer textstrukturellen Motivation zu tun. Trumpp (1998:34) macht in diesem Zusammenhang auf die Analysen von Malcolm (1987) aufmerksam. Dort wurde die erhöhte Frequenz der Vergangenheitstempora in den Textteilen, in denen Methoden und Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden, damit erklärt, dass es eine Tendenz

gibt, sich auf spezifische Methoden und Experimente eher in Vergangenheitstempora und auf generelle Aussagen eher im Präsens zu beziehen (vgl. Malcolm 1987:32). „Es liegen auch Untersuchungen vor, die in Einleitung und Diskussionsteil vermehrt Gegenwartstempora nachweisen, mit der Begründung, daß hier etablierte Annahmen und aktuelle Ziele präsentiert sowie Ergebnisse schlußfolgernd verallgemeinert werden (Hanania/Akhtar 1985:53)“ (vgl. Trumpp 1998:34).

Unter Komplementen, die von den Kopulae genommen werden, überwiegen in den polnischen Texten Nomina (im Instrumental 62%), in den deutschen Texten dagegen Adjektive (67%). Wie Engel et al. (1999:254) feststellen, ist die Adjektivalergänzung im Durchschnitt wesentlich häufiger als die Nominalergänzung. Dies scheint allerdings nicht ganz auf polnische wissenschaftliche Texte zuzutreffen. Auch diese Frage sollte im Rahmen umfangreicherer Korpusanalysen verifiziert werden. Überraschend selten sind dagegen satzartige Realisierungen der Nominal- bzw. Adjektivalergänzungen (nur einzelne Belege in deutschen und polnischen Texten).

Wenn es um Routinen beim Gebrauch der Kopulasätze in den wissenschaftlichen Texten geht, fallen fünf Aspekte auf, die einer vertieften Analyse bedürfen.

Erstens werden einige Konstruktionen mit Kopulaverben wie nahezu formelhafte Wendungen verwendet. Es geht um Formulierungen wie z.B. *x jest formą* – ‚x ist eine Form von‘, *x jest przykładem* – ‚x ist ein Beispiel von/für‘, *podstawą analizy jest/są* – ‚Grundlage der Analyse ist/sind‘, *X ist der Kern*, *X ist der Fall*. Es gilt die Funktionen und Distribution derartige Wendungen vergleichend zu analysieren.

Zweitens fällt in polnischen Texten die häufige Voranstellung des Prädikativs (bzw. der Prädikativergänzung in Terminologie Engels 2004) auf, z.B. *jej głównymi cechami są* ... ‚ihre Hauptmerkmale sind‘ oder *możliwe jest* ‚möglich ist...‘. Es empfiehlt sich diese Tendenz in polnischen wissenschaftlichen Texten eingehender zu untersuchen und mit den deutschen Äquivalenten zu konfrontieren.

Drittens soll der Gebrauch der Adjektive auf *-bar* bzw. *-fähig* sowie anderer Adjektive, die zum Ausdruck der Modalität dienen (z.B. *erforderlich*, *notwendig*, *möglich*) und ihrer polnischen Entsprechungen in Verbindung mit Kopulae gründlich analysiert werden. Kretzenbacher (1991:122) bringt die Verwendung der Adjektive auf *-bar* mit dem Vorgang der Informationsübertragung vom Verb auf den nominalen Bereich in Zusammenhang in wissenschaftlichen Texten von heute. Er (1991:122) schreibt: „Verbale Information kann auch auf dem Umweg über adjektivische Konstruktionen in den nominalen Bereich der Lexik verlagert werden, wobei die Zwischenstufe hier nicht ein Funktionsverbgefüge ist, sondern der Ersatz eines Verbs mit großer semantischer Intension durch ein Gefüge von Kopula und Adjektiv auf *-bar* oder *-lich* (...)“.

Viertens ist der hochfrequente Gebrauch der Partizipialphrasen in Verbindung mit Kopulaverben in deutschen und in polnischen Texten eingehend zu untersuchen.

Auffallend häufig treten sowohl in polnischen als auch in deutschen Texten nominale Deverbativa in Rolle nominaler Köpfe von Subjekt- bzw. Prädikativergänzungen vor. Diese Erscheinung stellt auch einen interessanten Gegenstand für konfrontative, deutsch-polnische Analysen dar.

5. Abschließende Bemerkungen

Im Artikel wurden die wichtigsten Besonderheiten des Gebrauchs von Kopulasätzen in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Texten aus dem Bereich Linguistik dargestellt. Die Analyse hat zahlreiche Ähnlichkeiten vor allem in Bezug auf Verwendung bestimmter morphologischer Formen der Kopulae in beiden Teilkorpora ergeben. Zugleich wurde aber deutlich, dass es Bereiche gibt, in denen umfangreichere, korpusbasierte Analysen durchgeführt werden sollen. Es geht vor allem um Deverbativa in der Komplementfunktion zu Kopulaverben, Gebrauch der Adjektive mit dem Suffix *-bar* in deutschen Texten und die Voranstellung der Prädikative in polnischen Texten, sowie um den Gebrauch von Partizipialphrasen mit Kopulae in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Texten.

Literaturverzeichnis

- BENEŠ E., 1981, Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht, in: Bungarten T. (Hg.), Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription, München, S. 185-212.
- BOGUSŁAWSKI A., 2001, Über Nominativ-Instrumental-Variationen im Polnischen, in: Boeder W./Hentschel G. (Hg.), Variierende Markierung von Nominalgruppen in Sprachen unterschiedlichen Typs, Oldenburg, S. 101-133.
- BUSSMANN H., ³2002, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
- CIRKO L., 2014, „Ich behaupte“ heißt nicht „man behauptet“. Ein Plädoyer für mehr Eigenverantwortung in der Wissenschaftssprache, in: Błachut E./Gołębiowski A. (Hg.), Gesprochenes, Geschriebenes: (Kon)Texte – Methoden – Didaktik, Dresden/Wrocław, S. 35-43.
- CLYNE M., 1987, Cultural differences in the organization of academic texts, English and German, in: Journal of Pragmatics 11/1987, S. 211-247.
- DOLIŃSKA J., 2014, Zur Null-Kopula im Polnischen, in: Błachut E./Gołębiowski A. (Hg.), Gesprochenes, Geschriebenes: (Kon)Texte – Methoden – Didaktik, Wrocław/Dresden, S.45-53.
- Duden. Die Grammatik, ⁷2006, Mannheim etc.
- EISENBERG P., ²2004, Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz, Stuttgart/Weimar.
- ENGEL U. / RYTEL-KUC D. / CIRKO L. / DĘBSKI A. / GACA A. / JURASZ A. / KĄTNY A. / MECNER P. / PROKOP I. / SADZIŃSKI R. / SCHATTE Ch. / SCHATTE Cz. / TOMICZEK E. / WEISS D., 1999, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Heidelberg.
- ENGEL U., 2004, Deutsche Grammatik. Neubearbeitung, München.
- GEIST L., 2006, Die Kopula und ihre Komplemente. Zur Kompositionalität in Kopulasätzen, Tübingen.

- GEIST L. / BŁASZCZAK J., 2000, Kopulasätze mit den pronominalen Elementen to/éto im Polnischen und Russischen, in: ZAS Papers in Linguistics 16, S. 115-139.
- GEIST L. / ROTHSTEIN B., 2007, Kopulaverben und Kopulasätze. Intersprachliche und intrasprachliche Aspekte, Tübingen.
- GOŁĘBIOWSKI A., 2015, Zum Nominalstil in der Wissenschaftssprache, in: Błachut E./Gołębiowski A. (Hg.), Kontroversen in der heutigen germanistischen Linguistik: Ansichten, Modelle, Theorien, Wrocław/Dresden, S. 49-64.
- HANANIA E. / AKHTAR K., 1985, Verb Form and Rhetorical Function in Science Writing. A study of MS Theses in Biology, Chemistry, and Physics, in: English for Specific Purposes 4, S. 49-59.
- KRETZENBACHER H.L., 1991, Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes, in: Fachsprache/International Journal of LSP 12 (2), S. 118-137.
- LANG E., 1999, Einführung. Kopula-Prädikativ-Konstruktionen als Syntax/Semantik-Schnittstelle, in: Lang E./Geist L. (Hg.), Kopula-Prädikativ-Konstruktionen als Syntax/Semantik-Schnittstelle, Berlin, S. I-VII.
- LANG E. / GEIST L. (Hg.), 1999, Kopula-Prädikativ-Konstruktionen als Syntax/Semantik-Schnittstelle, Berlin.
- MAIENBORN C., 2003, Die logische Form von Kopula-Sätzen, Berlin.
- MALCOLM L., 1987, What rules govern tense usage in scientific articles?, in: English for Specific Purposes 6, S. 31-44.
- MIKKELSEN L., 2005, Copular Clauses. Specification, predication and equation, Amsterdam.
- POLAŃSKI K., 1999, Copula, in: Polański K. (Hg.), Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, Wrocław, S. 93.
- PUSTET R., 2003, Copulas. Universals in the Categorization of the Lexicon, Oxford.
- ROTHSTEIN S., 2001, Predicates and Their Subjects, Dordrecht etc.
- TRUMPP E. C., 1998, Fachtextsorten kontrastiv: englisch – deutsch – französisch, Tübingen.
- SPILLNER B., 1982, Formen und Funktionen wissenschaftlichen Sprechens und Schreibens, in: Ermert K. (Hg.), Loccumer Protokolle 6/1982: Wissenschaft – Sprache – Gesellschaft. Über Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit und Wege zu deren Überwindung, Loccum, S. 33-57.

Towards the use of copular sentences in German and Polish academic texts

Abstract: The aim of this paper is to analyse and to compare the use of copular sentences in German and Polish academic texts. In this study I will also discuss the foundations of future (more extensive) corpus-based analysis of this type of sentences in academic writing. First copular sentences in German and Polish are characterized. Next academic texts are described as a subject of linguistic investigation. The next sections present the analysis of copular sentences on the examples of philological texts and discuss some problems for more detailed analysis of this type of sentences in German and Polish academic texts.

Keywords: copula, copular sentences, academic writing, contrastive linguistics.

MAREK HALO

Anredeformen in den deutschen mährisch-schlesischen Mundarten

In den Jahren 2001-2008 wurden von Mitarbeitern der Masaryk-Universität Brunn in den ehemals deutschsprachigen Gebieten in Mähren, Mährisch-Schlesien und in den mährischen Sprachinseln (Iglau, Brunn, Wischau, Wachtl/Brodek, Olmütz, Schönhengst) Erhebungen mit den letzten deutschen Mundartsprechern dieser Gegenden durchgeführt. Dabei wurden Sprecher in insgesamt 157 Dörfern und Kleinstädten entweder anhand eines Kurzfragebuches mit knapp 900 Fragen oder anhand eines Langfragebuches mit etwa 3000 Fragen befragt, was natürlich zu einer Reihe von interessanten Ergebnissen geführt hat.

In der vorliegenden Abhandlung wollen wir uns mit den Anredeformen beschäftigen, wie sie in einzelnen Regionen gegenüber Eltern, Großeltern und einigen Verwandtschaftsmitgliedern üblich waren. Dabei müssen wir uns vor Augen führen, dass diese Ergebnisse etwa dem Sprachzustand der Mundart von 1945 entsprechen, denn in diesem Jahr ist es abrupt zu einem umfassenden Abbruch der bisherigen kontinuierlichen Sprachentwicklung gekommen und die Mundart, wenn sie überhaupt weiter gesprochen werden konnte, war nur noch auf wenige im Lande Verbliebene, zumeist den Kreis der Familie und einige Bekannte beschränkt. Zu einer Weiterentwicklung etwa durch Standardeinflüsse durch die Medien oder den Fremdenverkehr, wie z.B. in den Mundarten Deutschlands, konnte es nicht mehr kommen, weil diese durch Kontaktleere unterbrochen war.

Kommen wir zunächst zu den **Eltern**:

Auch in den Mundarten war es kaum noch üblich, die Eltern, wie es früher einmal Brauch gewesen war, mit *Ihr* anzusprechen. Wir wissen es bestimmt nur aus zwei Dörfern, wo das noch gängig der Fall war, und zwar aus Bernhau in Nordmähren und aus Schöllschitz aus der Brünner Sprachinsel, wobei im letztgenannten Dorf die schöne alte oberdeutsche Form *Äis* für *Ihr* verwendet wurde.

Die überaus häufigste Ansprechform für die **Mutter** war in der entsprechenden lautlichen mundartlichen Form *Mutter*. Auch das GWB (VI:2804), OSW (3:269) und das

SWB (2:903) bestätigen uns *Mutter* als Ansprechform, wobei das GWB noch darauf aufmerksam macht, dass in älteren Zeiten der Stammvokal von *Mutter* lang oder kurz sein konnte, was in den oberdeutschen Mundarten die Diphthongierung erklärt, wie z.B. *Muiter* in der Brünner Sprachinsel (Morbes, Priesenitz, Schöllschitz), die von dem Langvokal ausgegangen ist. Es gab auch ab und zu Dörfer, in denen nur die Formen *Mamma* (Neu-Rothwasser, Freiwaldau, Hotzenplotz, Sedlnitz, Riebnig, Deutsch Brodek, Stannern) und *Mammi* (Bernhau, Budigsdorf, Deutsch Biela) in Gebrauch waren. In der Mundartliteratur bestätigen uns *Mamma* z.B. der SUF (IV:5/65) und das SWB (2:842), *Mammi* das OSW (3:143) allerdings mit dem Hinweis, dass es sich um eine neuere Form handelt. Es gab auch Orte, in denen *Mammi* und *Mutter* (Lichwe/ohne Unterschied) oder *Mamma* und *Mutter* (Großwasser, Kirchles, Wachtl) nebeneinander verwendet wurden. In Wachtl sagten jedoch nur die kleineren Kinder *Mamma*, wenn sie etwas größer waren denn *Mutter*, um zu beweisen, dass sie eben schon „größere Kinder“ waren. In Schöllschitz, in der Brünner Sprachinsel, war es wiederum so, dass man die Ansprechform *Mutter* als „herrisch“, also „städtisch“ ansah, während *Muiter* „pauarasch“, also „bäurisch“ war, so wie alle sprachen. In den Familien, die sich also etwas höher gestellt fühlten, verwendete man *Mutter*, während man in den „gewöhnlichen“ Familien *Muiter* sagte. Es gab außer den oben angeführten noch andere Koseformen, die in unseren Mundarten üblich waren, z.B. *Mammerle* (in Augezd neben „Mammi“) oder *Muaterdle* (in Tschechen neben *Muater*), und von allen Personen ob klein oder groß verwendet werden konnten.

Fast völlig ohne Nebenform war in unseren Mundarten *Vater* als Anrede in Gebrauch. Obwohl in den von uns untersuchten Mundarten der Stammvokal „a“ bei allen sonstigen Verwendungen von *Vater* verdumpft wird, gab es Dörfer, in denen, aber nur in der Anrede, das im Standard übliche „a“ auftrat (Schöllschitz, Bernhau, Sedlnitz, Gundersdorf, Budigsdorf, Ober-Johnsdorf). Das ist eine interessante Erscheinung, für die es kaum eine Erklärung gibt, höchstens, wenn man bedenkt, dass dieses Wort oft in der Kirche Verwendung findet und das einen Einfluss gehabt haben könnte.

Andere Formen sind sehr selten. In Wachtl sagten die kleinen Kinder zum Vater *Taata* und die größeren *Vootä*, in Hotzenplotz waren *Taata* und *Vooter* und in Augezd *Taata* und *Vati* nebeneinander in Gebrauch. In Großwasser und Deutsch Brodek sagte man nur *Taata*. *Vati* bestätigt uns für die Mundarten nur das OSW (4:453), allerdings als neuere Form. *Tata* finden wir im SDW (III:94), SUF (IV:5:61), im BSA (2:I:445) als *Tatte* und *Tati* und im OSW (4:363) als *Tater* oder *Tata*, dort für die nordbayerische Region, belegt. Trotz dieser Hinweise in deutschen Mundarten kommen wir nicht umhin, darauf hinzuweisen, dass auch im Tschechischen *táta* (WBČ 1529) als vertraulichere Anrede für *Vater* und auch im Polnischen *tata* (WBPo 822) als zärtlichere Form für *Vater* in Gebrauch ist. Wir wollen jedoch an dieser Stelle die Frage, wer wen in dieser Angelegenheit beeinflusst hat, außer Acht lassen.

Bei den **Großeltern** stoßen wir bei der Anrede auf eine größere Vielfalt. Das ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Formen mit *Groß-* als jüngere Formen betrachtet werden müssen (GWB IV:I:6:585, OSW 2:163) und sich in den Mundarten erst später durchgesetzt haben, aber teilweise auch ältere Formen erhalten geblieben sind.

Trotz des Hinweises, dass **Großmutter**, wie bereits erwähnt, eine „jüngere“ Form ist, ist sie in unseren Mundartregionen weitaus vorherrschend (z.B.: Augезд, Seitendorf, Schöllschitz, Maxdorf, Wolframs, Bernhau, Kornitz, Langenlutsch, Gundersdorf, Kuenewald, Buchsdorf). Im GWB (IV:I:6:571) finden wir, dass diese neuere Form in den oberdeutschen Mundarten seltener ist, obwohl uns der KBS (114) z.B. für große Teile Frankens und Oberbayerns auch *Großmutter* bestätigt. In Sachsen und Thüringen kann laut GWB (s.o.) diese Form auch als Adjektiv und Substantiv als „große Mutter“ vertreten sein. Im TWB (II:734) ist *Großemutter*, aber in einem Wort, belegt, im OSW (2:162) und SDW (IV:914) finden wir einfach *Großmutter* als Mundartwort.

Als nächst häufige Anrede erscheint in unserem Material *Baba*. Das GWB (I:1057) bestätigt uns *Bäbe* als Kuchen, das OSW (1:145) *Babe* als seltenes Wort für *Hebamme* und das SWB (1:84) *Babe* bzw. *Babke* als „alte Frau“, aber z.B. neben einer Reihe anderer Bedeutungen, u.a. auch als „Kontrabass“. Das GWB setzt dieses Wort mit dem slawischen Wort *baba* in Verbindung, das im Grunde genommen „alte Frau“ und u.U. auch „Hebamme“, wie z.B. im Sorbischen (ESorbWB I:7), bedeuten kann. Da auch für die obersächsischen Mundarten die Bedeutung von „Hebamme“ angegeben wird, sehen wir hier zumindest Verbindungslinien zum Sorbischen, obwohl das Sorbische andererseits ein anderes Wort für *Großmutter* benutzt, und zwar *wowka* (DSorbWB 1:472). Im Tschechischen ist *bába* (WBČ 38) heute im Sinne von „Großmutter“ nur noch sehr selten in Gebrauch, dagegen kann das kurze *baba* „alte Frau“ oder „Weib“ bedeuten, oft noch mit einem pejorativen Anklang. Als offizielle Bezeichnung für „Großmutter“ hat sich eher die Koseform *babička* (WBČ 38) durchgesetzt. Auch im Polnischen, wo *baba* neben vielen anderen Bedeutungen, manchmal auch etwas pejorativ, ein „altes Weib“ bezeichnen kann, stehen heute eher die zärtlicheren Formen *babcia*, *babunia* usw. (WBPo 28) für „Großmutter“. In den deutschen Mundarten dagegen ist die verwendete Grundform *Baba* ein neutrales Wort. Ausschließlich *Baba* sagte man vor allem im Schönhengst (z.B.: Mährisch-Rothmühl, Hopfendorf, Riebzig, Lauterbach) und in der Iglauer Sprachinsel (Pattersdorf, Langendorf). *Großmutter* und *Baba* nebeneinander waren z.B. in Schönbrunn, Ober-Heinzendorf, Pirkelsdorf und Stangendorf in Gebrauch.

Eine sehr alte und seltene Form ist *Aadl*, die man noch in Hobitschau und Lissowitz in der Wischauer und in Priesenitz in der Brünner Sprachinsel gängig verwendete. Dieses Wort ist auf „Ahne“ (GWB I:192) zurückzuführen. Das wird uns nur für die oberdeutschen Mundarten, z.B. vom BSA (2:I:480), BaiSchM (I:85), SNIb (2:I:216), KBS (114) und vom SchwWB (3:856) im Sinne von „Großmutter“ bestätigt. Eine andere seltene Form ist *Omama*, die im Kuhländchen (Altstadt, Fulnek, Sedlnitz) und

zum Teil auch in der Olmützer Sprachinsel (Neustift, Olmütz) in Gebrauch war, die wir aber auch eher zu den neueren Formen zählen möchten. Im SDW (IV:910) finden wir das ähnlich gebildete „Großmama“. In der Olmützer Sprachinsel in Schnobolin war die alte Form *Nahna* noch ganz üblich, in Nimlau kannte man zwar diese Form für „Großmutter“ auch, aber sie wurde nur noch von den alten Leuten verwendet, die jüngeren hatten sich schon *Grä-ußmuttä* angewöhnt. *Nahne* und *Nähne* ist im KBS (114) für den schwäbischen Teil Bayerns in dieser Bedeutung belegt. In einigen Orten, wie z.B. Freiwaldau, Hollunder, Jauernig, Altstadt, Brüsau, Daub, Stannern, hatte bereits das damals „moderne“ *Oma* Eingang gefunden und war üblich geworden, obwohl die alte Mundart sonst gängiges Kommunikationsmittel war. Selten erscheinen auch neben Großmutter die Anredeformen *Grußla* (Philippsdorf, Senftleben) bzw. *Groußle* (Altstadt) oder *Grula* in der Sprachinsel Wachtel/Brodek. Die letztgenannte Form war in Nordmähren in Rabersdorf und Markersdorf noch bekannt, aber sie wurde durch das neuere Wort *Großmutter* zurückgedrängt und nur noch von der älteren Generation verwendet. Einmal kommt *Groußi* vor, und zwar in Seitendorf im Kuhländchen. Alle genannten Formen könnten als Verkürzungen der Zusammensetzung *Großmutter* gesehen werden und vom KBS (114) als *Großi* und *Großel*, vom SchwWB (III:857) als *Großele* und vom SWB (1:457) als *Grußl/Großl* bestätigt.

Auch *Großvater* gilt als häufigste Anrede in unseren Mundarten, z.B. in Augezd, Schöllschitz, Wolframs, Wachtl, Gundersdorf, Buchsdorf, Kunewald, Langenlutsch, Ober-Heinzendorf, Hotzenplotz. Das GWB (IV:I:6:585) bestätigt uns *Großvater* als „jüngere Form für Ahne: Ahnherr“ und das OSW (2:163) als „jüngeres“ Mundartwort. Daneben tritt in manchen Orten (z.B. in Freiwaldau, Würbenthal, Altstadt, Stannern) die damals modernere Bezeichnung *Opa* in Erscheinung. In Ketzelsdorf im Schönhengst wurde zu Großvater *Grosi* gesagt, eine Form, die, ähnlich wie bei *Großmutter*, als Verkürzung der Zusammensetzung *Großvater* anzusehen wäre, und die uns das SWB (1:457) als *Großer/Gruße*, das TWB (II:736) als *Großer* oder der BSA (2:I:478) dergestalt bestätigen. In Riebzig im Schönhengst verwendete man *Gruusl*, das uns das TWB (II:736) als „Großl“, das SWB (1:457) als „Grußl/Großl“, der KBS (114) als „Großel“ und das SchwWB (III:857) als „Großele“ bestätigen, wobei aber die drei zuletzt genannten Quellen ihre Formen im Sinne von „Großmutter“ anführen. Die größte Vielfalt und als alleinige Bezeichnungen für Großvater finden wir im Schönhengst: *Oher* (Mährisch-Rothmühl), *Onger* (Hopfendorf, Lauterbach) und *Auer* (Schönbrunn). Da sich dafür keine eindeutigeren Nachweise finden lassen, möchten wir auf das weiter oben von Grimm angeführte *Ahnherr* verweisen, denn hier sehen wir einen gewissen Zusammenhang. Das betrifft auch *Ouer* (Laubendorf, Deutsch Biela) oder das in Stangendorf bereits nur noch von den älteren Leuten verwendete *Ouuur*, das neben dem üblich gewordenen *Grußvooter* stand. In der Wischauer Sprachinsel war in Hobitschau und in Lissowitz nur die alte Form *Aindl* für Großvater üblich und in der Brünnner Sprachinsel in Priesenitz eine ähnliche Form, *Äjdl*, die vor allem oberdeutsche Quellen bestätigen: BaiSchM (I:85, Ahnl), SNIb (2:I:216, Ähnl/Ehnl), KBS (114, Andl),

BSA (2:I:478, Ahnle, Ähnle). In Mödrütz und in Morbes (beide Orte in der BSI) und in Tschechen (WSI) dagegen war das früher übliche *Äjdl* bereits dem neueren *Großvotter* gewichen. In der Iglauer Sprachinsel in Pattersdorf verwendete man nur *Noner* in der Anrede und in der Olmützer Sprachinsel in Schnobolin *Nejner*. In Nimlau (auch OSI) dagegen kannte man zwar noch das veraltete *Nejna*, aber hier war *Grä-ußvootä* bereits gängiger geworden. Diese Formen finden wir wiederum nur in oberdeutschen Quellen: BaiSchM (I:1746, Neen, Nöne, Nöndl, Nundl), BSA (2:I:478, Nähne, Nähne). Relativ wenig erscheint in unserem Material die Form *Otata*, die im Kuhländchen (Sedlnitz, Fulnek), in der Olmützer Sprachinsel (Neustift) und in Großwasser, das nicht weit von der OSI liegt, verwendet wurde. Sie kommt der Bildungsweise nach dem in diesen Orten für Großmutter verwendeten Wort *Omama* sehr nahe. Hierbei handelt es sich wohl auch um eine Neubildung, weil keine Hinweise darauf von anderen Mundarten her zu finden sind.

Für die Kinder der Geschwister der Eltern verwendete man in unseren Mundarten durchweg den Ausdruck *Geschwisterkinder*, *Cousin* oder *Cousine* waren nicht üblich. In unserem Fragebuch erscheinen dafür *Vetter* und *Base*. Diese beiden Begriffe sind jedoch in unseren Mundarten entweder ganz verschwunden oder sie haben einen Bedeutungswandel durchgemacht. Auf die Polysemie von *Vetter* weist auch das GWB (XII:II:27-32) hin, denn es konnte und kann den „Bruder des Vaters“, irgendeinen „männlichen Verwandten“, die „Kinder der Geschwisterkinder“ und einen „Kerl“ im pejorativen Sinn bezeichnen oder eine vertrauliche Anrede sein. Unter *Base* finden wir im GWB (I:1147-48) die Bedeutung „Mutters Schwester“ oder auch „Cousine“. Nur in den Brünner, Wischauer und Olmützer Sprachinseln sind *Vetter* und *Base* nebeneinander erhalten geblieben, aber nicht als Verwandtschaftsbezeichnung, sondern als Anrede für alle „älteren Personen“ im Dorf: Schöllschitz – *Väjter, Paasl*; Maxdorf – *Paasl, Vetter*; Priesenitz – *Base, Vetter*; Morbes – *Paasl, Vejter*; Tschechen – *Paala, Vejter*; Lissowitz – *Baasl, Vettä*; Nimlau – *Baasl, Vettä*, wobei noch darauf hingewiesen werden muss, dass die mundartlichen Formen von *Base* in allen Fällen außer der in Priesenitz ein Diminutiv darstellen, also *Baselein*. Es kann vorkommen, dass nur *Vetter* in der Mundart vorhanden ist, aber *Base* nicht mehr gebraucht wird (Dohle), wobei *Vetter* aber nicht mehr als Anrede dient, sondern nur noch im Zusammenhang mit einem Familiennamen verwendet werden kann, wie z.B. der *Ohnlvetter*, der *Richtervetter*. Dann gibt es Orte, in denen *Vetter* im Wortschatz der Mundart nicht mehr vorkommt (z.B. Stangendorf), aber nur *Base* erhalten geblieben ist, jedoch auch nur im Zusammenhang mit Familiennamen zur Bezeichnung der Frau aus dieser Familie, also z.B. die *Bachlboos* (Bachelbase) oder die *Schmäjdboos* (Schmiedbase). In großen Teilen des Untersuchungsgebietes sind beide Begriffe verschwunden (z.B. Augezd, Schönbrunn, Sedlnitz, Bernhau, Klein-Mohrau, Riebzig, Brüsau, Seitendorf). In einigen Orten in der Iglauer Sprachinsel und in der Sprachinsel Wachtl/Brodek nimmt bei diesen beiden Begriffen *Muhme* den Platz für *Base* ein, wobei beide nicht als Verwandtschaftsbezeichnung verwendet werden, sondern bei der Anrede von älteren

Personen im Dorf: Pattersdorf – *Moumer*, *Vejter*; Wolframs – *Mä-uma*, *Veter*; Wachtl und Deutsch Brodek – *Muhm*, *Vättä*, so wie wir diese Funktion von *Vetter* und *Base* bereits für die Brünner, Wischauer und Olmützer Sprachinsel angeführt haben. In Wolframs bestand außer der Anrede noch die Möglichkeit, dass *Mä-uma* auch eine weibliche „Patin“ sein konnte. Das GWB (VI:2645) bestätigt uns *Muhme* als „Mutters Schwester“ oder regional als „ältere weibliche Person“ und das SWB (2:901) *Muhmla* als „fremde Frau, die im Dorf nicht bekannt ist“. Dann gibt es wieder Orte, in denen *Vetter* nicht mehr vorkommt und *Base* auch durch *Muhme* ersetzt wird (Langenlutsch) und dieses Wort aber nicht mehr zur Anrede, sondern nur im Zusammenhang mit einem Familiennamen verwendet wird, z.B. die „Strickermaum“.

In Richtung Nordmähren und Schlesien sind beide Wörter kaum noch im Gebrauch. Wir können nur einen Fall anführen (Markersdorf), wo *Vetter* nur im pejorativen Sinne gebraucht wurde: *a langsomer Vetter* im Sinne von „tolpatschig“ oder *a mihseliger Vetter*, ein Mann, der krankheitsbedingt oder anderweitig schlecht laufen konnte.

Zusammenfassend können wir sagen, dass *Vetter* und *Base* ihre ursprüngliche Bedeutung als Verwandtschaftsbezeichnung in unseren Mundarten ganz verloren haben, dass sie entweder eine andere Funktion übernommen haben oder ganz oder teilweise verschwunden sind.

Die Gegenden, in denen beide Wörter bzw. statt *Base Muhme* zur Anrede der älteren Personen im Dorf dienen, sind Sprachinseln, also Gebiete, die von einer anderen Sprache umgeben sind, in unserem Falle vom Tschechischen. In den tschechischen Dörfern in Mähren ist es allgemein üblich, ältere Einwohner auch unabhängig von einer Verwandtschaft mit *tetičko* und *strýcu*, *strýčku* anzusprechen, was wörtlich übersetzt *Tantchen* und *Onkel*, *Onkelchen* bedeutet.

Vetter und *Base* und teilweise *Muhme* haben in den genannten deutschen Dörfern die entsprechende Ansprechfunktion übernommen, vielleicht unter einer gewissen Vorbildwirkung der umgebenden Sprache, worauf vor allem auch die Diminutivformen von *Base* hinweisen.

Die Problematik der „Großeltern“ zeigt uns, dass Mundarten genauso einer Sprachentwicklung unterliegen wie die Standardsprache, denn wir können eindeutig belegen, dass es um „neuere“ Ausdrücke geht, die die älteren fast im ganzen Untersuchungsgebiet verdrängt haben, obwohl Mundarten in der Regel eher konservativ sind. Eine solche Entwicklung ist jedoch für unsere Mundarten ab 1945 auszuschließen, weil, wie bereits gesagt, der Kontakt zur Standardsprache abgebrochen war.

Wir haben bereits erwähnt, dass das Sorbische für *Großmutter* nicht *baba*, sondern *wowka* (s.o.) verwendet, was ein Diminutiv von *wowa* darstellt. Diese Form finden wir unseres Erachtens auch in deutschen Mundarten, jedoch nicht in den von uns untersuchten Mundarten, sondern in einem kleinen Gebiet um Sonneberg in Südthüringen

an der bayerischen Grenze, und zwar in der Gestalt von *Wawa*, was uns auch das TWB (I:491) und der KBS (114) bestätigen. *Wawa* betrachten wir als Relikt aus der Zeit, als in dieser Gegend ansässige Sorben noch ihre Sprache sprachen, denn sie sind später assimiliert, was auch der KBS (115) erwähnt.

Die hier durch *Baba* angedeuteten Einflüsse auf unsere Mundarten, die eher aus dem Tschechischen, sicher wohl auch auf Grund der Hinweise im SWB (1:84) für die schlesischen Mundarten auf der preußischen Seite auch aus dem Polnischen stammen, oder die Bedeutungsverschiebung von *Vetter* und *Base* bzw. *Muhme* in den Sprachinseln in Richtung *tetičko* und *strýcu*, *strýčku* sind Entlehnungen älteren Datums. Sie sind nicht erst nach dem II. Weltkrieg entstanden, denn ab und zu werden Bemerkungen laut, dass die Einflüsse des Tschechischen nach dem Krieg so stark geworden seien, dass man von keiner reinen deutschen Mundart mehr sprechen könne. Dem muss anhand unseres Materials widersprochen werden, denn alle fremden Einflüsse, die wir feststellen konnten, sind älteren Datums und machen in der Lexik vielleicht 2 % aus, wobei diese nie flächendeckend sind, sondern regional stark begrenzt und mit der entsprechenden Nachbarschaft im Zusammenhang stehen. „Neue“ Einflüsse beziehen sich auf Dinge, die sich nach 1945 geändert haben. Man sagte eben nicht mehr *Gemeindeamt*, sondern *výbor* oder ein neues modisches Kleidungsstück war eben z.B. kein *Sommermantel* mehr, sondern ein *šusták*. Aber auch diese wenigen Neuentlehnungen lassen keinen Zweifel an einer deutschen Mundart. Am anfälligsten für neue Einflüsse bei der nach 1945 entstandenen Bilingualität scheint uns die Syntax zu sein, jedoch kann im Rahmen dieses Artikels darauf nicht eingegangen werden.

Verzeichnis der angeführten Orte

Altstadt / Stará Ves (NM / Kuhländchen), Augezd / Újezd (SH), Bernhau / Barnov (NM), Brünn / Brno, Brüsau / Březová (SH), Buchsdorf / Buková (Schl.), Budigsdorf / Krasíkov (SH), Daub / Dub (NM / Kuhländchen), Deutsch Biela / Bělá nad Svitavou (SH), Deutsch Brodek / Brodek u Konice (SIW/Br), Dohle / Dálov (NM), Freiwalldau / Jeseník (Schl.), Fulnek / Fulnek (NM / Kuhländchen), Großwasser / Hrubá Voda (NM), Gundersdorf / Guntramovice (NM), Hobitschau / Hlubočany (WSI), Hollunder / Chebží (Schl.), Hopfendorf / Chmelík (SH), Hotzenplotz / Osoblaha (Schl.), Iglau / Jihlava, Jauernig / Javorník (Schl.), Ketzelsdorf / Koclířov (SH), Kirchles / Krchleby (SH), Klein Mohrau / Malá Morávka (Schl.), Kornitz / Chornice (SH), Kunewald / Kunín (NM / Kuhländchen), Langendorf / Dlouhá Ves (ISI), Langenlutsch / Dlouhá Loučka (SH), Laubendorf / Poomezí (SH), Lauterbach / Čistá (SH), Lichwe / Libchavy (SH), Lissowitz / Lysovice (WSI), Mährisch Rothmühl / Radiměř (SH), Markersdorf / Nová Hradečná (NM), Maxdorf / Dvorska (BSI), Mödritz / Modřice (BSI), Morbes / Moravany (BSI), Neustift / Nové Sady (OSI), Neu-Rothwasser / Nová Červená Voda (Schl.), Nimlau / Nemilany (OSI), Ober-Heinzendorf / Horní Hynčína (SH), Ober-Johnsdorf / Horní Třešňovec (SH), Olmütz

/ Olomouc, Pattersdorf / Bartoušov (ISI), Philippsdorf / Filipovice (Schl.), Pirkelsdorf / Prklišov (SH), Priesenitz / Přízřenice (BSI), Riebzig / Rybník (SH), Schnobolin / Slavonín (OSI), Schöllschitz / Želešice (BSI), Schönbrunn / Jedlová (SH), Sedlnitz / Sedlnice (NM / Kuhländchen), Senfleben / Ženklava (NM / Kuhländchen), Seitendorf / Životice u Nového Jičina (NM / Kuhländchen), Stangendorf / Vendolí (SH), Stannern / Stonařov (ISI), Tschechen / Čechyně (WSI), Wachtl / Skřípov (SIW/Br), Wischau / Vyškov, Würbenthal / Vrbno pod Pradědem (Schl.), Wolframs / Kostelec u Jihlavy (ISI).

Literatur

- ENGELS H. / EHRISMAN O. (Hg.), 1988 ff., *Sudetendeutsches Wörterbuch*, München. (Zit. als: SDW).
- EROMS H. W. / SPANNBAUER-POLLMANN R. (Hg.), 2003-2012, *Sprachatlas von Niederbayern*. 7 Bde., Heidelberg. (Zit. als: SNiB).
- FISCHER H. / PFLEIDERER W., 1904-1936, *Schwäbisches Wörterbuch*. 7 Bde., Tübingen. (Zit. als: SchwWB).
- FRINGS T. / GROSSE R., 1994-2003, *Wörterbuch der obersächsischen Mundarten*. 4 Bde., Berlin. (Zit. als: OSW).
- GRIMM J. / GRIMM W., 1854-1960, *Deutsches Wörterbuch*. 16 Bde., Leipzig. (Zit. als: GWB)
- HINDERLING R. (Hg.), 1996-2009, *Sprachatlas von Bayerisch-Schwaben*, Heidelberg. (Zit. als: BSA).
- JENČ H., 1989-1991, *Deutsch-obersorbisches Wörterbuch / Němsko-hornjoserbski słownik*. 2 Bde., Bautzen. (Zit. als: DSorbWB).
- ŁEMPICKA Z. / AUDERSKA H. / SKORUPKA S., 1968, *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa. (Zit. als: WBPo).
- MITZKA W., 1962-1965, *Schlesisches Wörterbuch*. 3 Bde., Berlin. (Zit. als: SWB).
- RENN M. / KÖNIG W., 2009, *Kleiner Bayerischer Sprachatlas*, München. (Zit. als: KBS).
- SCHMELLER J. A., 1872-1877, *Bayerisches Wörterbuch* (2. Auflage, bearbeitet von G. Karl Frommann). München. (Zit. als: BaiSchM).
- SCHUSTER-ŠEWIC H., 1980-1996, *Historisch-etymologisches Wörterbuch der ober- und niedersorbischen Sprache*. 5 Bde., Bautzen. (Zit. als: ESorbWB).
- TRÁVNÍČEK F., 1952, *Slovník jazyka českého*, Praha. (Zit. als: WBČ).
- WOLF R. N. / KRÄMER-NEUBERT S. (Hg.), 2005-2009, *Sprachatlas von Unterfranken*, Heidelberg. (Zit. als: SUF).

Ways of addressing in Moravian-Silesian dialects

Abstract: The following paper deals with ways of addressing one's parents, grandparents and some relatives which used to be common in individual regions. The findings reflect the state of these dialects in 1945 since in that very year the continuous development of the language was abruptly discontinued and the dialects were afterwards limited to a small number of speakers who stayed in the country, and mostly to their families and acquaintances.

Keywords: addressing, dialects, language development.

Die Schwierigkeiten einer interdisziplinären Namenanalyse aus linguistischer und philosophischer Perspektive

1. Der Name als Gegenstand unterschiedlicher Forschungsdisziplinen

Die onymische Analyse reicht in die Antike zurück und wurde ursprünglich weder systematisch noch wissenschaftlich durchgeführt. Namen haben Philosophen und Denker aller Zeiten beschäftigt. Dem Eigennamen kommt in vielen Kulturen die Funktion eines Zaubers zu: das sieht man z.B. im Judentum wie im Christentum u.a. an der Behauptung, dass Gott durch Namenvergabe beruft und durch das Wort schuf (mit dem Er zu den Menschen sprach); die Namengebung organisiert die Gegenstände der Schöpfung der Welt in der Genesis; das beobachtet man auch bei Naturvölkern, z.B. beim Stamm der Navaho-Indianer und bei den Tibetern; im Volksglauben ist der Betroffene mit seinem Namen identisch. Die Reihe der Beispiele ließe sich beliebig fortsetzen. Der Akt des Gebens eines Namens ist absolut einzigartig, bedeutet eine Veränderung der Wirklichkeit und der benannten Person. Der Name ist ein Kulturinformationsträger, der die Tradition von Generationen oder die Erfahrung der Anbetung widerspiegelt. Dies macht die Untersuchung des Gegenstands „Name“ besonders schwierig. Die etymologische Deutung der Namen vermag oft die „Beziehungen zwischen den religiösen Vorstellungen weit voneinander entfernt lebender Völker aufzudecken“ (Bauer 1995:12). Die Bedürfnisse der erkenntnistheoretischen Identifikation, durch die man die Welt organisiert, sind ebenfalls ein Forschungsproblem der onomastischen Untersuchung. Das Unterscheiden, Begreifen sowie das Erfassen und Verändern bzw. Modifizieren des Status bestehender Objekte, auch Menschen sind hiervon nicht ausgenommen, ist wohl u.a. mithilfe von Benennungen möglich. Gnoseologisch gesehen kann man auch eine Person dadurch erkennen, dass man nach ihrem Namen fragt.

Eigennamen werden je nach wissenschaftlicher Disziplin anders behandelt. Sprachwissenschaftler (bzw. Onomasten) untersuchen Etymologie, Form, Geschichte und Funktionen der Propria. Ab sofort können wir auch mehrere humanistische Disziplinen anführen, die für sich das Recht auf Namenforschung beanspruchen, wie etwa Namenkunde, Linguistik, Kulturwissenschaft, Ethnographie, Literaturwissenschaft sowie Soziologie. Jede dieser Disziplinen nähert sich der Erforschung von Namen auf

eigene Weise. Jede verfügt über ein anderes Instrumentarium. Die Darstellung dieser Problematik zeigt uns schon wie schwierig es wird, die einzelnen Phänomene im Rahmen einer bestimmten Wissenschaft einzuordnen und im Allgemeinen zu klassifizieren. In diesem Text möchte ich den Namen als multidimensionale Einheit darstellen, wie er vor allen Dingen in der Sprachwissenschaft¹ und in der Philosophie diskutiert wird. Darum möchte ich zu Beginn zeigen, wie viel Philosophie und Sprachwissenschaft gemein haben und wie sehr sich die Linguisten von den Philosophen inspirieren lassen, insbesondere dann, wenn das Objekt der Untersuchung die Sprache ist.

2. Die Schnittmengen von Philosophie und Linguistik

Die Anfänge der Sprachwissenschaft sowie ihre einzelnen Entwicklungsphasen sind nur und ausschließlich in der Relation zur Philosophie in ihren Teilbereichen (bzw. Teildisziplinen) zu verstehen. Es treffen linguistische Generalien zu wie etwa:

- die Zeichen- und Sprachdefinition,
- die Rolle der Sprache als Mittel der Erkenntnis, der Darstellung und Bewertung verschiedener Objekte,
- das Problem der Adäquatheit der Ausdrücke und der Aussagen in Relation zu den Bezugsobjekten,
- die Rolle der Sprache als Mittel der Kommunikation (u.a. das Problem der logischen und sprachlichen Korrektheit bzw. Inkorrektheit der Ausdrücke),
- die Methoden der wissenschaftlichen Reflexion,
- die Betrachtungsperspektiven der Sprache in Relation zu den aktuellen Tendenzen der Philosophie.

Jetzt versuche ich detailliert einige² Forschungsprobleme zu besprechen, die in der Philosophie und der Linguistik zu lösen sind. Das gemeinsame Interesse und die Schnittmengen beider Disziplinen bespreche ich hier gewissermaßen chronologisch:

- das sprachliche Zeichen als Symptom („signum“), das das Wesen der Objekte (ihre Wahrheit) erkennen lässt bzw. erkennen lassen sollte – die antike Etymologie bei Plato³ und Aristoteles stützt sich auf die Erkenntnisse der ägyptischen Philosophen; im Besonderen handelt es sich hierbei um die res-verba-Relation,

¹Die Onomastik verstehe ich als einen Teil der Sprachwissenschaft. Diejenigen, die damit nicht einverstanden sind, würden die Onomastik vermutlich weiterhin als eine Lehre bezeichnen, die von der Sprachwissenschaft wesentlich geprägt wurde.

²Die aufgelistete Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die präsentierten Phänomene scheinen, unserer Meinung nach, von den meisten Linguisten berücksichtigt zu werden.

³Sein Dialog „Kratylos“ gilt als die erste uns bekannte Abhandlung über die Sprache und ihr Wesen.

- d.h. die Benennung eines Objekts, um zu seinem Wesenskern vorzudringen, die Zweckbestimmtheit der Dinge erraten zu können; ein Mensch ist nach Sokrates einer, der beobachtet und verallgemeinert, der Schlüsse zieht;
- die Rolle der Logik nach Aristoteles, begriffen als Instrument (das Organon), womit Aussagen in den natürlichen Sprachen eine erfolgreiche Wahrheit- bzw. Wahrscheinlichkeitsfindung möglich machen; die Aristotelischen Kategorien als Mittel der Erklärung der Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit der Wörter;
 - „Grammatica speculativa“ und philosophische Begründung der grammatischen Kategorien (z.B. Wortarten) – der Begriff leitet sich vom gr. „speculum“ (dt. ‚Spiegel‘, ‚Abbild‘) her und trägt in sich die Behauptung, dass sich die Struktur des Seins in der Struktur der natürlichen Sprache widerspiegelt;
 - das Mittelalter und die Scholastik als dialektische Forschungsmethode – beruht auf dem dialogischen Entscheiden über das Wesen der Dinge, dadurch, dass man eine These mit einer Antithese konfrontiert;
 - das 13.-14. Jh. – Wilhelm von Ockham und seine Aussagenlogik (vorausgesetzte Axiome für Konjunktionen und Disjunktionen, Relation Prädikation-Prädikat-Subjekt);
 - das 17. Jh. – die Grammatik von Port-Royal – „allgemeine und rationale Grammatik“; das Pionier-Werk der Sprachphilosophie, das die Idee des Rationalismus im Dienste der Erforschung sprachlicher Kategorien darstellt; es wurde angenommen, dass dem syntaktischen Bau von Aussagen in natürlichen Sprachen ein rationaler Gedankengang zugrunde liegt und es möglich ist, die sprachlichen Grundstrukturen in der Sprache der Logik auszudrücken; die Hypothese der universellen Grammatik lautet, dass sich die Grundstrukturen aller Sprachen miteinander vergleichen lassen, was es wiederum möglich macht, den allen Sprachen gemeinsamen Kern herauszupräparieren; wie bei de Saussure;
 - die Suche nach einem zuverlässigen linguistischen Forschungs- und Interpretationsinstrumentarium, z.B. bei Leibniz;
 - das Problem der Hypothese einer inneren Struktur der sprachlichen Objekte; die normative Einstellung zur Sprache;
 - die methodologischen Ansätze von Descartes, Pascal (die moderne Definitionstheorie), Bacon (Induktion und „Novum Organum“), Leibniz (die wissenschaftliche Methode der „Mathesis universalis“); Kants Urteilstafel und Stützung der Kategorienlehre, seine transzendente Logik;
 - die analytische Philosophie, z.B. Frege und die Referenzdiskussion, die Philosophie der idealen Sprache, Russell und die Begriffe der Denotation und Konnotation, Wittgensteins Theorie der Sprachspiele, Wiener Kreis: die Einheitlichkeit der Sprache als Einheitlichkeit der Wissenschaft, die empirische Methode und das Problem der Protokollsätze, Kriterien der Wissenschaftlichkeit;
 - die philosophische Theorie der Namen;

- de Saussures Strukturalismus – „langue“, „language“, „parole“ und das sprachliche Zeichen: „signifiant“ (Bezeichnendes), „signifié“ (Bezeichnetes), mentale Strukturen (Barthes);
- die anthropologische Perspektive in der sprachwissenschaftlichen Forschung: Boas und Sapir;
- die philosophischen Inspirationen in linguistischen Theorien und Paradigmen, z.B. Chomskys Generativismus (inspiriert von den Werken von Descartes und Locke);
- die pragmatische Wende: ein Versuch, die gegenseitige Relation zwischen der (formalen) Logik und der Linguistik wiederherzustellen; Austins Sprechakttheorie und der bedeutungstheoretische Intentionalismus;
- die hermeneutische Orientierung in der philosophischen Analyse der Sprache, z.B. Herders und seine Sichtweise des Zusammenhangs von Sprache und Geist;
- die Semiotik (Zeichenlehre) als eine Disziplin zwischen Philosophie und Linguistik;
- die linguistische Terminologie logischer Provenienz (u.a. Zeichen, Satz, Aussage, Konjunkt, Subjunkt, Argument, Funktor usw.);
- Kognitivismus, Konstruktionsgrammatik (Fillmore, Kay), Prototypensemantik (Rosch), Metapher und Metonymie (Lakoff/Johnson);

und viele andere Themen und mögliche Schnittmengen.

Zum drängenden Problem sind in diesem Zusammenhang terminologische Fragen geworden. Einige Objekte werden in den beiden Disziplinen manchmal sehr unterschiedlich benannt und behandelt.

3. Der Name in der Philosophie (bzw. Logik) und in der Sprachwissenschaft

Namen sind in der Logik die Bestandteile eines Satzes (Bremer 2008:41). Bei Aristoteles waren Namen die Komponenten, die in einem Satz „S ist P“, wobei S („subiectum“) und P („praedicatum“) ist, an der Stelle des Subjekts oder des Praedicativums stehen können. Im Satz *Rafał ist Doktorand* sind die Substantive *Rafał* und *Doktorand* Namen. In der Prädikatenlogik gehören Namen zu den Grundausdrücken (neben Praedicativa, Satzoperatoren, quantifizierenden Ausdrücken) und sind Bezeichnungen einzelner Gegenstände oder Dinge. Der Ausdruck steht hier zum Beispiel für Zahlen, Personen, Städte, Institutionen, Flüsse usw. (Beckermann 2011:173). Die eigentlichen Namen (Eigen-, bzw. Familiennamen) bilden nur eine Gruppe in der logischen Namenklasse.

Die Eigennamen sind in der Linguistik besondere Vertreter der Substantivklasse. Sie sind „in erster Linie im Zusammenhang mit der Deixis in der Nominalphrase zu betrachten“ (Langendonck 1971:15). Sie sind weiter streng von Appellativen zu unter-

scheiden (Gattungsbezeichnungen) und werden als sprachliche Zeichen analysiert. „Zwischen Namen und Appellativum besteht ein grundsätzlicher Funktionsunterschied: das Appellativum charakterisiert, der Name identifiziert“ (Fleischer 1964:377, zit. nach Nübling/Fahlbusch/Heuser 2012:31).

In linguistischen (bzw. historisch-linguistischen) Untersuchungen analysiert man die formal-inhaltlichen, graphisch-phonetischen und morphologisch-syntaktischen Merkmale von Namen. Man leitet ihre Etymologie her und versucht die Genese der Namengebung der konkreten Propria zu besprechen sowie die historischen Prozesse der Formung des Namenschatzes zu untersuchen. Man beurteilt die Quellen kritisch: u.a. Chroniken, Viten, Nekrologien, Güterverzeichnisse, Grund-, Kirche- und Stadtbücher, Steuerlisten, Taufregister, Briefe, Karten (Debus 2012:58). Die onomastische Forschung unternimmt den Versuch, ein kompliziertes, vielfältiges Phänomen – den Namen – wissenschaftlich zu besprechen. Im Bereich der Onomastik haben sich viele Teildisziplinen herausgebildet, die bestimmte onymische Faktoren besonders fokussieren und sie zum Hauptproblem ihrer Forschung machen, z.B.: Namensoziologie, Namenpragmatik, Namenpsychologie, Namengeographie, Namentextologie, Kulturonomastik (bzw. kulturelle Onomastik). Die Funktionen der Propria werden in der sprachwissenschaftlichen aber auch in der literaturwissenschaftlichen Forschung gern untersucht. Die Literaturforscher werden demzufolge in der sprachwissenschaftlichen Forschung zitiert, z.B. Birus, Lamping, Aschenberg.

In der Logik unterscheidet man andere Arten von Namen. Es gibt Eigennamen (d.h. Personennamen, geographische Namen, Namen von Ereignissen [Irakkrieg], Zahlen), Kennzeichnungen (d.h. definite Beschreibung, z.B. *die Tante vor dem Haupteingang der Universität Passau*), Indikatoren (d.h. deiktische Ausdrücke, z.B. Demonstrativpronomina wie *dieser, jener*, die Personalpronomina *ich* und *du*) (Hardy/Schamberger 2012:155-157). Kromp schlägt in Anlehnung an die Klassifikationen von Bauer und Rospond folgende linguistische Einteilung der Propria vor: Personennamen (Anthroponyme), Ortsnamen (Toponyme), Objektnamen (Ergonyme) und Ereignisnamen (Praxeonyme). In der Gruppe der Personennamen bilden die Vornamen (Vollformen und Kurzformen), Familiennamen, Beinamen und Decknamen separate Mengen (Kromp 2008:59). Bei einigen Autoren bekommt man eine erweiterte Typologie, in der z.B. noch Hyperphysionyme (Götter- und Dämonennamen), Zoonyme, Phytonyme (Pflanzennamen) sowie Phänonyme erwähnt werden können (Debus 2012:29, Nübling 2012:326). Es gibt noch präzisere Einteilungen wie etwa eine, die in dem Sammelband von Brendlers (Brendler/Brendler 2004:261-857) dargestellt wurde.

Obwohl die Linguisten von den Errungenschaften der philosophischen Forschung profitieren, weisen die Ansichten über Namen in der Logik und in der Sprachwissenschaft bedeutende Unterschiede auf (Blanár 1989:111). Im Zentrum der logischen Analyse steht oft die Frage nach der Referenz und dem Gegebensein eines Gegenstandes (die Bedeutungsfragen). Sie sind für Sprachwissenschaftler auch von Belang, schließen

aber die Analyse nicht ab und werden in der linguistischen Forschung zum Teil anders dargestellt als es Philosophen zu tun pflegen.

Es lassen sich nach Hansack (vgl. 2004:52) in sprachwissenschaftlichen Forschungen drei Auffassungen unterscheiden: Namen haben keine Bedeutung (aufgebaut auf Werken des Philosophen John Stuart Mill), Namen haben eingeschränkte Bedeutungen bzw. ihre Bedeutungen sind „semantisch reduziert“, Namen haben ein Maximum an Bedeutung (verbunden mit Jespersens Ansichten). Die Behauptung John Stuart Mills und der traditionellen Philosophie betont die Bedeutungslosigkeit von Namen, eine Sicht, die der scholastischen Definition der Bedeutung geschuldet ist, die wir als Summe von Begriffsmerkmalen bezeichnen können und auf Appellative beschränken müssen. Klasseneigenschaften können bei Individuen nicht nachgewiesen werden. Wie der Autor feststellt, ist eine so begriffene Bedeutung nicht empirisch, sondern durch die Definition bestimmt und eher konnotativer Natur. Die eventuelle Zerlegbarkeit der Eigenschaften der mittels Eigenamen und Appellativa benannten Objekte ist hier bedeutsam und die Definition der Bedeutung wird zum entscheidenden Faktor. Mit einem Konzept der Ein-Element-Klasse bei Individuen operierten Jespersen und seine Nachfolger (Rüger 2010, Hansack 2004:54). Ihrer Ansicht nach wurden den „klassenbildenden“ Namen Bedeutungen zugewiesen. Wir sehen aber, dass man eine der wichtigsten Fragen der onomastischen Forschung nicht ohne philosophische Erfahrung beantworten kann. Durch die Begriffe Denotation und Konnotation versuchen Mill und Jespersen dem Wesen des Eigennamen-Begriffs näherzukommen (Sobański 1999:27). Diese Terminologie etablierte sich in der Sprachwissenschaft, obwohl in der philosophischen Untersuchung „Bezug“ (=Denotation) und „Bedeutung“ (=Konnotation) getrennt dargestellt wurden. Selbst der Bezug ist nach Hansack ein Teil der Bedeutung. Sie kommen zusammen vor. Die Nähe der beiden Forschungsgebiete zueinander sieht man auch darin, dass Kalverkämper in seinen Darstellungen zur Bedeutung von Eigennamen die logischen Termini Extension und Intension verwendet (Kalverkämper 1978:62-85, Sobański 1999:28). Sobański (vgl. 1999:28) beobachtete dabei eine reziprok-propositionale Relation: je größer der Bedeutungsumfang eines Sprachzeichens, desto geringer sein Bedeutungsinhalt und umgekehrt. Die Sprachwissenschaft ist durch die pragmatische Theorie der Referenz von Searle wie die kausalen und historischen Namenstheorien Donellans und Kripkes wesentlich bereichert worden. Wir sehen also deutlich, dass die Forschungsbereiche der beiden Disziplinen manchmal ähnlich sein können (z.B. hinsichtlich solcher thematischen Felder wie Ursprung, Wesen und Funktion der Sprache), die Beschreibung der behandelten Phänomene erfolgt aber auf unterschiedliche Art und Weise.

In der sprachwissenschaftlichen Forschung beschreibt man Objekte innerhalb einer vorgegebenen, natürlichen Sprache sehr detailliert. In der Logik versucht man generell Regeln der Beschreibung aller natürlichen Sprachen aufzustellen und zu verwenden. Es wird versucht, die tiefe konzeptionelle Struktur bzw. die Begriffsstruktur, die für alle

Sprachen gleich ist, zu extrahieren. Die natürliche Sprache ist mehrdeutig, unpräzise und kann als nicht geeignet für die wissenschaftliche Beschreibung gelten. Die Logik führt formale Sprachen und Modelle ein, die eine gewisse Präzision garantieren sollen. Man sieht die Problematik aus einer anderen Perspektive, aus einem anderen Blickwinkel. In beiden Fällen handelt es sich um verschiedene Ebenen von Allgemeinheit.

Möglicherweise wird es noch einige Schwierigkeiten geben, wenn wir feststellen, dass die Sprachphilosophie weiterhin von der sprachanalytischen Philosophie zu unterscheiden ist, bei der es sich um eine Methode des Philosophierens handelt, in der man die philosophischen Fragen durch eine Untersuchung der Sprache zu klären versucht. Dies kann noch mehr Verwirrung stiften. Philosophen stellen Fragen, die ein Sprachwissenschaftler nie stellen könnte, etwa die nach der tatsächlichen Existenz benannter Personen (wie auch des bezeichneten Gegenstands, der Extension eines Namens). Obwohl man in diesem Zusammenhang oft erwähnt, dass die klassischen modalen Logiken und ihre Semantiken nicht dazu konstruiert wurden, eine Analyse des Fiktiven zu ermöglichen (Gurczyński 2012:22), merkt man aber auch, dass sich im Laufe der Zeit Theorien etabliert haben, die eine Analyse dieser Art erlauben (Meinong, Lewis, Parsons, Zalta). Das wird in vielen linguistischen Arbeiten nicht diskutiert.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die Kontakte zwischen der Philosophie und der Linguistik eher einseitig sind. Die philosophische Diskussion kann in die sprachwissenschaftliche Forschung miteinbezogen werden. Umgekehrt ist dies eher seltener der Fall. Es gibt zudem zahlreiche Fragen, die die Linguisten in Bezug auf die philosophische Herangehensweise stellen könnten. Man diskutiert oder kritisiert sogar die „Zuordnung der Namen zu den bezeichneten Dingen anstatt zu einer Informationsmenge über diese Dinge“ (Hansack 2004:60). Der philosophische Zeichenbegriff ist ebenfalls problematisch: „die Unterscheidung von Zeichen mit und solchen ohne Bedeutung“. Hansack stellt fest, dass es solche Zeichen nicht gibt. Das sind unterschiedlich kodierte Zeichen (Hansack 2004:60). Nach Hansack (2004:60) bereitet Linguisten auch die Unterscheidung zwischen dem Bezug und der Bedeutung Probleme: „Der Bezug ist in Wirklichkeit ein Teil der Bedeutung des Wortes“. Als nicht zu rechtfertigen bezeichnet dieser Autor auch die Unterscheidung zwischen „Merkmalen“ und „Kenntnissen“, weil der Aufbau der Informationsmenge, der mit dem Namen oder einem Appellativum verbunden ist, ähnlich erfolgt. Erst wenn ich die mit dem Nomen Appellativum verbundene Informationsmenge kenne, wäre ich im Stande, Analogieschlüsse auf weitere Objekte derselben Klasse zu ziehen.

Eine weitere gravierende Frage ist das Problem der Opposition: Namen vs. gleich lautende Appellativa. Im Rahmen der philosophischen Namenstheorie herrscht die Ansicht, dass ein Name nichts über seinen Träger aussagt und somit keine Bedeutung hat. Diesbezügliche Ansichten von Linguisten habe ich bereits besprochen⁴. In der

⁴ Man könnte hier noch hinzufügen, dass in der literarischen Onomastik die Bedeutungs-

linguistischen Nomenklatur ist es uns erlaubt zu sagen, dass ein einem Appellativum ähnlich klingender Name (z.B. Fischer) eine „Bedeutung“ hat. Hansack kommentiert im Zusammenhang damit: eine eigene, individuelle Bedeutung, die keineswegs etwas mit der Semantik des Lexems dt. Fischer haben. Die etymologische Aussagefähigkeit eines Onyms ist für die philosophische Namenstheorie irrelevant. Solche Fragen sind eher der Namenkunde in sprachwissenschaftlicher Hinsicht zuzurechnen (Debus 2012:62-64, Hansack 2004:61) und spielen eine zentrale Rolle in der semantischen und diachronischen Analyse der Bedeutung eines Onyms. Konnotationen verschiedener Art, die aus der Etymologie eines Namens resultieren, werden also in der Philosophie außer Acht gelassen, sind aber ungeheuer wichtig für einen Sprachwissenschaftler.

Die Verwendung philosophischer Begriffe, die in der Sprachwissenschaft noch assimiliert wurden, ist äußerst problematisch. Es gibt Ansätze, die die Besonderheiten beider Gebiete zu einem Ansatz ungeschickt verschmelzen, wodurch das sich Bewegen zwischen diesen Forschungsdisziplinen wissenschaftlich nicht besonders erfolgreich bzw. ergiebig wird. Man muss darüber hinaus berücksichtigen, dass philosophische Beschreibungen eine ganz andere Qualität haben. Darüber hinaus wird die Entwicklungsgeschichte vieler philosophischer Begriffe (ihre wesentlichen Veränderungen im Laufe der Zeit) in sprachwissenschaftlichen Abhandlungen oftmals nicht berücksichtigt. Es besteht die Gefahr, dass ein Forscher, der sich dessen nicht bewusst ist, die philosophische Terminologie falsch verwendet.

Wir haben bemerken können, dass die Kenntnis der philosophischen Begriffe unerlässlich ist. Die Unterschiede zwischen der Philosophie und der Sprachwissenschaft (u.a. bezüglich der Namenanalyse) sind jedoch signifikant. Ein erfolgreiches Sich-zwischen-diesen-wissenschaftlichen-Welten-Bewegen ist schwierig.

4. Übersetzungswissenschaftliche Perspektive

Wenn wir einen Namen als translatorisches Problem analysieren möchten, verursacht das weitere Schwierigkeiten. Die Wiedergabe von *Propria* in Fremdsprachen bereitet oft Probleme. Die theoretische Basis bilden in solchen Fällen linguistische und philosophische Ansätze. Wir werden aber eine angemessene übersetzungswissenschaftliche Theorie benötigen, die es u.a. erlaubt, die folgenden Themen und Probleme zu beschreiben: die Bestandteile des Übersetzungsprozesses, der Übersetzer, seine Rolle und seine Kompetenzen, Übersetzungsstrategien und -techniken, Normen der Translation oder auch die Äquivalenz-Frage. In der Traduktologie gibt es selbstverständlich

frage viel einfacher zu beantworten ist. Die Onyme, die man dort einer Prüfung unterzieht, sind zum größten Teil selbsterklärend, „redend“, d.h. semantisch eindeutig, bringen die Eigenschaft des bezeichneten Gegenstandes eindeutig zum Ausdruck (z.B. dt. *Schattenfell* → engl. *shadowfax*, pol. *cienistogrzywy*).

auch unterschiedliche Auffassungen, Orientierungsrahmen oder sogar Paradigmen: textorientiert-linguistische Arbeiten; die literaturwissenschaftliche Forschung; die Übersetzungstheorien, die eine Translation als Kulturtransfer bezeichnen; die pragmatische Translatorik, die hermeneutische Translationswissenschaft; kognitivistische Ansätze; das finalistische Prinzip in der Erforschung der Translate sowie die konfrontative Perspektive usw. Besprechen wir beispielweise die hermeneutische Schule in der Translatorik.

Die Hermeneutik kam in den 1970er Jahren als „geisteswissenschaftliche Antwort“ auf zur gleichen Zeit anerkannte, linguistisch ausgerichtete Theorien (Paepcke, Forget und dann Stolze haben auf dem Gebiet große Verdienste). Das hermeneutische Denken spielte in der Traduktologie immer eine zentrale Rolle. Die Berücksichtigung einer hermeneutischen Tradition wird wissenschaftlich aber oftmals als exotische Verbindung gesehen (Cercel 2013:7). Das Übersetzen bzw. das Wiedergeben ist dennoch hermeneutisch. Die Nähe der beiden Konzepte zueinander zeigt sich schon in der Etymologie des Begriffs. Gadamer definierte die Grundbedeutung von „hermeneuein“ als die „Aussage von Gedanken“, als „Auslegungsakt“ (Cercel 2013:8). Man zitiert in der Translatorik die Werke von Schleiermacher, Gadamer und Ricoeur und entwickelt eine Theorie des Übersetzens als humanbestimmte Aktivität, in der die wortgetreue Wiedergabe eines Textes in der fremden Kultur am besten durch die Hermeneutik zu beschreiben ist (Stolze 2011:9). Hier wurden jedoch bestimmte Defizite in der Translatorik festgestellt: die Methodik ist immer noch nicht sehr präzise (Stolze 2011:9). Seit Snell-Hornby „übersetzt man nicht mehr Texte“ (sprachwissenschaftlich, fundamentalistisch gesehen), sondern Kulturen. Es geht also nicht mehr um eine abstrahierte, streng theoretische Beziehung zwischen zwei Texten (Äquivalenz-Begriff) und die Beibehaltung der Eigenheiten eines übersetzten Textes. Das Übersetzen wird vielmehr als ein komplexer, vielseitiger Prozess gesehen, in dem man eine Kultur wahrnimmt, miterlebt und dekodiert, um sie in einer anderen Kultur darstellen zu können. So sind es nunmehr die hermeneutischen Kategorien „Verstehen“ und „Auslegen“, die den neusten Tendenzen der Traduktologie gerecht werden.. Das generiert aber weitere methodologische Fragen. Die enge Zusammenarbeit vieler Disziplinen, die eine so verstandene Translatorik verlangt, muss auch die Kompetenz der Wissenschaftler implizieren, die sich in diesen wissenschaftlichen Bereichen bewegen. Man erwartet dann von den Wissenschaftlern, dass sie viele, ihre Kenntnisse und ihr Wissen überschreitende Aspekte in ihrer Arbeit berücksichtigen. Der Übersetzer und seine Rolle werden in der hermeneutischen Übersetzungswissenschaft auf das Höchste geschätzt, weil das Verstehen einer Aussage immer von der auslegenden Person abhängig ist und deswegen die Anwendung auf eine bestimmte Situation und eine bestimmte Kompetenz verlangt.

Die translatorisch-hermeneutische Sichtweise erlaubt es den Forschern, bedeutende Probleme des Übersetzens und des Kerngebiets der Wissenschaft zu besprechen: „das Phänomen des Verstehens, der Interpretation, der Subjektivität, der Kreativität und

Intuition“ (Cercel 2013:11). Alle hier angesprochenen Themen darf man nicht (nur!) mit der philosophischen Nomenklatur diskutieren. Sie würden so für viele Wissenschaftler unzugänglich und unverständlich bleiben. Man muss auch mit der Konsequenz rechnen, dass ein weiteres Forschungsgebiet ins Spiel kommt, in dem man Ziele und Gegenstände der wissenschaftlichen Tätigkeit anders definiert. Es bleibt ohne Zweifel das Problem, dass die von uns dargestellten linguistischen und logischen Ansichten mit der Hermeneutik verbunden werden müssen. Das Projekt der hermeneutischen Übersetzungswissenschaft fügt sich jedoch sehr gut ein in die Tendenzen der sog. Translation Studies, die der translatorischen Arbeit eine breitere Perspektive und einen universellen Ansatz bringen sollen. Das sehen wir am Beispiel der Arbeit von Steiner (2000), in der die literarische, philosophische, hermeneutische und linguistische Sichtweise in Einklang gebracht wurden. Diese Veröffentlichung ist enorm wichtig. Man hat dem Autor jedoch viele Ungenauigkeiten und Unzulänglichkeiten methodologischer Natur vorgeworfen und sein Werk sogar als „wissenschaftliche Anarchie“ bezeichnet (Bukowski/Heydel 2009:30). Literarische Texte sind häufig der Forschungsgegenstand der hermeneutisch geprägten Übersetzungswissenschaft und auch eine Herausforderung. Das spiegelt ein Ausspruch Johann Gottfried Herders wider, der besagt, dass der beste Übersetzer zugleich auch der beste Interpret sein muss (Bukowski/Heydel 2009:28). Im Zusammenhang damit fügt Herder hinzu, dass er darüber hinaus „ein Philosoph, ein Dichter und ein Philologe“ sein muss. Nach „der kulturellen Wende“ postuliert man die Interdisziplinarität der Übersetzungswissenschaft (Bukowski/Heydel 2009:5-7, Stolze 2005:161).

In diesem Text wollten wir zeigen, dass das Platzieren der sprachwissenschaftlichen, onomastischen Forschung in einem breiteren wissenschaftlichen Kontext kompliziert ist. Wenn wir uns die Vielzahl der Disziplinen, in denen Eigennamen zum Forschungsobjekt werden, ansehen und uns dazu noch die Ansätze innerhalb der Onomastik selbst bekannt sind, wird die Einbeziehung der übersetzungswissenschaftlichen Perspektive die Aufgabe tatsächlich enorm erschweren. Ein Erkenntnis-Reduktionismus ist unvermeidlich. Wir werden nie im Stande sein, das ganze System zu analysieren. Wir müssen uns für eine Verengung des Bereichs der untersuchten Phänomene entscheiden und nur Teilaspekte beurteilend beschreiben.

Literatur

- BAUER G., 1995, Namenforschung im Verhältnis zu anderen Forschungsdisziplinen, in: Eichler E./Hilty G./Löffler H./Steger H. (Hg.), Namenforschung – Name Studies – Les noms propres. Ein internationales Handbuch zur Onomastik – An international Handbook of Onomastics – Manuel international d'onomastique. 1. Band, Berlin/New York.
- BECKERMANN A., 2011, Einführung in die Logik, Berlin/New York.
- BLANÁR V., 1977, Der linguistische und onomastische Status des Eigennamens, in: Germanische Linguistik. Reader zur Namenkunde I. Namentheorie, Hildesheim/Zürich/New York.

- BREMER J. W., 2008, Wprowadzenie do logiki, Kraków.
- BRENDLER A. / BRENDLER S., 2004, Namenarten und ihre Erforschung. Ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik, Hamburg.
- BUKOWSKI P. / HEYDEL M., 2009, Współczesne teorie przekładu, Kraków.
- CERCEL L., 2013, Übersetzungshermeneutik. Historische und systematische Grundlegung, St. Ingbert.
- DEBUS F., 2012, Namenkunde und Namengeschichte. Eine Einführung, Berlin.
- FLEISCHER W., 1964, Zum Verhältnis von Name und Appellativum im Deutschen, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig 13, S. 369-378.
- GRUCZYŃSKI J., 2012, Przedmiotowe logiki fikcji. Część II: Teoria przedmiotów nieistniejących T. Parsonsa, in: Diametros 34, S. 22-33.
- HANSACK E., 2004, Das Wesen des Namens, in: Brendler A./Brendler S. (Hg.), Namenarten und ihre Erforschung. Ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik, Hamburg, S. 51-68.
- HARDY J. / SCHAMBERGER CH., 2012, Logik der Philosophie, Stuttgart.
- KALVERKÄMPER H., 1978, Textlinguistik der Eigennamen, Stuttgart.
- KROMP I., 2008, Eigennamen in der deutschen und polnischen Kinderliteratur unter textlinguistischem und translatorischem Aspekt, Frankfurt am Main.
- LAKOFF G. / JOHNSON M., 1980, Metaphors we live by, Chicago.
- LANGENDONCK W., 1989, Über die Theorie des Eigennamens, in: Reader zur Namenkunde I: Namentheorie, Hildesheim/Zürich/New York, S. 15-19.
- NÜBLING D. / FAHLBUSCH F. / HEUSER R., 2013, Namen. Eine Einführung in die Onomastik, Tübingen.
- RÜGER CH., 2010, Die deutschen Eigennamen der Scheibenweltromane: Analyse der Übersetzung literarischer Namen, Saarbrücken.
- SOBAŃSKI I., 1998, Die Eigennamen in den Detektivgeschichten Gilbert Keith Chestertons. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der literarischen Onomastik, Leipzig.
- STEINER G., 2000, Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu, Kraków.
- STOLZE R., 2005, Übersetzungstheorien. Eine Einführung, Tübingen.
- STOLZE R., 2011, The Translator's Approach – Introduction to Translational Hermeneutics, Tübingen.

Difficulties in the interdisciplinary analysis of names from the linguistic and philosophical perspective

Abstract: In this article we have tried to present the name as an multidimensional object of linguistic and philosophical (logic) research. In our discussion we also included translation studies perspective of the research on the example of translational hermeneutics. There were also discussed the intersections of philosophy and linguistics (especially in relation to the language and the proper names) and the methodological difficulties that occur in the interdisciplinary analysis of propria.

Keywords: interdisciplinary onomastics, names in logic, names in linguistics, translation of names.

HANNA KACZMAREK

Feuer und *Wasser* als konzeptuelle Herkunftsdomänen für die Verbalisierung negativer Emotionen in der deutschen Sprache der Gegenwart

1. Problemstellung und Korpusbestimmung

Die folgende kognitiv ausgerichtete Analyse setzt sich als Ziel, die Konzeptualisierung von negativen Emotionen zu beschreiben. Im Fokus der Untersuchung stehen deutsche Phraseologismen als inhärent expressive sprachliche Elemente, welche die Fähigkeit besitzen, negative Emotionen eines Sprechers zu kommunizieren, ohne dass diese Gefühle explizit verbalisiert werden. Deutsche Phraseologismen zum Ausdruck von negativen Emotionen werden im Hinblick auf die *Feuer*- und *Wasser*-Metaphern analysiert, um nachzuweisen, dass sie mögliche konzeptuelle Schemata von negativen Emotionen bilden. Methodisch gehe ich so vor, dass Emotionskonzepte induktiv aus den wörtlichen Bedeutungen phraseologischer Verbalisierungen ermittelt werden.

Das Untersuchungskorpus bilden phraseologische Wendungen, die in gängigen deutschen Universalwörterbüchern und in diversen phraseologischen Nachschlagewerken¹ aufgeführt sind. Diese Phraseologismen werden aufgrund ihrer Bedeutungen entsprechenden negativen Emotionen (ANGST, WUT, TRAURIGKEIT, EKEL²) zugeordnet.

Als Phraseologismen gelten in diesem Beitrag solche sprachlichen Ausdrücke, welche die von Burger (vgl. 2007:14f.) genannten Merkmale der Polylexikalität, der Festigkeit und der Idiomatizität aufweisen. Unter dem Begriff „Phraseologismus“ werden demnach Zwei- oder Mehr-Wort-Kombinationen verstanden, die „eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982:1) und kleinere Konstrukte als Sätze präsentieren. Daher bleiben aus der Untersuchung Sprichwörter ausgeschlossen, die sich von den Phraseologismen mittels ihrer kompletten propositionalen Struktur abheben. Aufgrund von

¹Systematisch wurden die folgenden Werke gesichtet: DUW (2001), WDW (1991), DR (2013), Friederich (1997).

²Emotionen werden in der linguistischen Forschung in der Regel großgeschrieben.

metaphorischen Bedeutungsübertragungen erlauben Phraseologismen dem Menschen, schwer Zugängliches, wie z.B. Emotionen, in Worte zu fassen.

2. Emotionen in der linguistischen Forschung

Den Ausgangspunkt für die Präzisierung des Emotionsbegriffs³ bildet die Annahme, dass Emotionen mehrdimensionale Erlebensreaktionen auf Umweltreize und -eindrücke sind. Sie werden aufgefasst als „körperlich-seelische Reaktionen, durch die ein Umweltereignis aufgenommen, verarbeitet, klassifiziert und interpretiert wird, wobei eine Bewertung stattfindet“ (Hülshoff 1999:14). Frijda (1993:358) vertritt die Auffassung, dass Bewertung und Emotion in zweierlei Relation zueinander stehen: Entweder ist die Emotion eine Folge von einem Bewertungsakt oder sie impliziert eine emotionale Bewertung. Aufgrund der Bewertungsprozesse, die „automatisch, unwillkürlich und vorbewußt“ (Jahr 2000:11) verlaufen, können Emotionen qualitativ differenziert werden.

Das breit gefächerte Spektrum der menschlichen Gemütsbewegungen ist grenz- und kulturübergreifend, was in der Fachliteratur aufgrund von charakteristischen äußerlichen Verhaltensmustern und physiologischen Erscheinungen festgestellt wurde⁴. Dies erlaubt auf den universalen Status von Emotionen zu schließen, die als Ergebnis der evolutionären Entwicklungsprozesse anzusehen sind. Solche Emotionen, wie ANGST, ZORN, FREUDE, TRAUER, VERACHTUNG, ÜBERRASCHUNG, werden Basis- oder Grundemotionen⁵ genannt. Diese primären Emotionen gelten als angeboren (Damasio 2000:49-50) – sie kommen in jeder Kultur vor, ohne dass sie erlernt werden. Durch die Mischung der evolutionsbedingten Grundgefühle entstehen die sog. sekundären Emotionen, wie z.B. NEID, VERLEGENHEIT, STOLZ oder EIFERSUCHT.

3. Zur Konzeptualisierung von Emotionen

Lakoff/Johnson (2014) betrachten die Metapher als ein prinzipielles Merkmal der menschlichen Rede. Ihrer Meinung nach sind Metaphern in der Alltagssprache präsent, indem sie „unser Alltagsleben [durchdringen] und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metapho-

³ Zu Emotionsdefinitionen vgl. u.a. Kleinginna/Kleinginna (1981), Battacchi/Suslow/Renna (1997:15-29).

⁴ Vgl. dazu u.a. Ekman (1988), Plutchik (1994), Izard (2000).

⁵ Hinsichtlich der Anzahl der Basisemotionen besteht keine Einigkeit: während Izard (2000) von zehn und Plutchik (1994) von acht Basisemotionen sprechen, unterscheidet Ekman (1988) sieben Grundemotionen.

risch“ (2014:11). Somit werden Metaphern von den Autoren primär nicht mehr als rein rhetorische Stilmittel verstanden, sondern als ein das Denken strukturierendes Konzeptsystem. Lakoff/Johnson präzisieren ihre These: „Konzepte strukturieren das, was wir wahrnehmen, wie wir uns in der Welt bewegen und wie wir uns auf andere Menschen beziehen“ (2014:11).

Die Allgegenwart von Metaphern in der Sprache kann durch ihre Beteiligung am Prozess der Konzeptualisierung, die der Bedeutung zugrunde liegt (vgl. Langacker 1995:18), erklärt werden. Metaphorische Ausdrücke werden bestimmten kognitiven Konzepten zugeordnet, wodurch begrifflich schwer fassbare Sachverhalte durch das Bekannte, Näherliegende anschaulicher und verständlicher gemacht werden. Demnach sind Metaphern im Verständnis von Lakoff/Johnson (2014) nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der konzeptuellen, vorsprachlichen Ebene anzusiedeln. Jedes Konzept fußt auf den vom Menschen gespeicherten konkreten, unmittelbaren grundlegenden physischen oder kulturellen Erfahrungen, die zur Strukturierung abstrakter und vager Konzepte genutzt werden. Das aufgrund der physischen und sozialen Erfahrungen geformte Hintergrundwissen bildet idealisierte kognitive Modelle (IKMs), die als Grundeinheit des menschlichen Denkens verstanden werden. Konzepte, die als Elemente von IKMs definiert werden, dienen als Quellbereich (Herkunftsdomäne) und werden metaphorisch auf einen abstrakten, schwer zugänglichen Zielbereich (Zieldomäne) projiziert, um die Erschließung von schwer verständlichen Sachverhalten zu ermöglichen. Mit Hilfe der metaphorischen Übertragungen kann Emotionales rational begriffen werden.

4. *Feuer- und Wasser-Metaphern*⁶

Als Quellbereiche für die Verbalisierung von Emotionen werden u.a. Feuer und Wasser als ewig existierende und unveränderliche Grundsubstanzen betrachtet. Eine systematische Verbindung zwischen den Herkunfts- und Zielbereichen wird mittels der zentralen Metapher EMOTIONEN SIND ZERSTÖRERISCHE GRUNDELEMENTE, welche den Aspekt der zerstörerischen Gewalt hervorhebt, hergestellt.

4.1. Die unmittelbaren Erfahrungen, die Menschen bezüglich des **Feuers** gemacht haben, sind mit seinen inhärenten Merkmalen verbunden. Feuer ist einerseits durch den Aspekt der hohen Temperatur, andererseits durch den Aspekt der außergewöhnlichen Dynamik gekennzeichnet. Feuer entflammt, brennt, geht in ein Glühen über, erlischt. Feuer dient als Wärme- und Lichtquelle. Beim Feuer ist das Prinzip der Polarität gel-

⁶In diesem Betrag werden nur ausgewählte metaphorische Konzepte genannt, die auf die Quellbereiche des Feuers und des Wassers rekurrieren. Im Mittelpunkt der Erwägungen stehen jene Konzepte, die mit der Temperatur und der Dynamik der beiden Grundelemente assoziiert werden.

tend, so kann es wärmen und Leben erhalten, es kann aber auch alles niederbrennen und somit zerstören. Zudem hat Feuer eine reinigende, transformierende Kraft: Es verbrennt Altes und erschafft Neues. Das reinigende Feuer steigt von innen als warme Glut auf, die alles verbrennt und die Grundlage für das Neue schafft. Dieses grundlegende Komplexwissen, das aufgrund menschlicher Erfahrungen gesammelt worden ist, bildet ein Feuer-IKM und wird auf einen Zielbereich der Emotionen projiziert.

Die konzeptuelle Metapher für Emotionen: EMOTION IST TEMPERATUR (vgl. Schwarz-Friesel 2013:205), die aufgrund der Metonymie PHYSIOLOGISCHE SYMPTOME FÜR EMOTION aufgebaut ist, wird in zweifacher metaphorischer Form realisiert:

EMOTION IST NIEDRIGE TEMPERATUR und ihre detaillierte Form:

EMOTION IST KÄLTE

oder

EMOTION IST HOHE TEMPERATUR und ihre detaillierte Form:

EMOTION IST WÄRME/HITZE.

Zu den negativen Emotionen, die eindeutig durch niedrige Temperatur konzeptualisiert werden, gehören TRAUER, ANGST:

*kalte Füße haben/bekommen/kriegen (vor Angst),
Trauer lässt jmds. Herz gefrieren.*

Dagegen korrespondiert nur WUT/ZORN mit Wärme/Hitze:

in Hitze geraten.

Mit hoher Temperatur wird Feuer assoziiert. Diese Erkenntnis erlaubt, die Metapher EMOTION IST FEUER zu formulieren:

*die Feurigkeit des Gefühls,
jmdm. feurige Blicke zuwerfen,
für etwas Feuer und Flamme sein,
vor Freude/vor Zorn/vor Hass glühen/flammen,
glühenden Hass hegen.*

Aufgrund einer ähnlich gewaltsamen Dynamik, die das Grundelement Feuer und die Emotion WUT/ZORN aufweisen, dient Feuer als Herkunftsdomäne generell für Emotionen der ÄRGER-Gruppe:

ZORN/WUT IST FEUER:

*vor Wut Feuer spucken,
Öl ins Feuer gießen,
feuersprühende Augen.*

Feuer als eine sichtbare Erscheinung der Verbrennung vor allem von Festkörpern (vgl. Lakoff 2011:379) tritt entweder als Flamme oder als Glut auf, was als zwei Modifizierungen der Metapher ZORN/WUT IST FEUER zu betrachten ist:

ZORN/WUT IST FLAMME:

*jmds. Zorn entflammt,
jmds. Wut schüren.*

ZORN/WUT IST GLUT:

*in jmds. Augen glüht der Zorn,
vor Zorn glühen,
die Glut des Zorns,
jmdn. bis zur Weißglut reizen/bringen/treiben.*

Die Tatsache, dass andere negative Emotionen nicht durch die Metapher EMOTION IST FEUER konzeptualisiert werden, lässt sich insoweit erklären, dass z.B. die negativen Emotionen TRAUER, ANGST, EKEL im Unterschied zu WUT/ZORN eher statisch-komparativer Natur sind.

4.2. Zu den unmittelbaren, physischen Erfahrungen des Menschen, die zur metaphorischen Konzeptbildung der Emotionen herangezogen werden, gehört auch die zum Teil negativ belegte Wassererfahrung. So wie Feuer wirkt sich auch **Wasser** polar aus. Der positive Pol ist aufbauend, lebensspendend, ernährend und reinigend, dagegen gleicht der negative Pol dem des Feuers und ist zerstörend und zerteilend. Wasser sprudelt aus dem Boden oder kommt in Form von Regentropfen zu Erde, es rinnt, tropft und spritzt. Es kommt auch als Schnee und Hagel auf der Erde an. Die Natur des Wassers ist äußerst dynamisch, es bewegt sich ständig und tritt abhängig von der Temperatur in fester, flüssiger oder gasförmiger Form auf. „Wasser kann in Behältern aufbewahrt werden, es kann geschüttet, durch Röhre gepumpt“ (Baldauf 1997:201), gekocht, gegossen und getrunken werden. Im Wasser kann man baden und schwimmen.

Die Kohärenz zwischen Emotionen und der Wassermetaphorik (oder im Allgemeinen der Flüssigkeitsmetaphorik, wobei am ehesten an Wasser zu denken ist) ist u.a. in folgenden Phraseologismen zu sehen:

*das Blut in Wallung bringen,
jmds. Blut gerät in Wallung,
in Zorn/Wut geraten,
sich seinen Ärger runterspülen,
Tränen vergießen,
(wie) in Schweiß gebadet sein,
jmdm. friert/gefriert/stockt/gerinnt das Blut in den Adern,
Rotz und Wasser heulen,
vor Trauer in sich versunken sein,*

*in der Trauer ertrinken,
sich die Augen ausweinen.*

Die metaphorische Denkweise in Bezug auf Emotionen steht im engen Zusammenhang mit der BEHÄLTER-Metapher, die „eine zentrale Rolle bei der Konzeptualisierung und Benennung von Emotionen aller Art spielt“ (Schwarz-Friesel 2013:204). Der menschliche Körper wird als Behälter konzeptualisiert, in dem Flüssigkeiten unterschiedlichster Art aufbewahrt werden. Die Verknüpfung der Wasser-Domäne mit der BEHÄLTER-Metapher ist besonders reich bei der Konzeptbildung von negativen Emotionen belegt:

(NEGATIVE) EMOTIONEN SIND WASSER/FLÜSSIGKEITEN IN EINEM BEHÄLTER:

*von Angst/Trauer/Wut erfüllt sein,
Herz voller Trauer/Angst/Wut haben,
voller Wut/voller Trauer/voller Angst sein,
den Kanal voll haben,
Angst steigt in jmdm. auf,
Wut schießt in jmdm. hoch,
vor Wut schießt jmdm. das Blut ins Gesicht,
das Blut steigt jmdm. zu Kopf,
seinen Kummer in Alkohol ertränken,
sich die Augen ausweinen/rot weinen.*

Die Wasser-Metapher als Strukturprinzip von negativen emotionalen Zielbereichen in Verbindung mit der BEHÄLTER-Metapher resultiert aus unmittelbaren Erfahrungen des Menschen im Umkreis der Temperatur: Erhöht sich die Temperatur in einem Gefäß, so dehnt sich die Flüssigkeit aus und wird zum Sieden gebracht.

NEGATIVE EMOTION IST HEISSES WASSER/HEISSE FLÜSSIGKEIT
IN EINEM BEHÄLTER:

*es brodeln in jmdm.,
Wut kocht in jmdm.,
vor Wut kochen,
jmd. kocht das Blut in den Adern,
das Blut kocht/wallt jmdm. in den Adern,
kochendes, siedendes, wallendes Blut,
das Blut in Wallung bringen/jmds. Blut gerät in Wallung,
auf dem Siedepunkt ankommen/angelangt sein,
es überläuft jmdn. heiß/kalt und kalt/siedend heiß,
etwas hat das Fass zum Überlaufen gebracht.*

Die angeführten Beispiele lassen erkennen, dass mittels der genannten Metapher vor allem die Emotion WUT kodiert wird.

Bei sinkender Temperatur verringert sich das Volumen von Wasser, es wird immer kälter und gefriert letztlich. Diesem Erfahrungsbereich entsprechen einige Phraseologismen, die die Emotionen TRAUER und ANGST ausdrücken.

NEGATIVE EMOTION IST KALTES/EISIGES WASSER/EIS (IN EINEM BEHÄLTER):

*Trauer lässt jmds. Herz gefrieren,
Stimmung auf dem Gefrierpunkt,
jmdm. friert/gefriert/stockt/gerinnt das Blut in den Adern,
jmdm. tritt der kalte Schweiß auf die Stirn,
jmdm. bricht der kalte (Angst-)Schweiß aus.*

In Korrelation zum Konzept TEMPERATUR stehen BEWEGUNG- und DRUCK-KONZEPTE. Eine exakte, trennscharfe Zuordnung der Phraseologismen zu den BEWEGUNG- oder DRUCK-KONZEPTEN ist wesentlich durch den engen Zusammenhang zwischen diesen Konzepten erschwert. Mit steigender Temperatur steigt gleichzeitig der Dampfdruck, die Flüssigkeit steigt nach oben. Der unkontrolliert steigende Dampfdruck der Flüssigkeit bewirkt, dass das Gefäß zerstört oder zertrümmert wird und die im Behälter angesammelte Flüssigkeit herausläuft. Diese Erfahrung, steigender Druck > Bewegung nach oben, dient als Herkunftsbereich für die metaphorische Konzeptualisierung von negativen Emotionen. Das Explodieren des Behälters als Erfahrung wird dagegen ausschließlich auf die Emotion WUT übertragen.

NEGATIVE EMOTION IST (UNKONTROLLIERTES) HERAUSLAUFEN DES WASSERS/DER FLÜSSIGKEIT:

*jmdm. kommt der Kaffee hoch,
Angst steigt in jmdm. auf,
heiße Tränen steigen jmdm. in die Augen,
jmdm. steigt die Galle (hoch),
Wut schießt in jmdm. hoch,
das Blut steigt jmdm. zu Kopf,
jmdm. läuft die Galle über,
unkontrollierter Wutausbruch,
dem Ärger/Zorn freien Lauf lassen,
jmdm. platzt der Kragen,
vor Wut platzen/explodieren,
seine Wut/schlechte Laune/seinen Ärger an jmdm. auslassen.*

Die Flüssigkeit kann sich in einem Behälter auch nach unten bewegen, was mit Ausscheidung aus inneren Organen assoziiert wird:

NEGATIVE EMOTION IST AUSSCHIEDUNG DER (GIFTIGEN) FLÜSSIGKEITEN/SUBSTANZEN:

*die Hosen gestrichen voll haben,
sich ins Hemd machen,
sich in die Hosen pieseln,
sich in die Hosen schießen.*

Dieser Erfahrungsbereich ist besonders mit der Emotion ANGST verknüpft.

5. Fazit

Die vorgeführte Analyse der phraseologischen Wendungen zeigt, dass die negativen Emotionen auf der Grundlage bestimmter konzeptueller Schemata zum Ausdruck kommen. Feuer und Wasser als sinnlich erfahrbare Quellbereiche werden auf den abstrakten emotionalen Zielbereich projiziert, wenn auch Unterschiede in den Konzeptualisierungsmustern der einzelnen Emotionen sichtbar sind. In Bezug auf unangenehme Emotionen werden die ermittelten kognitiven Feuer- und Wasser-Metaphern phraseologisch unterschiedlich belegt. Konzeptuelle Inhalte der Domäne FEUER werden nur auf die Emotion WUT übertragen, so dass die konzeptuellen Metaphern EMOTION IST WÄRME und EMOTION IST FEUER nur mit Emotionen der ÄRGER-Gruppe kodiert werden. Auf die Zieldomäne WUT referieren überdies präziserte metaphorische Konstruktionen: WUT IST FLAMME und WUT IST GLUT.

Mit der konzeptuellen Kategorie des WASSERS werden unangenehme Emotionen assoziiert, so dass die metaphorische Konstruktion EMOTION IST FLÜSSIGKEIT IN EINEM BEHÄLTER reich mit sprachlichen Ausdrücken belegt ist. WUT, TRAUER, ANGST und EKEL sind metaphorisch mit heißem oder kaltem Wasser konzeptualisiert, was auf Umwelterfahrungen des Menschen beruht. Die Dynamik des siedenden Wassers, das überläuft, korreliert dagegen nur mit der Emotion WUT.

Die Analyse bestätigt die These, dass unterschiedliche sprachliche Manifestationen von Emotionen auf gleiche oder ähnliche zugrundeliegende konzeptuelle Schemata zurückgeführt werden können (vgl. Schwarz-Friesel 2013:203).

Literatur

- BALDAUF CH., 1997, Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher, Frankfurt am Main.
- BATTACHI M. / SUSLOW T. / RENNA M., 1997, Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache, Frankfurt am Main.
- BURGER H., 2007, Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen, Berlin.
- BURGER H. / BUHOFFER A. / SIALM A., 1982, Handbuch der Phraseologie, Berlin.
- DAMASIO A.R., 2000, Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins, Berlin.
- EKMAN P., 1988, Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman, Paderborn.

- FRIJDA N.H., 1993, The Place of Appraisal in Emotion, in: *Cognition and Emotion* 7, No 3-4, S. 357-387.
- HÜLSHOFF T., 1999, *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*, München.
- IZARD C.E., 2000, *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*, Weinheim.
- JAHR S., 2000, *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten: ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten*, Berlin.
- KLEINGINNA P.R. / KLEINGINNA A.M., 1981, A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition, in: *Motivation and Emotion* 5, 4, S. 345-379.
- LAKOFF G., 2011, *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, Kraków.
- LAKOFF G. / JOHNSON M., 2014, *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*, Heidelberg (Original: *Metaphors We Live By*, Chicago, 1980).
- LANGACKER R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin.
- PLUTCHIK R., 1994, *The Psychology and Biology of Emotion*, New York.
- SCHWARZ-FRIESEL M., 2013, *Sprache und Emotion*, Tübingen.

Quellen

- DR = Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, 2013, Band 11. Mannheim.
- DUW = Deutsches Universalwörterbuch, 2001, Mannheim.
- FRIEDERICH, W., 1997, *Moderne deutsche Idiomatik. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen*. Ismaning.
- WDW = Wahrig Deutsches Wörterbuch, 1991, Gütersloh.

The Source Domains of *FIRE* and *WATER* in the Linguistic Expression of Negative Emotions in Contemporary German

Abstract: The author carries out a cognitive linguistic analysis of the language of emotions and demonstrates how negative emotions are conceptualized in terms of the source domains of *FIRE* and *WATER*. The analysis focuses on those German inherently emotive linguistic expressions that language users employ to communicate their emotions without explicitly naming them. The *FIRE* and *WATER* conceptual metaphors predominate and systematically underlie many negatively emotive linguistic expressions in contemporary German.

Keywords: conceptual metaphor, source and target domains, conceptualization, negative emotions.

MARCELINA KAŁASZNIK

Echter Promi, verwöhnter Star – zu Kollokationen im Bereich der Bezeichnungen für bekannte Personen

1. Einführung

Die Berichterstattung über bekannte Personen bildet derzeit einen wichtigen Medieninhalt und nimmt aktuell viel Aufmerksamkeit der Rezipienten in Anspruch. In der Forschungsliteratur wird mehrmals hervorgehoben, dass v.a. bei gegenwärtigen kultur- und medienwissenschaftlichen Analysen Prominente nicht mehr zu übersehen und wegzudenken sind. In diesem Kontext lässt sich auf die Worte von Godzic (2007:21) hinweisen, in denen die Rolle von bekannten Personen in der gegenwärtigen Kultur und in Medien verdeutlicht wird: „[...] jeśli chcemy zrozumieć nasze własne postępowanie i współczesną nam kulturę, to musimy mówić więcej (a na pewno nie mniej) o tych pozornie żalosnych reprezentacjach, o pozbawionych gustów nachalnych wytworach medialnych”.

In der einschlägigen Literatur findet man Versuche, Gründen nachzugehen, die das hohe Interesse an bekannten Personen in Medien erklären. Einer von solchen Versuchen stammt von Schierl (2007), der das Interesse an bekannten Personen durch Gratifikationen erläutert, die Rezipienten durch die Verfolgung von Nachrichten über bekannte Personen zuteilwerden. Hierzu werden folgende gezählt: Orientierung¹, Identifikation/Distinktion², Transzendenz³, Unterhaltung⁴ und Integration⁵ (vgl. Schierl 2007:17). Die

¹ Unter Orientierung versteht man den Bedarf des Menschen, sich in seinem Verhalten an eine andere Person zu orientieren, um effizienter und erfolgreicher zu handeln (vgl. Schierl 2007:17).

² Mit Identifikation/Distinktion wird der Bedarf des Menschen gemeint, Identifikationsfiguren zu haben, d.h. Personen, die Anregungen in unterschiedlichen Bereichen liefern (vgl. Schierl 2007:18).

³ Mit Transzendenz wird zum Ausdruck gebracht, dass die Beobachtung von bekannten Personen den Rezipienten die Möglichkeit gibt, andere Lebensszenarien auszuleben (vgl. Schierl 2007:18).

⁴ Die Berichterstattung über bekannte Personen sichert durch den klatschartigen Charakter und Willkür in deren Interpretation Unterhaltung (vgl. Schierl 2007:18).

⁵ Durch das via Medien erworbene Wissen über bekannte Personen wird den Rezipienten

breite Palette an Funktionen, die bekannten Personen zugeschrieben werden, lassen den Schluss zu, dass ihre Präsenz in Medien für Rezipienten von großer Relevanz sein kann.

Im Fokus dieses Beitrags steht allerdings nicht die Analyse der Wirkung von bekannten Personen aus medien- oder kulturwissenschaftlicher Perspektive. Die vorausgehenden Überlegungen sollten jedoch die heutzutage sehr wichtige Funktion von bekannten Personen in Medien andeuten und auf ihre starke Präsenz in Medien hinweisen, die ihren Niederschlag auf der sprachlichen Ebene findet. Bekannte Personen werden in Medien unterschiedlich benannt⁶. In den Sinn kommen hier zum einen individuelle Bezeichnungen für bekannte Personen, wie z.B. *Star*, *Promi*, *Idol*, *Celebrity*, und zum anderen kollektive Bezeichnungen wie z.B. *Elite*, *Crème de la Crème*, *Oberschicht*, wobei alle diese Benennungen in Medienberichterstattung in den meisten Fällen synonym gebraucht werden. Es gibt jedoch auch Beispiele dafür, dass mithilfe von in einer jeweiligen Sprache zur Verfügung stehenden Bezeichnungen für bekannte Personen bestimmte Kategorisierungen und Bewertungen vorgenommen werden, indem z.B. *Star* als Bezeichnung für eine Person, die ihre Karriere verdient hat, vorbehalten ist, während z.B. *Promi* als Bezeichnung für eine Person gilt, deren Karriere eher kurzlebig ist. Die Auswahl einer konkreten Personenbenennung gibt die Auskunft darüber, wie die von ihr unternommenen Tätigkeiten beurteilt und versprachlicht werden (vgl. Braun 1990:170). Die Personenbezeichnungen leisten somit einen besonderen Beitrag durch ihr denotatives und konnotatives Leistungspotenzial (vgl. Braun 1997:145). Die semantischen und assoziativen Nuancen zwischen diesen Bezeichnungen machen den Teil der Personenbezeichnungen besonders interessant. Hinzu kommt noch, dass sich die mediale Sphäre sehr schnell entwickelt. Es entstehen neue mediale Angebote, die neue Gesichter „produzieren“. Die neuen medialen Kreationen müssen benannt werden, wobei sie nicht immer Merkmale aufweisen, die es erlauben würden, sie mit der Bezeichnung *Star* oder *Promi* zu benennen. Deswegen auch sucht man nach neuen Benennungsalternativen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie befinden sich nicht die Bezeichnungen für bekannte Personen an sich, sondern Beziehungen, die sie eingehen. Da das Spektrum der individuellen Benennungen für bekannte Personen verhältnismäßig umfangreich ist, können im Rahmen dieses Beitrags nicht alle zur Analyse herangezogen werden. Es wird auf zwei Bezeichnungen fokussiert, die in deutschen Medien am häufigsten⁷ vorkommen, nämlich: *Star* und *Promi*. Die Analyse versteht sich als ein Versuch, zu

Integration gesichert, d.h. die Schicksale bekannter Personen bilden ein gutes Gesprächsthema (vgl. Schierl 2007:19).

⁶ Personenbezeichnungen werden in der Fachliteratur folgendermaßen definiert: sie „[...] sind Benennungen für alle möglichen Existenzformen und Seinsweisen des Menschen; sie drücken aus, wie der Mensch den Menschen benennt, wie er sich und andere versteht, einschätzt und beurteilt“ (Braun 1990:167).

⁷ Dies bestätigt die Durchsuche der DWDS-Korpora.

zeigen, welche Adjektive in unmittelbarer Umgebung mit den genannten auf bekannte Personen referierenden substantivischen Appellativa korrelativ auftreten. Der Aufgabenstellung liegt die Annahme zugrunde, dass die auffälligsten Gebrauchsweisen der Substantive in Phrasen mit dem Bauplan Adjektiv + Substantiv einen Einblick in die Kategorisierungsversuche sichern können, indem sie in erster Linie die charakterisierende Absicht der Sprachnutzer sowie ihre emotionale Beziehung widerspiegeln. Im Folgenden werden die Zweierwortverbindungen mit der Struktur Adjektiv + Substantiv mit dem Terminus Kollokationen⁸ bezeichnet.

Das lexikalische Material entstammt Dem Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache (im Weiteren: mit DWDS abgekürzt) und wurde mithilfe des von DWDS angebotenen Tools Wortprofil analysiert.

2. Zum Terminus „Kollokation“

Der Terminus Kollokation wird in der Fachliteratur nicht einheitlich definiert, so dass „die einzelnen Forscher innerhalb der Kollokationsdiskussion vielfach aneinander vorbeireden, weil sie vermeintlich über denselben Gegenstandsbereich sprechen, ohne jedoch genau das gleiche zu meinen“ (Konecny 2010:5, zit. nach Bergerová 2012:67-68). Die Auffassung des Begriffs variiert auch in unterschiedlichen Teildisziplinen der Sprachwissenschaft.

Im Rahmen dieses Aufsatzes lässt sich zwar nicht, unterschiedliche Auffassungen der Kollokation in ihren Einzelheiten zu erläutern. Es wird aber auf einige Interpretationsmöglichkeiten aufmerksam gemacht, um zu verdeutlichen, welches Verständnis des Terminus die weiteren Ausführungen determiniert.

In der modernen Kollokationsforschung unterscheidet man gewöhnlich zwischen zwei allgemeinen Konzepten von Kollokationen, nämlich dem statistisch orientierten und dem basisbezogenen Konzept (vgl. z.B. Bergerová 2012, Targońska 2014). Der statistisch geprägte Kollokationsbegriff geht u.a. auf die britischen Kontextualisten zurück (vgl. Bergerová 2012:102). Quasthoff beschreibt Kollokationen nach der statistischen Auffassung als „Paare von Wörtern, die statistisch auffällig gemeinsam innerhalb eines Satzes vorkommen“ und erläutert dies am Beispiel des Wortes *Kaffee* wie folgt: „Die stärksten Kollokationen für *Kaffee* sind beispielsweise *Tasse, Tee, trinken, Kuchen, trinkt, Tassen, Zucker, getrunken, Kakao* usw. Mit einfachen Stimulus-Response-Experimenten wurde gezeigt, dass solche Kollokationen sehr gut mit menschlichen Assoziationen übereinstimmen: Wörter, die einem Menschen nach Nennung eines Stimulus-Wortes (z.B. *Kaffee*) schnell einfallen (wie z.B. *Tee, Tasse, trinken*), sind auch die stärksten Kollokationen des Stimulus-Wortes“ (Quasthoff 2004:195, in: Bergerová 2012:102).

⁸ Zu unterschiedlichen Auffassungen des Terminus Kollokation, vgl. den weiteren Teil des Beitrags.

So aufgefasste Kollokationen lassen sich im Rahmen von korpuslinguistischen Untersuchungen ermitteln.

Dem zweiten basisbezogenen Ansatz liegt die folgende Definition der Kollokation zugrunde: „Kollokationen [...] sind **normtypische** phraseologische Verbindungen, die aus einer Basis und einem Kollokator bestehen. Der Kollokator ist ein Wort, das beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird und das folglich nicht ohne die Basis definiert, gelernt und übersetzt werden kann“ (Hausmann 2007:218, Hervorhebung im Original). Dabei handelt es sich um konventionalisierte, semantisch motivierte Verbindungen von Wörtern, für die eine hierarchische Struktur charakteristisch ist.

Diesem Beitrag wird als Ausgangspunkt das erste Konzept zugrunde gelegt, nach dem Kollokationen als freie Mehrwortverbindungen betrachtet werden, deren gemeinsames Auftreten als signifikant überdurchschnittlich häufig ist. Sie sind semantisch transparent, wenig fixiert und vorhersehbar (vgl. Mel'čuk 1998:42). Die analysierten Wortverbindungen könnten aufgrund deren Charakterisierung ebenfalls mit dem Terminus Kookkurrenzen bezeichnet werden.

Im Rahmen der Analyse werden lediglich adjektivische Kollokationen berücksichtigt, d.h. Verbindungen aus einem Adjektiv in Funktion des Attributs sowie einem Substantiv, das die Rolle der Basis der Nominalphrase übernimmt. Zu Adjektiven und ihren Funktionen auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems lässt sich eingangs Folgendes anmerken: „Nach Eroms' (2000) semantischer, morphologischer und syntaktischer Beschreibung sind die Adjektive ‚keine autonomen Wörter‘. Trotz der Fähigkeit, begriffliche Eigenschaften wie klug, langsam, farblos abstrakt zu benennen, ist eine Konkretisierungsbasis erforderlich, an welcher ‚diese Eigenschaften zu Tage treten‘. Die Adjektive liefern nach Eroms ‚innersyntaktische Bestimmung von Nomina“ (Trost 2006:3). Adjektive dienen somit der Qualifizierung von Personen, Sachen und Sachverhalten, wie Trost (2006:5) ausführte: „Das attributive Adjektiv vermittelt dem Sprachrezipienten Vorgaben, wie er sich das mit dem Substantiv bzw. entsprechenden Substantivierungen Bezeichnete vorzustellen hat. Das attributive Adjektiv begrenzt also die mit einem Substantiv verbundenen Vorstellungsmöglichkeiten und trägt damit zur Determinierung des durch das Substantiv Bezeichneten in einem konkreten Kontext bei“.

3. Adjektivische Kollokationen mit der Personenbezeichnung *Star* als Basis

Die Personenbezeichnung *Star* wird im Duden Online-Wörterbuch folgendermaßen definiert: „1. (Theater, Film) gefeierter, berühmter Künstler; gefeierte, berühmte Künstlerin; 2. jemand, der auf einem bestimmten Gebiet Berühmtheit erlangt hat“⁹.

⁹ Vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/Star_Kuenstler_Beruehmtheit, Zugriff am 22.09.2014.

Schon aufgrund der relativ knappen Definition des Lexems lassen sich seine zwei grundlegenden Verwendungsfelder umreißen, nämlich im ersten ursprünglichen Sinne bezieht sich die Benennung auf Personen, die in einem konkreten Tätigkeitsbereich, d.h. Theater oder Film aktiv sind, während die zweite Bedeutungsvariante viel umfassender ist, indem sie im Allgemeinen auf Personen referiert, die sich auf einem bestimmten Gebiet der Bekanntheit erfreuen. Die Erläuterung des Lexems spiegelt stark die Entwicklung zuerst der amerikanischen Filmindustrie und später der Medien im Allgemeinen wieder, da die Bezeichnung ihre große Popularität Erfolgen der US-Filmindustrie verdankt (vgl. Renger 2013:326). Graw (vgl. 2008:169) zufolge kann man annehmen, dass sich die Bedeutung von Stars in erster Linie von ihren Filmrollen herleiten ließ. Der Anwendungsbereich des Begriffs wurde aber schnell erweitert, so dass jetzt Stars in allen Berufsbereichen zu finden sind und „ihr Aktivitätsfeld nicht auf den Unterhaltungssektor beschränkt [ist]: neben Pop-, Opern-, Film-, Mode-, Sport-, Medien-Stars und Starmodels reihen sich auch Stararchitekten, Staranwälte, Starjournalisten und Polit-Stars“ (Renger 2013:326). Die Ausdehnung des Begriffs auf andere Bereiche außer Film- und Theaterbranche ist aktuell im Duden-Eintrag beobachtbar. Aufgrund der zahlreichen Komposita mit dem Erstglied *Star-* kann festgestellt werden, dass die Bezeichnung *Star* derzeit zur sprachlichen Aufwertung dient und mit unterschiedlichen Berufen oder Bezeichnungen für Branchen vorkommen kann (vgl. Renger 2013:326, auch Wippersberg 2007:31).

Dem DWDS lassen sich folgende adjektivische Kollokationen entnehmen, die ihrer Vorkommenshäufigkeit nach angeordnet wurden.

Tab. 1. Adjektivische Kollokationen mit der Personenbezeichnung *Star* als Basis (Quelle: DWDS Wortprofil, Zugriff am 9.09.2015)¹⁰

Position	Adjektiv	Frequenz	Position	Adjektiv	Frequenz
1.	<i>neuen</i>	2686	50.	<i>exzentrischen</i>	77
2.	<i>großen</i>	2542	51.	<i>beliebtesten</i>	74
3.	<i>internationalen</i>	1030	52.	<i>eigenen</i>	73
4.	<i>deutschen</i>	843	53.	<i>etablierten</i>	73
5.	<i>anderen</i>	796	54.	<i>heutigen</i>	70
6.	<i>zwei</i>	445	55.	<i>unangefochtene</i>	68
7.	<i>beiden</i>	414	56.	<i>hochbezahlten</i>	67
8.	<i>jungen</i>	355	57.	<i>fünf</i>	65
9.	<i>echten</i>	331	58.	<i>künftigen</i>	64
10.	<i>alten</i>	321	59.	<i>nächsten</i>	62

¹⁰ Aus Platzgründen wurden in die Tabelle ca. 100 frequenzstärkste Adjektive aufgenommen. Es muss noch hervorgehoben werden, dass *Star* ein homonymes Lexem ist, das in Bezug auf drei unterschiedliche Begriffe gebraucht wird. Die Liste der adjektivischen Kollokationen wurde um Beispiele bereinigt, die mit dem Lexem *Star* im Sinne des Vogels und der Augenkrankheit vorkommen.

11.	<i>heimliche</i>	314	60.	<i>schillernden</i>	61
12.	<i>einzig</i>	292	61.	<i>populären</i>	54
13.	<i>gefeierter</i>	291	62.	<i>nationale</i>	54
14.	<i>amerikanischen</i>	287	63.	<i>einzelne</i>	53
15.	<i>drei</i>	284	64.	<i>strahlender</i>	52
16.	<i>eigentliche</i>	267	65.	<i>sogenannten</i>	51
17.	<i>teuren</i>	263	66.	<i>genannten</i>	50
18.	<i>ausländischen</i>	256	67.	<i>verwöhnten</i>	49
19.	<i>kleiner</i>	256	68.	<i>eigenwilligen</i>	49
20.	<i>ersten</i>	250	69.	<i>vierbeinigen</i>	47
21.	<i>weiblichen</i>	243	70.	<i>russischen</i>	46
22.	<i>weitere</i>	229	71.	<i>schwarzen</i>	45
23.	<i>alternden</i>	228	72.	<i>erfolgreichsten</i>	45
24.	<i>ehemalige</i>	228	73.	<i>argentinischen</i>	45
25.	<i>einstigen</i>	223	74.	<i>satten</i>	43
26.	<i>stillen</i>	198	75.	<i>prominente</i>	43
27.	<i>früheren</i>	170	76.	<i>solchen</i>	40
28.	<i>zahlreiche</i>	166	77.	<i>einheimischen</i>	39
29.	<i>richtiger</i>	166	78.	<i>britischen</i>	38
30.	<i>bekannt</i>	165	79.	<i>späteren</i>	37
31.	<i>wirklichen</i>	162	80.	<i>sechs</i>	36
32.	<i>wahren</i>	154	81.	<i>englischen</i>	36
33.	<i>verletzten</i>	142	82.	<i>damaligen</i>	35
34.	<i>vier</i>	138	83.	<i>australischen</i>	34
35.	<i>französischen</i>	133	84.	<i>angekündigten</i>	34
36.	<i>kommenden</i>	129	85.	<i>umstrittenen</i>	34
37.	<i>absolute</i>	120	86.	<i>politischen</i>	32
38.	<i>unbestrittene</i>	108	87.	<i>wichtigsten</i>	32
39.	<i>brasilianischen</i>	108	88.	<i>namhafte</i>	32
40.	<i>letzten</i>	107	89.	<i>gekommenen</i>	32
41.	<i>umjubelter</i>	102	90.	<i>eingekauften</i>	32
42.	<i>unumstrittene</i>	100	91.	<i>kapriziösen</i>	31
43.	<i>berühmten</i>	97	92.	<i>sieben</i>	30
44.	<i>aktuellen</i>	88	93.	<i>einsamer</i>	30
45.	<i>europäischen</i>	87	94.	<i>bezahlten</i>	30
46.	<i>vermeintlichen</i>	85	95.	<i>millionenschweren</i>	30
47.	<i>männlichen</i>	82	96.	<i>hochdotierten</i>	30
48.	<i>italienischen</i>	80	97.	<i>voller</i>	29
49.	<i>zweite</i>	80			

Im Hinblick auf die Semantik der mit der Bezeichnung *Star* gemeinsam auftretenden Adjektive lassen sie sich folgenden semantisch-thematischen Gruppen¹¹ zuordnen:

¹¹ In der semantisch-thematischen Aufteilung der adjektivischen Kollokationen wurden Kollokationen mit Zahladjektiven (d.h. mit Kardinalzahladjektiven, z.B. *zwei*, Ordinalzahl-

- a) absolute Eigenschaften:
- Geschlecht: *männlich, weiblich*;
- a) relative Eigenschaften:
- hierarchische Beziehungen: *echt, eigentlich, richtig, absolut, wahr, wirklich, unbestritten, unangefochten, unumstritten, etabliert, wichtig, klein, vermeintlich*;
 - individuelle Eigenschaften: *exzentrisch, sympathisch, glamourös, legendär, still, verletzt, schillernd, strahlend, verwöhnt, eigenwillig, satt*;
 - Herkunft: *deutsch, amerikanisch, ausländisch, französisch, italienisch, russisch, argentinisch, britisch, englisch, australisch*;
 - Bekanntheit: *gefeiert, bekannt, berühmt, beliebt, populär, erfolgreich, prominent*;
 - zeitlicher Bezug: *neu, ehemals, früh, aktuell, heutig, künftig, später, damals*;
 - Reichweite: *groß, international, europäisch, national, einheimisch*;
 - Alter: *jung, alt, alternd*;
 - Gage: *teuer, hochbezahlt, millionenschwer, hochdotiert*;
 - Verhältnis des Publikums: *umjubelt, namhaft*;
 - Wirkungsbereich: *politisch*.

Aus den zusammengestellten Adjektiven ergeben sich einige Schlussfolgerungen in Bezug auf das Zusammenvorkommen der Personenbezeichnung *Star* mit Adjektiven. Die Vielzahl von Adjektiven wird dazu eingesetzt, um die Gesamtheit von Stars als eine hierarchisch aufgebaute Struktur darzustellen, in der manche Stars mit Attributen *echt, wirklich* oder *unbestritten* charakterisiert werden, was voraussetzt, dass es auch solche gibt, deren Starstatus nicht von allen angenommen wird und angezweifelt werden kann. Stars werden auch in Bezug auf ihre individuellen Eigenschaften typisiert, von denen die Merkmale *exzentrisch, kapriziös* oder *verwöhnt* besonders hervorgehoben werden können, die mit der Meinung zusammenhängen, dass sich Stars durch bestimmte Allüren auszeichnen. Viele von den Adjektiven referieren auf die Herkunft der Stars, was darauf hindeuten kann, dass in jedem Land die Medienlandschaft von anderen Gestalten geprägt und beeinflusst wird. Relativ große Anzahl von Adjektiven macht darauf aufmerksam, dass Stars bekannt sind. In vielen Fällen wird mithilfe von Adjektiven die zeitliche Dimension, die Zeit der Wirkung von Stars, zum Ausdruck gebracht. Auf dieser Grundlage stellt sich heraus, dass sich die Stars von Generation zu Generation ändern, d.h. jede Zeit hat ihre Stars. Es gibt auch Adjektive, mit denen versucht wird, die Grenzen der Reichweite von Stars zu bestimmen. Es gibt somit Stars, die innerhalb eines Landes bekannt sind, und auch solche, deren Bekanntheit die Grenzen eines Landes überschreitet. Einige Adjektive weisen auf Alter, Höhe der Gagen, das Verhältnis des Publikums dem Star gegenüber oder dessen Wirkungsbereich auf.

adjektiven, z.B. *erster*, Sammelzahladjektiven, z.B. *beide*, indefiniten Zahladjektiven, z.B. *einzelne*) nicht berücksichtigt.

4. Adjektivische Kollokationen mit der Personenbezeichnung

Prominente(r)/Promi als Basis

Das Adjektiv *prominent*, das der Nominalisierung *Prominente(r)* zugrunde liegt, wird im Duden wie folgt definiert: „1. beruflich oder gesellschaftlich weithin bekannt, berühmt, einen besonderen Rang einnehmend; 2. (bildungssprachlich) herausragend, bedeutend, maßgebend“¹². Das Kopfwort *Promi* wird im Duden-Online-Wörterbuch folgendermaßen definiert: „prominente männliche Persönlichkeit; Prominenter“¹³.

Zwischen den Definitionen der Bezeichnungen *Star* und *Promi* gibt es somit einen klaren Unterschied. Während mit der ersten Bezeichnung der Erfolg entweder im Theater/Film oder auf einem anderen Gebiet hervorgehoben wird, wird mit der Bezeichnung *Promi* auf Bekanntheit der zu benennenden Person hingedeutet. Die Herleitung einer Person aus einem beruflichen Feld wird mit dieser Bezeichnung nicht assoziiert. In der Forschungsliteratur wird darüber hinaus betont, dass „[...] Prominenz in wissenschaftlichen Kreisen beinahe immer eine etwas negative Konnotation [hat]. Prominente werden zumeist dem Bereich der Regenbogen- und Klatschpresse zugeordnet“ (Wipersberg 2007:9). Das Negative an dem Begriff lässt sich von Anfang seiner Karriere im Deutschen an beobachten und erkennen, wobei dies in seiner lexikographischen Definitionen keinen Widerhall findet.

In der nachfolgenden Tabelle werden adjektivische Kollokationen mit der Personenbezeichnung *Promi* nach deren Gebrauchsfrequenz zusammengestellt.

Tab. 2. Adjektivische Kollokationen mit der Personenbezeichnung *Promi* als Basis (Quelle: DWDS Wortprofil, Zugriff am 9.09.2015)

Position	Adjektiv	Frequenz	Position	Adjektiv	Frequenz
1.	<i>andere</i>	141	17.	<i>lieben</i>	9
2.	<i>deutsche</i>	30	18.	<i>nächsten</i>	8
3.	<i>grünen</i>	25	19.	<i>großen</i>	8
4.	<i>weitere</i>	25	20.	<i>neuen</i>	8
5.	<i>zahlreiche</i>	20	21.	<i>hochkarätige</i>	7
6.	<i>zwei</i>	19	22.	<i>fünf</i>	6
7.	<i>ersten</i>	19	23.	<i>sieben</i>	6
8.	<i>einzig</i>	15	24.	<i>sogenannten</i>	6
9.	<i>echten</i>	15	25.	<i>armen</i>	6
10.	<i>geladenen</i>	13	26.	<i>tolle</i>	6
11.	<i>beiden</i>	13	27.	<i>sonstige</i>	6
12.	<i>zehn</i>	11	28.	<i>bekannt</i>	5

¹² Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/prominent>, Zugriff am 22.09.2014.

¹³ Vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/Promi_Prominenter_Person, Zugriff am 22.09.2014.

13.	<i>genannten</i>	10	29.	<i>neun</i>	5
14.	<i>drei</i>	9	30.	<i>vier</i>	5
15.	<i>junge</i>	9	31.	<i>gute</i>	5
16.	<i>angekündigten</i>	9			

Die Anzahl der adjektivischen Kollokationen mit der Kurzform *Promi* ist deutlich geringer, als denen mit dem Lexem *Star*. Im Hinblick auf die Semantik bezeichnen die Adjektive relative Eigenschaften und lassen sich folgenden semantisch-thematischen Gruppen zuordnen:

- hierarchische Beziehungen: *echt, groß, sogenannt*;
- Verhältnis des Publikums: *lieb, toll*;
- Herkunft: *deutsch*;
- Weltanschauung: *grün*;
- Alter: *jung*;
- zeitlicher Bezug: *neu*;
- Gage: *hochkarätig, arm*;
- Bekanntheit: *bekannt*;
- Ausdruck der Ironie: *arm*.

Quantitativ gesehen befindet sich an der ersten Stelle die Gruppe von Adjektiven, die dazu eingesetzt werden, eine hierarchische Struktur unter Prominenten zu schaffen. Während solche Adjektive wie *groß* und *echt* davon zeugen, dass eine bestimmte Person verdienstermaßen mit der Bezeichnung benannt wird, ist das Adjektiv *sogenannt* ein Ausdruck dessen, dass den Prominenten auch kritische Haltung entgegengebracht wird und dass der Promistatus in vielen Fällen und aus verschiedenen Gründen in Frage gestellt werden kann. Die anderen semantisch-thematischen Gruppen von Adjektiven weichen nicht von diesen ab, die schon bei dem Lexem *Star* aufgetaucht sind.

Die folgende Tabelle enthält adjektivische Kollokationen mit dem Lexem *Prominente* (Pl.).

Tab. 3. Adjektivische Kollokationen mit der Personenbezeichnung *Prominente* (Pl.) als Basis (Quelle: DWDS Wortprofil, Zugriff am 9.09.2015)

Position	Adjektiv	Frequenz	Position	Adjektiv	Frequenz
1.	<i>andere</i>	724	41.	<i>politischen</i>	8
2.	<i>zahlreiche</i>	398	42.	<i>großen</i>	8
3.	<i>weitere</i>	145	43.	<i>ostdeutschen</i>	8
4.	<i>deutsche</i>	87	44.	<i>lokale</i>	8
5.	<i>erste</i>	81	45.	<i>vermeintlichen</i>	8
6.	<i>zwei</i>	76	46.	<i>befragten</i>	8
7.	<i>einzig</i>	66	47.	<i>geladene</i>	8
8.	<i>drei</i>	56	48.	<i>gekleideten</i>	8

9.	<i>zehn</i>	32	49.	<i>neue</i>	7
10.	<i>fünf</i>	31	50.	<i>nächste</i>	7
11.	<i>sogenannten</i>	30	51.	<i>ehemaligen</i>	7
12.	<i>sechs</i>	28	52.	<i>westdeutscher</i>	7
13.	<i>genannten</i>	26	53.	<i>beliebten</i>	7
14.	<i>vier</i>	25	54.	<i>zahllosen</i>	7
15.	<i>acht</i>	23	55.	<i>alten</i>	6
16.	<i>echten</i>	19	56.	<i>zweite</i>	6
17.	<i>diverse</i>	18	57.	<i>einzelne</i>	6
18.	<i>unzähligen</i>	18	58.	<i>möglichen</i>	6
19.	<i>verschiedene</i>	17	59.	<i>schwarze</i>	6
20.	<i>internationale</i>	17	60.	<i>türkische</i>	6
21.	<i>bekannten</i>	15	61.	<i>heutigen</i>	6
22.	<i>amerikanische</i>	14	62.	<i>grüne</i>	6
23.	<i>beiden</i>	14	63.	<i>wirklichen</i>	6
24.	<i>anwesenden</i>	13	64.	<i>armen</i>	6
25.	<i>verstorbenen</i>	13	65.	<i>wohlhabenden</i>	6
26.	<i>sonstige</i>	13	66.	<i>ausgewählten</i>	6
27.	<i>richtige</i>	12	67.	<i>eingeladenen</i>	6
28.	<i>zwölf</i>	12	68.	<i>reichen</i>	5
29.	<i>hundert</i>	12	69.	<i>folgende</i>	5
30.	<i>einflussreichsten</i>	11	70.	<i>voller</i>	5
31.	<i>weiblichen</i>	11	71.	<i>ausländische</i>	5
32.	<i>sieben</i>	11	72.	<i>dritte</i>	5
33.	<i>letzten</i>	10	73.	<i>einstigen</i>	5
34.	<i>besten</i>	10	74.	<i>toten</i>	5
35.	<i>prominenten</i>	9	75.	<i>angekündigten</i>	5
36.	<i>tausend</i>	9	76.	<i>männlichen</i>	5
37.	<i>neun</i>	9	77.	<i>gefährdete</i>	5
38.	<i>jüngste</i>	9	78.	<i>fotografierten</i>	5
39.	<i>üblichen</i>	8	79.	<i>abgehalfterte</i>	5
40.	<i>jüdische</i>	8	80.	<i>solchen</i>	5

Bei der Bezeichnung *Prominente* (Pl.) ist die Anzahl der adjektivischen Kollokationen deutlich höher. Die Adjektive bezeichnen dabei absolute und relative Eigenschaften und lassen sich bezüglich ihrer Semantik wie folgt unterteilen:

- a) absolute Eigenschaften:
 - Geschlecht: *weiblich, männlich*;
- b) relative Eigenschaften:
 - hierarchische Beziehungen: *sogenannt, echt, richtig, beste, groß, vermeintlich, möglich, wirklich*;
 - Herkunft: *deutsch, amerikanisch, ostdeutsch, westdeutsch, türkisch, ausländisch*;

- zeitlicher Bezug: *verstorben, neu, nächst, ehemalg, alt, heutig, tot*;
- Reichweite: *international, lokal*;
- Bekanntheit: *bekannt, prominent*;
- Wirkung: *einflussreich, abgehalftert*;
- Alter: *jüngste*;
- Wirkungsbereich: *politisch*;
- Einstellung des Publikums dem Promi gegenüber: *beliebt*;
- Charakteristik im Hinblick auf äußere Merkmale: *schwarz*;
- Charakteristik im Hinblick auf Weltanschauung: *grün*;
- Charakteristik im Hinblick auf Vermögen: *reich*;
- Ausdruck der Ironie: *arm*.

Auch in diesem Falle ist der Versuch deutlich, eine geordnete Struktur innerhalb der Gruppe von Prominenten zu schaffen, indem die einen mit solchen Adjektiven wie *echt, richtig, wirklich* und die anderen mit Attributen wie *sogenannt* oder *vermeintlich* charakterisiert werden. Die anderen semantisch-thematischen Gruppen referieren auf Herkunft von Prominenten, temporale Aspekte, Reichweite ihrer Wirkung, ihre Bekanntheit, Wirkung, ihr Alter, Verhältnis des Publikums dem Prominenten gegenüber und Charakteristik unter Berücksichtigung des Aussehens, der Weltanschauung, des Besitztums. Es wurde auch das Adjektiv *arm* gefunden, das allerdings nicht in seiner grundsätzlichen Bedeutung vorkommt, sondern zum Ausdruck der Ironie eingesetzt wird.

5. Schlussfolgerungen

Die Analyse der Kollokationen verdeutlicht einerseits den Wandel der Medien und andererseits die bewusst vorgenommenen Veränderungen im Bereich der medialen Sphäre, die auch von durchschnittlichen Sprachnutzern wahrgenommen werden.

Die Änderung, die mit der vorliegenden Analyse im engen Zusammenhang steht, ist die „Massenproduktion der bekannten Personen“. Die Konstruktion und Produktion von *Stars* oder *Promis*, die dazu führen, dass deren Anzahl fast nicht mehr zu erfassen ist, finden ihren Niederschlag auch auf der sprachlichen Ebene. Bekannte Personen, bezeichnet als *Stars* oder *Promis*, die lange im Zentrum des öffentlichen Interesses stehen, werden mit solchen Adjektiven wie *echt, absolut, richtig, eigentlich* bezeichnet, im Gegenteil zu denen, deren Karriere kurzlebig ist und die genauso schnell aus dem öffentlichen Leben verschwinden, wie sie aufgetaucht sind. Dies geht auch damit einher, dass die Merkmale der Kontinuität sowie der Leistung, die den Stars früher zugeschrieben wurden, entweder auf sie nicht mehr zutreffen oder an Intensität verlieren. In der Fülle der medial bekannten Personen werden solche, die etwas Besonderes geleistet haben und die eine gewisse Anerkennung bei dem Publikum genießen können, mit solchen Attributen versehen und auf diese Art und Weise hervorgehoben. Die Diversifikation im

Bereich der bekannten Personen in Medien findet ihnen Niederschlag auch im Gebrauch der Phrase *sogenannte Prominente*, an der sich die Relativität und die Unschärfe des sich im Wandel befindenden Begriffs manifestiert. Man kann vermuten, dass Sprachnutzer ebenfalls spüren, dass das Phänomen der bekannten Personen dermaßen Änderungen ausgesetzt wird, dass man nicht alle Personen, die im öffentlichen Leben auftauchen, mit der Bezeichnung *Prominente* benennen kann. Dies trifft besonders auf Personen zu, die sich aus dem Bereich der Unterhaltung rekrutieren und die in unterschiedlichen TV-Shows präsent sind.

Bei der Bezeichnung *Star* kommen einige positiv wertende Adjektive wie *umjubelt*, *erfolgreich* usw. vor, die eine positive emotionale Beziehung des Publikums dem Star gegenüber zum Ausdruck bringen. Stars werden auch Eigenschaften zugewiesen, die sie von anderen unterscheiden sollten, z.B. *glamourös*. Gelegentlich werden auch Stars mit dem Adjektiv *exzentrisch* versehen, was eigentlich nicht verwundern mag, da sich bekannte Personen durch Allüren auszeichnen. Die Bezeichnung *Promi* kommt wie die Kollokationen beweisen, eher seltener mit positiv wertenden Adjektiven vor. Es lässt sich jedoch auf einige Beispiele hinweisen, die positive Konnotationen wecken, z.B. *lieb* oder *toll*.

Literatur

- BERGEROVÁ H., 2012, Untersuchungen zum Emotionswortschatz des Deutschen anhand des semantischen Feldes „Ärger“ unter Berücksichtigung des Tschechischen und mit Fokus auf lernerphraseographische Fragestellungen, Brno.
- BRAUN P., 1990, Personenbezeichnungen. Der Mensch in der deutschen Sprache, in: Muttersprache 100, S. 167-191.
- BRAUN P., 1997, Personenbezeichnungen. Der Mensch in der deutschen Sprache, Tübingen.
- GODZIC W., 2007, Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów, Warszawa.
- GRAW I., 2008, Der große Preis. Kunst zwischen Markt und Celebrity Kultur, Köln.
- HAUSMANN F.J., 2007, Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – systematische und historische Darstellung, in: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. A Quarterly of Language, Literature and Culture 55.3, S. 217-234.
- KONECNY CH., 2010, Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele, München.
- MEL'ČUK I., 1998, Collocations and Lexical Functions, in: Cowie A.P. (Hg.), Phraseology: Theory, Analysis and Applications, Oxford, S. 23-53.
- QUASTHOFF U., 2004, Methodologische Einführung, in: Quasthoff U. (Hg.), Dornseiff – Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen, S. 193-206
- RENGER R., 2013, Star, in: Bentele G./Brosius H.-B./Jarren O. (Hg.), Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft, Wiesbaden, S. 326-327.
- SCHIERL T., 2007, Prominenz in den Medien. Eine empirische Studie zu Veränderungen in der Prominenzberichterstattung im Zeitraum 1973 bis 2003, in: Schierl T. (Hg.), Prominenz in den Medien. Zur Genese und Verwertung von Prominenten in Sport, Wirtschaft und Kultur, Köln, S. 11-41.

- TARGOŃSKA J., 2014, Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik?, in: Linguistik online 69, 6/14, S. 31-51.
- TROST I., 2006, Das deutsche Adjektiv. Untersuchungen zur Semantik, Komparation, Wortbildung und Syntax, Hamburg.
- WIPPERSBERG J., 2007, Prominenz. Entstehung, Erklärungen, Erwartungen, Konstanz.

Real celebrity, spoiled Star – on collocations in the names of known persons

Abstract: Due to the rapid pace of changes in the medial region, the language of the media seems to be particularly interesting from a linguistic perspective. A section of vocabulary that is often used in the media are names of known persons. Changes occur also within the word field for names of known persons. In the context of this paper are two most frequently occurring names of known persons, namely *Star* and *Promi/Prominente*, which are analyzed in terms of their connectability. The analysis of collocations is however limited to adjectival collocations. The study is trying to point out semantic-thematic groups of adjectives that occur together with the persons names.

Keywords: adjectival collocations, names of known persons, connectability.

KORNELIA KOŁUPAJKO¹

Kollokationen im deutsch-polnischen Vergleich. Forschungsstand und -perspektiven

Im vorliegenden Beitrag soll die Problematik der Kollokationen im deutsch-polnischen Vergleich geschildert werden. Angesichts der terminologischen Vielfalt bezüglich der Kollokation, die entweder als Kookkurrenz, Distribution oder aber Kompatibilität aufgefasst wird (vgl. Kokot 2007:6; Jurasz/Rytel-Schwarz 2013:135), möchte man sofort Heringers (1999:109) Worte anführen: „Was genau Kollokationen sind, möchte ich nicht definieren müssen“.

1. Deiktische Definition der Kollokation

In Anbetracht der methodologischen Wichtigkeit der Definition (vgl. Cackowski 1987:79) soll im Folgenden versucht werden, die Kollokation – „eine multidimensionale lexikalische Erscheinung“ (Gładysz 2003:9) – zu definieren. Die beabsichtigte definitorische Vorgehensweise soll an die von John Rupert Firth (1957), dem britischen Kontextualisten und Begründer des Begriffs Kollokation, knüpfen. Firth formuliert keine klassische Definition der Kollokation, sondern er illustriert das Phänomen der Kollokation mithilfe von Beispielen. Jener deiktischen Definition möchte ich mich in meinem Beitrag bedienen.

Angeführt werden soll das klassische Kollokationsbeispiel *Zähne putzen*, das auch in vielen interlingualen Untersuchungen zu Kollokationen angegeben wird (vgl. Burkhardt/Jurasz 2013:39). Firth analysiert die Kollokationen intern, d.h. innerhalb einer Sprache. In Anlehnung an Szulc² Worte² aber möchte ich sie der Überschaubarkeit wegen extern, d.h. sprachkontrastiv, analysieren: *Zähne putzen* (im Deutschen) – **Zähne waschen* (im Polnischen und Italienischen) – **Zähne bürsten* (im Englischen). Im Sprachkontrast sieht man, dass die Wortverbindung *Zähne putzen* zu den „Halbfertigprodukten der

¹ Die Teilnahme an der Tagung „Linguistische Treffen in Wrocław V“ wurde freundlicherweise von der „Societas Humboldtiana Polonorum“ finanziert.

² „Das Inventar von Kollokationen wird erst in vollem Umfang überschaubar bei der Kontrastierung von lexikalischen Oberflächenstrukturen zweier Sprachen. Firth und Coseriu haben sie jedoch auf Grund einer internen Analyse von nur einer Sprache definiert“ (Szulc 1985:11).

Sprache“ gehört (Hausmann 1984:398). Es ist nämlich eine relativ feste Wortverbindung, da sie als Ganzheit aus dem Gedächtnis abgerufen wird (vgl. Schatte 1999:433). Dass jene Wortverbindung *Zähne putzen* einen einzelsprachspezifischen³ Charakter hat, kann erst im Sprachvergleich deutlich sichtbar werden. Die zwei letztangeführten Wortverbindungen: **Zähne waschen* und **Zähne bürsten* sind zwar syntaktisch und semantisch vollkommen regelhaft gebildet, sie werden aber von den deutschen Muttersprachlern als unüblich und deshalb auch als inkorrekt empfunden. Mit diesem Beispiel möchte ich auf die Wichtigkeit der sprachlichen „Konventionalität“ (Gładysz 2003:29) aufmerksam machen, die sich in der sprachlichen Üblichkeit ausdrückt.

1.1. Sprachliche Konventionalität

Bei der Kollokationsauffassung und -identifikation ist die sprachliche Konventionalität meines Erachtens konstitutiv. Der kollokative Charakter einer Wortverbindung geht nämlich über die syntaktische und semantische Verbindbarkeit hinaus: „Ihre feste Ganzheit beruht zumeist auf einzelsprachlicher Konvention“ (Schatte 1999:439). Laut Gładysz (1999:18) ist die Kollokation unter anderem „durch (...) konventionelle Bedingtheit (...) gekennzeichnet“. Auch unter vielen anderen polnischen Germanisten wird der Kollokationsbegriff zum größten Teil durch die sprachliche Konventionalität konstituiert. Die kollokativen Wortverbindungen werden nämlich folgendermaßen genannt: „konventionalisierte Syntagmen“ (Żmudzki 2000:108); „konventionelles Syntagma“ (Szulc 1971:67); „konventionalisierte syntagmatische Verbindungen“ (Laskowski 2001:51); „stereotype Wortverbindungen“ (Cieszkowski 2003:39); „syntagmatische stereotypisierte Konstruktionen“ (Cieszkowski 2003:39) und „konventionelle Syntagmen“ (Zabrocki 1975/1980:275). Darüber hinaus wird den Kollokationen ein „konventioneller Charakter“ zugeschrieben (Zimmermann 1981:67), und die Zuordnung von Kollokationsbestandteilen wird als „konventionell“ und „einzelsprachlich“ bezeichnet (Zimmermann 1981:67, Szulc 1971:67). In der Glottodidaktik werden der Erwerb und Gebrauch von Kollokationen als ein „konventioneller Spracherwerb und Sprachgebrauch“ betrachtet (Laskowski 2001:51). Überdies wird auf dem glottodidaktischen und translatorischen Forschungsfeld die Kommunikationskompetenz bzw. Kollokationskompetenz als „Konventionenkompetenz“ bezeichnet (Laskowski 2001:53). Denn um eine Sprache korrekt zu sprechen, genügt es nicht nur, sie grammatisch korrekt zu sprechen, sondern auch konventionsgemäß (vgl. Bańko 2006:Vf.).

1.2. Bilinguales Kollokationswörterbuch

Die Sprache besteht laut Ludwik Zabrocki (1975/1980:275) nicht nur aus Grammatik und Lexik, sondern auch aus konventionellen Syntagmen. Eine Schnittstelle für all die Komponenten und ein optimaler Ort für die Kollokationsdarstellung zugleich wäre

³ „Da die Mechanismen der assoziativen Verbindbarkeit teils grammatisch, teils semantisch bedingt sind, entsteht in jeder Sprache eine charakteristische, einzelsprachspezifische Lexiko-Syntax, die nicht deckungsgleich ist mit der anderer Sprachen“ (Schatte 1999:439).

meines Erachtens das Wörterbuch, und zwar ein bilinguales Kollokationswörterbuch⁴. Die sprachliche Konventionalität der Kollokationen wird nämlich im Sprachkontrast, die Kollokationsstruktur (Basis + Kollokator / en) in der Mikrostruktur des Wörterbuchs sichtbar. Dies soll der unten angeführte Wörterbuchartikel im von Burkhardt/Jurasz (2013:45) konzipierten bilingualen Kollokationswörterbuch des Deutschen und des Polnischen veranschaulichen:

Frage f 1. **eine gescheite** ~: pytanie *n* *mądre* ~; **eine hintergründige** ~: tajemnicze pytanie; **eine peinliche** ~: niedyskretne, kłopotliwe pytanie; **eine ~ drängt sich auf**: *nasuwa się* ~; **es erhebt sich die** ~: *rodzi się* ~; **eine ~ stellen**: *zadać/zadawać* ~; **einer ~ ausweichen**: *wykręcić/wykręcać się* od odpowiedzi
2. **eine heikle** ~: kwestia *f* *drażliwa*; **eine strittige** ~: ~sporna; **eine ~ erörtern**: *omówić/omawiać* ~; *poruszyć/poruszać* ~.

Die Ausgangssprache ist Deutsch⁵. Das Lemma *Frage* fungiert hierfür als die Kollokationsbasis, bei der zwei Lesarten (1. und 2.) berücksichtigt werden. Den Explikations- und Demonstrationsteil bilden dagegen die Kollokatoren (bspw. *gescheite / mądre* und *hintergründige / tajemnicze*) sowie die syntaktischen Muster (*eine ~ drängt sich auf / nasuwa się* ~ und *es erhebt sich die ~ / rodzi się* ~).

2. Kollokationen in Wörterbüchern

Es gibt bis dahin kein deutsch-polnisches Wörterbuch der Kollokationen. Deshalb sollen im Folgenden andere Wörterbücher wie: ein- und zweisprachige Allgemeinwörterbücher, ein einsprachiges deutsches Stilwörterbücher sowie einsprachige Kollokationswörterbücher auf Kollokationen untersucht werden. Ausgewählt wurde die Kollokation *Mücken stechen* (im Deutschen) / *komary gryzą* (im Polnischen)⁶. Fehlt das Kollokationsbewusstsein bzw. die Kollokationskompetenz⁷, läuft der polnische Deutschlerner Gefahr, die Kollokation *komary gryzą* wortwörtlich ins Deutsche als *Mücken beißen* zu übersetzen. Die ausgewählte Kollokation wurde demnächst in elf Wörterbüchern untersucht. Die Ergebnisse werden im Folgenden tabellarisch dargestellt.

⁴ Auch Schatte (1999:440) plädiert für ein bilinguales Kollokationswörterbuch: „Besonders geboten erscheint in diesem Zusammenhang die Erstellung ein- und zweisprachiger Kollokationswörterbücher“.

⁵ Das bilinguale Kollokationswörterbuch soll aus zwei Teilen bestehen. Der eine wäre das Basen-Inventar mit der Ausgangssprache Deutsch, der andere mit der Ausgangssprache Polnisch (vgl. Burkhardt/Jurasz 2013:41f.).

⁶ Mit den kontrastierten Wortverbindungen *Mücken stechen / komary gryzą* deutet Zabrocki (1975/1980:275) auf das Phänomen der „konventionellen Syntagmen“ hin.

⁷ Die Entwicklung von dem Kollokationsbewusstsein und der Kollokationskompetenz bei den Wörterbuchbenutzern setzen Burkhardt/Jurasz (2013:41) dem bilingualen Kollokationswörterbuch zum Ziel.

2.1. Nominales Lemma *Mücke* bzw. *komar*

Unter dem Lemma *Mücke* bzw. *komar* findet der Wörterbuchbenutzer nur in den drei der untersuchten Wörterbücher die Kollokation *Mücken stechen* bzw. *komary gryzą*: im Deutschen Universalwörterbuch Duden 2003 (DUW 2003), im Großwörterbuch Deutsch-Polnisch PWN 2010 (PWN WSNP 2010) und im Stilwörterbuch Duden 1988 (DSW 1988). In allen drei Fällen wird die Kollokation in Form eines Beispielsatzes angegeben:

- (1) DUW 2003: *die ~n stechen*.
- (2) PWN WSNP 2010: *eine ~ hat sie ins Gesicht gestochen – komar ukąsił ją w twarz*.
- (3) DSW 1988: *eine Mücke hat mich gestochen*.

Tab. 1. Berücksichtigung der Kollokation *Mücken stechen* im Deutschen / *komary gryzą* im Polnischen in elf Wörterbüchern (Lemma: *Mücke* bzw. *komar*)

	Kollokationsangabe (Kollokator in Klammern)	Kollokation als Beispielsatz (ein syntaktisches Muster)	keine Kollokationsangabe vorhanden	kein Lemma vorhanden
DUW 2003		x		
WDW 1997			x	
SJP 2002			x	
USJP 2006			x	
PONS WSNP. 2007			x	
PONS WSPN 2008			x	
PWN WSNP 2010		x		
PWN WSPN 2008			x	
WKD 2011				x
SDS 2006				x
DSW 1988		x		

Was die Kollokationswörterbücher anbetrifft, ist das Lemma *Mücke* bzw. *komar* weder im Kollokationswörterbuch des Deutschen von Quasthoff 2011 (WKD 2011) noch im Kollokationswörterbuch des Polnischen von Bańko 2006 (SDS 2006) vorhanden.

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Kollokation *Mücken stechen* bzw. *komary gryzą* vor allem in den bilingualen Wörterbüchern vernachlässigt wird. Nur in einem der vier bilingualen Wörterbücher – im PWN WSNP (2010) –, ist jene Kollokation vorhanden, obwohl die Kollokatoren beider Sprachen zueinander divergent sind. Im PWN WSPN (2008) finden wir in den „Hinweisen zur Benutzung“ die folgende Information: „Ein Beispielsatz wurde dann angegeben, wenn sich ein syntaktisches Muster in beiden Sprachen im Kasus und/oder im Vorhandensein einer Präposition unterscheidet“⁸ [Übers.

⁸ „Przykład użycia podano wtedy, gdy schemat składniowy w obu językach różni się przypadkiem i/lub obecnością przyimka” (PWN 2008).

K.K.]. Eine derartige Regel könnte auch für die Berücksichtigung und Darstellung von Kollokationen im Wörterbuch gelten: Sind die Kollokatoren in beiden Sprachen zueinander divergent, gilt es, sie in der Mikrostruktur des einzelnen Wörterbuchartikels zu berücksichtigen. Bei der Erstellung von bilingualen Wörterbüchern wird nämlich zum Ziel gesetzt, die Divergenzen und Konvergenzen beider Sprachen zu berücksichtigen. Sie sollten in der Makrostruktur durch eine entsprechende Auswahl von Lemmata, in der Mikrostruktur hingegen durch eine entsprechende Auswahl von Kollokatoren und Beispielsätzen veranschaulicht werden.

2.2. Verbales Lemma *stechen* bzw. *gryźć*

Unter dem Lemma *stechen* bzw. *gryźć* ist die Kollokation *Mücken stechen* bzw. *komary gryzą* wiederum nur in drei Wörterbüchern vorhanden: im Deutschen Wörterbuch Wahrig 1997 (WDW 1997) und im Universalwörterbuch der Polnischen Sprache 2006 (USJP 2006) in Form eines Beispielsatzes sowie im Großwörterbuch Polnisch-Deutsch PWN 2008 (PWN WSPN 2008) als Kollokatorangabe:

- (5) WDW 1997: *Mücken* ~
- (6) USJP 2006: *Komary, osy gryzą.*
- (7) PWN WSPN 2008: [*komar*] *stechen.*

Tab. 2. Berücksichtigung der Kollokation *Mücken stechen* im Deutschen / *komary gryzą* im Polnischen in elf Wörterbüchern (Lemma: *stechen* bzw. *gryźć*)

	Kollokationsangabe (Kollokator in Klammern)	Kollokation als Beispielsatz (ein syntaktisches Muster)	keine Kollokationsangabe vorhanden	kein Lemma vorhanden
DUW 2003	*	*	x	
WDW 1997		x		
SJP 2002			x	
USJP 2006		x		
PONS WSNP 2007	*		x	
PONS WSPN 2008			x	
PWN WSNP 2010			x	
PWN WSPN 2008	x			
WKD 2011				x
SDS 2006				x
DSW 1988		*	x	

Mit dem Asterisk wurden jene Fälle markiert, in denen das Hyperonym *Insekt* bzw. *Insekten* als Kollokator fungiert. Jene Hyperonymkollokatoren sind in drei anderen Wörterbüchern vorhanden: im DUW (2003) in Form eines Beispielsatzes und als Kollokatorangabe, im Großwörterbuch Deutsch-Polnisch PONS 2007 (PONS WSNP

2007) als Kollokatorangabe und im DSW (1988) wiederum als Kollokatorangabe. Vergleicht man die Tabellen 1 und 2, ist auffallend, dass für das Lemma *stechen* bzw. *gryźć* häufiger Kollokatoren angegeben werden als für das Lemma *Mücke* bzw. *komar*. Dies lässt sich semantisch begründen: das Nomen *Mücke* bzw. *komar* ist eindeutig, das Verb *stechen* bzw. *gryźć* hingegen ambig. Die Kollokatoren *Mücke* und *Insekt* bzw. *Insekten* erfüllen die Funktion der Disambiguierung bzw. Monosemierung⁹. Verschiedene Lesarten der Verben werden in den Wörterbüchern demnach durch jeweils andere Kollokatoren präzisiert bzw. differenziert. Aufgrund dessen lässt sich konstatieren, dass die Kollokatoren für die Präzisierung und Differenzierung der einzelnen Lesarten im Wörterbuch unentbehrlich sind.

Was die Kollokationswörterbücher anbetrifft, ist das Lemma *stechen* bzw. *gryźć* weder im Kollokationswörterbuch des Deutschen von Quasthoff (2011) noch des Polnischen von Bańko (2006) vorhanden.

2.3. Kollokationen vs. Idiome in Wörterbüchern

Da der Demonstrationsteil der einzelnen Wörterbuchartikel unter dem Lemma *Mücke* relativ ausgebaut ist, soll der Kollokation *Mücken stechen* das Idiom *aus einer Mücke einen Elefanten machen* gegenübergestellt werden.

Tab. 3. Berücksichtigung der Kollokation *Mücken stechen* und des Idioms *aus einer Mücke einen Elefanten machen* in ausgewählten deutschen und deutsch-polnischen Wörterbüchern – ein Vergleich

	Kollokation <i>Mücken stechen</i>	Idiom <i>aus einer Mücke einen Elefanten machen</i>
DUW 2003	x	x
WDW 1997		x
PONS WSNP 2007		x
PWN WSNP 2010	x	x
DSW 1988	x	x

In allen fünf untersuchten deutschen und deutsch-polnischen Wörterbüchern finden wir unter dem Lemma *Mücke* das Idiom *aus einer Mücke einen Elefanten machen*, wobei nicht in allen die Kollokation *Mücken stechen* vorhanden ist. Die Tabelle 3 veranschaulicht, dass die Kollokationen in den Wörterbüchern den Idiomem zuliebe vernachlässigt werden. Die Erklärung dafür finden wir im Deutschen Referenzkorpus.

⁹ Vgl. Glück (2010:340).

3. Deutsches Referenzkorpus¹⁰

Mit dem Tool zur Kookkurrenzanalyse werden aus den Cosmas-Korpora die häufigsten Kookkurrenzpartner für das Nomen *Mücken* (poln. *komary*) exzerpiert.

 Gesamt-KWIC
  Gesamt-Volltext
  Export
  Kookkurrenzanalyse

#	LLR	kumul	Häufi	Kookkurrenze	syntagmatische Muster
		.	g	n	
+	1	163 4	218	218	übertragen 92% wird durch von Mücken [... die ...] übertragen
+	2	994	320	102	Elefanten 91% aus Mücken [...] Elefanten machen
+	3	843	415	95	Insekten 53% Insekten [wie ...] Mücken und
+	4	730	471	56	Zecken 50% Mücken [...] und] Zecken und
+	5	694	526	55	übertragene 100% durch von Mücken übertragene
+	6	670	567	41	Malaria 60% der ... Mücken ... Malaria
+	7	625	618	51	Wespen 76% Fliegen Mücken [und] Wespen
-	8	596	671	53	stechen 84% die Mücken [...] stechen

Abb. 1. Kookkurrenzpartner für das Nomen *Mücken* – Korpusbelege

Vergleicht man die Kookkurrenzpartner miteinander, stellt man fest, dass das Nomen *Elefanten* beinahe um eine Hälfte mehr Treffer (103) hat als das Verb *stechen* (53). Jene Frequenz spiegelt sich in den analysierten Wörterbüchern wider (vgl. Tabelle 3). Das Idiom *aus einer Mücke einen Elefanten machen* findet in jedem der untersuchten Wörterbücher Berücksichtigung. Stellt man aber das Verb *stechen* den anderen für das Nomen *Mücken* kookkurrenten Verben gegenüber, ist anzumerken, dass das Verb *stechen* als das zweithäufigste kookkurrente Verb fungiert.

Tab. 4. Die häufigsten verbalen Kookkurrenzpartner für das Nomen *Mücken* – Korpusbelege

Rang	Verb	Frequenz (Trefferzahl)
1.	<i>übertragen</i>	218
5.	<i>übertragene</i>	55
13.	<i>übertragenen</i>	38
8.	<i>stechen</i>	53
85.	<i>gestochen</i>	13
86.	<i>stechende</i>	6
24.	<i>schwirren</i>	21
35.	<i>fliegen</i>	36
40.	<i>tanzen</i>	30
54.	<i>fressen</i>	11

Die hohe Frequenz des Verbs *stechen* gegenüber den anderen kookkurrenten Verben wäre demnach das eine Argument dafür, dass das Verb *stechen* ins bilinguale

¹⁰ Vgl. Belica (2001).

Kollokationswörterbuch aufgenommen werden sollte (vgl. Taborek 2012a:225f.; vgl. auch Taborek 2012b:135f.). Das andere wäre die sprachliche Konventionalität. Um die einzelsprachliche Konventionalität bei dem Verb *stechen* verifizieren zu können, gilt es, das deutsche Verb mit seinem polnischen Äquivalent zu konfrontieren. Im Sprachkontrast wird erst sichtbar, wie divergent bzw. konvergent die entsprechenden Kookkurrenzpartner beider Sprachen sind. Je divergenter sie sind, desto höher ist der Konventionalitätsgrad.

4. Nationales Korpus der Polnischen Sprache

Mithilfe des Tools „Kollokator“, das vom Nationalen Korpus der Polnischen Sprache angeboten wird, kann man aus dem Korpus hoch signifikante Kookkurrenzpartner für das polnische Nomen *komary* (dt. *Mücken*) exzerpieren. Die folgenden Abbildungen stellen die Exzerptionsergebnisse dar.

Ośrodek kolokacji występuje w korpusie 570 razy. Podajemy wyniki na podstawie wszystkich współwystąpień. Znalezione 91 kolokacji spełniających zadane kryteria.

#	Kolokacja	Pasujące współwystąpienia (kliknij na frekwencję, aby wyświetlić przykłady)	Ogółem	Chi ²
1.	pogryźć	pogryzły <u>komary</u> (5), komary <u>pogryzły</u> (5), pogryza <u>komary</u> (2), komary <u>pogryza</u> (2), pogryziona <u>komary</u> (2), pogryzienia <u>komary</u> (1), komary <u>pogryzli</u> (1), pogryzieni <u>komary</u> (1), pogryzione <u>komary</u> (1), pogryzienie <u>komary</u> (1), pogryzień <u>komary</u> (1),	22	708,413.1
2.	meszka	komary <u>meszki</u> (5), meszki <u>komary</u> (2),	7	707,703.99
3.	meszek	komary <u>meszki</u> (5), meszki <u>komary</u> (2), odstraszający <u>komary</u> (5), odstraszające <u>komary</u>	7	707,703.99
4.	odstraszający	(5), odstraszających <u>komary</u> (3), odstraszającym <u>komary</u> (1), komary <u>cięży</u> (7), cięży <u>komary</u> (5), tną <u>komary</u> (3), komary <u>tną</u> (3), tnące <u>komary</u> (2),	14	537,600.06
5.	ciąć		20	502,914.21

Abb. 2. Exzerpierte Kollokatoren (Rang: 1 – 5) für die Basis *komary*

6.	odstraszac	odstraszający <u>komary</u> (5), odstraszające <u>komary</u> (5), odstraszają <u>komary</u> (3), odstraszają <u>komary</u> (3), odstraszających <u>komary</u> (3), odstraszają <u>komary</u> (3), odstraszającym <u>komary</u> (1), odstraszają <u>komary</u> (1),	24	263,280.87
7.	brzęczeń	komary <u>brzęczały</u> (3), brzęczały <u>komary</u> (2), brzęczą <u>komary</u> (1), komary <u>brzęczą</u> (1),	7	248,346.72
8.	mucha	muchy <u>komary</u> (17), komary <u>muchy</u> (7), komary <u>odgania</u> (1), odganiał <u>komary</u> (1),	24	220,473.88
9.	odganiać	odganiając <u>komary</u> (1), odganiały <u>komary</u> (1), odgania <u>komary</u> (1),	5	176,622.53
10.	gryźć	komary <u>gryza</u> (8), gryza <u>komary</u> (4), komary <u>gryzły</u> (2), komary <u>gryzły</u> (2), gryzły <u>komary</u> (1),	17	176,029.34

Abb. 3. Exzerpierte Kollokatoren (Rang: 6 – 10) für die Basis *komary*

11. kleszcze	komary <u>kleszcze</u> (6), kleszcze <u>komary</u> (3),	9 134,330.53
12. kleszcz	komary <u>kleszcze</u> (6), kleszcze <u>komary</u> (3),	9 134,330.53
13. roznosić	komary <u>roznoszą</u> (2), komary <u>roznoszące</u> (1), roznoszą <u>komary</u> (1), roznoszące <u>komary</u> (1), roznoszoną <u>komary</u> (1), roznosiły <u>komary</u> (1), malarię <u>komary</u> (2), komary <u>malarią</u> (2),	7 130,446.32
14. malaria	komary <u>malarię</u> (2), malarii <u>komary</u> (1), komary <u>malaria</u> (1), komary <u>przenoszą</u> (6), przenoszą <u>komary</u> (4), komary <u>przenosić</u> (3), przenoszona <u>komary</u> (3),	8 70,228.49
15. przenosić	przenoszone <u>komary</u> (2), przenoszony <u>komary</u> (1), przenoszonych <u>komary</u> (1), komary <u>przenosiły</u> (1), komary <u>przenoszące</u> (1),	22 65,921.68
16. żreć	komary <u>żarły</u> (3), komary <u>żrą</u> (1), żarły <u>komary</u> (1),	5 65,482.99
17. ćma	komary <u>ćmy</u> (3), ćmy <u>komary</u> (2),	5 58,952.62
18. pszczoła	pszczoły <u>komary</u> (4), komary <u>pszczoły</u> (1),	5 15,829.37
19. uciążliwy	uciążliwe <u>komary</u> (5),	5 11,184.04
20. atakować	komary <u>atakują</u> (3), atakowały <u>komary</u> (2), komary <u>atakuje</u> (1),	6 5,373.99

Abb. 4. Exzerpierte Kollokatoren (Rang: 11 – 20) für die Basis *komary*

Die Ergebnisse werden nicht nach der Frequenz, sondern nach dem Signifikanzwert der Auffälligkeit (χ^2) aufgelistet. Dem deutschen Verb *stechen* entsprechen drei polnische Verben: *pogryźć/gryźć*, *ciąć* und *żreć*. Als das höchstsignifikante Verb gilt das Verb *pogryźć* mit einem Signifikanzwert von 708,413.1. Demnächst sollen Beispielsätze analysiert werden und diejenigen Belege eliminiert werden, wo das entsprechende Verb im Satz nicht als Subjekt fungiert. Die unten angeführte Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse nach dem Eliminierungsverfahren:

Tab. 5. Verbale Kookkurrenzpartner für das Nomen *komary* – Korpusbelege

Rang	Verb	Frequenz
1./10.	<i>pogryźć/gryźć</i>	14 + 17 = 31
2.	<i>ciąć</i>	18
16.	<i>żreć</i>	5

Die höchste Frequenz (31 Treffer) weist das Verb *pogryźć/gryźć* auf. Vergleicht man das häufigste polnische Verb *pogryźć/gryźć* (wortwörtlich: *beißen*) mit dem deutschen Verb *stechen*, stellt man eine Divergenz fest.

5. Schlussfolgerungen

Aus der durchgeführten externen Analyse der Kollokationen geht hervor, dass Kollokationen konventionelle Wortverbindungen darstellen, da sie nicht nur syntaktisch und semantisch, sondern auch konventionell bedingt sind. Ihre Identifikation wird in einer sprachkontrastiven Gegenüberstellung, ihre Darstellung hingegen in einem bilingualen Kollokationswörterbuch möglich. Ein optimaler Forschungsgrund für die beiden Verfahren stellen die elektronischen Korpora dar. Aufgrund der durchgeführten kontrastiv angelegten korpusbasierten Analysen lässt sich konstatieren, dass die

elektronischen Korpora wie das Deutsche Referenzkorpus und das Nationale Korpus der Polnischen Sprache für die deutsch-polnische Kollokationsforschung sowie die Lexikografie von Kollokationen eine Perspektive darstellen.

Literatur

Referenzliteratur

- BURKHARDT H. / JURASZ A., 2013, Koncepcja metodologiczno-leksykograficzna słownika kolokacji niemiecko-polskich, in: Mazur J./Małycka A./Sobstyl K. (Hg.), Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych. 2. Bd., Lublin, S. 39-46.
- CACKOWSKI Z. / KMITA J. / SZANIAWSKI K. / SMOCZYŃSKI P. J. (Hg.), 1987, Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny, Wrocław etc.
- CIESZKOWSKI M., 2003, Kollokationen im Schnittpunkt zwischen Wort, Satz und Text, in: Cieszkowski M./Szczepaniak M. (Hg.), Texte im Wandel der Zeit. Beiträge zur modernen Textwissenschaft, Frankfurt am Main etc., S. 39-54.
- BELICA C., 2001, Kookkurrenzdatenbank CCDB. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform für die Erforschung und theoretische Begründung von systemisch-strukturellen Eigenschaften von Kohäsionsrelationen zwischen den Konstituenten des Sprachgebrauchs, Mannheim.
- FIRTH J. R., 1957, Modes of Meaning, in: Firth J. R. (Hg.), Papers in Linguistics 1934-1951, London, S. 190-215.
- ĞŁADYSZ M., 1999, Didaktische Implikationen der Kollokationsforschung, in: Heinemann M./Kucharska E./Tomiczek E. (Hg.), Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Ein Beiheft zum Orbis Linguarum, Bd. 4, Wrocław, S. 17-33.
- ĞŁADYSZ M., 2003, Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation, Frankfurt am Main.
- HAUSMANN F. J., 1984, Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4., S. 395-406.
- HERINGER H. J., 1999, Das höchste der Gefühle: empirische Studien zur distributiven Semantik, Tübingen.
- JURASZ A. / RYTEL-SCHWARZ D., 2013, Kollokationen – eine lexikographische Falle?, in: Błachut E./Jarosz J./Małgorzewicz A./Opiłowski R. (Hg.), Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre, Wrocław/Dresden, S. 135-144.
- KOKOT U., 2007, Związki łączliwe. Poglądy polskich, anglo- i niemieckojęzycznych lingwistów. Łączliwość w słownictwie specjalistycznym, Bielsko-Biała.
- LASKOWSKI M., 2001, Substantiv-Verb-Kollokationen im Deutschen und im Polnischen. Ein Beitrag zum konventionellen Spracherwerb und Sprachgebrauch, in: Mańczyk A./Zimniak P. (Hg.), Sprachkontakte und Literaturvermittlung. Prof. Dr. Eugeniusz Klein zum 70. Geburtstag, Zielona Góra, S. 51-54.
- SCHATTE Cz., 1999, Konventionelle Syntagmen und ihre Rolle im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: Bańczerowski J./Zgółka T. (Hg.), Linguam amicabilem facere. Ludvico Zabrocki in memoriam, Poznań, S. 433-442.
- SZULC A., 1971, Lingwistyczne podstawy programowania języka, Warszawa.
- SZULC A., 1985, Kontrastive Analyse und Interferenz, in: Studien zum polnisch-deutschen Sprachvergleich 2 (= Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego DCCLXXXII), Kraków,

S. 7-14.

- TABOREK J., 2012a, Von der digitalen Textsammlung zum Wörterbuch oder: Textkorpora in der Lexikografie, in: Grucza F. (Hg.), Vielheit und Einheit in der Germanistik weltweit. Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010, Frankfurt am Main, S. 225-232.
- TABOREK J., 2012b, O gramatyce w słowniku. Badania korpusowe w leksykografii dwujęzycznej, in: Academic Journal of Modern Philology 1, S. 129-137.
- ZABROCKI L., 1975/1980, O tak zwanych strukturach konfrontatywnych, in: Zabrocki L. (Hg.), U podstawy struktury i rozwoju języka. *At the Foundation of Language Structure and Development*. Neofilologia III, Warszawa/Poznań, S. 271-292.
- ZIMMERMANN M., 1981, Zum Begriff der Kollokation in der Sprachwissenschaft und der Glottodidaktik, in: Glottodidactica, Bd. XIV, Poznań, S. 61-68.
- ŻMUDZKI J., 2000, Disparität von Attribuierungen in polnischen und deutschen Adjektiv-Substantiv-Kollokationen als Translationsproblem, in: Glottodidactica 27, S. 107-119.

Wörterbücher

- SDS = BAŃKO M., 2006, Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy które się lubią, Warszawa.
- PONS WSPN = DARGACZ A. (Hg.), 2008, Wielki Słownik polsko-niemiecki, Poznań.
- PONS WSNP = DARGACZ A. (Hg.), 2007, Wielki Słownik niemiecko-polski, Poznań.
- USJP = DUBISZ S., 2006, Uniwersalny Słownik Języka Polskiego, Warszawa.
- DUW = DUDENREDAKTION (Hg.), 2003, Deutsches Universalwörterbuch, 5. überarbeitete Auflage, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- DSW = DUDENREDAKTION (Hg.), 1988, Das Stilwörterbuch, 7. Auflage, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- MLS = GLÜCK H. (Hg.), 2000, Metzler-Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar.
- WKD = QUASTHOFF U., 2011, Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen. Berlin/New York.
- SJP = SOBOL E., 2002, Słownik Języka Polskiego, Warszawa.
- WDW = WAHRIG G. (Hg.), 1997, Wahrig: Deutsches Wörterbuch, Gütersloh.
- PWN WSNP = WIKTOROWICZ J. / FRĄCZEK A., 2010, Großwörterbuch Deutsch-Polnisch, Warszawa.
- PWN WSPN = WIKTOROWICZ J. / FRĄCZEK A., 2008, Großwörterbuch Polnisch-Deutsch, Warszawa.

Elektronische Korpora

- DeReKo (= Deutsches Referenzkorpus), <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>.
- NKJP (= Narodowy Korpus Języka Polskiego), <http://nkjp.pl/>.

Collocations in German and Polish – the State of Scientific Research and Prospects

Abstract: The purpose of this article is to present the state of scientific research on collocations in German and Polish and to show the importance of the linguistic corpora of German and Polish that would help to identify the phenomenon of collocations. The exemplary German-Polish contrastive analysis of the collocation *Mücken stechen*

/ komary gryzq in mono- and bilingual dictionaries shows that the collocational information is particularly neglected in the bilingual German-Polish and Polish-German dictionaries. The linguistic corpora of German (DeReKo) and Polish (NKJP) can optimize the lexicographic description and help to identify the conventionality in contrastive multiword units.

Keywords: collocations, lexicography, contrastive multiword units.

JOLANTA ŁĄCKA-BADURA

Students' perceptions of the usefulness and relevance of Business English reading materials used in undergraduate programs – a pilot study

1. Introduction

Business English or English for Business Purposes (EBP), a domain of the broader area of English for Occupational Purposes (EOP), is regarded as “a major strand of ESP teaching” (Dudley-Evans/St. John 1998:31). It is viewed as being “concerned mainly with adult learners, working or preparing to work in a business context” (ibid.:53).¹ Researchers and practitioners generally distinguish between two major types of EBP courses: English for General Business Purposes (EGBP) and English for Specific Business Purposes (ESBP). The former are usually taught to pre-experience learners or those at early stages of their professional careers; they are similar to general EFL courses, the major difference being that the materials are set in business context. The groups of learners are usually formed on the basis of language level rather than job specificity. By contrast, ESBP courses are traditionally offered to job-experienced learners and thus must be customized to their specific needs, both in terms of the language skills and communicative situations that learners are likely to be involved in. Students, often at various language proficiency levels yet working together in one group, are expected to contribute their business knowledge and experience to the language lessons.

The present paper places its focus on the former group, i.e. pre-experience learners in the tertiary education context. An inspiration for the study has been provided by the concern shared by several Business English teachers at the University of Economics in Katowice, Poland, who have observed a variety of comprehension problems faced by pre-experience (particularly first year) students, as well as – not infrequently – their low motivation to engage in the reading tasks offered in popular Business English course

¹ Dudley-Evans/St John (1998) propose that EBP deals with Business English as required in an occupational, not an academic context; they view the academic Business English (required in university business-related courses) as having more in common with the study of other EAP disciplines.

books.² Introductions and explanations provided by the teachers, aiming to support students' comprehension of the business fundamentals and their attempts to construe the cognitive model of the discipline, often prove insufficient; the feeling that learners would truly benefit from (at least short) passages introducing the basics of the business issues discussed further on in particular units, and that they would appreciate the opportunity to refer to those basics whenever such a need occurs, is very strong. The author's over 20-year-long experience of teaching Business English at the University of Economics in Katowice clearly indicates that the Business English classroom is very often the first place where students at an early stage of their business education hear about specific business issues. This means they **learn** a great deal **about** business, at least its basic aspects, *through* English (cf. Sobkowiak 2008). It thus seems extremely important to provide them with such reading (and other) materials that satisfy not only high pedagogical standards (in terms of developing students' Business English proficiency), but also the students' subjective needs and expectations related to the materials' value, relevance and usefulness.

This pilot study seeks to investigate how first year B2 students at the University of Economics in Katowice perceive the relevance of the reading section offered in the second unit of Pearson's "Market Leader upper intermediate" (a Business English course book that is very popular among teachers and students in the higher education context in Poland), as compared with other materials on the same topic extracted from the online repository of business related articles at www.citeman.com.

2. Theoretical background

The study draws on two approaches to teaching English for Business Purposes that seem particularly well-suited to the needs of adult pre-experience learners at the tertiary level of education: ESP (English for Specific Purposes) and CBI (Content-Based Instruction). ESP is, in most general terms, a learner-based, goal- and task-oriented approach, aimed primarily at adult learners and designed to meet their specific (usually professional or vocational) needs. ESP courses make use of the underlying methodology and activities of the learners' target discipline; their aim is to develop the skills and competences required in the context that the learners wish to function in, incorporating the discourse and genres that are typical for this context (Belcher 2009, Dudley-Evans/St. John 1998, Gajewska/Sowa 2014, Hutchinson/Waters 1987, Johns et al. 2014, Paltridge/Starfield

² When enrolling in the Business English courses at the University of Economics in Katowice, a vast majority of students declare either B1 or B2 level of proficiency. Therefore, the two main Business English course books used are Pearson's "Market Leader intermediate" (3rd ed.) for the B1 groups, and Macmillan's "The Business 2.0 upper intermediate" for the B2 groups. The decision to use a text offered in "Market Leader upper intermediate" for the purposes of study was made with a view to minimizing the risk that the participating B2 students may be familiar with the text. As a different book ("The Business") has been assigned for their course, the risk is deemed as relatively low.

2013, Sobkowiak 2008). CBI, on the other hand, is a type of instruction that focuses upon the substance or meaning of the content being taught, whereby teaching of the selected content is integrated with language acquisition (Brinton et al. 1989, Brinton 2007, Stryker/Leaver 1997). Teaching is thus organized around the content rather than a linguistic syllabus, with language acquisition seen as “a by-product of learning about real-world content” (Richards/Rodgers 2002:205). Beside task-based instruction, content-based programs are regarded as the most commonly used integrated models in language teaching (e.g. Hinkel 2006); they vary in terms of the degree to which either the content or the language acquisition is of greater importance.³

There is a vast body of literature indicating the significance of selecting relevant content for ESP courses and the benefits of combining the two above-mentioned approaches (see e.g. Cianflone/Coppolino 2009, Grabe/Stoller 1997, Kavaliauskiene 2004, Master 1997, Savaş 2009, Stryker/Leaver 1997). Dudley-Evans and St John (1998) and Hutchinson and Waters (1987) suggest that the teaching models using content as an organizing principle are most familiar and prevalent in ESP. In a similar vein, Master confirms that ESP programs make “substantial use of the CBI syllabus”, being content-based, task-based, interactive, promoting cooperative learning (1997:10). Flowerdew (1993:122-123) makes an even stronger point, viewing CBI as “a logical extension” of ESP, and emphasizing that the goal of both approaches is “the development of communicative abilities within specific field, activity, and interpersonal domains”.

Following the assumption that Business English is the language needed for **knowing** and **talking about** business, as well as for **doing** business, i.e. being able to perform in real business situations (cf. Bargiela-Chiappini/Zhang 2013, Nelson 2000), it seems of paramount importance to ensure that Business English reading materials can facilitate the process of familiarizing pre-experience students with core business concepts and acculturating them to the discipline. It is also very much in line with the

3. The study

The pilot study was designed as the first stage in a more extensive investigation of the perceptions that pre-experience Business English learners in tertiary business education have of the relevance and usefulness of the reading materials offered by popular Business English course books, as compared with more ‘content-loaded’ texts on the same subject extracted from other business-related sources. A decision was taken to choose such texts of the latter type that include a significant amount of rather basic knowledge that pre-experience (particularly first year) students are likely to be unfamiliar with.

³ Met (1999) proposes a continuum of approaches, ranging from immersion programs at the content-driven extreme, to language classes frequently using content for language practice at the language-driven end of the continuum.

In this pilot study, 114 first year undergraduate students of the University of Economics in Katowice with no prior experience of studying business and learning Business English, and no prior professional work experience, were requested to compare the following two texts related to international marketing (IM):

TEXT A: *Diego Della Valle: Italian atmosphere is central to Tod's global expansion* (a text by Vincent Boland, taken from the reading section in Unit 2 of the third edition of "Market Leader", upper-intermediate, Pearson, 2011);

TEXT B: *Fundamentals of International Marketing* (a text by S. R. Rao, published in 2008, extracted on 17 October 2015 from the management articles repository⁴).

Both texts were converted into the Word format and slightly adapted to ensure sufficient comparability in terms of length (number of paragraphs, sentences, words), graphic design, and basic readability indices (the Flesch-Kincaid Grade Level and the Gunning-Fog Index); they were also supplemented with the same type of reading comprehension and vocabulary exercises.

Drawing on recommendations for effective and realistic reading comprehension activities (e.g. Davies/Pearse 2000, Grabe/Stoller 2013, Jacobs/Ippolito 2015), the procedure involved the following stages:

- 1) pre-reading activities (building expectations, preliminary evaluation of the texts based on their titles, skimming, previewing vocabulary);
- 2) while-reading activities (inferring meaning from context, analyzing and summarizing paragraphs, preparing quiz questions);
- 3) post-reading activities (reading comprehension quiz, choosing the most useful/relevant facts and pieces of information, final evaluation of both texts).

At the 'previewing vocabulary' stage, students were allowed to use dictionaries and ask the instructor (or other students) for the explanation of difficult vocabulary items that they were not able to work out on their own. They were, however, not allowed to share opinions concerning the relevance and usefulness of the texts at any stage of the study. The time set for the whole procedure was approx. 80 minutes. The study was conducted during a regular Business English class which lasts 90 minutes.

4. Results and discussion

Out of the 114 questionnaires obtained, 96 were deemed valid (showing no sign of misinterpretation of the tasks and questions, as well as providing complete answers). The present section offers a summary of the results.

⁴Cf. <http://www.citeman.com/2589-fundamentals-of-international-marketing.html>.

4.1. Pre-reading results

The purpose of the pre-reading stage was three-fold: firstly, to find out what expectations students have of texts related to a specific business subject, secondly, to see how they evaluate the texts' usefulness and relevance based solely on the titles of the texts, and thirdly, to determine whether and how the evaluation would change after the texts were skimmed for approximately two minutes. This stage also involved previewing vocabulary, meant to facilitate the while-reading activities (the next stage).

4.1.1. Expectations concerning the content

The students were informed that they will read two texts about international marketing; they were also requested to think of one, two or three questions they would like to find answers to in the texts. Table 1 below shows the most frequently asked questions.

Table 1. Students' expectations: the most frequently asked questions

QUESTION	STUDENTS
What is international marketing (IM)?	51%
How does international marketing work?	35%
What are the key activities / aspects of IM?	21%
How to succeed in IM / How to start an IM business?	20%
How to develop IM skills and qualifications?	14%
How does IM differ from domestic marketing?	11%

Table 1 clearly demonstrates that a significant proportion of the respondents were not familiar with the very basic concepts related to international marketing, and that they expected to *learn* the basics from the texts. The less frequently asked questions (posed by 5% – 10% of students) included those related to examples of successful companies involved in IM, ways of dealing with international customers and preparing advertisements for international markets, problems faced by companies involved in IM.

4.1.2. Preliminary evaluation based on titles

Having written down the questions, students were presented with the titles of the two articles and asked which of the texts they would prefer to read and why. Table 2 summarizes the results.

Table 2. Preliminary evaluation – titles

TEXT	STUDENTS
A	19%
B	79%
A and B / hard to decide	1%
None	1%

As can be seen from Table 2, an overwhelming majority of students expressed preference for TEXT B (*Fundamentals of International Marketing*), a choice that confirms the need found at the 'questions' stage: students do not know the basics and expect to learn them from the text. The need was further confirmed in the motivation that student provided for their choices; the most frequently expressed reasons for the willingness to read TEXT B include the following:

- I would like to learn the basics / acquire some knowledge.
- B seems more relevant to my needs / B seems more useful.
- The title suggests B is more clear and concrete.
- I know what to expect.
- B seems more interesting.

The respondents who chose TEXT A (*Diego Della Valle: Italian atmosphere is central to Tod's global expansion*) expected it to be more interesting, and appreciated that it will probably provide a real-life example.

4.1.3. Preliminary evaluation based on skimming

The next step of the pre-reading stage involved a 2-minute skimming task, followed by the same question that student were asked after viewing the titles: Which of the texts would you prefer to read and why? As shown in Table 3, the opportunity to look at each text for about one minute resulted in a significant change in students' preferences.

Table 3. Preliminary evaluation – skimming

TEXT	STUDENTS
A	45%
B	47%
A and B / hard to decide	7%
None	1%

Table 3 indicates that the proportions of students who expressed preference for either TEXT A or TEXT B at the skimming stage are almost identical (45% and 47% respectively). The reasons that respondents provided for their choices include those indicated at the 'title' stage. However, several new reasons were offered by both groups: students expressing their preference for TEXT A found it easier to understand and not too 'dry'/theoretical/boring – characteristics that they attributed to TEXT B. On the other hand, respondents opting for TEXT B found it more relevant to their study program and future careers, as well as more clear, more concrete, better organized. Interestingly, 7% of students indicated they would like to read both texts (although they were clearly requested to state which of the two they prefer). This group appreciated TEXT A for being more interesting, easier to understand, containing a real example; TEXT B, on the other hand, impressed the respondents as being more useful, containing real knowledge.

4.2. Post-reading results

Having completed the tasks involved in the while-reading stage (inferring meaning from context, analyzing and summarizing paragraphs, preparing quiz questions), and performed the comprehension quiz conducted as a short pair-work activity, students were asked to evaluate the usefulness and relevance of the knowledge acquired (facts learned / useful information found in the texts), and offer their final evaluation of both texts.

4.2.1. Relevance of the knowledge acquired

Table 4 summarizes the results pertaining to students' perception of the relevance and usefulness of particular facts / pieces of information found in both texts. Students were first requested to choose one, two or three facts or pieces of information found in each text that they would like to remember, and then asked to decide how useful and relevant particular items are.

Table 4. Relevant facts / pieces of information found in both texts

FACTS / INFORMATION	TEXT A number of items	TEXT B number of items
very relevant / very useful	19	68
quite relevant / quite useful	65	82
hard to say	34	17
not very relevant / not very useful	39	17
irrelevant / useless	10	1

As shown in Table 4, the number of very relevant/useful or quite relevant/useful items found in TEXT B is significantly higher than the number of such items identified in A (150 and 84, respectively). This result is reinforced by the fact that the number of items perceived as not very relevant/useful or irrelevant/useless found in TEXT A considerably exceeds the number of such items identified in B (49 and 18, respectively). While the findings should not be interpreted as indicative of greater **pedagogical value** of TEXT B, they nevertheless suggest that – as far as the content is concerned – students may find stronger **motivation** to focus on the text and, consequently, learn and remember more (cf. Gardner 1990; Spark/Ganschow 2001).

4.2.2. Final evaluation

The significance of the type of business-related content as well as and the usefulness and relevance of the knowledge gained from both texts is corroborated in the last step of the activity, i.e. the final evaluation. Students' final decisions pertaining to the value, relevance and usefulness of both choices are presented in Table 5 below.

Table 5. Final evaluation

TEXT	STUDENTS
A	15%
B	65%
A and B / hard to decide	19%
None	1%

Table 5 shows that the growth in students' preference for TEXT A at the skimming stage (Table 3) was reversed at the final evaluation stage. Having read both texts thoroughly, and having been asked which of them they find more useful and relevant to their needs, the majority of the respondents (65%) chose TEXT B, while the percentage of students indicating TEXT A as more relevant and useful turned out to be even lower than at the 'title' stage (15%). Almost 20% of students deemed both texts equally relevant and useful. The reasons for choosing either A or B provided at the final stage were almost identical to those indicated at the skimming stage. The preference for TEXT A was justified on the grounds that the text is more interesting, easier to understand, providing a real example (or a real story), not as 'dry' and theoretical as B. On the other hand, the respondents who chose TEXT B appreciated the fact that it contains real knowledge, useful information relevant to their study program and future careers; they emphasized that they had learnt something useful from the text, and perceived it as more concrete and thus more interesting. Importantly, the students who found both texts equally useful and relevant appreciated the texts for exactly the same reasons as those who preferred either A or B. It is also worth noting that some students in the 'A and B' group suggested that B should be read first, as it includes real knowledge/useful information and thus enables readers to understand the context, whereas TEXT A should then be read for pleasure, providing a real-life example.

5. Conclusions

The paper reported on a pilot study seeking to investigate pre-experience students' perceptions of the reading material offered in a very popular Business English course book (Pearson's "Market Leader" upper intermediate), as compared with a more 'content-loaded' text on the same topic (international marketing) extracted from the online repository of business education articles at www.citeman.com. The procedure involved students' evaluation of the relevance and usefulness of both texts at three stages: the 'title' stage, the 'skimming' stage, and the 'final evaluation' stage. Although students' preferences fluctuated in the course of the activity, the findings indicate that TEXT B (an article extracted from the Internet business education text repository, loaded with business content and providing a lot of theoretical information related to international marketing) was rated significantly higher than TEXT A (a course book reading comprehension text presenting a success story / a real-life example of a company

involved in international marketing), in terms of the texts' relevance and usefulness for pre-experience undergraduate students. The results seem to corroborate the author's anticipation that undergraduate (particularly first year) students at the University of Economics in Katowice do expect to learn business fundamentals through reading Business English materials; they also show appreciation for reading real stories and real-life examples of successful companies, yet their lack of basic business knowledge expressed in the answers provided should not be disregarded by course book material designers. The findings also appear to confirm the rationale behind integrating the ESP and CBI approaches in foreign language education at the tertiary level, as well as viewing proper selection of professional content as a factor having a positive impact on learners' motivation and engagement.

As the results based on a rather limited sample of respondents who compare merely two texts cannot be deemed conclusive, the study is intended to be continued, involving a larger group of students and more texts to compare.

References

- BARGIELA-CHIAPPINI F. / ZHANG Z., 2013, Business English, in: Paltridge B./Starfield S. (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, Chichester, pp. 193-211.
- BELCHER D., 2009, What ESP is and can be: An Introduction, in: Belcher D. (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, Ann Arbor, pp. 1-20.
- BRINTON D.M. / SNOW M.A. / WESCHE M.B., 1989, *Content-Based Second Language Instruction*, New York.
- BRINTON D.M., 2007, Content-based instruction: Reflecting on its applicability to the teaching of Korean. Presented at the 12th Annual Conference American Association of Teachers of Korean Chicago, Illinois. 14th-16th June, 2007. <http://www.aatk.org/www/html/conference2007/pdf/Donna%20Brinton.pdf>.
- CIANFLONE E. / COPPOLINO R., 2009, English for Specific Purposes and Content Teacher Collaboration: Report on a pilot project, in: *English for Specific Purposes* 8(3). http://www.esp-world.info/Articles_24/Cianflone%20&%20Coppolino.pdf.
- DAVIES P. / PEARSE E., 2000, *Success in English Teaching: A Complete Introduction to Teaching English at Secondary School Level and Above*, Oxford.
- DUDLEY-EVANS T. / St. JOHN M.J., 1998, *Developments in ESP. A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge.
- FLOWERDEW J., 1993, Content-based instruction in a tertiary setting, in: *English for Specific Purposes* 12, pp. 121-138.
- GAJEWSKA E. / SOWA M., 2014, LSP, FOS, Fachsprache... *Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- GARDNER R., 1990, Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning, in: Parry T./Stansfield C. (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, New York, pp. 179-221.
- GRABE W. / STOLLER F.L., 1997, Content-based Instruction: Research foundations, in: Snow M.A./Brinton D.M. (Eds.), *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, pp. 5-21.

- GRABE W. / STOLLER F.L., 2013, *Teaching and Researching: Reading* (2nd edition), London/New York.
- HINKEL E., 2006, Current perspectives in teaching the four skills, in: *TESOL Quarterly* 40(1), pp. 109-131.
- HUTCHINSON T. / WATERS A., 1987, *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge.
- JACOBS V.A. / IPPOLITO J., 2015, Comprehension of informational texts in the secondary classroom, in: Parris S.R./Headley K. (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices* (3rd edition), New York, pp. 278-292.
- JOHNS A. / PALTRIDGE B. / BELCHER D., 2014, Introduction: New directions for ESP research, in: Belcher D./Johns A./Paltridge B. (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research*, Ann Arbor, pp. 1-4.
- KAVALIAUSKIENE G., 2004, Research into the integration of Content-based Instruction into the ESP classroom, in: *Journal of Language and Learning* 2(1), pp. 1-12.
- MASTER P., 1997, Content-Based Instruction vs. ESP, in: *TESOL Matters* 7(6), pp. 10.
- MET M., 1999, Content-based Instruction: Defining terms, making decisions. The National Foreign Language Center: Center for Advanced Research on Language Acquisition. <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>.
- NELSON M., 2000, A Corpus-based Study of the Lexis of Business English and Business English Materials. Unpublished thesis. University of Manchester. <http://users.utu.fi/micnel/thesis.html>.
- PALTRIDGE B. / STARFIELD S. (Eds.), 2013, Introduction. *The Handbook of English for Specific Purposes*, Chichester, pp. 1-4.
- RICHARDS J.C. / RODGERS T.S., 2002, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition), Cambridge.
- SAVAŞ B., 2009, Role of Functional Academic Literacy in ESP Teaching: ESP Teacher Training in Turkey for Sustainable Development, in: *The Journal of International Social Research* 2(9), pp. 395-406.
- SOBKOWIAK P., 2008, *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*, Poznań.
- SPARK R. / GANSCHOW L., 2001, Aptitude for learning a foreign language, in: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, pp. 90-11.
- STRYKER S.B. / LEAVER B.L. (Eds.), 1997, *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*, Washington.

Students' perceptions of the usefulness and relevance of Business English reading materials used in undergraduate programs – a pilot study

Abstract: The paper reports on a pilot study intended as a preliminary step toward a more extensive investigation of the relevance, value and usefulness – as perceived by pre-service university students – of the reading materials offered in popular Business English course books. Four groups of first year undergraduate students at the University of Economics in Katowice, with no prior experience of studying business or learning Business English, were requested to compare (in the course of a 90-minute class involving a variety of reading comprehension tasks and activities) two texts related to

international marketing. One of the texts was selected from the Student Book of the latest edition of Pearson's *Market Leader* (upper-intermediate level), and the other, on the same topic, was extracted from the repository of business education materials at www.citeman.com. The results indicate that first year students, while appreciating the course book 'real-life example' of a successful company operating in the field of international marketing, express strong preference for the Internet-based text which provides them with the opportunity to acquire 'basic knowledge' related to international marketing. The findings seem to justify the need of conducting a more extensive survey on students' subjective needs and perceptions related to the Business English reading materials used at early stages of business education at the tertiary level; they also appear to confirm the rationale behind integrating the two approaches: LSP (Languages for Specific Purposes) and CBI (Content-Based Instruction) in the tertiary education context.

Keywords: international marketing, Languages for Specific Purposes, Content-Based Instruction.

Redensarten, Idiome, sprachliche Ausdrücke als eine Gelegenheit der Interaktion von Emotion und Kognition – Wie kann der DaF-Unterricht durch diese Interaktion besser gestaltet werden?

Einleitung

Das Beziehungsverhältnis von Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht ist ein neuer Aspekt in der Forschung. Die fremdsprachlichen Themen, die man in der Schule oder während der Sprachkurse behandelt, sind vor allem kognitiv orientiert. Beim Erwerb der grammatischen Regel oder bei der Wortschatzvermittlung spielen die kognitiven Fähigkeiten eine überwiegende Rolle. Die emotionale Seite lag bisher nicht im Interesse der Sprachlehr- und -lernforschung. Seit einigen Jahren beobachtet man eine „emotionale Wende“ in den kognitiven Wissenschaften. Zur Verbindung von Kognition mit Emotion haben „die Befunde und Erkenntnisse der kognitiven Neurobiologie“ (Schwarz-Friesel 2007:1) wesentlich beigetragen. In den meisten aktuellen Kognitionstheorien werden Emotionen als wichtige Bestandteile kognitiver Zustände und Prozesse betrachtet (vgl. Schwarz-Friesel 2007). In wissenschaftlichen Publikationen zur Fremdsprachendidaktik (vgl. Schwerdtfeger 1997) beklagt man, dass bisher kein Modell fremdsprachlichen Handelns und Lernens entstanden ist, das Emotion als einen wesentlichen Faktor beim Lernprozess berücksichtigt.

Mit diesem Beitrag wird versucht, das Verhältnis von Emotion und Kognition im modernen DaF-Unterricht aufzuzeigen. Es soll dabei gezeigt werden, welchen Einfluss das kognitionswissenschaftliche und fremdsprachliche Konzept der Konstruktion auf die Rolle der Emotion in der Fremdsprachendidaktik haben könnte. Bei vielen Redensarten oder Idiomen werden unterschiedliche Emotionen aktiviert. Im Beitrag wird gezeigt, wie die Interaktion von Emotion und Kognition durch das fremdsprachliche Konzept der Konstruktion entsteht, wie diese Interaktion im DaF-Unterricht praktisch genutzt werden kann, damit die Lernenden Redensarten effektiv beherrschen und in den wahren Sprachsituationen anwenden können.

1. Zu Begriffen Kognition und Emotion

Unter dem Begriff der Kognition versteht man alle informationsverarbeitenden Prozesse, die man bei den höheren Lebewesen vor allem bei den Menschen beobachten kann. Dazu gehören Wahrnehmungs- und Denkprozesse, sowie deren Ergebnisse. Informationsverarbeitende Prozesse können sowohl bewusst, als auch unbewusst ablaufen.

Unsere Kognition besteht aus verschiedenen mentalen Subsystemen, „die nach spezifischen Prinzipien aufgebaut sind und mit modalitätsspezifischen Repräsentationen (visuelles, motorisches, taktiles, olfaktorisches und gustatorisches Wissen) operieren“ (Schwarz-Friesel 2007:94). Diese Module arbeiten unabhängig von „allgemeinen Weltwissens- und Bewusstseinsprozessen“ (ebd.).

Wenn man die Geschichte der Kognitionsforschung analysiert, waren kognitive Prozesse immer ein Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen. Mit der Entwicklung der experimentellen Psychologie beginnt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Begriff von Kognition auf dem Forschungsgebiet zu funktionieren. Durch den Einfluss von Behaviorismus beschäftigte sich die Psychologie mit Reiz-Reaktions-Schemata. Die Erforschung der kognitiven Prozesse verlief vor allem durch beobachtetes Verhalten. Erst mit der schnellen Entwicklung der Informationstechnologie wurde in der kognitiven Psychologie ermöglicht, durch Computerprogramme die Kognition genau zu erforschen. Hierbei werden Digitalcomputers verwendet. Die Methodik der Kognitionspsychologen beschränkte sich vor allem nur auf Experimente im Labor. Seit den 70er Jahren des 20sten Jahrhunderts zeigt die kognitive Psychologie jedoch mehr Interesse an Kognitionen in realen Situationen, an Theorien und an den Gehirnmechanismen, die der Kognition zu Grunde liegen. Nach der modernen Kognitionsforschung gehören nicht nur Wahrnehmung sondern auch Informationsverarbeitung, Geist, Denken, Emotion und Handeln, Intelligenz, Sprache, Kreativität, Verstehen, Lernen, Gedächtnis zum Begriff der Kognition.

Im Gegenteil zur Kognition lässt sich der Begriff der Emotion nicht einfach definieren. Emotion assoziiert man mit dem Wort Gefühl, das auch schwierig zu definieren ist. Gefühl oder Emotion lassen sich eher umschreiben. In der modernen Emotionspsychologie versucht man die Begriffe Emotion und Gefühl zu differenzieren. Nach der Auffassung von Lothar Schmidt-Atzert (1996:21) sind „Emotionen... ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand“. Gefühl wird hier als „körperlicher Zustand und Ausdruck“ gesehen. Für Monika Schwarz-Friesel „wird die Emotionalität eines Menschen [...] als ein intern verankertes System betrachtet, dessen elementare Einheiten aus mentalistischer Perspektive als Evaluationskonzepte modellierbar sind, die Einfluss auf verschiedene Erlebensebenen körperbezogener, kognitiver wie psychischer Befindlichkeit nehmen können“. Gefühl ist hier als „derjenige Erlebensteil von Emotion“ interpretiert, „der bewusst und als subjektiver Zustand erfahrbar und sprachlich mitteilbar ist“ (2007:48).

Eine Schlussfolgerung, die man aus diesen Definitionen ziehen kann, ist, dass Emotionen Kognitionen beeinflussen können. Es ist auch festzuhalten, dass Kognitionen Emotionen auch beeinflussen, was Dieter Wolff bestätigt: „So kann die kognitive Beurteilung eines Sachverhaltes Freude, Trauer oder Wut aufkommen lassen, die Lösung eines Problems Stolz oder Genugtuung. Man kann aus dieser Perspektive Emotion als ein präkognitives und auch als postkognitives Phänomen verstehen“ (Wolff 2004:90). Generell muss man feststellen, dass das Verhältnis von Kognition und Emotion schwierig zu bestimmen ist.

2. Kognition und Emotion in Beziehung

Wie die Beziehung zwischen Kognition und Emotion funktioniert, versuchte Jean Piaget zu klären. In seiner Entwicklungspsychologie befasste er sich intensiv mit der Entwicklung menschlicher Denk-, Lern-, und Sprachfähigkeit. Anhand der Analyse der Denkprozesse von Kindern und Jugendlichen hat Piaget eine Theorie entwickelt, in der vier Stufen der intellektuellen Entwicklung hervorgehoben werden: die sensomotorische, die präoperationale, die konkret-operationale und die formal-operationale Stufe, wobei zwei Prozesse von Akkomodation und Assimilation bedeutungsvoll sind. Auf jeder Entwicklungsstufe wird von Piaget versucht, parallele Erscheinungen zwischen den kognitiven und emotionalen Merkmalen festzustellen. In seiner Theorie zeigte er, dass jede kognitive Entwicklungsstufe einer emotionalen entspricht (vgl. Wolff 2004:90), z.B. die Stufe der formalen Operationen den idealistischen Gefühlen. „In den Gefühlen, Emotionen und Stimmungen (die er unter dem Begriff ‚affectivité‘ zusammenfasste) sah Piaget die Triebfeder“ (Kesselring 1999:45). Wie er behauptete, sind manche Gefühle kognitiv überformt, aber manche können sich mit der Entwicklung ändern, d.h. dass sie Entwicklungen unterworfen sind.

Zwischen Kognition und Emotion bestehen unterschiedliche Relationen je nach Ansatz. Folgendes Zitat von Schwarz-Friesel macht dies deutlich: „Kognition wird als konstitutive oder antagonistische Bedingung, als Parallelzustand, als integrativer Bestandteil, als Interaktionsfunktion oder als bloßer Folgezustand von Emotionen betrachtet“ (Schwarz-Friesel 2007:109). In den letzten Jahren wurden Emotionen einerseits als autonome Orientierungs- und Kontrollsysteme beschrieben, die „in allen Entwicklungs-, Interaktions- und Informationsverarbeitungsprozessen“ aktiv sind. Andererseits werden kognitive Prozesse als unabhängige Variablen gesehen, die über emotionale Erlebnisse als abhängige Variablen entscheiden (vgl. Mandl/Huber 1983:7).

Zusammenfassend lassen sich folgende Positionen zur Emotion Kognition-Relation darstellen (vgl. Schwarz-Friesel 2007:110):

- Da Emotion und Kognition zwei autonome Systeme sind und unabhängig voneinander funktionieren, bestehen zwischen ihnen keine Interaktionen.

- Emotion und Kognition bilden zwei autonome Systeme, aber sie funktionieren nicht unabhängig voneinander. Es bestehen zwischen ihnen viele, wechselseitige Interaktionen.
- Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kognition und Emotion sieht so aus, dass kognitive Komponenten auf emotionale Prozesse einen determinierenden Einfluss haben.
- Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kognition und Emotion sieht so aus, dass emotionale Komponenten auf kognitive Prozesse einen determinierenden Einfluss haben.
- Emotion und Kognition haben eine gemeinsame Basis, d.h. sie lassen sich nicht strikt trennen.

Heinz Mandl und Günter L. Huber vertreten die Meinung, dass „Emotion und Kognition zwei Aspekte eines Phänomens, nämlich des menschlichen Handelns“ (1983:1-2) sind. Dieter Wolff entwickelt diesen Gedanken weiter und erklärt, dass Mandl/Huber mit diesen Überlegungen Emotionen und Kognitionen „ein weiteres Merkmal“ zuteilen, „dass sie gemeinsam menschliches Handeln – und zu diesem zählt auch Sprachhandeln – ausmachen“ (2004:91).

In der Psychologie sind „emotionale Faktoren seit längerem als relevante Einflussgrößen hinsichtlich memorialer Prozesse“ (Schwarz-Friesel 2007:114). Große Angst kann z.B. vor einer Prüfung die kognitiven Denkleistungen wesentlich so beeinflussen, dass man nicht imstande ist, sich an Lerninhalte zu erinnern. Andererseits kann die positive Emotion die Denkprozesse beschleunigen, optimieren und Gedächtnisleistungen erleichtern.

Neue Untersuchungen weisen auch darauf hin, dass positive Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf Motivationsebenen und soziale Interaktionen haben. Eine sehr wichtige Rolle von Emotionen betont der Ansatz der emotionalen Intelligenz. Nach Daniel Goleman bedeutet die emotionale Intelligenz die Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten. Dafür notwendig ist „die emotionale Fähigkeit [...] die Gefühle eines anderen zu erkennen und in einer Weise zu handeln, die auf die Entwicklung dieser Gefühle einwirkt“ (Goleman 1996:146). Goleman definiert die emotionale Intelligenz als etwas anderes als die analytische Intelligenz. Sie ist die „übergeordnete Fähigkeit“ (1996:110). Das ist die Fähigkeit, „Emotionen zu nutzen, um sich selbst zu motivieren“ (1996:113). So erklärt Goleman: „In dem Maße, wie uns Gefühle des Enthusiasmus und der Freude an dem, was wir tun, motivieren – manchmal genügt auch ein optimales Maß an Angst –, treiben sie uns zu Höchstleistungen an“ (1996:108).

Vor allem sind die Vertreter der Neurowissenschaften der Auffassung, dass Emotionen „als konstitutive bzw. determinierende Bestandteile kognitiver Zustände und Prozesse“ (Schwarz-Friesel 2007:1) betrachtet werden sollten. Sowohl alle gesamten kognitiven Kenntnisse und Fähigkeiten als auch emotionale Zustände sind

nach dem neurobiologischen Ansatz neuronal verankert. Neuronale Areale: unsere Denkleistungen, unsere Sprachfähigkeit (rezeptive und produktive), unsere Gefühle und Motorik beeinflussen die Leistungen, die wir erreichen, wenn wir hören, sehen, schmecken, tasten und riechen. Dank dem Gehirn leben wir bewusst und erleben als Mensch das, was uns umgibt. Heute ist es schon allgemein bekannt, dass das limbische System für emotionale Funktionen verantwortlich ist. Das System trägt auch Verantwortung für Motive, nach denen wir im Leben handeln. Das limbische System und der assoziative Kortex (Sitz der kognitiven Fähigkeiten) stehen durch neuronale Querverbindungen und Interaktionen im Zusammenhang und bilden eine Einheit. Daher können die Areale, die Emotionen verarbeiten, nicht unabhängig sein (vgl. Schwarz-Friesel 2007:121).

Aus der Perspektive der psychologischen Forschung kann man also Emotion und Kognition nicht als getrennte Bereiche der menschlichen Psyche betrachten. Da sie eine gemeinsame Basis haben (vor allem eine neuronale Basis im Gehirn), funktionieren sie nicht voneinander unabhängig. Wenn sie das menschliche Handeln bestimmen, haben sie auch einen Einfluss auf das Sprachhandeln. Sie sollten parallel entwickelt werden, insbesondere beim Sprachlernen. Aber dazu braucht man ein Modell, das helfen kann, besser die Sprache zu entwickeln. Es kann das Konzept von Konstruktion sein insbesondere im Kontext mit Fremdsprachenlernen.

3. Fremdsprachenlernen als Konstruktion

Die Grundlagen des Konzepts von der modernen Fremdsprachendidaktik liegen in der Kognitionspsychologie, philosophischen und in reformpädagogischen Strömungen des 20sten Jahrhunderts. Das ist ein vor allem an der Kognition orientiertes Konzept. Nach Dieter Wolff (2004:92) kann das Konzept mit der emotionalen Komponente ergänzt werden, weil Emotion und Kognition ein Beziehungsverhältnis bilden.

3.1. Zum Begriff Konstruktion

Unter dem Begriff Konstruktion versteht Dieter Wolf einen „sehr allgemein gefassten Begriff“ (2004:92). „Prinzipiell unterliegt ihm die Annahme, das sich jedes menschliche Erkennen, alles menschliche Denken durch Prozesse des Konstruierens definiert. Denkstrukturen, aber auch Handlungsstrukturen entstehen immer aus der Interaktion zwischen bereits vorhandenen Wissensstrukturen und neuen Wahrnehmungen“ (2004:92). Der Mensch wird hier als Informationsverarbeiter gesehen, als ein kognitives System, das Wahrnehmungen verarbeitet. Selbst der Prozess vom Konstruieren ist eigenständig und wird vom Menschen selbständig organisiert. Hierbei muss noch darauf hingewiesen werden, dass Konstruktion immer Interaktion ist. Es handelt sich hier um die Interaktion zwischen vorhandenem Wissen (Erfahrungswissen und

Sprachwissen) „und dem, was vom Menschen an Umweltreizen aufgenommen wird“ (Wolff 2004:92). Konstruktion als Interaktion zwischen Informationen, die wir nur von außen bekommen, und bereits vorhandenem Wissen wird auf eine individuelle Weise organisiert. Dadurch, dass die Menschen unterschiedliches Vorwissen besitzen, gelangen sie zu unterschiedlichen Wissensstrukturen, obwohl sie die gleichen Informationen bekommen. Die Wissensstrukturen sind etwas mehr als reine Informationen. Es entsteht ein neues, eigenständiges Wissen. Dieter Wolff betont in dem Konzept von Konstruktion vor allem die Rolle der Selbstständigkeit des Menschen beim Organisieren vom Konstruieren. Die Eigenschaften des Konstruierens werden auch beim Lernen beobachtet. Wir lernen, wenn „eine neue Wissensstruktur aus der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und den eingehenden Informationen entstanden ist und der Informationsverarbeiter sich dafür entscheidet diese zu speichern“ (Wolff 2004:94).

Zusammenfassend muss man feststellen, dass für Konstruktion nach der Auffassung von Wolff bestimmte Merkmale charakteristisch sind (2004:94):

- Konstruktion wird vom Informationsverarbeiter individuell gestaltet und ist Grundlage aller kognitiven Prozesse.
- Konstruktion ist Interaktion zwischen eingehender Information und vorhandenem Wissen.
- Konstruktion als Interaktion verursacht, dass subjektive Wissenskonstrukte entstehen.
- Konstruktion ist ein Prozess, der immer dem Wandel unterliegt.
- Lernen wird als Konstruktion gesehen.

3.2. Konstruktion und Emotion

Emotionen neben Wahrnehmung und Gedächtnis haben einen wesentlichen Einfluss auf die meisten kognitiven Abläufe. Viele Wissenschaftler verweisen darauf, dass Konstruktionsprozesse, „die Wahrnehmen, Denken und Handeln steuern, durch Emotionen beeinflusst werden“ (Wolff 2004:94). Wir konstruieren nicht deshalb, weil das uns unsere kognitiven Fähigkeiten erlauben. Hierbei spielt ein emotionaler Zustand eine wichtige Rolle und hat einen wesentlichen Einfluss auf unsere Konstrukte. In der Zweitspracherwerbsforschung hat das Steven Krashen mit seinem affektiven Filter auch bestätigt. Beim Sprachlernen z.B. ist das sehr deutlich zu beobachten. „Es lässt sich vermuten, dass emotional konnotierte Wörter schneller und leichter verfügbar sind, emotional negative, tabuisierte Items dagegen einen höheren Schwellenwert haben“ (Schwarz-Friesel 2007:127). „Empfindungen sind genauso kognitiv, wie jedes andere Wahrnehmungsbild und ebenso abhängig von zerebral – kortikaler Verbindung wie jede andere Vorstellung“ (Damasio 2000:218). Wahrnehmung, Gedächtnis und Emotionen sind drei mentale Grundvorgänge, die alle nachfolgenden kognitiven Prozesse maßgeblich beeinflussen.

4. Grundprinzipien der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik

Als Grundlage des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts dient auch die Idee von Lernerautonomie, die man als allgemeinpädagogisches Konzept sehen sollte. Neben der klassischen Definition von Henri Holec (1981) setzte sich das humanistische Verständnis von Lernerautonomie durch. Die Entwicklung von Lernerautonomie wird nach David Little (1991) als allgemeines Erziehungsziel definiert. Insbesondere wird hier die Rolle der Erfahrung des Lernenden betont. Ohne Erfahrung entsteht kein neues Wissen. Lernerautonomie sollte man als Unterrichtsprinzip ansehen, nach dem die Hauptkategorien fremdsprachendidaktischen Handelns, d.h. Lerninhalte, Lernziele, Lern- und Arbeitstechniken (Lernstrategien), Sozialformen des Lernens und Evaluation anders verstanden werden als im traditionellen Unterricht (vgl. Wolff 2002a:9)¹.

Die Lerninhalte des Fremdsprachenunterrichts sind hier nicht von außen vorgegeben. Sie hängen nicht direkt von einer gewissen Progression ab, die in Lehrwerken vorkommt. Das Lehrwerk spielt hier keine zentrale Rolle. Man arbeitet mit Materialien, die gemeinsam von Lehrenden und Lernenden ausgewählt werden. Die Auswahl von Materialien berücksichtigt die Lernziele, die die Lernenden erreichen möchten. Hierbei sollte betont werden, dass im Mittelpunkt authentische Materialien (Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, Audioaufzeichnungen, Videos, CD-ROMs, Materialien aus dem Internet) stehen (vgl. Wolff 2002a:9).

Das Hauptziel des fremdsprachlichen Handelns ist die Herausbildung von kommunikativer Kompetenz, die sich nicht nur auf die Entwicklung von Sprechen und Hören konzentriert sondern auch auf Schreiben und Lesen. Der Lernende sollte selbst erkennen lernen, welche Lerninhalte er benötigt, um die kommunikative Kompetenz zu erreichen.

Eine wichtige Rolle spielen in der Lernautonomie auch die Lernstrategien, mit denen der Schüler umgehen sollte. Mit Hilfe von Lerntechniken sollen Lernende ihr Sprachvermögen selbständig erweitern und sprachliche Probleme lösen. Es geht hier nicht nur um kognitive Strategien, die bei der Sprachverarbeitung helfen, sondern insbesondere um metakognitive, die beim Organisieren vom Lernprozess helfen.

Autonom zu handeln, bedeutet nicht allein zu arbeiten. Heute wird die Gruppenarbeit als die eigentliche Arbeitsform der Lernautonomie praktiziert. Aber es ist nicht immer so, dass man nur in kleinen Gruppen arbeitet. Vor der gesamten Lerngruppe werden die Arbeitsergebnisse vorgestellt und die Evaluation durchgeführt. Dadurch wird Lernen in der Lernerautonomie als „ein sozial vermittelter Prozess verstanden“ (Wolff 2002a:10).

Eine der zentralen Unterrichtsprinzipien in der Lernerautonomie ist Evaluation. Es kommt zur Herausbildung der Selbstevaluation, indem die Lernenden ihre Leistungen in

¹ Vgl. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf (22.10.2014).

Tagebüchern beschreiben oder EPL (das European Language Portfolio) führen. Der Lernende ist sogar verpflichtet, die Bewertung der eigenen Leistung regelmäßig festzuhalten.

Bei der Beschreibung von der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik sollten eben die Unterrichtsprinzipien der Lernerautonomie und Überlegungen zum Lernen als Prozess von Konstruktion berücksichtigen. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass Emotionen hier eine wesentliche Rolle spielen können.

Nach dem Konzept von Dieter Wolff (2002a:12) kann die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik nach ähnlichen Kategorien beschrieben werden wie eine traditionelle Fremdsprachendidaktik. Hier werden Lernziele, Lerninhalte und methodische Herangehensweisen analysiert. Diese Kategorien werden vor allem anders als in der traditionellen Didaktik ausgelegt und dazu kommen auch neue Kategorien, die spezifische Merkmale dieses Ansatzes veranschaulichen. Es handelt sich hier um Lehr- und Lernhandlungen und die Lernumgebung.

Nach dem Konzept der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik sind die Lernziele anders ausgerichtet als die in der traditionellen Didaktik. Bei der Bestimmung der Lernziele wird vor allem prozedurales Wissen berücksichtigt. Im Rahmen vom Fremdsprachenunterricht sollten die Lernenden alle vier Sprachfertigkeiten entwickeln, ihre kommunikative Kompetenz erreichen und den Lernprozess selbst gestalten können. Das zentrale Lernziel ist die Entwicklung der Lernerautonomie.

Lerninhalte sollten nach den Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik nicht festgelegt werden, sie sollten anhand der authentischen Materialien zusammen von Lernenden und Lehrenden konstruiert werden. Beim Konstruieren von neuem Wissen sollte es zur Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und eingehenden Informationen kommen. Der Ablauf des Unterrichts wird auch gemeinsam von Lernenden und Lehrenden gestaltet. Dabei berücksichtigt man die Grundlagen von Planungen nur in solchem Ausmaß, wie das Vorwissen der Lerngruppe das erlaubt.

Dem Lehrenden kommen hier mehrere Rollen zu. Einerseits spielt der Lehrer die Rolle von facilitator, andererseits ist er auch classroom manager. Vor allem sollte er die Selbständigkeit bei Schülern fördern. Dabei muss ganz deutlich betont werden, dass die Situation des Lehrers im Hinblick auf die Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik nicht einfach ist. Der muss sein Fachwissen als Fremdsprachenlehrer immer erweitern und dazu neue Rollen übernehmen.

Die neueingeführte Kategorie Lehr- und Lernhandlungen verbinden sich mit dem Begriff „Handlungsorientierung“. Im handlungsorientierten Unterricht sind diese Handlungen wichtig, die man nicht als bloße Fertigkeiten verstehen soll aber als zielgerichtete, „in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge“ (Aebli 1983:182). Dieter Wolff verbindet den Begriff der Handlungsorientierung, mit allen Formen des fremdsprachlichen Lernens, „die durch Projektarbeit gekennzeichnet sind“ (2002a:13). Lehr

– Lernhandlung bezieht sich auf die intensive Kooperation zwischen Lehrer und Schüler. Das ist ein pädagogisches Konzept vom Handeln, „das es den Lernenden ermöglichen soll, die Lerninhalte individuell unterschiedlich zu konstruieren, zu organisieren und für die Wiederverwendung vorzubereiten“ (Wolff 2002a:13). An der Vorbereitung von den Lerninhalten arbeiten Lernende mit Lehrenden zusammen.

Um die oben beschriebenen Kategorien zu realisieren, muss noch eine wichtige Kategorie dargestellt werden: die Lernumgebung. Klassenzimmer als Lernraum wird hier nicht berücksichtigt. Es geht mehr um einen Freiraum, in dem nach Wolff (2002b:359) folgende Aspekte von Bedeutung sind:

- Die Lernenden sollen die konstruktivistische Lernumgebung als authentisch anerkennen, deshalb soll sie im Sinne der Lebenswirklichkeit gestaltet werden.
- Die problemlösungsorientierten Lerninhalte sollten in die Lernumgebung so eingebettet werden, dass die Lernenden mit Hilfe vom entdeckenden Lernen alle mit diesen Lerninhalten verbundenen Aufgaben lösen sollten.
- In dieser Lernumgebung muss das selbständige Lernen möglich sein.
- Lernumgebung muss den Lernenden das Konstruieren ermöglichen. Bei der Durchführung der Konstruktionen sollen ihre individuellen Wissensbestände berücksichtigt werden.

Ohne die konstruktivistische Lernumgebung, die in Form von Werkstatt gestaltet werden soll, kann das Konzept des konstruktivistischen Fremdsprachenlernens nicht realisiert werden.

Abschließend sei darauf eingegangen, dass das Konzept des konstruktivistischen Fremdsprachenlernens einerseits als ein ideales Modell für den Fremdsprachenunterricht gesehen werden kann, aber andererseits sollte man es so betrachten, wie das Claus Altmayer in seinem Artikel beschreibt: „nicht als übergeordnete Supertheorie, die nur noch auf die jeweilige Unterrichtspraxis anzuwenden wäre, sondern als ein Theorierahmen für die empirische Forschung, der geeignet ist, neue kreative Fragen an die empirische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zu stellen“ (Altmayer 2003:89)². An der Stelle sollte ein Versuch unternommen werden, das Modell vom konstruktivistischen Fremdsprachenlernen und zwar im Kontext der Anwendung von Redensarten, Idiomen, sprachlichen Ausdrücken im DaF-Unterricht zu nutzen.

5. Didaktische Vorschläge im DaF-Unterricht

Es gibt viele idiomatische Redewendungen oder Ausdrücke in der deutschen Sprache, die man selten oder überhaupt nicht im DaF-Unterricht verwendet, obwohl sie von

² Vgl. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4_03altmayer.pdf (24.10.214).

Muttersprachlern ziemlich oft gebraucht werden. Da die Lernumgebung nach den Prinzipien vom konstruktivistischen Fremdsprachenlernen anders als im traditionellen DaF-Unterricht gestaltet werden sollte, sieht das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler anders aus. Die Interaktion soll so gestaltet werden, dass sie nicht formal oder distanziert ist. Statt sprachlicher Ausdrücke aus der formalen Sprache (z.B. das Wort *richtig*) oder der Abkürzungen (in Form von *o.k.* aus der englischen Sprache) z.B. für die Bestätigung eines Vorschlags oder für die Akzeptanz der korrekten Antwort kann der Lehrer expressive sprachliche Äußerungen der Zustimmung: *Einverstanden*, *Abgemacht*, *Selbstverständlich* anwenden, die normalerweise selten während des DaF- Unterrichts in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler vorkommen.

Ein Lehrer sollte die Schüler als Partner sehen, mit denen er etwas gemeinsam erarbeitet. Wenn er sich wundert, warum sollte er nicht: *Warum denn das?; Wirklich?; Da bin ich sprachlos!* sagen. Dabei zeigt der Lehrer seinen emotionalen Zustand und es werden sprachliche Konstrukte verwendet, die der Wirklichkeit entsprechen.

Die Schüler sollten viel mit Projekten insbesondere mit Kleinprojekten im DaF-Unterricht arbeiten. Die Projektthemen sollten sich nicht nur auf die Erarbeitung von Inhalten beschränken. Mehr geht es hier um die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz. Man könnte z.B. Lottokarten vorbereiten, auf denen die Idiome stehen oder man kann Plakate anfertigen, die die Bedeutung von Idiomen (z.B. *die Katze im Sack kaufen*, *das schwarze Schaf*, *aus der Bahn werfen* usw.) veranschaulichen.

Sprachliche Ausdrücke können auch auf spielerische Art und Weise in Form von Memory gefestigt werden. Im Rahmen von einer Projektarbeit könnten die Karten für Memory vorbereitet werden.

Die Projektarbeit schließt immer mit einem Produkt ab, das später im Klassenzimmer präsentiert wird, damit die anderen die Ergebnisse sehen und auch ausprobieren könnten.

Es könnten auch thematische Kataloge der Idiome oder sprachlicher Ausdrücke selbstständig von Lernenden vorbereitet werden, die unterschiedliche Emotionen auslösen könnten: Freude oder Ärger, Wut, Angst und Empörung, Glück oder Mitleid. Dabei werden authentische Materialien wie Zeitungen, Audioaufzeichnungen oder Blog Texte verwendet. Während der Projektarbeit agiert der Schüler und wenn er agiert, werden auch nicht nur die kognitiven Lernstrategien sondern auch die affektiven genutzt, die im Unterschied zu kognitiven Faktoren instabil, stark situations- und aufgabenabhängig sind.

Generell geht es im DaF-Unterricht, der nach Prinzipien der Konstruktion gestaltet wird, um die Gestaltung von wahren Sprechsituationen, die den Lernenden ermöglichen, Kognition mit Emotion zu verbinden. Außerdem sollte die instruktive Vermittlung von Lerninhalten durch das Konstruieren von Lerninhalten durch den Lernenden ersetzt werden. Hierbei ist auch die Unterstützung der Lehrperson sehr wichtig.

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wird versucht zu zeigen, wie die neuste Forschung seit einigen Jahren die Relevanz der Emotion nicht nur allgemein für ein Verständnis des Menschen, sondern auch für seine kognitiven Leistungen betont. Die Tatsache, dass zwischen Kognition und Emotion unterschiedliche Relationen bestehen, bestätigen die Kognitionstheorien und vor allem Erkenntnisse der kognitiven Neurobiologie. Emotionale Faktoren als relevante Einflussgrößen stehen im Beziehungsverständnis mit kognitiven Faktoren. Durch die Interaktion zwischen Kognition und Emotion kann der Fremdsprachenunterricht (in diesem Fall der DaF-Unterricht) besser gestaltet werden, wenn er nach den Unterrichtsprinzipien der Lernerautonomie und nach dem Konzept von Konstruktion geplant, gestaltet und durchgeführt wird. Die Kategorien Lernziele, Lerninhalte und methodische Herangehensweisen sind in diesem Modell anders als in der traditionellen Didaktik ausgelegt und neue Kategorien Lehr- und Lernhandlungen und die autonome Lernumgebung verdeutlichen, wie freier der Lernende im DaF-Unterricht handeln kann, um seine sprachliche Kompetenz zu verbessern.

Literatur

- AEBLI H., 1983, Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart.
- ALTMAYER C., 2003, Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik?, in: *Babylonia* 3-4/03 (www.babylonia-ti.ch), S. 87-89.
- DAMASIO A., 2000, *Descartes' Irrtum*, München.
- GOLEMAN D., 1996, *Emotionale Intelligenz*, München.
- HOLEC H., 1981, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford.
- KESSELRING T., 1999, *Jean Piaget*, Paperback.
- KRASHEN S.D. / TERRELL T.D., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, San Francisco.
- LITTLE D., 1991, *Lerner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*, Dublin.
- MANDL H. / HUBER G., 1983, *Emotion und Kognition*, München.
- SCHMIDT-ATZERT L., 1996, *Lehrbuch der Emotionspsychologie*, Stuttgart.
- SCHWARZ-FRIESEL M., 2007, *Sprache und Emotion*, Tübingen/Basel.
- SCHWERDTFEGER I.C., 1987, *Alltag und Fremdsprachenunterricht: eine Streitschrift gegen die Schweigsamkeit*, München.
- WOLFF D., 2002a, Fremdsprachenlernen als Konstruktion, in: *Babylonia* 4/02 (www.babylonia-ti.ch), S. 7-14.
- WOLFF D., 2002b, *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt/Main.
- WOLFF D., 2004, Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb, in: Börner W./Vogel K. (Hg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, S. 87-103.

Internetseiten

- http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf
- http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4_03altmayer.pdf

Phrases, idioms, linguistic expressions as an opportunity of interaction between emotion and cognition. How can students and learners learn better German as a foreign language by the interaction?

Abstract: The purpose of this paper is to characterize and assess the connection between emotion and cognition in the language learning process. The starting point are here basic principles of constructivist language teaching and the idea of autonomy. Learners are able to use more idioms and linguistic expressions in autonomy. The model of foreign language learning as a construction can help to develop autonomy by learners. The author presents a few didactic tips which can be used in teaching German as foreign language.

Keywords: emotion, cognition, German as a foreign language.

GRIT MEHLHORN

Zur sprachlichen Realisierung von Korrekturen in Map Tasks bei zweisprachigen Jugendlichen und ihren Eltern

1. Erhebungskontext

Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen des Verbundprojekts¹ „Russisch und Polnisch als Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht“ entstanden. Zielgruppe des Projekts sind 12- bis 13-jährige Schüler/innen, die in Deutschland bilingual aufwachsen – mit einer der beiden Herkunftssprachen Polnisch oder Russisch und der Umgebungssprache Deutsch. Diese Jugendlichen erlernen ihre Herkunftssprache in der Regel unter Bedingungen eines sehr begrenzten Inputs, da sie Russisch oder Polnisch nur mit wenigen Bezugspersonen sprechen können und der Gebrauch der Herkunftssprachen meist auf ihr familiäres Umfeld beschränkt ist. Ich gehe im Folgenden nur auf die polnischsprachigen Familien ein.

Für die Eltern ist das Polnische die Erstsprache, in der sie sozialisiert wurden, während das Deutsche eine Zweitsprache darstellt, die sie erst im Erwachsenenalter nach ihrer Einreise nach Deutschland intensiv gelernt haben und in der sie einen mehr oder weniger deutlich ausgeprägten Akzent aufweisen. Ihre Kinder wurden in Deutschland geboren oder sind im frühen Kindesalter gemeinsam mit den Eltern eingereist. Das Deutsche als Umgebungssprache gewann bei den Kindern spätestens mit Schuleintritt die Oberhand und ist den Interviews mit ihren Eltern zufolge die Sprache, die die Kinder täglich umgibt und in der sie wesentlich häufiger kommunizieren.

2. Erkenntnisinteressen

In dem vom BMBF geförderten Projekt geht es u.a. um eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Entwicklung und Nutzung der

¹ Das Verbundprojekt der Universitäten Greifswald (Projektleiter Bernhard Brehmer) und Leipzig (Projektleiterin Grit Mehlhorn) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ unter dem Kennzeichen 01JM1302 finanziert (Laufzeit: Okt. 2013 – Sept. 2016).

Herkunftssprachen durch die Schüler/innen, wobei sowohl die sprachlichen Kompetenzen Lese- und Hörverstehen, Sprechen und Schreiben als auch die Sprachebenen Aussprache, Lexik und Grammatik von Bedeutung sind – im Deutschen und Polnischen, sowohl von den Kindern als auch ihren Eltern. Die Sprachproduktion der Eltern ist insofern interessant, als sie gleichzeitig auch Input für die Entwicklung der Herkunftssprache der Kinder darstellt (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2015).

Im Rahmen dieses Artikels soll die Versprachlichung von Korrekturen im Deutschen und der Herkunftssprache Polnisch untersucht werden. Das Untersuchungsdesign erlaubt zum einen Vergleiche zwischen der sprachlichen Realisierung von Korrekturen bei Kindern und ihren Eltern und zum anderen auch zwischen dem Deutschen und Polnischen.

3. Map Tasks

Die Map Task ist eine Elizitierungstechnik, bei der zwei Probanden eine Route, die auf der „Landkarte“ („map“) des einen Teilnehmers eingezeichnet ist, auf die Karte des anderen Teilnehmers übertragen, ohne dass die beiden die Karte des Anderen einsehen können (vgl. Richter 2008:157f.). Bei dieser Aufgabe („task“) in spielerischer Form sind die zu bewältigenden Schritte festgelegt. In unserem Projekt wurde die Map Task jeweils von einem Kind (K) und einem Elternteil (E) durchgeführt, die während der Durchführung Rücken an Rücken saßen. Zunächst erhielt das Kind die Karte mit dem eingezeichneten Weg und musste diesen der Mutter erklären (Map Task 1). Im Anschluss wurden die Rollen getauscht, die beiden erhielten neue Arbeitsblätter, wobei diesmal die Mutter den Weg erklärte und das Kind diesen in seine Karte einzeichnen musste (MT 2). Die Map Tasks wurden an einem Tag in deutscher Sprache durchgeführt und zu einem späteren Termin in der Herkunftssprache der Familie (MT 3 und 4).

Tab. 1.

Sprache	K(ind)	E(Iternteil)
Deutsch	MT 1	MT 2
Polnisch	MT 3	MT 4

Sowohl die Durchführung der Map Task als auch der anschließende Vergleich des originalen und eingezeichneten Weges wurden audiographiert und im Programm EXMARaLDA transkribiert. Für den vorliegenden Beitrag wurden die Aufnahmen von insgesamt 20 polnischsprachigen Familien herangezogen, wobei die vier Map Tasks aus zwei Familien (jeweils vier Aufnahmen der Jugendlichen und ihrer Mütter) im Sinne von Fallanalysen sehr detailliert ausgewertet wurden. Diese wurden nach dem Prinzip des maximalen Kontrasts ausgewählt, um ein möglichst unterschiedliches Repertoire an Korrekturen vorstellen zu können.

Die Partiturschreibweise in EXMARaLDA (Extensible Markup Language for Discourse Annotation) erlaubt es, Spuren für mehrere Sprecher (K – Kind; E – Elternteil; I – In-

terviewerin) sowie Spuren verbaler (v) und nonverbaler (nv) Art hinzuzufügen, so dass Turntaking und Überlappungen markiert und Metakommentare für die Analyse eingefügt werden können (vgl. Abb. 1).

	..	19 [01:25.1]	20 [01:30.5]
P02_K [v]	einfach das Ende vom des Buches (()) des schwarzen Buches (())	Wenn du das	
P02_K [nv]	((Selbstkorrektur)) ((betont))		
[13]			
	21 [01:32.3]	22 [01:32.8]23 [01:34.4]	24 [01:36.6]25 [01:37.1]
P02_K [v]	gemacht hast, machst du	Ein Buch, das hier.	Dieser
P02_K [nv]	((Zeigt auf der Karte das Objekt))		
P02_E [v]	Das ist ein Buch, ein Bild	Ich weiß nicht	
[14]			
	26 [01:37.7]27 [01:38.6]	28 [01:41.5]	
P02_K [v]	vier Bücher.	Das sind wohl keine vier Bücher oder	
P02_E [v]	Ich hab' keine vier Bücher.		
[15]			
	29 [01:43.9]	30 [01:47.3]31 [01:47.3]32 [01:50.2]33 [01:50.2]	
P02_K [v]	was?	Das sind Bücher, Mama. Vier Bücher. Zwei	
P02_K [nv]	((betont))		
I1 [v]	Doch das sind Bücher. ((1,7))	Äh, zwei ... Es sind vielleicht	

Abb. 1. Auszug aus einem EXMARaLDA-Transkript einer *Map Task*-Aufnahme

Während für die meisten Analysezwecke eine orthographische Transliteration ausreichend war, wurde an Stellen mit Aussprachekorrekturen eine separate Spur mit der phonetischen Feintranskription nach den Richtlinien des IPA eingefügt.

Mit Map Tasks wird quasi-natürliche Sprache erhoben, die in Bezug auf bestimmte Phänomene kontrolliert werden kann. So wurden die zu versprachlichenden Bilder der einzelnen Objekte gezielt so ausgewählt, dass konkrete Laute, die Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten bereiten, darin vorkommen, z.B. der lange gerundete Vorderzungenvokal [y:] und der palatale stimmlose Frikativ [ç] in dem Wort *Bücher*. Während für die deutschen Map Tasks auf bereits vorhandene Bilder zurückgegriffen werden konnte (vgl. u.a. BeMaTaC, online)², wurden die Map Tasks mit den Zielsprachen Polnisch und Russisch von dem Greifswalder Projektteam neu erstellt. Neben Lautrealisierungen und -verbindungen, Reduktion, Assimilation und Wortakzenten lassen sich mit Map Tasks auch informationsstrukturelle Phänomene wie Topikalisierung und Fokussierung sowie die Intonation, z.B. in Bezug auf Satzmodus, Rückfragen,

² Vgl. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/bematac/>.

Phrasenakzente usw. untersuchen. Im Fokus der hier vorgestellten Untersuchung stehen Kontrastierungen und Korrekturen, die sich sowohl in Bezug auf ihre Intonation als auch die Informationsstruktur untersuchen lassen. Um bestimmte Korrekturen zu provozieren, wurden in die Arbeitsblätter der Probanden Schwierigkeiten eingebaut; so sind die „Landkarten“ nicht völlig identisch, sondern unterscheiden sich jeweils an zwei Stellen durch bestimmte Bilder. Um den Weg möglichst richtig einzuzeichnen, sind also Nachfragen bzw. auch Korrekturen notwendig.

4. Korrekturen aus informationsstruktureller Sicht

„Unter Korrektur ist jede Reaktion auf eine Äußerung zu verstehen, die mangelndes Einverständnis mit ihr aufweist“ (Kleppin 1998:83). Dabei kann bei Korrektur im weitesten Sinne ein Fehler einfach nur angezeigt werden, während Korrektur im engeren Sinne eine Richtigstellung der Äußerung beinhaltet (vgl. Havranek 2002:26). In der Fachliteratur wird Korrektur zuweilen von Reparatur abgegrenzt (vgl. Rogozińska 2012). Darüber hinaus wird zwischen fremdinitiiertem und selbstinitiiertem Fremd- bzw. Selbstkorrektur unterschieden (Kleppin 2016:412; zu Selbstkorrekturen vgl. auch Koman 2011). In Bezug auf die untersuchten Map Tasks sind sowohl Korrekturen inhaltlicher als auch sprachlicher Art möglich, wobei sich letztere wiederum auf verschiedene sprachliche Ebenen (Phonetik, Morphologie, Lexik, Syntax) beziehen können:

- (1) **HÜHN**chen! (mit **übertrieben** gedehntem Vokal [y::]),
- (2) *Do ręka, dobrze. Do rę/ do **RAK**, tak?*
(„zu Hand-NOM.SG, gut. Zu Hand-NOM.SG/ zu den Händen-GEN.PL, ja?“),
- (3) *Es darf nicht so eckig sein, sondern **RUND!***
- (4) *A ten piesek ma być **W ŚROD**ku. **W ŚROD**ku tak ma być, **W ŚROD**ku.*
(„Aber dieses Hündchen muss in der Mitte sein. In der Mitte muss es sein, in der Mitte“).

Während sich Beispiel (3) auf die Wortebene bezieht (*rund* statt *eckig*), werden Korrekturen oft noch zusätzlich durch lexikalische Mittel gekennzeichnet, wobei eine explizite Zurückweisung der als falsch erkannten Alternative und Gegenüberstellung mit der richtigen Variante erfolgt: „nicht X, sondern Y“. Oft wird die korrekte Variante (mehrfach) wiederholt. Auch eine explizite metasprachliche Ankündigung der Korrektur kommt vor:

- (5) *To trzeba powiedzieć inaczej [...] tu musi być **DWA** kółka.*
(„Das muss man anders sagen [...] hier müssen **ZWEI** Kreise sein“).

Aus intonatorischer Sicht werden Korrekturen typischerweise durch einen Kontrastakzent markiert. Dabei handelt es sich um eine auffällige Markierung des korrigierten

Elements. Die betonte Silbe wird stark gedehnt, es findet eine saliente Tonhöhenbewegung, bestehend aus einem Anstieg und beginnendem Fall der Grundfrequenz auf der betonten Silbe statt, der sich in den folgenden Silben fortsetzt. Zur Wahrnehmung dieses prominenten Akzents trägt zudem eine höhere Auslenkung der Grundfrequenz statt; innerhalb der durch Kontrastakzent hervorgehobenen Silbe kommt es zu einem Tonhöhen sprung, d.h. zu einer auffälligen Änderung der Tonhöhe. Je nach Position des Kontrastakzents im Satz wird das tonale Geschehen umstrukturiert. Die Intonationskontur erscheint auf den Kontrastakzent hin zentriert, alle Hintergrundkonstituenten werden deakzentuiert. Die mit dem Kontrastakzent assoziierte Silbe wird noch stärker gedehnt, als das bei Wortakzenten neutral fokussierter Konstituenten der Fall ist. Diese Kombination prosodischer Parameter, die optional noch durch eine erhöhte Lautheit der kontrastierten Konstituente begleitet sein kann, löst in perzeptiver Sicht die Wahrnehmung der kontrastierten Konstituente als prominent und hervorgehoben aus (ausführlicher vgl. Mehlhorn 2002:Kap. 5.2).

Zusätzlich zur intonatorischen Markierung von Kontrast kann die Korrektur auch lexikalisch angezeigt werden, z.B. durch kontrastsensitive/adversative Konjunktionen wie *aber* und *sondern* bzw. poln. *a* und *ale*, *tylko* (vgl. Beispiele (3-4)). Auch eine markierte Wortfolge kann eine Korrektur anzeigen. Während sich neutrale Äußerungen in der Regel durch die Reihenfolge ‚Topik - Kommentar‘ und ‚Hintergrund - neutraler Fokus‘ auszeichnen, können kontrastierte Elemente (Kontrastfoki) an jeder Satzposition auftauchen, z.B. auch am Satzanfang:

(6) **VIER** Bücher sind das!

Von indirekter Korrektur spricht man in der Fachliteratur, wenn ein Gesprächsteilnehmer bestätigt, was inhaltlich gesagt wurde und in der Bestätigung die sprachlich richtige Form verwendet (vgl. Kleppin 2016). Diese Korrektur erfolgt eher beiläufig und implizit und wird meist nicht mit Kontrastintonation produziert, so dass es von der Sprachbewusstheit bzw. dem Aufmerksamkeitsfokus der korrigierten Person abhängt, ob die Korrektur als solche überhaupt wahrgenommen wird.

5. Arten von Korrekturen in den untersuchten Map Tasks

Zunächst muss festgehalten werden, dass viele fehlerhafte Äußerungen nicht korrigiert wurden und auch nicht jede Korrektur zu einer richtigen Äußerung führte. Für die Zwecke dieser Untersuchung ist es zunächst irrelevant, inwiefern die Korrektur berechtigt ist und zu einer inhaltlich richtigen Aussage bzw. sprachlich korrekten Form führt. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass die korrigierende Person von der Notwendigkeit bzw. Richtigkeit der Korrektur überzeugt ist.

Die Korrekturen könnten auch diskursanalytisch ausgewertet werden. Dann hätten neben der Vorgängeräußerung mit dem fehlerhaften Element und der eigentlichen Korrektur

auch jeweils die Reaktion der korrigierten Person in die Analyse einbezogen werden müssen: inwiefern die Korrektur wahrgenommen, ignoriert, angenommen oder auch abgelehnt wurde, ob eine Wiederholung der Korrektur oder evtl. sogar eine Begründung dafür erfolgte. Aus Platzgründen und da die Diskursanalyse nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, wird in den folgenden Beispielen die Vorgängeräußerung nur aufgenommen, um den Kontext bzw. auch die Art der Korrektur zu verdeutlichen.

Die in den Map Tasks produzierten Korrekturen wurden für jede Person und jede Sprache dokumentiert, wobei Selbstkorrekturen, lexikalisch explizierte Korrekturen und Korrekturen mit Kontrastakzent separat erfasst wurden (vgl. Tabelle 2):

Tab. 2. In den Map Tasks produzierte Korrekturen

Proband	Sprache	Korrekturen insgesamt	davon Selbstkorrekturen	explizit lexikalisch	mit Kontrastakzent
K 1 (Ania)	deutsch	18	9	12	13
E 1	deutsch	15	2	11	12
K 1	polnisch	14	5	8	9
E 1	polnisch	9	5	6	6
K 2 (Jan)	deutsch	14	5	4	7
E 2	deutsch	23	10	12	8
K 2	polnisch	5	2	2	-
E 2	polnisch	15	6	5	3

5.1. Selbst- und Fremdkorrekturen

Die Korrekturen auf sprachlicher Ebene sind überwiegend Selbstkorrekturen. Dabei überwiegen Korrekturen von Versprechern:

- (7) *bis zu der Höhe von den Äpfeln # Äpfeln,*
 (8) *fühlen, führen (zögert) fühlen, führen führen. ‚Tschuldigung.‘*

Bis zu 50% aller produzierten Korrekturen stellen gleichzeitig Selbstkorrekturen dar, die meist unmittelbar nach Entdeckung eines fehlerhaften Teils der Äußerung durch den Sprecher „repariert“ werden.

5.2. Korrektur und Kontrastakzent

Alle von den Probanden verwendeten Kontrastakzente wurden – sowohl im Deutschen als auch im Polnischen – korrekt produziert, mit dem Wortakzent auf dem korrigierten Element und der dafür typischen Intonationskontur. Das hat sicher auch damit zu tun, dass Kontrastakzente im Deutschen und Polnischen – beides Intonationssprachen – in ähnlicher Weise versprachlicht werden: mit einem prominenten steigend-fallenden Tonhöhenakzent auf der betonten Silbe und einer Deakzentuierung der umgebenen

Hintergrundkonstituenten. Dass einige Korrekturen inhaltlicher Art nicht mit einem Kontrastakzent versehen wurden, hängt offensichtlich damit zusammen, dass den Probanden als Teil der Instruktion mitgeteilt wurde, dass sich ihre Karten in wenigen Bildern unterscheiden können. Dass es zu Abweichungen kommen kann, war also bereits geteiltes Hintergrundwissen in dieser Aufgabe; meist wurden die Unterschiede an der jeweiligen Stelle dann als neutraler Fokus konstatiert:³

- (9) K 2: *Ich habe hier ein HÜHNchen.*
E 2: *Na gut, ich habe einen Käse.*

In den folgenden Beispielen wurden Korrekturen mit deutlichem Kontrastakzent produziert:

- (10) K 1: *Mama, ty miałaś tam **KO**ło zrobić!*
(„Mutti, du solltest dort einen KREIS machen!“).
- (11) K 1: *Siehst du diesen Bonbon? (3 sec) Da **MUSS**, n Bonbon sein!*
E 1: *Bonbon? (2 sec) **BRÖT**chen, aber nicht Bonbon, Ania!*
- (12) E 2: *od prawej strony na górze, nie, od **LE**wej strony na górze, przepraszam*
(„von rechts oben, nein von LINKS oben, Entschuldigung“).
- (13) K 3: *Do jakiego osła? Chyba **KOT**!*
(„Zu was für einem Esel? Eine KATze wahrscheinlich!“).

5.3. Weitere Merkmale der untersuchten Korrekturen

Generell werden in den Map Tasks Spuren der Gedankenbildung und Formulierungsprozesse durch eine Reihe von Abbrüchen, Reparaturen und Selbstkorrekturen hörbar, vgl. auch die folgende Präpositionalphrase von K1:

- (14) *bis ganz unten # also nicht ganz unten # sondern # bis zu den A- # bis zu den # bis zu der Höhe von den Äpfeln # Äpfeln.*

Majewska-Tworek (2011:123) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Disfluenz als universalem Merkmal spontanen Sprechens“. Die produzierten Äußerungen sind sehr kurz. Intonationsphrasen werden durch gefüllte und ungefüllte Pausen sowie präfinale Dehnungen in kleinere phonologische Phrasen aufgebrochen. Dennoch wirkt die Interaktion der meisten Konversationspartner natürlich und flüssig. Auf Seiten der Weg beschreibenden Person dominieren progrediente Intonation und rückversichernde Fragen (*Masz?; Hast du?; Okay?*), auf Seiten der Weg einzeichnenden Person kurze bestätigende Einwürfe (*Hm-hm; Hab ich*) und gelegentliche Rückfragen, z.B.

³ Fokusexponenten (d.h. die betonten Silben) neutraler Foki werden hier durch Großbuchstaben gekennzeichnet, während Kontrastakzent zusätzlich durch Fettdruck auf der hervorgehobenen Silbe markiert wird.

- (15) *Also soll ich ,n QuaDRAT machen?*
- (16) *Sag noch mal, WIE soll das Quadrat aussehen?*
- (17) *Welcher Käse?*
- (18) *Zu Hälfte von Oben oder von UNTen?*
- (19) *Wo die FüÙe sind?*
- (20) *Also zu den Äpfeln?*
- (21) *GANZ nah an die Bücher oder ,n bisschen ABstand?*
- (22) *Do RAK? (,Zu den Händen?').*
- (23) *Ale JAK mam to zrobić, takie KOŁo czy jak? (,Aber wie soll ich das machen, so ein Kreis oder wie?').*
- (24) *Na dół, BARDzo na dół? (,Nach unten, weit nach unten?').*
- (25) *No i tam? TEŻ koło? (,Und dann? Noch ein Kreis?').*

Auf diese Fragen erfolgen in der Regel Bestätigungen, Präzisierungen oder auch Korrekturen.

6. Vergleich der Korrekturen von Kindern und Eltern

Die Eltern von Ania (K1) sind beide polnische Muttersprachler und die Kommunikation innerhalb der Familie verläuft in der Regel auf Polnisch. Mit Anias Familie haben wir einen Fall, in dem das Kind die Herkunftssprache sehr souverän beherrscht und gleichzeitig auch die Mutter flüssig Deutsch spricht. Mutter und Tochter sind beide ausgesprochen kommunikativ, was bereits in den mit ihnen durchgeführten Interviews deutlich wurde. In den Map Tasks zeigen sich eine hohe Sprechgeschwindigkeit beider Interaktionspartnerinnen in beiden Sprachen, viele Überlappungen und gleichzeitiges Sprechen. Mutter und Tochter sind sich in ihrer Redeweise und Intonation sehr ähnlich. Beide produzieren sprachliche Wiederholungen, Versprecher und eine hohe Anzahl von Korrekturen, die häufig mit einem Kontrastakzent versehen sind. Die Tatsache, dass Ania einige wenige morphologische Fehler im Polnischen begeht und ihre Mutter einen deutlichen Akzent im Deutschen aufweist und eine Reihe morphologischer Fehler produziert, hat keinen Einfluss auf die Aufgabenbewältigung, die Geschwindigkeit der Interaktion sowie die Art und Häufigkeit ihrer Korrekturen im Polnischen und Deutschen.⁴ Alle Korrekturen sprachlicher Art sind Selbstkorrekturen.

⁴ Es ist jedoch denkbar, dass die hohe Sprechgeschwindigkeit zu mehr Versprechern führt. Tatsächlich werden von Ania und ihrer Mutter mehrere eigene Versprecher „repariert“.

Ein ganz anderes Bild zeigt sich bei Jan (K 2). Seine Mutter ist Polin, der Vater Deutscher, und innerhalb der Familie wird überwiegend auf Deutsch kommuniziert. Jan erklärt den Weg im 1. Map Task sehr klar und ökonomisch unter souveräner Verwendung von Fachwortschatz wie *waagerecht*, *senkrecht*, *parallel*, *Diagonale*, was für die Mutter offensichtlich eine gewisse Herausforderung darstellt:

(26) *Jan, nicht senkrecht, sondern einfach die LInie ziehen!*

Die Erklärung der Mutter im 2. Map Task fällt wesentlich wortreicher aus, was sie im Anschluss an die Aufgabe mit dem Metakommentar reflektiert, Jan hätte den Weg „wie ein Mann“ und sie „wie eine Frau“ beschrieben. Der höhere Sprechanteil der Mutter führt auch zu einer größeren Zahl von (Selbst-)Korrekturen. Ihr leichter Akzent im Deutschen ist bei der Versprachlichung nicht hinderlich; sie artikuliert flüssig mit überwiegend korrekter Morphosyntax.

Die Versprachlichung der polnischen Map Task erfolgt bei Jan jedoch völlig anders als die deutsche. Er wirkt sehr unsicher im Polnischen, spricht zögerlich mit deutscher Intonation, langen Pausen und produziert lediglich kurze Phrasen mit Substantiven fast ausschließlich im Nominativ Singular. Obwohl in Map Task 1 Jan die Rolle des Wegerklärers zufällt, hat seine Mutter auch hier einen höheren Sprechanteil. Sie verhält sich sehr kooperativ, spricht langsam, deutlich, vereinfacht ihr Polnisch und erfragt den Weg, so dass Jan nur noch ihre Hypothesen bestätigen muss. Die Mutter nutzt auch im Polnischen wesentlich mehr Korrekturen, wobei davon auch eine Reihe Selbstkorrekturen sind, die zum Teil offensichtlich mit dem Ziel geäußert werden, ihr Polnisch so zu vereinfachen, dass Jan es verstehen kann. So produziert sie eine falsche Form *do koniec* („zum Ende“) im Nominativ statt im Genetiv und korrigiert eine ursprünglich korrekte Genitivform *do osła* („zum Esel“) in *osioł* – die sogenannte Nennform im Nominativ, die Jan möglicherweise geläufiger ist. Die meisten Korrekturen der Mutter im Polnischen können als indirekt bezeichnet werden; sie verzichtet weitgehend auf eine intonatorische Kennzeichnung durch Kontrastakzent, vielleicht auch um Jan nicht zu verunsichern. Ohne die massive Unterstützung seiner Mutter hätte Jan die Aufgabe in Map Task 1 nicht bewältigen können. Jan produziert auf Polnisch sehr wenig Korrekturen und keine mit Kontrastakzent, was sicher auf seine sprachlichen Unsicherheiten zurückzuführen ist.

7. Vergleich der Korrekturen im Deutschen und in den Herkunftssprachen

Alle untersuchten Schüler/innen zeigen eine zielsprachliche Intonation in der Umgebungssprache Deutsch. In der Herkunftssprache trifft das nur auf K 1 (Ania) zu. Das Polnisch der untersuchten Eltern wirkt nicht abweichend – bis auf die beschriebenen, offenbar bewusst vereinfachten Strukturen von Jans Mutter (E 2).

Die Anzahl der Korrekturen ist offenbar abhängig von der Sprechgeschwindigkeit, wobei ein höheres Sprechtempo auch mehr Versprecher und Korrekturen nach sich ziehen

kann. Gleichzeitig erfordern Korrekturen offenbar auch eine gewisse Sprachsicherheit bzw. ein bestimmtes Kompetenzniveau, und Fremdkorrekturen können aus Rücksicht auf den Gesprächspartner unterdrückt werden (vgl. das sprachliche Verhalten von E 2). Insgesamt zeigen die analysierten Daten aus der ersten Erhebungswelle recht vielfältige individuelle Strategien der Kontrastierung und Korrektur sprachlicher Äußerungen im Deutschen und in der Herkunftssprache.

8. Ausblick

Ein Jahr nach der ersten Erhebung werden sowohl die Sprachstandserhebungen einschl. Map Tasks als auch die Interviews wiederholt. Zum einen soll so festgestellt werden, ob und inwieweit sich das Deutsche und die Herkunftssprache bei Kindern und Eltern weiterentwickeln. Zum anderen können bisher offen gebliebene Fragen im zweiten Interview geklärt werden. So wäre es in Jans Fall interessant herauszufinden, ob es sich bei der sprachlichen Unterstützung der Mutter bei den polnischen Map Tasks um geschicktes „Scaffolding“ für die erfolgreiche Aufgabenbewältigung handelt oder ob das im Map Task beobachtete sprachliche Verhalten auch sonst für die polnischsprachige Interaktion von Mutter und Sohn kennzeichnend ist.

Des Weiteren sollte die Intonation der Kinder mit Polnisch als Herkunftssprache systematisch mit der von Polnisch als Fremdsprache lernenden Schülern verglichen werden. Es ist zu vermuten, dass die Herkunftssprecher/innen hier gegenüber Fremdsprachenlernenden im Vorteil sind. Schließlich ist eine genauere Analyse und Identifizierung von Faktoren für einen fremdsprachigen Akzent in der Herkunftssprache Polnisch (z.B. die Beibehaltung einer „deutschen“ Intonation bei ansonsten zielsprachlicher Realisierung auf segmentaler Ebene) wünschenswert. Dafür müssen die Inputbedingungen der einzelnen Kinder genauen Fallanalysen unterzogen werden.

Literatur

- BELZ M., 2013, *Disfluencies und Reparaturen bei Muttersprachlern und Lernern – eine kontrastive Analyse*, Berlin.
- BREHMER B. / MEHLHORN, G., 2015, Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/1, S. 85-123.
- HAVRANEK G., 2002, *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*, Frankfurt am Main.
- KLEPPIN K., 1998, *Fehler und Fehlerkorrektur*, Berlin.
- KLEPPIN K., 2016, Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur, in: Burwitz-Melzer E./Mehlhorn G./Riemer C./Bausch K.-R./Krumm H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage, Tübingen, S. 412-416.
- KOMAN M., 2011, Selbstkorrekturen bei Deutsch sprechenden Polen. Eine Fallstudie zur gesprochenen Sprache im Germanistikstudium, in: Bartoszewicz I./Szczęk J./Twarek A.

- (Hg.), *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge I (=Linguistische Treffen in Wrocław 7)*, Wrocław/Dresden, S. 125-131.
- MAJEWSKA-TWOREK A., 2011, Disfluenz als ein universelles Merkmal des spontanen Redens, in: Bartoszewicz I./Szczyk J./Tworek A. (Hg.), *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge I (=Linguistische Treffen in Wrocław 7)*, Wrocław/Dresden, S. 115-124.
- MEHLHORN G., 2002, *Kontrastierte Konstituenten im Russischen. Experimentelle Untersuchungen zur Informationsstruktur*, Frankfurt am Main.
- RICHTER J., 2008, *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie*, Baltmannsweiler.
- ROGOZIŃSKA M., 2012, Reparaturen in gesprochenen Texten der Nichtmuttersprachler des Deutschen, in: Bartoszewicz I./Szczyk J./Tworek A. (Hg.), *Im Anfang war das Wort I (=Linguistische Treffen in Wrocław 8)*, Wrocław/Dresden, S. 265-271.

On the linguistic realisation of corrections in map tasks in bilingual adolescents and their parents

Abstract: The map task method enables the elicitation of quasi-spontaneous language under controlled conditions and the linguistic analysis of interactions between conversation partners. In this article the realisation of corrections by adolescents growing up bilingually in Germany with the heritage language Polish is investigated. The map tasks were carried out in the scope of a comprehensive language level survey conducted in bilingual families in Berlin, each with one adolescent and one Polish-speaking parent – with the survey carried out in both German and Polish. The different verbalisation strategies of the corrections at various linguistic levels were discussed by means of two detailed case analyses.

Keywords: map task method, corrections, bilingual families.

Interpersonalität in wissenschaftlichen Texten

1. Der Begriff der Interpersonalität

Der vorliegende Artikel widmet sich dem Begriff der Interpersonalität in wissenschaftlichen Texten der deutschen und polnischen Linguisten. Die Untersuchung ist ein Bestandteil des deutsch-polnischen Forschungsprojektes INTERDISKURS¹, das in Wrocław, Zielona Góra und Bochum durchgeführt wird.

Der Begriff der Interpersonalität geht auf systematisch-funktionale Linguistik von Michael Halliday (1975) und seine drei Metafunktionen der Sprache zurück: die ideationelle, interpersonelle und textuelle. Seine Betrachtung der Sprache als ein soziales Phänomen hebt die Interaktion der Produzent-Rezipient-Konstellation in einem bestimmten sozialen Kontext hervor, die eine interdependente und kaum voneinander trennbare Beziehung bildet.

Diesen Ansatz aufgreifend, unternimmt 1995 Kresta einen Versuch, die interpersonalen Beziehungen in deutschen und englischen Wissenschaftstexten von Linguisten aufzudecken. Für seine Arbeit definiert er den Begriff der Interpersonalität als „eine in allen sprachlichen Äußerungen vorhandene Erscheinung, die eine Markierung der kommunikativen Rolle durch den Produzenten ermöglicht“ (Kresta 1995:36). Diese kommunikative Rolle hat eine sprecherbezogene und eine hörerbefugte Seite. Die Sprecherbezogenheit umfasst die Identifikation bzw. Nicht-Identifikation des Produzenten, seine Meinungen, Urteile und Kommentare. Die Hörerbefugtheit berücksichtigt sprachliche Realisierungsformen, mit denen der Rezipient des Textes angesprochen wird. Zusätzlich zu den zwei Kategorien eröffnet Kresta eine dritte Gruppe für Personen, die nicht an der Kommunikation direkt beteiligt sind. In seiner Analyse unterteilt er diese dritte Gruppe in einen Fachkreis und eine Gemeinschaft. Er unterscheidet deshalb: Autoren-Wir/man (sprecherbezogen), Teamwork-Wir (sprecher- und hörerbefugte), Aufforderung-man (hörerbefugte) und Fachkreis- und Gemeinschafts-Wir/man (bezogen auf weitere (Nicht)Beteiligte an der Kommunikation).

¹ Das Projekt wird gefördert durch NCN (Nationales Zentrum für Wissenschaft) (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044) und die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (Projekt 2014-19).

Problematisch erscheint allerdings die Abgrenzung innerhalb der Gruppe der Rezipienten. Die Grenze zwischen dem Leser/den Lesern und dem Fachkreis ist nicht immer eindeutig. Der Produzent eines wissenschaftlichen Aufsatzes richtet sich vornehmlich an den Fachkreis, um sich mit seiner Publikation innerhalb der scientific community zu positionieren (vgl. Schmidt 2009), d.h. seine Leser sind der Fachkreis. Auf diesen Einwand werde ich bei der unten skizzierten Aufteilung der Wir- und man-Typen noch mal kommen.

2. Fokus der Untersuchung

Im Folgenden wende ich mich nur einem Aspekt der Interpersonalität zu, und zwar der produzentenorientierten (sprecherbezogenen) Seite, der Verfasserreferenz. Der Verfasser kann in seinem Text seine Präsenz mit unterschiedlichen sprachlichen Realisierungsformen ausdrücken. Er kann sich direkt benennen oder aber sich gezielt aus dem Text eliminieren. Die agenshaften Formen der Selbstbenennung in polnischen und deutschen Wissenschaftstexten aus dem Bereich Linguistik stehen im Fokus des vorliegenden Artikels. Mithilfe von Beispielen aus dem Korpus des Forschungsprojektes INTERDISKURS werde ich über ihre Funktion im Text und über ihre bisherige Klassifizierung diskutieren.

3. Agenshafte Verfasserreferenz

Das wichtigste Mittel der Selbstbenennung sind die Pronomen der ersten Person Singular und Plural für die deutschen Texte und das Verba finita in der 1. Person Singular und Plural in den polnischsprachigen Texten. Mit der 1. Person gibt der Sprecher/Schreiber eine deiktische Determination vor, die egozentrisch ist, d.h. „Der Sprecher gibt für alle anderen die Perspektive, in der die Welt zu sehen ist – nämlich seine eigene – vor, und nur er hat als Inhaber der Sprecherrolle das Recht dazu“ (Fobbe 2004:42). Der Schreiber eines wissenschaftlichen Textes kann die vorgegebenen Perspektiven wechseln, z.B. die Aufmerksamkeit des Lesers auf den Textaufbau oder auf die Begriffsdefinition lenken. Die Form der Selbstbenennung wird für unterschiedliche Zwecke verwendet. Dies zeigten frühere Studien von Hyland (vgl. z.B. 2001, 2002), die umfangreiche norwegische KIAP-Studie (vgl. Fløttum/Dahl 2006) und die für den deutschsprachigen Raum aktuellste Untersuchung von Steinhoff (2007a). Für diese deutsch-polnische Vergleichsstudie wird die Kategorisierung der Verfasserrollen nach Steinhoff übernommen, in einigen Punkten diskutiert und modifiziert. Alle Beispiele wurden den Texten von Experten aus dem Bereich Linguistik entnommen, die für die Zwecke des INTERDISKURS-Korpus² zusammengestellt wurden.

² Vgl. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/interdiskurs/>.

3.1. Ich

3.1.1. Verfasser-Ich

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Texte ist der Wissenstransfer. Die Aufnahme des Wissens bei den Lesern hängt im großen Maße von Texttransparenz und Textstruktur ab. Für diese beiden Faktoren ist der Verfasser des Textes verantwortlich. Ihm stehen textkommentierende und adressatenbezogene Prozeduren zur Verfügung, mit denen er den Leser durch den Text leitet und anleitet. Mit meta- und intratextuellen Hinweisen kann der Verfasser den Leser über ausstehende Texthandlungen informieren oder an vorangegangene Textvorgänge erinnern. In Rahmen dieser Prozeduren wird das Verfasser-Ich verwendet (vgl. Steinhoff 2007:14).

- (1) *...rozpocznę od wyjaśnienia niektórych kwestii terminologicznych* (Słoń 2006).
- (2) *Im Folgenden versuche ich diese Frage zu klären – indem ich – ausgehend von der vielfach bewährten Annahme...* (Reis 2011).

In beiden Beispielen haben wir mit Textprozeduren zu tun, die den Leser über ausstehende Handlungen im Text informieren.

3.1.2. Forscher-Ich

Es handelt sich um Textpassagen, in denen sich der Verfasser mit dem bestehenden Wissen kritisch auseinandersetzt. In seinem Streben nach Originalität ist er bemüht, dieses Wissen zu ergänzen, zu erweitern oder in Frage zu stellen. Steinhoff (2007b) nennt drei Textprozeduren, die mit dieser Ich-Verwendung im Zusammenhang stehen: a) begriffsbildende Prozeduren, b) Hypothesen explizierende Prozeduren und c) textkritische Prozeduren. Bei begriffsbildenden Prozeduren kennzeichnet der Schreiber seine eigene theoretische Sichtweise, indem er die Begriffe definiert.

- (3) *Konstrukcje te nazywam za Renatą Grzegorzycową...* (Słoń 2006).
- (4) *Wenn ich es vorziehe von Kontextualisierung zu sprechen, dann nur deswegen...* (Steinseifer 2013).

Bei der Bildung von Hypothesen werden dagegen „intersubjektiv nachprüfbar, falsifizierbare Aussagen über einen Gegenstand, die der kritischen wissenschaftlichen Diskussion ausgesetzt werden“ (Steinhoff 2007b:18) getroffen. Mit der Ich-Verwendung wird aber auch einerseits die Urheberschaft der Aussage markiert, andererseits auf ihre hypothetische Seite verwiesen (Hedging). Der Ich-Gebrauch kann die Endgültigkeit einer Aussage abschwächen, was die performativen Verben wie *etw. annehmen* oder *von etw. ausgehen* betonen.

- (5) *Gdzie indziej wyjaśniam to zjawisko jako różnicę punktów widzenia...* (Słoń 2006).

- (6) *Ich gehe dagegen mit Antos davon aus, dass „Expertenschaft“ [...] von den Angehörigen des Systems ‚Wissenschaft‘[...]... (Steinhoff 2007a).*

In textkritischen Prozeduren verweist das Ich auf den Forscher, „der einem anderen Forscher widerspricht und so seine eigene Position konturiert“ (Steinhoff 2007b:19). Hier handelt es sich um Prozeduren, in denen andere wissenschaftliche Texte bewertet werden und der Weg zur Schaffung von neuem Wissen vorbereitet wird.

- (7) *Nie mogę się jednak oprzeć chęci zwrócenia uwagi na to, iż jakkolwiek pozycje bibliograficzne ważne dla tematu przedstawiają sprawę różnie... (Boniecka 1994).*
- (8) *Mangels überzeugender eigener wie fremder Analyseansätze muss ich beides hier offen lassen (Reis 2011).*

3.1.3. Erzähler-Ich

Dieses Ich wird in „autobiographischen narrativen Textpassagen“ (Steinhoff 2007b:21) verwendet, um über eigene Erfahrungen und Erlebnisse bei der Textproduktion zu berichten. Diese Art der Autor-Narration ist für wissenschaftliche Texte untypisch. Da dieser Ich-Typ in den studentischen Arbeiten anzutreffen ist, aber auch durchaus in den Expertentexten (Beispiel 9), wird dieser Typ in dieser Klassifizierung berücksichtigt.

- (9) *Pomysł opracowania tego zagadnienia zrodził się w trakcie badań nad gwarowymi zwrotami grzecznościowymi, które prowadziłem w okolicach Krakowa ... (Sikora 1994)*
- (10) *...da ich in meiner Schulzeit fast nur die analytische und interpretatorische Seite des Dramas kennengelernt habe,... (Steinhoff 2007a)*

3.2. Wir

3.2.1. Autoren-Wir

Kresta spricht hier von einer „exklusiven“ Verwendungsweise, der Leser wird vom Verfasser ausgeschlossen. Kretzenbacher bezeichnet dies als „Autorenplural“ oder „Pluralis modestiae“ (vgl. Kretzenbacher 1991:20). Steinhoff (2007a:216) erklärt: „Das Autoren-Wir ist der einzige Wir-Typ, der in gewisser Weise als ‚Ersatzform‘ des ‚ich‘ begriffen werden kann“. Das Autoren-Wir übernimmt Funktionen, die mit den Funktionen des Ich (Forscher- oder Verfasser-Ich) vergleichbar sind. Diese Verwendungsweise ist laut Steinhoff (2007a:216) zum einen an einem sprechaktkennzeichnenden Verb, zum anderen an temporal- oder deiktischen Angaben ablesbar. Betrachten wir die folgenden Beispiele:

- (11) *Wir werden dabei zunächst auf ‚kommen‘ eingehen (Rothstein 2011).*

- (12) *Środowiskowe odmiany języka, które nazwaliśmy tradycyjnymi, można by było scharakteryzować przez negację tych właściwości...* (Satkiewicz 1994).

Das Autoren-Wir kommt vor allem dann vor, wenn der Verfasser auf eine im Text lokal oder temporal zurückliegende Handlung verweisen will. Allerdings nicht nur. Ein Charakteristikum für diese Funktion ist die Tatsache, dass die im Verb ausgedrückten Handlungen allein vom Verfasser ausgeführt werden können wie in den Beispielen 11 und 12 *eingehen* und *benennen*. Andere für das Autoren-Wir charakteristische Verben sind: *skizzieren* oder *definieren*. „In diesen Fällen nimmt der Leser nur eine Art ‚Zuschauerrolle‘ ein, insofern als er nur zusehen kann, wie der Autor in seinem Gedankengang fortschreitet. Gerade das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein dieser im Text erschließbaren Zuschauerrolle kann man als einen charakteristischen Unterschied Autoren-*we/wir* einerseits und Teamwork-*we/wir* [...] andererseits ansehen“ (Kresta 1995:75). Das Vorhandensein der deiktischen Mittel ist auch ein Charakteristikum für die Verfasserreferenz.

3.2.2. Teamwork-Wir

Dieses Wir impliziert die Relation: Verfasser+Leser. Diese interpersonale Relation drückt den Wunsch nach einer kooperativen Mitarbeit des Lesers aus. Kresta (1995:133) berichtet, dass diese Verwendungsweise von *we/Wir* meist in textstrukturierenden Handlungen vorkommt: „In solchen Fällen ist die vom Autor angestrebte Zusammenarbeit in Wirklichkeit der Versuch, dem Leser ein kohärentes Bild der sich entwickelnden Gedankensplitter zu vermitteln“. Charakteristisch für diese Funktion sind Sprachhandlungen, die gemeinsam vom Verfasser und Leser ausgeführt werden können wie z. B. *sehen, ansehen, bemerken, feststellen*. Der Leser übernimmt die Rolle eines Mitwirkenden, „der freilich vom Autor darum gebeten wird, einen von ihm durchdachten Sachverhalt nachzuvollziehen. In genau diesem Sinne wird hier ‚Teamwork‘ verstanden“ (Kresta 1995:133).

- (13) *Jak widzimy, status agensa i pacjensa nie uległ zmianie ...* (Słoń 2006).
 (14) *Wir haben gesehen, dass für 9 der 54 Verbtypen ungewöhnlich hohe...* (Hundt 2011).

Die Teamwork-Relation kann auch Imperativ-Formen aufweisen. Auch in diesem Fall wird die Funktion vor allem anhand des Verbs abgelesen und identifiziert:

- (15) *Betrachten wir zuerst die folgenden Beispiele:...* (Felfe 2012).
 (16) *Przyjmijmy, że najważniejszym zabiegiem decydującym o użyciu ...* (Sikora 1994).

Die Teamwork-Relation ist hier besonders durch das Verb in der Imperativform ausgedrückt. Kresta (vgl. 1995:134) kategorisiert diese Form als Vorschlag, der zur

Gestaltung einer erfolgreichen Kommunikation beitragen soll und oft bei textstrukturierenden Handlungen benutzt wird. Sie ermöglicht dem Schreiber seine Gedanken verständlich zu vermitteln, und dem Leser den Gedankengang des Verfassers nachzuvollziehen.

3.2.3. Fachkreis-Wir

Mit dem Fachkreis-Wir nimmt der Verfasser Bezug auf Personen außerhalb der Teilnehmer-Konstellation, auf seinen Fachkreis. Kresta weist in diesem Fall allerdings darauf hin, dass der Status der Leser problematisch ist. Oft lässt sich aus dem Kontext nicht eindeutig erschließen, ob der Autor seinen Leser einbezieht. Er nimmt aber an, dass „der folgende vom Autor intendierte Bezug gilt [*we/wir* = ‚jeder, der dieses Fach betreibt‘]“ (Kresta 1995:136). Steinhoff macht hier auf den propositionalen Gehalt aufmerksam, der die scientific community umfasst (Steinhoff 2007a:223). Beispiele:

- (17) *Noch wenig wissen wir z.B. über die Werbung der jüngeren und älteren Vergangenheit und über ablaufende Wandelprozesse und ...* (Stoeckl 2011).
- (18) *Znamy też fragment listu miłosnego z XV wieku, pisanego po polsku: Mój kwiatku najrozkoszniejszy, na twojem liczku białem kwtący (PSDP: 178)* (Krawczyk-Tyrpa 2001).

In diesen Beispielen verweist der Verfasser auf ein Kollektiv, das größer ist als beim Teamwork-Wir, aber kleiner als das Gemeinschafts-Wir. Die Abgrenzung zwischen dem kleineren Kollektiv, also dem Teamwork, und dem Fachkreis als größerem Kollektiv ist nicht immer transparent. Die Frage nach einem Wir-Typ lässt sich nicht immer eindeutig beantworten, da der Schreiber mit dem Teamwork-Wir nicht nur einen Leser, sondern eine Lesergruppe anspricht. Diese Leser bilden eine scientific community, zu der auch der Verfasser gehört. Das bedeutet, dass mit dem Teamwork-Wir der Schreiber sich auch an seinen Fachkreis wendet. Unten einige Beispiele, wo die Zuordnung zu Teamwork- oder Fachkreis-Wir sich als schwierig gestaltet:

- (19) *Wenn wir wissenschaftlich von Text reden, müssen wir dann eine Terminologisierung vornehmen, d.h. entweder aus dem Bedeutungsspektrum des alltagssprachlichen Ausdrucks eine Lesart auswählen oder eine neue Definition kreieren, die für den Terminus Text verbindlich ist?* (Adamzik 2004).

Ist die hier gestellte Frage an den Fachkreis gerichtet oder an den Leser, um ihn mit der Frage auf den weiteren Handlungsverlauf im Text vorzubereiten?

Wegen der problematischen Abgrenzung zwischen Teamwork-Wir und Fachkreis-Wir bei einigen Anwendungen schlage ich vor, die beiden Kategorien in nicht eindeutigen Fällen zusammenzulegen und als Leser/Fachkreis-Wir zu bezeichnen.

3.2.4. Gemeinschafts-Wir

Dieser Wir-Typ erscheint in allgemeingültigen Aussagen und nimmt Bezug auf eine ganze Sprachgemeinschaft wie in folgenden Beispielen oder auf die ganze Menschheit. „Beiden Verwendungsweisen ist gemeinsam, dass zusätzlich zur Konstellation [Verfasser-Leser-Fach] auch auf Menschen außerhalb des Fachs Bezug genommen wird“ (Kresta 1995:140).

- (20) *Oto kilka przykładów z tej grupy: ... przebiśnieg – symbol nadziei, gdyż jest jednym z pierwszych kwiatów wiosennych; w średniowiecznym malarstwie był atrybutem maryjnym, ponieważ Jej zawdzięczamy „narodziny nadziei”; przylaszczka...* (Wysoczański 2001).
- (21) *Wir wissen, dass mit „schneiden“...eine Tätigkeit des Zerteilens von etwas ausgedrückt wird.* (Felfe 2012).

Aus dem Kontext können wir entnehmen, dass bei *zawdzięczamy* und bei *Wir wissen...* eine größere Gruppe von Menschen, eine Sprachgemeinschaft (im polnischen Beispiel Menschen, die zu einem bestimmten Kulturkreis gehören) gemeint ist. Deshalb ist die Zuordnung zum Gemeinschafts-Wir eindeutig.

3.3. *man*

Zu dem Kreis der agenshaften Konstruktionen werden im Deutschen Sätze mit *man* gerechnet, die im Polnischen mit Passiv oder mit Verben ‚niewłaściwie‘ bzw. mit Konstruktionen mit Verben auf *no/to* wiedergegeben werden. In der neuen linguistischen Literatur wird der Status von *man* als Indefinitpronomen in Frage gestellt und sein Bezug auf Personen hervorgehoben. Anhand der morphosyntaktischen und semantischen Eigenschaften von *man* findet Zifonun (2000, 2001) die Zuordnung von *man* zu den schwachen Personalpronomina naheliegender als die traditionelle Zuordnung zu den Indefinitpronomen. Die Verwendung von *man* teilt sie in ‚generisch‘ versus ‚partikulär‘ ein, wobei die generische Verwendung überwiegt. Bei der generischen Zuordnung „kommen alle Individuen aus einer einschlägigen Gruppenmenge in Betracht, im partikulären nur einzelne“ (Zifonun 2000:237). In dem wissenschaftlichen Aufsatz haben wir mit der generischen Funktion von *man* zu tun, wobei die Generizität bzw. die Allgemeingültigkeit des Satzes verschiedene Ausdehnungen aufweisen kann: von einem maximalen bis zum minimalen Pol der Generizität mit einer bestimmten kontextuell eingeschränkten Gruppe. Die unterschiedlichen Spielarten von generischem *man*, das Jedermann aus der Menschheit bis zu einer einschlägigen Person verkörpert, ergeben sich aus dem sprachlichen Kontext. Dimova (1981), die neun Sememe von *man* unterscheidet, ordnet sechs dieser Sememe als „pronominale Sememe“ ein, die sich auf konkrete, im Text schon genannte Individuen beziehen und als Synonyme für die Personalpronomina im Text auftreten. Zifonun fasst sie als „ein kontextuell einge-

bettetes generisches *man*“ auf, das durch den Kontext mit einem Personalpronomen zu vergleichen ist. Für den wissenschaftlichen Aufsatz sind v.a. zwei Bezüge von ‚man‘ auf Personalpronomina von Bedeutung: der sprecherinklusive Bezug von *man* auf Wir und auf Ich. Mit der auf Wir bezogenen Verwendung von *man* wird zu verstehen gegeben entweder dass, was allen Individuen widerfährt, auch für den Sprecher gilt oder dass, was dem Sprecher widerfährt, für den Leser gelten kann (Zifonun 2000:242). Dieser sprecherinklusive Bezug von *man* auf Wir tritt in wissenschaftlichen Artikeln auf. Zwar kann man hier nicht von einer Synonymie zu Personalpronomen sprechen, aber, um den Wir-Bezug von *man* in wissenschaftlichen Aufsätzen aufzuzeigen, werde ich einen Austausch von *man* mit Wir an Beispielen aus dem INTERDISKURS-Korpus durchführen:

- (22) *Zum einen wird am Beispiel dieses in den maschinenlesbaren Textkorpora niederfrequenten Phänomens gezeigt, welche methodischen Schlussfolgerungen sich ziehen lassen, wenn man für die Untersuchung verschiedene Textkorpora heranzieht* (Hundt 2011).
- (22a) *Zum einen wird am Beispiel dieses in den maschinenlesbaren Textkorpora niederfrequenten Phänomens gezeigt, welche methodischen Schlussfolgerungen sich ziehen lassen, wenn wir für die Untersuchung verschiedene Textkorpora heranziehen* (Hundt 2011).
- (23) *Vergleicht man die Sichtung der drei Korpora miteinander, so fällt auf, dass lediglich in den IDS-Korpora eine gewisse historische Tiefe erreicht werden kann* (Hundt 2011).
- (23a) *Vergleichen wir die Schichtung der drei Korpora miteinander, so fällt auf, dass lediglich in den IDS-Korpora eine gewisse historische Tiefe erreicht werden kann.*
- (24) *Auch hier finden sich weit mehr Zweitglieder, als man gemeinhin in Überblicksdarstellungen findet, und die semantische Ausdifferenzierung ...* (Fandrych 2011).
- (24a) *Auch hier finden sich weit mehr Zweitglieder, als wir gemeinhin in Überblicksdarstellungen finden, und die semantische Ausdifferenzierung ...*
- (25) *So wie man vom sein-Perfekt und vom haben-Perfekt spricht, so spricht man dann eben auch von sein-DPF und haben-DPF* (Hundt 2011).
- (25a) *So wie wir vom sein-Perfekt und vom haben-Perfekt sprechen, so sprechen wir dann eben auch von sein-DPF und haben-DPF* (Hundt 2011).

Der Austausch zeigt die semantische Vergleichbarkeit von *man* und Wir in den Sätzen, da die entscheidende Bedeutung des sprachlichen Kontextes erhalten bleibt. Wenn man diese Spur weiter verfolgt, kann man davon ausgehen, dass *man* dementsprechend

nicht nur die semantische Nähe zu Wir in diesen Sätzen aufweist, sondern auch eine ähnliche Funktion wie Wir innehat. Die Konsequenz daraus sind die funktionalen Entsprechungen von *man* zu Wir-Typen: Autoren-Wir und Autoren-man, Teamwork-Wir und Teamwork-man, Fachkreis-Wir und Fachkreis-man und Gemeinschafts-Wir Gemeinschafts-man. Betrachtet man die oben angeführten Beispiele unter diesem Aspekt, ergibt sich Folgendes:

- (22)/(22a) Autoren-man/ Autoren-Wir – Nur der Autor selbst kann für seine Untersuchung zusätzliche Textkorpora heranziehen. Hier wird Wir als Pluralis modestiae angewendet.
- (23)/(23a) Teamwork-man/ Teamwork-Wir – den Vergleich kann der Autor und der Leser ziehen.
- (24)/(24a) Fachkreis-man/ Fachkreis-Wir – ...mehr Zweiglieder als in Überblickdarstellungen gemeinhin vom Fachkreis gefunden werden...
- (25)/(25a) Fachkreis-man/ Fachkreis-Wir – von *sein-* und *haben-*Perfekt spricht der Fachkreis, genauso wie von *sein-DPF* und *haben-DPF*.

Mit der Wir-Ersatz Methode kann die Funktion von *man* in einem wissenschaftlichen Text bestimmt werden. Deshalb übernehme ich für meine Untersuchung für die Bestimmung von *man*-Funktionen im Text die Klassifizierung von Wir.

Es bleibt noch die sprecherinklusive Implikatur von *man* auf Ich zu klären. Nur diesen expliziten Bezug auf Ich, der meistens in Rezensionen vorkommt, bezeichnet Kresta als Autoren-man. Sein Beispiel:

- (26) *Im allgemeinen vermisst man hier vieles und würde umgekehrt gern auf die... verzichten* (Kresta 1995:77).

Er argumentiert, dass sich hier der Rezensent mittels des Pronomens ‚man‘ als ein allgemeiner Leser darstellt. Versucht man in diesem Satz *man* mit einem Pronomen zu ersetzen, ist Ich zutreffender als Wir. Die Wir-Ersatz Methode zeigte aber, dass Autoren-Wir viel öfter identifiziert werden, was sich wiederum auf Autoren-man zurückführen lässt.

Betrachten wir folgendes Beispiel:

- (27) *Man kann also im Korpusvergleich nicht davon ausgehen, dass sich die DP(Q) F-Formen gleichmäßig verteilen, da keine lineare Frequenzsteigerung zu erkennen ist* (vgl. auch die Tabellen 5 und 6) (Hundt 2011).
- (27a) *Wir können also im Korpusvergleich nicht davon ausgehen, dass sich die DP(Q) F-Formen gleichmäßig verteilen, da keine lineare Frequenzsteigerung zu erkennen ist* (vgl. auch die Tabellen 5 und 6) (Hundt 2011).

Für (27a) kann Wir als Autoren-Wir eingestuft werden, da die Handlung ‚von etw. ausgehen‘ nur vom Verfasser/dem Autor vorgenommen werden kann, deshalb können wir für den Satz (27) annehmen, dass auch hier hinter *man* der Autor steht und damit kann dieses *man* dem Autoren-*man* zugerechnet werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Autoren-*man* vorzufinden ist, wenn mit *man* der explizite Bezug auf Autor (Ich-Bezug) gemeint ist oder wenn *man* den Wir-Bezug herstellt, und dieses Wir als Pluralis modestiae zu deuten ist.

4. Zusammenfassung

Zu den wichtigsten agenshaften Verfasserreferenzformen zählen im Deutschen die Pronomen der ersten Person Singular und Plural und im Polnischen das Verbum finitum in der 1. Person Singular und Plural. Unzählige Studien haben gezeigt, dass diese Formen verschiedene Autorenrollen übernehmen können: die Verfasser-, Wissenschaftler- und private Rolle (vgl. Schmidt 2009:231). Für die Zwecke der deutsch-polnischen Vergleichsstudie wird die Aufteilung von Steinhoff (2007a) übernommen in Autoren-, Forscher- und Erzähler-Ich, Autoren-, Teamwork-, Fachkreis- und Gemeinschafts-Wir. Für unklare Fälle von Teamwork- und Fachkreis-Wir wurde eine neue Kategorie Leser/Fachkreis-Wir vorgeschlagen.

Als agenshaft gelten im Deutschen auch Konstruktionen mit *man*. Wie Zifonun (2000) zeigte, kann die generische Verwendungsweise von *man* u.a. Implikatur auf Wir und Ich abbilden. Die Wir-Ersatz-Methode bestätigte in den Beispielsätzen 22-25 nicht nur die semantische Nähe von ‚man‘ und Wir, sondern wies auf die gleiche Funktion beider Pronomen hin. Dementsprechend wurden für ‚man‘ die gleichen Funktionen wie für Wir angenommen: Autoren-, Teamwork-, Fachkreis- und Gemeinschafts-*man*. Die generische, sprecherexklusive Verwendung von ‚man‘ kann sich aber auch explizit auf den Verfasser beziehen (Beispiel 26), was allerdings in wissenschaftlichen Texten selten anzutreffen ist. Dies ist auch dem Autoren-*man* zuzurechnen.

Literatur

- DIMOVA A., 1981, Die Polysemie des Pronomens *man* unter Berücksichtigung seiner Äquivalente im Bulgarischen, in: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 38-44.
- FLØTTUM K. / DAHL T., 2006, Academic Voices – across languages and disciplines, Amsterdam/Philadelphia.
- FOBBE E., 2004, Die Indefinitpronomen des Deutschen. Aspekte ihrer Verwendung und ihrer historischen Entwicklung, Heidelberg.
- HALLIDAY M., 1975, Beiträge zur funktionalen Sprachbetrachtung, Berlin u.a.
- HYLAND K., 2001, Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles, in: English for Specific Purposes 20, S. 207-226.

- HYLAND K., 2002, Options of identity in academic writing, in: ELT Journal 56/4, S. 351-358.
- KRESTA R., 1995, Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen, Berlin u.a.
- KRETZENBACHER H., 1991, Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes, in: Fachsprache 13 (3-4), S. 118-137.
- SCHMIDT J., 2009, Die Autorenrolle in wissenschaftlichen und studentischen Texten aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum, in: Meer D./Levy-Tödter M. (Hg.), Hochschulkommunikation in der Diskussion, Berlin u.a.
- STEINHOFF T., 2007a, Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten, Tübingen.
- STEINHOFF T., 2007b, Zum ich-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten, in: Zeitschrift für germanistische Linguistik 35/1-2, S. 1-26.
- ZIFONUN G., 2000, „Man lebt nur einmal.“ Morphosyntax und Semantik des Pronomens *man*, in: Deutsche Sprache 28, S. 232-253.
- ZIFONUN G., 2001, Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Pronomen. Teil I: Überblick und Personalpronomen, Mannheim.

Quellen

- ADAMZIK K., 2004, Textlinguistik: Eine einführende Darstellung, Tübingen.
- BONIECKA B., 1994, O jednej z form wyrażania *lojalności* przez dzieci w wieku przedszkolnym, in: Język a kultura, t. X Języki subkultur, S. 37-64.
- FANDRYCH CH., 2011, Wie geht es eigentlich den Halbsuffixen?, in: Deutsche Sprache 39, S. 137-153.
- FELFE M., 2012, Transitive Resultativkonstruktionen in der Konstruktionsgrammatik, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 40, S. 352-395.
- HUNDT M., 2011, Doppelte Perfektkonstruktionen mit haben und sein, in: Deutsche Sprache 39, S. 1-24.
- KRAWCZYK-TYRPA A.: <http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl/jk/JK-16/JK16-krawczyk-tyrpa.pdf> (Stand: 05.2014).
- REIS M., 2011, Kaum-Gefüge im Deutschen – Grammatik und Pragmatik, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 39, S. 317-355.
- ROTHSTEIN B., 2011, Zur temporalen Interpretation von Fügungen des Typs *sie kam gelaufen*, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 39, S. 356-376.
- SATKIEWICZ H., 1994, Norma polszczyzny ogólnej a języki subkultur, in: Język a kultura, t. X Języki subkultur, S. 37-64.
- SIKORA K., 1994, Gwarowe formuły adresatywne jako narzędzie identyfikacji więzi społecznej łączącej rozmówców, in: Język a kultura, t. X Języki subkultur, S. 37-64.
- SŁOŃ A., 2006, Polskie konstrukcje nieosobowe w kontekście innych konstrukcji deagentywnych, in: Badania Naukowe 18, S. 11-21.
- STEINSEIFER M., 2013, Texte sehen – Diagrammatologische Impulse für die Textlinguistik, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 41, S. 8-39.
- STOECKL H., 2011, Multimodale Werbekommunikation – Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 44, S. 5-32.
- WYSOCZAŃSKI W., 2001, Semantyczno-kulturowa interpretacja nazw roślin, in: Język a Kultura, t. XVI, S. 71-81.

Interpersonal structures in scientific texts

Abstract: This paper discusses various forms of authorial reference in German and Polish academic writing. The most visible manifestation of such an authorial identity in German scientific texts there are personal pronouns *Ich* and *Wir*, in Polish scientific texts – Verba finita of first person singular and plural. They play different roles in text: writer role, researcher role and evaluator role. Based on examples it is discussed, how clear boundaries can be established between the roles. Then I discuss the use of ‘man’ and its performance in the text.

Keywords: interpersonal structures, scientific texts.

KARIN PITTNER

Formen und Funktionen von Subjektschüben in wissenschaftlichen Aufsätzen und studentischen Arbeiten

Wissenschaftliche Texte sollen in einem unpersönlichen Stil verfasst werden, der der Objektivität und Allgemeingültigkeit der angewendeten Verfahren und Ergebnisse Rechnung trägt. In der Regel wird daher in wissenschaftlichen Texten, wenn überhaupt, dann nur sehr sparsam explizit auf den Verfasser referiert. Weinrich (1989:132) formuliert ein „Ich-Verbot“: „Erstes Verbot: Ein Wissenschaftler sagt nicht »ich«“. Auch in neueren Darstellungen wird von der Verwendung dieses Personalpronomens abgeraten, so bei Roelcke (2010:83): „In den modernen Fachsprachen hat die Vermeidung der ersten Person Singular als eine zentrale stilistische Verpflichtung zu gelten, mit welcher der Objektivitätsanspruch und die allgemeine Gültigkeit der fachlichen Äußerungen hervorgehoben werden“. Bei Hennig/Niemann (2013:442) findet sich der folgende, wohl in erster Linie an Studierende gerichtete Appell: „Wenn du Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben wie Anonymität und Objektivität gerecht werden willst, dann wähle Formen des unpersönlichen Schreibens“.

Zu den sprachlichen Formen, die es ermöglichen, den Verfasser ungenannt zu lassen, gehört neben der Verwendung von Passivformen und Nominalisierungen der sogenannte Subjektschub, dessen Leistung Steinhoff (2007:269) so beschreibt: „Mit dem Subjektschub wird auf der Textoberfläche signalisiert, dass fachliche Gegenstände, Kategorien oder Begriffe **selbst handeln**“. Anstelle des Agens treten z.B. wissenschaftliche Kategorien, Elemente des Texts oder die wissenschaftliche Untersuchung quasi als Handelnde auf, wie in *die vorliegende Untersuchung zeigt, der nächste Abschnitt untersucht, wie die folgende Tabelle demonstriert* u.Ä. Von Polenz (1981:100) sieht im Subjektschub die „sublimste Art und semantisch folgenreichste Stufe von Entagentivierung“, die er wie folgt charakterisiert: „Beim Subjektschub wird in die Subjekt-Stelle eines HANDLUNGS-Verbs die Bezeichnung einer dafür eigentlich nicht vorgesehenen Bezugsstelle ‚geschoben‘, z.B. eines OBJEKTS, eines INSTRUMENTS usw. Im Unterschied zum Passivsatz ist dabei aber für den eigentlichen AGENS der HANDLUNG keine syntaktische Position mehr vorgesehen, sodaß man hier in noch stärkerem Maße als bei agenslosen Passivsätzen von Deagentivierung/AGENS-Schwund sprechen kann“ (von Polenz 1988:188). Von Polenz nimmt eine sprachkritische Auffassung gegenüber dem Subjektschub ein, den er als Teil eines Wissenschaftsjargons sieht, der

Sachverhalte unpräzise ausdrückt. Diese Auffassung wird in der aktuellen Diskussion nicht mehr vertreten. Der Subjektschub hat sich inzwischen etabliert als eine anerkannte Form „des unpersönlichen Schreibens“ (Hennig/Niemann 2013). Steinhoff (2007:270) spricht von „verfasserreferentiellen Prozeduren“ und sieht im Subjektschub die „impliziteste Form einer agenslosen Verfasserreferenz“ (Steinhoff 2007:276).

Eine Einordnung des Subjektschubs in ein System klassischer rhetorischer Figuren soll hier nicht vorgenommen werden. Während manche Autoren den metonymischen Charakter hervorheben (Schmid 1997), ordnen andere Autoren Subjektschübe dem Bereich der Metapher zu. Weingarten (1994:128) spricht von der „Metapher des aktiven Textes“ und der „Metapher der aktiven linguistischen Kategorie“, die sich für unsere Untersuchung als nützlicher Ausgangspunkt erweisen werden.

Hochschuldidaktische Forderungen danach, „Schreibkonventionen wie z.B. den angemessenen Gebrauch von Verfasserreferenzen erkennen zu lernen“ (Schmidt 2009:235), setzen eine genaue Analyse der Möglichkeiten der Verfasserreferenz und ihrer Vermeidung voraus. Durch eine vergleichende Analyse der Subjektschübe in wissenschaftlichen Aufsätzen und studentischen Arbeiten sollen mögliche Schwierigkeiten beim Erwerb aufgespürt werden. Es soll gezeigt werden, welche Arten von Subjektschub unterschieden werden können, an welchen Stellen Subjektschübe auftreten und welche Texthandlungen damit ausgeführt werden. Die Basis der Untersuchung sind verschiedene Teilkorpora des in Breslau, Zielona Góra und Bochum angesiedelten Interdiskurs-Projekts, die studentische Arbeiten und wissenschaftliche Aufsätze von deutschen und polnischen Verfassern enthalten.¹

Arten von Subjektschüben

Schmid (1997:13) geht davon aus, dass einem Subjektschub adverbiale Strukturen zugrunde liegen und unterscheidet je nach zugrundeliegendem Adverbialtyp zwischen einem instrumentalen, modalen, lokalen, restriktiven, konditionalen, temporalen oder kausalen Subjektschub. Demnach existiert als Alternative zu einem Satz mit „Subjektschub“ ein Satz, in dem ein menschliches Agens (meist der Verfasser) als Subjekt erscheint und die ins Subjekt verschobene Größe als Adverbial, vgl. die folgenden Beispiele: *Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit zwei bedeutenden Theorien der Semantik, der Merkmalsemantik und der Prototypensemantik.* (Seminararbeit Merkmalssemantik) / *In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit...*

Kresta (1995:87) unterscheidet in seiner Untersuchung der Formen der Interpersonalität in linguistischen Aufsätzen je nach getilgtem ursprünglichen Subjekt zwischen autoren-

¹Das Projekt wird gefördert durch NCN (Nationales Zentrum für Wissenschaft) (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044) und die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (Projekt 2014-19).

bezogenen, fachkreisbezogenen und gemeinschaftsbezogenen Subjektschüben (bei ihm „Ablativ-Subjekte“ genannt). Wie er zeigt, können Verfasser durch einen Subjektschub „nicht nur sich selbst als Handlungsträger eliminieren. Der hier fehlende Handlungsträger kann auch den Fachkreis oder außerfachliche Gruppen darstellen“ (Kresta 1995:87). Er sieht vor allem zwei Typen autorenbezogener Subjektschübe, nämlich „die Angabe eines Ortes oder aber eines Instruments“. Zu den Orten gehören Bezeichnungen für den Text, einen Teiltex oder die Untersuchung, zu den instrumentalen Subjektschüben Substantive wie *Beispiele* oder Bezeichnungen für Schaubilder, wie *Diagramm*, *Tabelle* etc. Kresta (1995:89) beobachtet, dass autorenbezogene Subjektschübe vor allem in textorganisierenden Passagen auftreten, und „meistens die sprachliche Handlung des ankündigenden Textstrukturierens“ realisieren. Fachkreisbezogene Subjektschübe sind besonders in Einführungen und Aufsätzen häufig zu beobachten. „Die in Subjektposition auftretenden Ortsangaben stellen oft Untergebiete oder Forschungsrichtungen der Linguistik dar“, (Kresta 1995:139), wie etwa *die strukturalistische Sprachwissenschaft* oder *american studies*. Ein Beispiel für einen gemeinschaftsbezogenen Subjektschub liefert der folgende Beleg: *European languages, for example, make use of tenses* (Kresta 1995:143).

In unserer Untersuchung finden sich vor allem Beispiele für autoren- und fachkreisbezogene Subjektschübe. Wie schon erwähnt, nehmen wir als Ausgangspunkt unserer Untersuchung die von Weingarten vorgeschlagene Einteilung der Subjektschübe in Metaphern des aktiven Texts und Metaphern der aktiven linguistischen Kategorie.

Metapher des aktiven Textes

Metaphern des aktiven Texts liegen vor, wenn die Arbeit oder bestimmte Teile davon quasi als Agens in der Subjektposition erscheinen, wie in den folgenden Beispielen:

Die Arbeit hat aufgezeigt, dass sich die Definition des Begriffs Jugendsprache sehr schwierig gestaltet (Seminararbeit Sprachwandel).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit zwei bedeutenden Theorien der Semantik, der Merkmalsemantik und der Prototypensemantik (Seminararbeit Merkmalssemantik).

Ein Beispiel aus dem Deutschen zeigt jedoch, dass die semantische Kompatibilität nicht immer zwingend notwendig ist zumindest im Deutschen (Seminararbeit Resultativkonstruktionen).

Diese Tabelle veranschaulicht sehr deutlich, dass der Fernsehkonsum unter Jugendlichen ein wichtiger Faktor ist. (Seminararbeit Sprachwandel).

Die folgenden Sätze von Löbner (2003) zeigen, dass einige Bedeutungsvarianten ausscheiden können (Seminararbeit Ambiguität).

Die folgenden Beispielsätze erläutern die Bedeutung von Homonymie sehr deutlich (Seminararbeit Ambiguität).

Die folgenden drei Beispielsätze stellen kurz die vorliegenden Bedeutungsverschiebungen dar (Seminararbeit Ambiguität).

Die „Metapher des aktiven Texts“ findet sich vor allem in textorganisierenden Passagen. Das Ziel ist klar: Der Verfasser kann es auf diese Weise vermeiden, sich selbst zu nennen. Das bevorzugte Mittel des unpersönlichen Stils ist jedoch in diesen Passagen ganz klar die Passivierung. Ein Grund dafür kann sein, dass Passivsätze vielfältiger einsetzbar sind, da in ihnen beliebige Mitspieler in die Subjektstelle gerückt werden können, während beim Subjektschub die Möglichkeiten stärker eingeschränkt sind.

In der Literaturwissenschaft kann auf andere Aspekte von Texten Bezug genommen werden wie etwa Zitate, Formulierungen und Beschreibungen.

Ein Zitat aus einer Rezension von Musäus liefert eine mögliche Erklärung für diese aufgetretene Diskrepanz in der Charakterzeichnung: „es ist zweyerley, wie ein und derselbe Charakter von dem Verf. und wie er von seinem Leser gedacht wird [...] (Seminararbeit Musäus).

Die Formulierung dabei, dass sein Gefühlssinn noch nicht fein genug wäre (SL, S. 502), deutet auf eine mögliche Entwicklung hin (Seminararbeit Musäus).

Seine innere und äußere Beschreibung, die ihm „von Natur die besten Anlagen“ (SL, S. 500) attestiert, offenbart vorerst einen Helden mit ausschließlich positiven Eigenschaften: denn Franz ist ein gut gebauter, gesunder, junger Mann mit fröhlichem und heiterem Charakter (Seminararbeit Musäus).

Metapher der aktiven linguistischen (wissenschaftlichen) Kategorie

Auch fachliche Begriffe und Strömungen können als Handelnde dargestellt werden. Die von Weingarten eingeführte „aktive linguistische Kategorie“ kann mit Blick auf andere Wissenschaften etwas allgemeiner als „aktive wissenschaftliche Kategorie“ (cf. Steinhoff 2007:270) gefasst werden. Weingarten (1994:122) weist darauf hin, dass Subjektschübe Einblicke in die Subjekts- und Gegenstandskonstitution einer Wissenschaft geben können, indem sie Hinweise auf Schlüsselbegriffe einer Disziplin liefern. Keller (1994:23f.) weist darauf hin, dass Metaphern, Hypostasierungen, und Anthropomorphisierungen in der Wissenschaftssprache sehr häufig auftreten: „Von der Elektrizität sagen wir, daß sie fließt, von Genen, daß sie egoistisch sind, Luftdruckveränderungen werden zu Hochs und Tiefs hypostasiert, die wandern, Fronten bilden und sich zurückdrängen lassen“. Mit Bezug auf die Sprache ist es weit verbreitet, sie als einen Organismus zu erfassen, der sich entwickeln und ändern kann.

Sprachliche Einheiten

In linguistischen Arbeiten können sprachliche Einheiten quasi als Handelnde auftreten, wie in den folgenden Beispielen:

Allerdings gibt es auch Sätze, die eine statische Situation beschreiben, sich aber nicht von den path-resultativen unterscheiden (Seminararbeit Resultativkonstruktionen).

Attributphrasen drücken meist einen Endstatus aus (Seminararbeit Resultativkonstruktionen).

Speziell aber die Adverbien sorgen für eine überdimensionale Vorstellung bezüglich der Hemden (Seminararbeit Komposita).

Fachrichtungen und Schulen innerhalb einer Disziplin

Auch Fachrichtungen, Strömungen und Schulen innerhalb einer Disziplin können als Handelnde auftreten:

Der strukturalistische Ansatz transmodifiziert das aristotelische NHB-Modell, indem Phoneme durch binäre und distinktive Merkmale beschrieben wurden (Seminararbeit Merkmalssemantik).

Auch die Sprechakttheorie zeigt ausdrücklich, dass Texte als Sprachhandlungen in unterschiedlichen Situationen Unterschiedliches meinen können (Seminararbeit Sprechakte).

Während die Konstruktionsgrammatik in den USA seit mehreren Jahren diskutiert wird, tritt sie in der deutschen Forschung nur marginal auf (Seminararbeit Resultativkonstruktionen).

Sie [die Konstruktionsgrammatik] versucht, „ein vollständiges und exaktes Inventar von Strukturen (‚Konstruktionen‘) zu postulieren, das die möglichen grammatischen Sätze einer Sprache generiert und dabei alle ungrammatischen Sätze explizit ausschließt“ (Seminararbeit Resultativkonstruktionen).

Es versteht sich von selbst, dass sich hier Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächern finden. Dazu noch einige Beispiele aus der Literaturwissenschaft:

Historische Emotionsforschung zielt nicht auf Triebe, sondern auf Gefühle und geht dabei von einem engen Zusammenspiel von Emotion und Kognition (d.h. dem Bewussten) aus. Fühlen und Denken bilden für sie keinen Gegensatz. (Aufsatz Historische Emotionsforschung).

Die Psychoanalyse ist auf langdauernde psychische Prozesse und langanhaltende Triebkonflikte als Objekte fixiert und sucht alle Äußerungen eines Patienten (Träume, Phantasien) auf Spuren des Unbewussten ab; die Literaturwissenschaft hingegen befasst sich vorwiegend mit ästhetischen Produktionen von kurzfristigen, wechselhaften psychischen Zuständen, die oft eine Kombination von Emotion, Kognition und Reflexion erkennen lassen (Aufsatz Historische Emotionsforschung).

Bei den Fachrichtungen und Schulen in Subjektposition wird eine alternative, etwas umständlichere Formulierung vermieden, bei der die jeweiligen Forscher als Subjekt erscheinen und die Fachrichtung als Adverbial oder Attribut, etwa derart:

In der Historischen Emotionsforschung zielt man/zielen die Autoren nicht auf Triebe,... / Innerhalb der Psychoanalyse ist man...

Hier liegen die Gründe für den Subjektschub also in erster Linie in der Sprachökonomie. Ein metonymischer Zusammenhang zwischen einer Fachrichtung und den in dieser Fachrichtung tätigen Forschern und Forscherinnen lässt sich leicht erschließen.

Untersuchungsgegenstände

Auch Untersuchungsgegenstände treten in Subjektschüben auf, wobei sich diese Gegenstände zwischen den verschiedenen Disziplinen selbstverständlich unterscheiden.

Werbetexte machen laut Manuel Baumgart neben der Zusammensetzung von Wörtern ohne und mit Bindestrich außerdem Gebrauch von der Schreibung mit internen Großbuchstaben – den Binnenmajuskeln (vgl. Baumgart 1992:213) (Seminararbeit Komposita).

Werbung macht nämlich häufig Gebrauch von Wortspielen, komprimiertem Geschichtenerzählen, Fotografien, Wortwitz und Rhythmus, die allesamt sehr einprägsam und unterhaltsam sein können (Seminararbeit Komposita).

Sie [= die Werbesprache] grenzt sich somit erheblich von vielen anderen Sprachvarietäten wie z.B. der Alltagssprache oder auch der Fachsprache ab (Seminararbeit Werbesprache).

Dazu einige Beispiele aus der Literaturwissenschaft:

Die Handlung spielt hauptsächlich in Deutschland, Bremen, was unter anderem eine Empfehlung Blanckenburgs an die Romandichter war, weil man die Sitten des eigenen Volks besser umsetzen kann (Seminararbeit Musäus).

Die bisher behandelten Szenen zeigten den Wein stets in Verbindung mit Götz von Berlichingen; andere Figuren tranken ihn nur mit ihm zusammen (Seminararbeit Götz).

Abschließende Beobachtungen und Überlegungen

Da eine vollständige, zahlenmäßige Auswertung der untersuchten Teilkorpora des Interdiskursprojekts noch aussteht, sollen an dieser Stelle einige Thesen skizziert werden, die auf Beobachtungen beruhen. Es kann festgehalten werden, dass Studierende teilweise über die Formen der unpersönlichen Verfasserreferenz verfügen. Der Subjektschub ist dabei wesentlich seltener zu finden als Passivsätze.

Weiter lässt sich beobachten, dass in studentischen Arbeiten häufiger als in Expertentexten eine Verwendung von *ich* und auch weniger abwechslungsreiche, einheitlichere Verwendungen eines einzigen Stilmittels des unpersönlichen Schreibens zu finden sind, wie z.B. lange Ketten von Passivsätzen, vgl. dazu das folgende Beispiel:

*Im Folgenden **soll** unter der Fragestellung „Die Verwandlung – Entfremdung als Folge der hierarchischen Strukturen in Familie und kapitalistischer Ökonomie?“ **untersucht werden**, inwiefern die abrupte und unerwartete Verwandlung des Gregor Samsa eine Entfremdung des Protagonisten von sich selbst und seiner Familie durch die strikten und unumgänglichen hierarchischen Strukturen innerhalb der Familie und des Arbeitsplatzes bewirken. So **wird** zunächst die Figurenkonstellation der Samsas in einer kurzen Charakterisierung **erläutert**. Anschließend **soll** die Novelle dann unter dem leitenden Strukturprinzip der Erzählung, der Entfremdung Gregors von seiner Familie, **analysiert werden**. Hierbei **soll** ein besonderes Augenmerk auf den „Machtapparat Familie“ **gelegt werden**, also inwieweit eine Form von Herrschaft innerhalb der Familie, in diesem Falle der Samsas, stattfindet. Der Vater-Sohn-Konflikt zwischen Herrn Samsa und seinem Sohn Gregor spielt hier ebenfalls eine zentrale Rolle. Anschließend **werden** dann die Phasen der Verwandlung der Familie **beschrieben**, die sich in drei Abschnitte gliedert. Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch die Desintegration bzw. der Herausfall des Protagonisten aus dem Machtapparat der Familie und die damit einhergehende soziale Ausgrenzung. Im Folgenden **soll** dann ein weiterer Aspekt der Entfremdung Gregor Samsas in den Mittelpunkt der Betrachtung **gestellt werden**, nämlich die Entfremdung von sich selbst innerhalb der Produktionszyklen der kapitalistischen Ökonomie und inwiefern die Verwandlung auch eine Art Rebellion gegen die strikten Machtgefüge darstellt. Des Weiteren **soll** unter diesem Punkt auch die gesellschaftskritische Dimension der Novelle Kafkas **beleuchtet werden**. Auch **soll** nach dem Grund, dem Sinn und den Folgen der Verwandlung **gefragt werden**. Als weiter Punkt folgt dann noch die Metapher bzw. Entmetaphorisierung innerhalb der Verwandlung. Abschließend folgt dann das Fazit, in dem die anfangs formulierte Fragestellung **beantwortet werden soll**. Zu guter Letzt folgt dann das Quellen- und Literaturverzeichnis (Seminararbeit Kafka, Fußnoten weggelassen).*

Hier handelt es sich um eine stilistisch wenig abwechslungsreiche Einleitung, die zwar zeigt, dass sich der Verfasser der Notwendigkeit unpersönlicher Formulierungen bewusst ist, jedoch über die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Mittel (noch) nicht verfügt. So findet sich in seiner Einleitung kein einziger Fall eines Subjektschubs.

In manchen Seminararbeiten findet sich lediglich eine einzige Verwendung des Subjektschubs. Häufig handelt es sich dabei um die stark standardisierte Textroutine: *diese Arbeit beschäftigt sich mit...*

Der folgende Ausschnitt aus einer Seminararbeit zeigt, dass manche Studierende den Subjektschub und andere Formen des unpersönlichen Schreibens wenig oder gar nicht anwenden:

*Einer solchen Problematik, die sich mit der Frage der Identität von Migranten türkischer Abstammung beschäftigt, möchte **ich** mich grundsätzlich in meiner Hausarbeit widmen. Zuerst werde **ich** auf einige historische Hintergründe eingehen, die das soziologische Problem der Randlage von Migranten und deren Integrationsprobleme beleuchten, um **mich** danach mit dem Begriff der Identität aus psychosozialer und literarischer Perspektive auseinander zu setzen. Weiterhin möchte **ich** an das Thema des Gefühlzustandes junger Migranten in der Fremde anknüpfen, welches oft unbeachtet bleibt, und dabei über das Heimischwerden der Migranten berichten. Im Folgenden befasse **ich mich** mit dem Phänomen der bedrohlich wirkenden Überfremdung in Deutschland. Im Anschluss erläutere **ich** die Problematik der Differenzerfahrung und des scheinbar mangelnden Integrationswillens. Abschließend gelange **ich** zur Antwort meiner Kernfrage, ob eine Art Überwindung ideologischer und mentaler Vorbehalte für die Integration von Bedeutung sein kann (Seminararbeit Kanakprak).*

In dieser Seminararbeit findet sich auch an anderen Stellen eine häufige Verwendung von *ich*, die auch mit sehr subjektiven Stellungnahmen einhergeht, zu denen das Thema allerdings zugegebenermaßen einlädt.

Im Übrigen tendiere ich zu der Meinung, dass die Angst der einheimischen Deutschen vor der drohenden Überfremdung ist das Resultat des Minderheitsgefühls – im eigenen Land nicht mehr der dominanten Mehrheit angehören, sondern ‚in der Liga der Minderheit zu spielen‘.

Diese Arbeit zeigt deutlich, dass es bei dem Erwerb von unpersönlichen Ausdrucksformen nicht nur um die Verfeinerung des Stils, sondern auch um den Erwerb einer neutralen, wissenschaftlichen Haltung zu einer Thematik geht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verwendung des Subjektschubs zu einer abwechslungsreichen Gestaltung des für wissenschaftliche Arbeiten geforderten

unpersönlichen Schreibens beitragen kann. Der einzige „Fehler“, der diesbezüglich in Arbeiten von Studierenden auftritt, ist, dass er gar nicht verwendet wird.

Literatur

- HENNIG M. / NIEMANN R., 2013, Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft. Eine Bestandsaufnahme, in: Info DaF 2013/4, S. 439-455.
- KELLER R., 1994, Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache, Tübingen/Basel.
- KRESTA R., 1995, Realisierungsformen der Interpersonalität in vier verschiedenen linguistischen Fachtextsorten des Englischen und Deutschen, Frankfurt/Main.
- ROELCKE TH., 2010, Fachsprachen. 3., neu bearb. Aufl., Berlin.
- SCHMID H.U., 1997, *Die Universität XY ist bestrebt... Die Vorlesung führt ein...* Überlegungen zu Metonymie und Subjektschub im Gegenwartsdeutschen, in: Sprachwissenschaft 22, S. 1-18.
- SCHMIDT J., 2009, Die Autorenrolle in wissenschaftlichen und studentischen Texten aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum, in: Lévy-Todter M./Meer D. (Hg.), Hochschulkommunikation in der Diskussion, Frankfurt/Main, S. 221-240.
- STEINHOFF T., 2007, Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten, Tübingen.
- VON POLENZ P., 1981, Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung, in: Bungarten T. (Hg.), Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription, München, S. 85-110.
- VON POLENZ P., 1988, Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des zwischen-den-Zeilen-Lesens, Berlin/New York.
- WEINGARTEN R., 1994, Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil, in: Brünner G./Graefen G. (Hg.), Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik, Opladen, S. 115-135.
- WEINRICH H., 1989, Formen der Wissenschaftssprache, in: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, S. 119-158.

Forms and functions of subjects in scientific texts and student works

Abstract: The promotion of non-agentive participants into the subject position is a stylistic device employed to achieve an impersonal style which is often seen as a defining feature of academic writing. Based on a corpus of scientific articles and term papers, the article investigates the different types of this promotion into subject position and the difficulties of its acquisition by students.

Keywords: subjects, scientific texts, academic writing.

MAGDALENA PLINTA

Chinesische StudentInnen schreiben wissenschaftliche Texte. Ein umfragegestützter Erfahrungsbericht

Mein Beitrag¹ hat das Ziel, die Vorbereitung chinesischer StudentInnen auf die selbständige Redaktion von wissenschaftlichen Texten darzustellen. Im Fokus meines Beitrags stehen diesbezügliche Erfahrungen chinesischer Studierender und deren Dozenten. Die empirische Basis habe ich während meines semestralen Aufenthalts an der Universität Xiamen gewonnen, wo ich an der dortigen philologischen Fakultät mein Sprachpraktikum absolviert habe. Die Traditionen des universitären Lebens in China und die dort angenommenen Standards des wissenschaftlichen Schreibens sind dem europäischen Fachpublikum kaum bekannt. Bis zu diesem Zeitpunkt habe ich keine Quellen gefunden, die die genannte Thematik widerspiegeln, deswegen lohnt es sich, einen Blick auf diese Problematik zu werfen.

Einer der Schwerpunkte meiner Analyse liegt darin, Methoden und Quellen vorzustellen, die bei der Vorbereitung der Studierenden auf ihre ersten Versuche beim Redigieren von schriftlichen Arbeiten im universitären Bereich benutzt werden. Während meines Aufenthalts an der Universität Xiamen habe ich untersucht, wie die Studierenden in China für ihre wissenschaftliche Arbeit vorbereitet werden und welche Arten von wissenschaftlichen Texten sie schreiben. Ich habe festgestellt, dass es, abgesehen von Internetquellen², (Beispiel eines Ratgebers des wissenschaftlichen Schreibens, der im Internet zu finden ist) nur wenige Ratgeber (Wáng jiǎlíng 2003, Sòngchǔyú 2014) oder sonstige didaktisch verwertbare Materialien in Buchform gibt, die junge chinesische Studierende mit den Methoden des wissenschaftlichen Schreibens vertraut machen. Deswegen bin ich auf eine Untersuchung in Form von Umfragen und Interviews angewiesen. Ich bin mir eines beschränkten Umfangs der angewandten Untersuchungstechniken bewusst.

¹ Der vorliegende Text ist im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts entstanden, das aus den Mitteln des NCN [dt. Nationales Zentrum für Wissenschaft] finanziert wird (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044).

² Vgl. [wenku.baidu.com /link?url=gkpnRAS_bSikfe9n4qNkct-0ntT8ARVjD0La9tYKWbz-hUcEaqzg2PFyVzOnRSxZiNrcIaf0UDaoxpI7ls3cu4vftsPEV8R7SPBYA3hcFW4S](http://wenku.baidu.com/link?url=gkpnRAS_bSikfe9n4qNkct-0ntT8ARVjD0La9tYKWbz-hUcEaqzg2PFyVzOnRSxZiNrcIaf0UDaoxpI7ls3cu4vftsPEV8R7SPBYA3hcFW4S). Zugriff vom 24.10.14.

Meine Umfrage wurde unter 40 chinesischen StudentInnen an der Universität in Xiamen durchgeführt. Die StudentInnen sind unterschiedlichen Alters und vertreten unterschiedliche Fächer. Ich habe auch vier Interviews mit chinesischen Hochschullehrern gemacht, die ihre StudentInnen auf das Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten in der chinesischen oder der englischen Sprache vorbereiten. Die Umfrage und die Interviews wurden auf Englisch durchgeführt. Die Umfrage für die Studierenden betraf verschiedene Aspekte, die sich in folgenden Fragen äußern:

1. What kind of texts have you been writing over the course of your studies? 'Welche Arten von Textsorten hast du während deines Studium geschrieben?'
2. Are the rules for writing academic texts given or explained by the lecturer/professor etc.? 'Werden die Regeln für das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit von den Professoren angegeben oder erklärt?'
3. Do you attend special lessons to help preparing yourself for writing academic texts? 'Nimmst du an speziellen Kursen teil, die dich auf das Schreiben von wissenschaftlichen Texten vorbereiten?'
4. Are there any guides on how to research papers/academic texts? If yes, could you name some of them? 'Gibt es Muster (Sammlungen/Ratgeber), wie eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben werden soll? Wenn ja, nenne bitte ein paar.'
5. Elaborate language/vocabulary: Is the academic vocabulary explained at the university or do you have to learn it on your own? 'Werden die wissenschaftliche Sprache und der Wortschatz an der Universität erläutert oder musst du beides auf eigene Faust herausfinden?'
6. What do you think is more important, the form of the text or the content? Are both explained during the lessons? 'Was ist wichtiger: die Form oder der Inhalt einer Arbeit? Werden beide Termini im Unterricht erklärt?'
7. Is there something like an ideal pattern for writing academic texts at different levels of your university education? 'Gibt es so etwas wie ein perfektes Muster für das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit auf verschiedenen Stufen deiner Bildung an der Universität?'
8. What kind of degrees can you find at the Chinese university, how are they called and how long do you have to study on each level? 'Welche akademischen Grade gibt es an der chinesischen Universität, wie heißen sie und wie lange muss du auf jeder Stufe studieren?'
9. Does each and every degree end with an exam and/or a main assignment/thesis? 'Endet jede Stufe mit einer Prüfung und/oder mit einer wissenschaftlichen Arbeit?'

Die Fragen des Interviews, die an die Lehrer gerichtet wurden, lauten:

1. What can be problematic for a young student while writing an academic text? Please name the difficulties that might occur. Was kann den Studierenden

Probleme bereiten, während sie eine wissenschaftliche Arbeit schreiben? Bitte nennen Sie diese Schwierigkeiten.'

2. Above that, what kind of mistakes may also appear? 'Welche anderen Fehler können häufig vorkommen?'
3. How experienced are the students who have just enrolled in university in the field of writing academic texts? If students have experience in this field, what else they have to learn? 'Wie erfahren sind StudentInnen in ihrem ersten Semester hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens? Was müssen sie sonst noch lernen?'
4. When reading foreign literature regarding this field, what surprises you the most? Are there different or similar methods? 'Was überrascht Sie am meisten beim Lesen ausländischer Literatur hinsichtlich dieser Thematik? Sind die Regeln/Standards beim wissenschaftlichen Schreiben dieselben oder sind sie unterschiedlich?'
5. How do you prepare your students for writing an academic text? 'Wie bereiten Sie ihre StudentInnen für das Schreiben eines wissenschaftlichen Textes vor?'

Die Bearbeitung dieser Fragen kann die Vorbereitung der chinesischen Studierenden auf das Schreiben von wissenschaftlichen Texten veranschaulichen. Ich finde die Ergebnisse interessant und zuweilen für den Europäer überraschend.

Die chinesischen StudentInnen haben mehrere Textsorten genannt, die ihnen vertraut sind. Die meisten StudentInnen gaben Essays, Berichte, Projekte etc. als die von ihnen am häufigsten an der Universität geschriebene Form wissenschaftlicher Arbeiten an. An der zweiten Stelle wurde die Bachelorarbeit erwähnt. Gleich danach wurde die Masterarbeit angegeben. Andere Antworten (Hausaufgaben, Semesterarbeit, „Ich weiß nicht“, „Ich habe noch nie etwas schreiben müssen“, Endjahresarbeit) kamen sporadisch vor.

Die Regeln für das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit werden von den Professoren vorgegeben. So haben auf die zweite Frage die meisten StudentInnen geantwortet. Eine solche Unterweisung ist vom Professor abhängig. Einige StudentInnen fügten präzisierend hinzu, dass der Professor angibt, wie die Form und Struktur einer Arbeit aussehen soll, wie man nach Quellen sucht, wie man Verlagsrechte einzuhalten hat. Der Professor ist es, der oft bei der Themenauswahl hilft.

Vorbereitungskurse sind in der Regel nicht obligatorisch und werden meistens individuell durch den Lehrer organisiert. In den Studienplan der Universität Xiamen habe ich keine Vorbereitungskurse gefunden.³ Relativ wenige chinesische StudentInnen haben an den Vorbereitungskursen für das wissenschaftliche Schreiben teilgenommen. Nur 10 Personen haben die dritte Frage mit einem „Ja“ beantwortet. Nur einige Studierende wissen, dass es einen solchen Unterricht an der Universität gibt, einige von der ohnehin kleinen Gruppe erklären sich bereit, an diesem Unterricht teilzunehmen.

³ Vgl. <http://xmse.xmu.edu.cn/>. Zugriff vom 24.10.14.

Unerwartet hatten einige Studierende Probleme mit der Antwort auf die vierte Frage (gibt es Muster, wie eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben werden soll?). Manchmal haben sie die Komponenten einer wissenschaftlichen Arbeit als Antwort angegeben. Die Mehrheit hat auf diese Frage bejahend geantwortet. Eine ziemlich große Anzahl von StudentInnen hat geschrieben, dass das Internet für sie gute Muster bietet. Einige haben geantwortet, dass der Professor ihnen die besten Muster gibt, der Rest der StudentInnen hat auf Bücher und auf Arbeiten von anderen Personen hingewiesen. Vereinzelt wurden Hilfe von Freunden, Befragung anderer Personen und Bücherrecherche als Quelle genannt.

Die Antwort auf die Frage, ob die wissenschaftliche Sprache und die fachspezifische Terminologie an der Universität erläutert werden, ergab kein eindeutiges Bild. Die meisten StudentInnen haben mit einem „Ja“ geantwortet, aber es gab auch verneinende Antworten. Viele StudentInnen haben festgestellt, dass der Wortschatz zwar im Unterricht erklärt wird, aber sie trotzdem auch autodidaktisch arbeiten und ihr Wissen in diesem Gebiet erweitern müssen. Ein Teil der Befragten dagegen war der Meinung, dass sie alles allein machen müssen, da der Hochschullehrer ihnen keine Zeit widmet. Es gab auch Einzelantworten wie: „ich weiß nicht“, „eigentlich alles auf eigene Faust“.

Die Antworten auf die sechste Frage (was ist wichtiger, die Form oder der Inhalt einer Arbeit? Werden beide Termini im Unterricht erklärt?) haben unmissverständlich erwiesen, dass der Inhalt bedeutend wichtiger ist als die Form der wissenschaftlichen Arbeit. Dieser Meinung waren 29 StudentInnen, nur drei StudentInnen haben die Form gewählt. Einige schrieben, dass beide Komponenten von höchster Wichtigkeit sind. Mehr als die Hälfte der StudentInnen stellte fest, dass beide Bereiche im Unterricht erklärt werden, ein Viertel meinte, dass der Hochschullehrer der Form mehr Zeit widmet.

Nach Auffassung vieler StudentInnen gibt es kein verbindliches Muster für das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten. Auf die Frage, ob es so etwas wie ein perfektes Muster für das Schreiben von wissenschaftlichen Texten an der Universität gibt, hat eine relativ kleine Gruppe bejahend geantwortet. Einige StudentInnen wissen es einfach nicht; einige gaben als Grund hierfür an, dass sie StudentInnen ersten Hochschulseesters sind, so dass ihre Erfahrung zu gering ist, um darüber zu diskutieren. In drei Aussagen ist die Rede davon, dass die Hochschullehrer den Studierenden Muster im Unterricht geben (aber kein Student hat die Form angegeben). Drei StudentInnen haben geschrieben, dass es einige Muster gibt (wieder dieselbe Situation: Keiner von ihnen nannte ein Beispiel). Die Einzelantworten lauten: Die Muster sind in Büchern zu finden, wobei verschiedene Fächer verschiedene Muster haben.

Bei der vorletzten Frage, bei der es sich um die akademischen Grade an der chinesischen Universität handelt, wurden dieselben wie in Polen genannt: Bachelor, Magister und Doktor. Dabei gab es unterschiedliche Antworten, wenn es sich um die Länge des Studiums handelt. Bei jedem Berufsgrad wurden verschiedene Varianten angegeben, so z.B. kann

das Bachelor- und Magisterstudium drei bis sechs Jahre lang dauern. Diese Unterschiede in der Dauer stehen in Zusammenhang mit der Art des Studiums, so zum Beispiel dauert Kunst drei Jahre und Mathematik vier Jahre (beide auf der Bachelorstufe).

Auf die letzte Frage hat die Mehrheit der StudentInnen einstimmig geantwortet, dass jede Stufe mit einer Prüfung und mit einer Arbeit endet. Einige Befragte gaben an, dass jede Stufe mit einer wissenschaftlichen Arbeit endet und nur eine Person, dass es einzig und allein eine Prüfung (Verteidigung der Bachelor- oder Magisterarbeit) gibt. Nur wenige Studierende haben geäußert, dass es vom Fach abhängig ist, ob man beides machen muss. Die Verteidigung der Magisterarbeit sieht eigentlich so wie in Polen aus. Während meines Aufenthalts in China hatte ich die Möglichkeit, an einer solchen Verteidigung teilzunehmen. Was mich persönlich überrascht hat, ist, dass alle Personen an einer solchen Verteidigung als Zuhörer teilnehmen können. Die Prüfungskommission besteht aus drei Hochschullehrern, jeder Hochschullehrer stellt eine Frage, danach hat der Student Zeit, die Antworten außerhalb des Examinationsraumes vorzubereiten, in der Zwischenzeit werden andere StudentInnen befragt.

Die hier in der verkürzten Form dargestellten Umfrageergebnisse führen zu folgenden Schlüssen. Was hier besonders auffällt, ist die Art und Weise, wie die chinesischen StudentInnen auf die Fragen antworten. Ausführliche Meinungen sind nur selten zu finden, meistens waren es nur „Ja-“ oder „Nein“-Antworten, deswegen musste ich meine Umfrage mehrmals wiederholen und dann aus denen die 40 umfangreichsten auswählen. Dass die chinesischen Studierenden so wortkarg sind, hängt mit ihren kulturgeprägten Verhaltensmustern zusammen.

Die StudentInnen lernen erst an der Universität, wie man Aufsätze schreibt oder eine Präsentation durchführt. An der Universität wird meistens kein kreatives Denken gefördert. Eine Hochschullehrerin (auf deren Aussagen ich später eingehe) teilte mir mit, dass auch die Quellen, die beim Schreiben wissenschaftlicher Texte helfen sollen, sehr schematische Muster enthalten. Das akademische Schreiben in China hat nichts mit eigener Meinung oder mit kreativem Denken zu tun. Aus dieser Situation könnte man eine weitere Frage ableiten, und zwar warum dies so aussieht, wenn das Schreiben doch Freude für den Autor sein sollte. Dies steht, meiner Meinung nach, in Zusammenhang mit dem jahrelangen Kommunismus, der die Kultur Chinas in großem Masse ausgeprägt hat.

Bei vielen Fragen ist sehr oft das Wort „Internet“ aufgetreten, was besonders bei der vierten Frage sichtbar ist, bei der es um die Muster beim wissenschaftlichen Schreiben geht. In China wird offen darüber gesprochen, auch die Lehrer wissen sehr oft, dass die Schüler einfach etwas aus dem Internet abgeschrieben haben. Einige StudentInnen haben mir auch die Internetquellen⁴ angegeben, die sie als Muster für das Schreiben ansehen.

⁴ Vgl. <http://education-portal.com>; <http://zh.wikipedia.org>; www.cnqk.org. Zugriff vom 24.10.14.

Interessant sind auch die Ergebnisse des Interviews mit vier Hochschullehrerinnen. Zwei Aspekte rücken in den Vordergrund. Es wird erstens gezeigt, wie chinesische StudentInnen auf das wissenschaftliche Schreiben in der chinesischen Sprache, zweitens, wie sie für das wissenschaftliche Schreiben in der englischen Sprache vorbereitet werden.

Eine der interviewten Hochschullehrerinnen bereitet die Schüler für das wissenschaftliche Schreiben im Fach Management vor. Ihrer Meinung nach haben die StudentInnen meistens Probleme mit der Auswahl des Themas. Öfters haben sie Schwierigkeiten mit der Suche nach Informationen. Beim eigentlichen Schreiben kommt es meistens vor, dass der Student sich nicht an das Thema halten kann; plötzlich fängt er an, über etwas ganz anderes zu schreiben.

Die chinesischen Abiturienten kommen mit Nullwissen an die Universität, was das Schreiben von Essays, Aufsätzen usw. betrifft. Das chinesische Bildungssystem fokussiert sich mehr auf schematische Aufgaben als auf kreatives Schreiben. An der Hochschule werden keine Essays verlangt, kein kreatives Schreiben oder die Äußerung der eigenen Meinung zu einem Thema wird gefördert. Die Hochschullehrer müssen alles neu einführen. Dazu werden chinesische wie auch ausländische Quellen verwendet. Die interviewte Dozentin gab an, dass sie keine größeren Unterschiede zwischen den beiden Quellen feststellen konnte. So wird in China erst mit der Auswahl des Themas angefangen. Später müssen die StudentInnen die einzelnen Kapitel und Unterkapitel zur Überprüfung einreichen. Erst am Ende sollte das finale Korpus eingereicht werden (was ziemlich merkwürdig scheinen mag).

Tatsächlich gibt es keine obligatorische Unterrichtsform wie etwa Magisterseminare, die den StudentInnen für das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit vorbereiten würden. Der Student kann allerdings jederzeit seine Arbeit mit dem Betreuer individuell besprechen. Die Antwort hinsichtlich der Dauer des Studiums stimmt mit den Antworten der StudentInnen überein. Die Länge ist vom Fach abhängig. Was mir interessant erschien, war die Tatsache, dass der Umfang einer schriftlichen Arbeit nicht in Seiten sondern in Zeichen-*hanzi* ew. 字 bemessen wird. Eine der interviewten Hochschullehrerinnen teilte mir mit, dass ein Essay ungefähr aus 2000 Zeichen bestehen sollte, eine wissenschaftliche Arbeit, beginnend mit der Bachelorarbeit, aus 10000 Zeichen und mit den folgenden akademischen Graden aus einer steigenden Zahl von Zeichen, so z.B. sollte die Magisterarbeit aus 18000 Zeichen bestehen und die Doktorarbeit aus 30000 Zeichen. Die Zahl der Zeichen ist vom Fach abhängig.

Während des Interviews habe ich auch erfahren, dass Zitate in China zwar in Anführungszeichen gesetzt werden sollten, aber nicht alle StudentInnen (auch Autoren von Büchern) sich an diese Regel halten. In China sind die Begriffe Plagiat und Verlagsrechte recht neu, daher legen die Chinesen wenig Wert darauf, ob die Zitate markiert werden oder nicht.

Die nächste interviewte Hochschullehrerin ist für die Vorbereitung für das wissenschaftliche Schreiben der StudentInnen in zwei Fächern verantwortlich: Statistik und Finanzwirtschaft. Ihrer Meinung nach haben die StudentInnen Schwierigkeiten mit der Auswahl des Themas, wissen meist nicht, wo nach angemessenen Quellen zu suchen ist und wie diese in der Bibliographie angegeben werden sollen. Probleme gibt es auch mit der Form und Struktur des Textes. Die StudentInnen kopieren sehr oft Informationen, die sie im Internet gefunden haben. Meistens verwenden sie dazu Wikipedia oder die chinesische Suchmaschine Baidu (Äquivalent von Google). Die StudentInnen vergessen sehr oft Zitate in Anführungszeichen zu setzen. Die Betreuerin bestätigt, dass die StudentInnen erst an der Universität lernen, wie man Aufsätze schreibt. Die StudentInnen haben Schwierigkeiten mit der Kommunikation, Präsentation und Äußerung ihrer Meinungen.

Abhängig vom Fach werden entweder chinesische oder ausländische Standards verwendet. Sie ist der Meinung, dass die chinesischen StudentInnen meistens ihre eigenen Quellen benutzen, da sie für sie leichter verständlich sind. Die ausländische Literatur wird meist nicht übersetzt. So tauchen dann Probleme mit der Gliederung und Grammatik auf.

Bevor die StudentInnen mit dem Schreiben anfangen, zeigt die interviewte Dozentin, aus welchen Komponenten eine wissenschaftliche Arbeit bestehen sollte. Diese werden Schritt für Schritt besprochen. Zusätzlich lehrt sie auch, wie man Umfragen durchführt und wie diese dann später ausgewertet werden sollten (da es sich hier um die Fächer Statistik und Finanzwirtschaft handelt).

Während des Interviews hat sich erwiesen (anders als beim ersten Interview, vielleicht ist dies auch vom Fach abhängig), dass die StudentInnen obligatorisch am Magisterseminar teilnehmen müssen. Da die ganze Zeit immer wieder das Problem auftaucht, dass die StudentInnen die Zitate nicht markieren, habe ich nachgefragt, ob es ein Computerprogramm gibt, das nachprüft, ob ein Plagiat begangen wurde. Zwar gibt es so ein Computerprogramm an der Universität, aber es wird kaum verwendet. Die höchste Strafe beim Plagiat ist, dass der Student seine Arbeit von Anfang an schreiben muss. Oft entstehen Plagiate, weil die StudentInnen einfach nicht wissen, wie ein Zitat korrekt markiert werden sollte (da es angeblich zu viele Möglichkeiten gibt).

Die vorletzte interviewte Hochschullehrerin unterrichtet „Basic English“ und bereitet die StudentInnen für das Schreiben ihrer wissenschaftlicher Texte in der englischen Sprache vor. Während des Schreibens haben die StudentInnen Schwierigkeiten mit der Struktur und Form des Textes. Die StudentInnen wissen oft nicht, wie Zitate korrekt markiert werden sollen und wie die Bibliographie aufgebaut werden soll. Der Lehrer muss auch die markanten Unterschiede zwischen formellen und informellen Texten erklären, denn dies wird an der Hochschule, wie auch schon zuvor erwähnt wurde, nicht gelehrt.

Die meisten Schwierigkeiten, die beim Schreiben in der englischen Sprache vorkommen, sind mit der Rechtschreibung und Grammatik verbunden. Die StudentInnen machen sehr oft Lehnübersetzungen. Diese Probleme kommen bei allen StudentInnen vor, die nicht in ihrer Muttersprache schreiben. Solche Probleme möchten die StudentInnen sehr oft mit Hilfe von Google-Übersetzer lösen, was nicht gerade die beste Idee ist. Selbst die chinesischen StudentInnen, die ihre Texte in der englischen Sprache schreiben, bevorzugen chinesische Quellen, die ihnen beim wissenschaftlichen Schreiben weiterhelfen sollen. Dabei geht es nicht nur um das Verständnis des ausländischen Wortschatzes, sondern mehr um die Art und Weise, wie das Wissen in den ausländischen Quellen vermittelt wird. Die Lehrerin selbst bevorzugt die englische Literatur, zumal dort mehr Wert auf das eigene kreative Denken gelegt wird.

Vor dem Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit werden die Struktur des Textes und die Zeitplanung veranschaulicht, dann wird erklärt, wie man nach Quellen suchen sollte. Während des Unterrichts üben die StudentInnen, wie man Umfragen durchführt und wie ein Interview durchgeführt werden sollte. Alle zwei Monate müssen sie einen Aufsatz über ihre eigene Weiterentwicklung schreiben.

Die wissenschaftlichen Arbeiten werden meistens nicht danach überprüft, ob ein Plagiat vorliegt, auch wenn sie in der englischen Sprache geschrieben werden. Auf die Frage, ob die Universität keine Angst hat, dass diese Arbeit dann international als ein Plagiat veröffentlicht wird, habe ich eine sehr interessante Antwort bekommen. Die Lehrerin meinte, dass kein Student ein Plagiat begehen würde, wenn eine wissenschaftliche Arbeit außerhalb China veröffentlicht werden soll. Eine solche Haltung ist meiner Meinung nach mit dem chinesischen Begriff „Gesichtsverlust“ (Zhōu chūnmíng 2011, Huángguāngguó/Húguāngjìn/Děng 2010, Héyǒuhuī/Péngsiqīng/Zhàozhìyù 2007) verbunden, der die Kultur des Landes in hohem Masse ausmacht. Wenn man in China sein „Gesicht“ verliert, verliert man seine Position in der Gesellschaft. „Sein Gesicht verlieren“ bedeutet in eine Situation geraten, in der der Mensch sich für etwas schämen muss, dabei verliert die Person ihre Ehre. In China ist der „Gesichtsverlust“ eine der schlimmsten Situationen, die man sich vorstellen kann.

Das letzte Interview habe ich mit einer Dozentin durchgeführt, die sich mit dem Fach EAP (English for Academic Purposes) und Business English beschäftigt. Auch sie erwähnt dieselben Fehler und Schwierigkeiten, die beim Schreiben wissenschaftlicher Texte vorkommen. Obwohl die StudentInnen mit dem englischen Wortschatz vertraut sind und seine Bedeutung kennen, wird er im Satz falsch verwendet. Dabei treten auch sehr oft Lehnübersetzungen auf. Sie selbst verwendet englischsprachige Literatur. Die Dozentin ist der Meinung, dass die chinesische und die ausländische Literatur eine ähnliche Textstruktur aufweisen, mit dem Unterschied, dass die ausländische mehr Wert auf das eigene und auch kritische Denken legt, wobei es sich in der chinesischen nur um Schemata handelt.

In beiden Fächern werden verschiedene Vorbereitungen für das Schreiben wissenschaftlicher Texte durchgeführt. Im Fach EAP führt sie immer erst am Anfang eine Umfrage durch, um nachzuprüfen, mit welchen Kenntnissen die StudentInnen aus der Oberschule kommen. Später werden Unterschiede zwischen verschiedenen Aufsätzen erläutert. Gezeigt wird, wie man Probleme lösen kann und wie man zeitgemäß arbeiten soll. Im Unterricht müssen die StudentInnen die Hausaufgaben anderer StudentInnen überprüfen, um kritische Äußerungen zu üben. Im Fach Business English wird in Gruppen gearbeitet, es werden Analysen und Diskussionen durchgeführt.

Zitate müssen obligatorisch in wissenschaftlichen Texten vorkommen, die auf Englisch geschrieben werden. Wenn der Text aber auf Chinesisch geschrieben wird, ist diese Regel nicht mehr so wichtig. Aus reiner Neugier habe ich nachgefragt, warum Zitate in chinesischen Texten nicht so wichtig sind. Die Chinesen sind der Meinung, dass ein allgemein bekannter Satz (oder Gedicht, Theorie usw.) in einer wissenschaftlichen Arbeit nicht als Zitat gekennzeichnet werden muss, weil alle Leser wissen werden, dass es nicht vom Verfasser der wissenschaftlichen Arbeit, sondern von einem allgemein bekannten Autor stammt.

In meinen Aufsatz habe ich die wichtigsten Ergebnisse aus den Umfragen und Interviews dargestellt und erläutert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass viele StudentInnen in China Schwierigkeiten mit der Form und dem Inhalt des Textes haben. Problematisch ist für sie die Auswahl des Themas und die Fokussierung auf das worüber man schreibt. Die StudentInnen wissen sehr oft nicht, wie Zitate korrekt markiert werden sollten. In den Hochschulen in China werden keine längeren Aufsätze geschrieben. Damit in Zusammenhang steht auch, dass die StudentInnen oft nicht wissen, wie eine ordentliche Bibliographie oder Fußnoten aussehen sollten. Dies wird erst im ersten Hochschulsesemester eingeführt. Die Hochschullehrerinnen sind der Meinung, dass dies zu spät erfolgt, denn auf der Universität sollte man sich auf fortgeschrittene Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens konzentrieren.

Die zweite Schlussfolgerung ist, dass die meisten StudentInnen nicht von der Verfügbarkeit einer Bibliothek profitieren. Die wichtigsten Muster von wissenschaftlichen Texten bekommen sie von den Hochschullehrern. Die eigentlich einzige zusätzliche Quelle ist das Internet. Einige Hochschullehrer bestätigen, dass auch sie gelegentlich das Internet als eine Quelle für das wissenschaftliche Schreiben benutzen. An der Universität mangelt es allgemein an der eigenen Arbeit und am kreativen, sowie auch kritischen Denken. Die Tatsache, dass die Anführungszeichen und Zitate nicht so wichtig sind, steht auch mit der Kultur des Landes in Verbindung.

Literatur

何友晖 (Héyǒuhuī) / 彭泗清 (Péngsìqīng) / 赵志裕 (Zhàozhìyù), 2007, 世道人心: 对中国人心理的探索 (Shìdào rén xīn: Dui zhōngguó rénxīnlǐ de tànsuǒ), 北京 (Beijing).

- 黄光国 (Huángguāngguó) / 胡光缙 (Húguāngjìn) / 等 (Děng), 2010, 人情与面子:中国人的权利游戏 (Rénqíng yǔ miànzi: Zhōngguó rén de quánli yóuxì), 北京 (Beijing).
- 宋楚瑜 (Sòngchǔyú), 2014, 如何写学术论文 (Rúhé xiě xuéshù lùnwén), 北京 (Beijing)
- 王嘉陵 (Wáng jiālíng), 2003, 理科类学生毕业论文写作指导 (Lǐkē lèi xuéshēng bìyè lùnwén xiězuò zhǐdǎo), 四川 (Sìchuān).
- 周春明 (Zhōu chūnmíng), 2011, 丢脸是成功的钥匙:29个让你享受成功的秘诀 (Diūliǎn shì chénggōng de yàoshi: 29 Gè ràng nǐ xiǎngshòu chénggōng de mìjué), 知识产权出版社 (Zhīshì chǎnquán chūbǎn shè; dì 1 bǎn).

Scientific Texts written by Chinese students. Report of one's experiences

Abstract: This article was written during a semester in China as part of the Confucius Institute scholarship. The topic of this article is how Chinese students are being prepared to write scientific texts or theses at their universities in Chinese and English. This research has been based on a questionnaire for Chinese students and on an interview with their supervisors that have been conducted. It was important to include both students and their supervisors in the procedure to create a better understanding of their expectations when writing their theses. The answers of the students and their supervisors have been explained in this report separately. In this way, the reader will have a clear and broader perspective of this topic.

Keywords: academic writing, thesis, Chinese scholarship.

BOGUSŁAWA ROLEK

Wortverbindungen im öffentlichen Migrationsdiskurs

1. Einführende Bemerkungen

Sprache gilt als Mittel zur Erschließung der Welt. Dieser Vorgang findet auf zwei Wegen statt: durch die individuellen Primärerfahrungen, die in der Sprache festgehalten und den Mitmenschen in der direkten Kommunikation mitgeteilt werden, und durch das Vertextete, sei es durch einzelne Texte, sei es durch Diskurse. In diesen Vermittlungsformen, sowohl in den kurzen Äußerungen als auch in Texten und Diskursen, werden stets einzelne Wörter kombiniert. Diese „mikrostrukturellen Verfestigungen“ (Stein 1995), die in der kommunikativen Interaktion als „mehr oder weniger feste Wortverbindungen“ (Steyer 2004) realisiert werden, können in Diskursen den Status der Formulierungsroutinen erlangen. Als solche finden sie Eingang in die kollektiven Wissensbestände und/oder in das kollektive Gedächtnis. Sie gelten als Marker kollektiver Identität, denn sie drücken das Sagbare in einem bestimmten Denkkollektiv (Fleck 1935/1980) zu einer bestimmten Zeit aus. Auf diesen Umstand weist u.a. Felder (2009) hin, indem er feststellt: „Die Basis unseres Erfahrungsschatzes und der Ausgangspunkt unserer Wissensbildungsprozesse sind Interaktionen, die zwischen Individuen oder innerhalb von Gruppen oder in Massenmedien stattfinden. Die auf diese Weise gewonnenen Wissensbestände und Erfahrungen werden in kommunikativen Formulierungsroutinen reproduziert und dadurch teilweise zu „kollektiven“ Wissensbeständen bzw. Erfahrungsmustern verdichtet – genauer gesagt, sie werden als kollektiv gültig eingeschätzt; [...]“ (2009:13).

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Annahme, dass Wortverbindungen als Entitäten des öffentlichen Diskurses das von der jeweiligen Gesellschaft hervorgebrachte Wissen konstituieren, konservieren und vermitteln und somit einen Zugang zum kollektiven Gedächtnis ermöglichen. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, den Stellenwert und das Erkenntnispotenzial der Wortverbindungen im öffentlichen Migrationsdiskurs zu analysieren.

2. Theoretische Ausgangspositionen

2.1. Diskurse als Formationssysteme von Wissen

Die Auffassung der Diskurse als Formationssysteme von Wissen geht auf M. Foucault zurück. Der französische Philosoph fasst Diskurs als eine Menge von Aussagen auf, die einem gemeinsamen Formationssystem angehören: „**Diskurs** wird man eine Menge von **Aussagen** nennen, insoweit sie zur selben diskursiven **Formation** gehören. Er bildet keine rhetorische oder formale, unbeschränkt wiederholbare Einheit, deren Auftauchen oder Verwendung in der Geschichte man signalisieren (oder gegebenenfalls erklären) könnte. Er wird durch eine begrenzte Zahl von Aussagen konstituiert, für die man eine Menge von Existenzbedingungen definieren kann“ (Foucault 1981:170, Hervorhebung von B.R.). Die Begriffstriade »Diskurs – Aussage – Formationssystem«, die Wirbelsäule der angeführten Definition, bildet zugleich den konzeptuellen Kern der von Foucault vorgeschlagenen Vorgehensweise zur Analyse der Diskurse, anders gesagt, der gesellschaftlichen Wissensordnungen.

Foucault beschreibt die Aussage als „ein letztes, unzerlegbares Element, das in sich isoliert werden kann und in ein Spiel von Beziehungen mit anderen ihm ähnlichen Elementen eintreten kann“ (1981:116). Sie ist „die elementare Einheit des Diskurses“ (1981:42). Die Aussage ist weder mit einem Satz noch mit einem Sprechakt identisch: „Man findet Aussagen ohne legitime propositionelle Struktur; man findet Aussagen dort, wo man keinen Satz erkennen kann; man findet mehr Aussagen, als man Sprechakte isolieren kann“ (Foucault 1981:122). Auch wenn die Aussage nicht mit den Einheiten des Sprachsystems und der Performanz gleichgesetzt werden kann, ist sie „in ihrer besonderer Seinsweise [...] unerlässlich dafür, daß man sagen kann, ob ein Satz, eine Proposition, ein Sprechakt vorliegt oder nicht; und damit man sagen kann, ob der Satz korrekt (oder akzeptabel oder interpretierbar), ob die Proposition legitim oder wohlgeformt, ob der Sprechakt den Erfordernissen konform ist und ob er richtig bewerkstelligt worden ist“ (Foucault 1981:126). Die Aussage ist weder Form noch Struktur, obwohl sie nach sprachlichen Regeln gebildet wird und pragmatischen Konventionen folgt. Die Form und die Struktur der Aussage sind ihrer Funktion im jeweiligen Diskurs untergeordnet, denn die Aussage ist für Foucault »eine Existenzfunktion«, „die den Zeichen zu eigen ist und von der ausgehend man unterscheiden kann, ob sie einen »Sinn ergeben« oder nicht, gemäß welcher Regeln sie aufeinanderfolgen und nebeneinander stehen, wovon sie ein Zeichen sind und welche Art von Akt sich durch ihre (mündliche oder schriftliche) Formulierung bewirkt findet“ (Foucault 1981:126). Die Aussage stellt eine abstrakte Größe dar, die im Diskurs als ‚Wissenssegment‘ funktioniert.

Die Aussage(funktion) ist durch die außersprachlichen Faktoren bedingt: „[e]ine Aussage bedarf einer Substanz, eines Trägers, eines Ortes und eines Datums. Wenn diese Erfordernisse sich modifizieren, wechselt sie selbst ihre Identität“ (Foucault 1981:147)

Diesbezüglich formuliert Foucault die Frage nach der Genese der Aussage: „Wie kommt es, dass eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (1981:42).

Als nächstes die Identität der Aussage bestimmendes Merkmal gilt ihre Bezogenheit auf andere Aussagen (Intertextualität und Interdiskursivität), d.h. ihre Relation zu anderen Aussagen des Diskurses sowie ihre daraus resultierende Kontextsensitivität. Konstituiert wird die Aussage eo ipso durch das Merkmal der Relationalität, denn sie existiert mit anderen Aussagen in einem Beziehungsgeflecht: „[E]s gibt keine Aussage im allgemeinen, keine freie, neutrale und unabhängige Aussage, sondern stets eine Aussage, die zu einer Folge oder einer Menge gehört, eine Rolle inmitten der anderen spielt, sich auf sie stützt und sich von ihnen unterscheidet: sie integriert sich stets in einen Aussagenmechanismus, in dem sie ihren Anteil hat [...]“ (Foucault 1981:144).

Genauso relevant wie die Aussage selbst ist das assoziierte Feld, weil es das Erscheinen und die Ausübung einer Aussage im Diskurs ermöglicht und bedingt. „Das assoziierte Feld, das aus einem Satz, einer Folge von Zeichen eine Aussage macht und ihnen gestattet, einen determinierten Kontext, einen spezifizierten repräsentativen Inhalt zu haben, bildet einen komplexen Raster. Es wird zunächst durch die Folge anderer Formulierungen konstituiert, in die die Aussage sich einschreibt und wovon sie ein Element bildet [...]“ (Foucault 1981:143) Das Aussagefeld umfasst die Aussagen des Vergangenen und bildet einen Kontextualisierungsrahmen für die Aussagen des Gegenwärtigen sowie die des Zukünftigen. Es wird aus der Menge anderer Aussagen gebildet, „auf die die Aussage sich (implizit oder nicht) bezieht, sei es nun, um sie zu wiederholen, sei es, um sie zu modifizieren oder zu adaptieren, sei es, um in Gegensatz dazu zu treten oder um ihrerseits davon zu sprechen; es gibt keine Aussage, die auf die eine oder andere Weise nicht erneut andere aktualisiert“ (Foucault 1981:144). Durch das assoziierte Feld wird die Aussage diskursiv situiert, d.h. ins Beziehungsgefüge anderer Aussagen des Diskurses gesetzt, denn die Funktion des Aussagefeldes besteht darin, die (Ko)Existenz der Aussage im bestehenden Formationssystem, genauer gesagt, den Prozess des Sich-in-das bestehende-Wissenssystem-Einordnens zu ermöglichen. „Es gibt keine Aussage, die keine anderen voraussetzt; es gibt nicht eine einzige, die um sich herum kein Feld von Koexistenzen, von Serien und Folgewirkungen, keine Distribution von Funktion und Rollen hätte“ (Foucault 1981:145). Die Aussage ist mit der Funktion identisch, die eine Zeichenfolge in einem Formationssystem, in einer Wissensordnung erfüllt.

Unter Formationssystem versteht Foucault „ein komplexes Bündel von Beziehungen [...], die als Regel funktionieren: Es schreibt das vor, was in einer diskursiven Praxis in Beziehung gesetzt werden mußte, damit diese sich auf dieses oder jenes Objekt bezieht, damit sie diese oder jene Äußerung zum Zuge bringt, damit sie diesen oder jenen Begriff benutzt, damit sie diese oder jene Strategie organisiert“ (Foucault 1981:108). Und weiter: „Ein Formationssystem in seiner besonderen Individualität zu definieren, heißt also, einen Diskurs oder eine Gruppe von Aussagen durch die Regelmäßigkeit einer Praxis zu charakterisieren“ (1981).

Aus dem Dargelegten ergibt sich, dass die aus den Aussagen bestehenden Texte als „Repräsentanten einer seriell organisierten diskursiven Praxis“ (Warnke 2002:133) als Wissens- und Handlungseinheiten gewertet werden können. Zugleich stellen diese diskursiven Formen komplexe Wissenssegmente dar, die einer gemeinsamen Wissensformation angehören und diskursiv organisierte Wissenssysteme bilden. Die Genese dieser Wissenssegmente sowie ihre Beschreibung in Wissensformationen sind Ziele der Diskursanalyse, die laut Foucault vier Konzepte umfasst: Ereignis, Serie, Regelmäßigkeit und Möglichkeitsbedingung. Als Ereignis wird das Auftreten einer Wissensseinheit in einer Äußerung, in einem Text aufgefasst. Wenn diese Ereignisse wiederholt auftreten, bilden sie Serien, die als diskursive Formationen, Wissensordnungen im Diskurs identifiziert werden (können). Weisen die Serien Regelmäßigkeiten bzw. System von Regelmäßigkeiten auf, schaffen sie Möglichkeitsbedingungen für das Aufkommen neuer diskursiver Ereignisse.

Wie oben dargelegt, gelten Diskurse als Formationssysteme, weil sie nicht nur Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit diversen Themen auf gesellschaftlicher Ebene schaffen, sondern auch deshalb, weil die diskursiven Mechanismen das Wissen konstituieren, manifestieren und distribuieren. Die Analyse dieser Formationssysteme kann unterschiedliche sprachliche Phänomene betreffen, sei es makrostrukturelle (Texte), sei es mikrostrukturelle Einheiten.

2.2. Der öffentliche Diskurs – Begriffsbestimmung

Der öffentliche Diskurs wird in der einschlägigen Literatur unterschiedlich konzeptualisiert. Neidhardt (2001:502) versteht unter Öffentlichkeit „ein im Prinzip frei zugängliches Kommunikationsforum für alle, die etwas mitteilen, oder das, was andere mitteilen, wahrnehmen wollen. In den Arenen dieses Forums befinden sich die Öffentlichkeitsakteure, die zu bestimmten Themen Meinungen von sich geben oder weitertragen: „Sprecher („Quellen“) und Vermittler („Medien“). Auf den Galerien versammelt sich eine mehr oder weniger große Zahl von Beobachtern: das Publikum“.

Wie in der Definition bereits angeklungen, konturiert der Kommunikationsbereich »Öffentlichkeit« die allgemeinen Rahmenbedingungen für das Entstehen von thematischen Teildiskursen und für den trans- und interdiskursiven Austausch von Wissen. Der Zugang zu diesem Kommunikationsbereich ist für alle individuellen und kollektiven Akteure offen, d.h. dass sich alle Interessierten am Diskurs beteiligen können.

Auf andere Aspekte der Öffentlichkeit weist Schiewe (2004:44) hin. Sie ist „eine bestimmte Formation von Gesellschaft, [...] in der sich Meinungen bilden, durch die die Gesellschaftsformation ihre Identität erhält, und in der diese Meinungen die Funktion einer eigenständigen politischen Macht beanspruchen“. Laut Schiewe kann Öffentlichkeit „nur innerhalb einer Gesellschaft entstehen und bestehen, in der die Menschen

weitgehend die gleiche Sprache sprechen, so dass also prinzipiell ein Verstehen und Verstanden werden möglich sein muss“.

Der öffentliche Diskurs kann mit einem (Kommunikations-)Raum gleichgesetzt werden, in dem Themen, Meinungen, Fakten usw. ununterbrochen, allerdings mit unterschiedlichem Intensitätsgrad, diskutiert und dabei Konzepte im Sinne von Denkmustern konstruiert werden. Wie für jeden Diskurs ist auch für den öffentlichen Diskurs eine Spannbreite von Meinungen und Gegen-Meinungen typisch, denn auf der einen Seite werden bestimmte Meinungen (aus nicht immer bekannten und für die am Diskurs nicht Teilnehmenden nicht immer nachvollziehbaren Gründen) aufgegriffen, wieder- und weitergegeben, auf der anderen Seite (Gegen-)Meinungen explizit oder implizit kritisiert oder sogar verschwiegen.

Die Analyse des Diskurses – so Wengeler (2005:269) – macht es möglich, „die gesellschaftlichen, epistemischen und sprachlichen Voraussetzungen, die die einzelnen sprachlichen Handlungen überindividuell beeinflussen, in den Blick zu nehmen.“ Durch die Untersuchung typischer Argumente, Metapher, Wortkombinationen des öffentlichen Diskurses erhält die Gesellschaft Wengeler zufolge Zugang dazu, „wie welche Gruppen sich mittels des sprachlichen Symbolsystems ihre Wirklichkeiten, ihr soziales Wissen [...] schaffen [...]“ (Wengeler 2006:9) und welche Elemente in das kollektive Gedächtnis aufgenommen werden.

3. Wortverbindungen – Begriffsbestimmung

Die Wortverbindungen bilden sich im Diskurs heraus, d.h. dass sie in der diskursiven Interaktion nicht nur aus sprachtypischen (grammatischen und semantischen), sondern auch aus pragmatischen Gründen akzeptiert werden. Darauf haben seit Paul (1920) mehrere Forscher (u.a. Feilke 1996, 1998; Steyer 2013) hingewiesen. Als konventionelle Gebrauchsmuster sind Wortverbindungen nicht als individuelle, sondern als intersubjektive de facto gesellschaftliche Hervorbringungen anzusehen. Die Rekurrenz und die daraus resultierende Festigkeit bestimmter Wortkombinationen zeugt von ihrer Relevanz für die jeweilige Sprachgemeinschaft, weil das Sagbare, anders gesagt, der Wert der zu vermittelnden Information im Diskurs von Bedeutung ist. Die serielle Verwendung bestimmter Wortverbindungen zum Ausdruck aktueller Sachverhalte ist zugleich die Grundvoraussetzung dafür, dass bestimmte sprachliche Manifestationen Eingang in das kollektive Gedächtnis finden und sich als Wissensseinheiten als seine Bestandteile etablieren.

Usuelle Wortverbindungen referieren auf die für die jeweilige Gemeinschaft belangvollen Phänomene. In sprachlich kodierter Form werden Informationen über die jeweils aktuellen Ereignisse und Sachverhalte sowie die in der Gemeinschaft tradierten Konzepte, darunter z.B. gesellschaftliche Regelungen, Normvorstellungen und Stereo-

type vermittelt. Dadurch werden sie Teil des kollektiven Bewusstseins, des kollektiven Gedächtnisses, denn sie sind Ausdruck der Wahrnehmung aktueller und vergangener Ereignisse, die, wie schon oben erwähnt, das Kollektiv als relevant bewertet. Somit können Wortverbindungen als Ausdruck der relevanzgeleiteten Selektion der Wirklichkeit, der Ereignisse, Vorgänge und Prozesse betrachtet werden. Sie wirken fokussierend und komplexitätsreduzierend zugleich, denn als sprachliche Ausdrücke beziehen sie sich auf abstrakte Entitäten, die nur vor dem Hintergrund der diskursiv konstituierten Wissensbestände verstehbar sind.

Die einschlägige Literatur unterscheidet zwischen den usuellen und okkasionellen Wortverbindungen. Laut Steyer (2013:23) sind „[u]suelle Wortverbindungen [...]

- konventionalisierte Muster des Sprachgebrauchs, die durch den wiederkehrenden Gebrauch geronnen sind;
- mehrgliedrige – zumindest binäre – Einheiten, eingebettet in rekurrente syntagmatische Strukturen;
- minimal lexikalisch spezifiziert (d.h. sie weisen mindestens eine lexikalische Komponente auf; [...])
- autonome sprachliche Gebilde, denen als Ganzes eine Funktion in der Kommunikation zugeschrieben werden kann;
- als Lexikoneinheiten abrufbar“.

Okkasionelle Wortverbindungen werden als temporäre Kookkurrenzen aufgefasst, „die sich erst im Sprachproduktionsprozess konstituieren und denen kein über die aktuelle Situation hinausgehender Einheitsstatus zugeschrieben werden kann“ (Aktas 2008:38).

Laut Schmidt (1991:129) ermöglicht die Fokussierung der Wortverbindungen „den systematischen Blick auf die lexikalischen Partner, auf Syntagmen, auf Formulierungskerne und damit auf die Traditionen des Formulierens“. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt Wengeler, indem er darauf hinweist, dass „das handelnde Subjekt nicht frei in seinen Äußerungen [ist], sondern in einen sozial- und kulturgeschichtlichen Zusammenhang eingebunden, der das *mit*bestimmt, was zu sagen möglich ist und was konkret gesagt wird“ (Wengeler 2005:269, Hervorhebung im Original). Das bedeutet, dass Wortkombinationen als diskursive Einheiten (Wissenseinheiten) aufzufassen sind. Sie werden epochen-/diskurs-/domänen und gesellschaftsgruppenübergreifend und/oder epochen-/diskurs-/domänen und gesellschaftsgruppenspezifisch geprägt und gebraucht.¹ Angesichts dessen können sie als interdiskursive Einheiten betrachtet werden.

Die Untersuchung der Wortverbindungen ist aus vielen Gründen aufschlussreich. Die usuellen Wortverbindungen etablieren sich im Sprachgebrauch, anders gesagt in der Interaktion, die heutzutage nicht nur zwischen den Individuen, sondern auch in und zwischen den Massenmedien stattfindet. Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass die

¹ Siehe dazu u.a. Schmidt (1991), Linke (2003), Stocker (2005), Spieß (2011), Gredel (2014).

Etablierung der Wortkombinationen im Sprachgebrauch heutzutage anders als früher zustande kommt, weil, neben den schon bekannten, neue Steuerungsmechanismen in Gang gesetzt werden.

Die Untersuchung der Wortverbindungen in einem gewissen Zeitraum macht es möglich, die Besonderheiten okkasioneller Wortkombinationen, die auf die einmalige individuelle Wahrnehmung und Versprachlichung von Sachverhalten hinweisen, sowie die der usuellen Wortverbindungen, die die vom Kollektiv akzeptierten und im Diskurs populären Denkbilder repräsentieren, zu untersuchen.

Fazit ziehend: Die Usualität der Wortverbindungen ergibt sich aus ihrer Relevanz für die Sprachgemeinschaft. Die Etablierung usueller Wortverbindungen im Diskurs ist Resultat je konkreter Wahrnehmungen, die sich in der Interaktion – primär von individuellen und durch den Usus zu den kollektiven Wissenseinheiten – konstituieren.

4. Analyse

Im Folgenden wird an Beispielen aus dem Migrationsdiskurs exemplifiziert, mit welchen Eigenschaften das soziale Konstrukt ‚Migrant im öffentlichen Diskurs‘ funktioniert. Die Migration, verstanden als eine Abwanderung in ein anderes Land, ist eine Erscheinung, die in den letzten Jahren zu einer schwer kontrollierbaren, massiven und internationalen Bevölkerungsbewegung geworden ist und als Ereignis in öffentlichen Diskursen intensiv ‚verarbeitet‘ wird.

Die Analyse fokussiert den Gebrauch der usuellen und okkasionellen Wortverbindungen, die als Adjektiv/Partizip-, Migrant-Konstruktionen realisiert werden. Man geht dabei von der Überzeugung aus, dass mit der Verwendung eines Attributs zur Bezeichnung eines Merkmals die Annahme einer gewissen Fokussierung/Perspektivierung² der Wirklichkeit zusammenhängt, die die Wahrnehmung dieser Wirklichkeit nicht in ihrer Ganzheit, sondern in einem subjektiv (okkasionell) bzw. kollektiv (usuell) relevanten Aspekt widerspiegelt. Die Adjektiv/Partizip-Nomen-Verbindungen klassifizieren die Migranten nach unterschiedlichen Kategorien und funktionieren als Gruppenbezeichnungen.

Das Nomen *Migrant*, definiert im „Duden online“ als „jemand, der in ein anderes Land, in eine andere Gegend, an einen anderen Ort abwandert“,³ kommt im öffentlichen Migrationsdiskurs u.a. mit den folgenden Adjektiven vor: türkisch/türkischstämmig, illegal, muslimisch, lebend, afrikanisch, jugendlich, vietnamesisch, arbeitswillig und

² Unter Perspektivierung versteht man „die Tatsache, dass bestimmte Aspekte eines Sachverhaltes mittels lexikalischer, aber auch informationsstruktureller Verfahren besonders herausgestellt oder fokussiert werden“ (Becker 2015:158).

³ Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Migrant>, Zugriff am 4.06.2016.

eingereist. Die Zusammenstellung verdeutlicht, dass der öffentliche Diskurs zahlreiche Wortverbindungen gebraucht, in denen die Abstammung der Migranten attribuiert wird. Diese Herkunftsadjektive belegen, dass die ethnische Heterogenität der Migranten als relevante Wahrnehmungskategorie und Wissensseinheit im öffentlichen Migrationsdiskurs fungiert.

Die Kontextualisierung der usuellen Wortverbindung *türkische Migranten* ist variabel, so dass keine homogene Perspektivierung der Wortverbindung festgestellt werden kann. Die Kontexte, in denen diese Wortkombination vorkommt, referieren auf alle möglichen Lebensbereiche, was die unten angeführten Textfragmente belegen. Dieser Sachverhalt kann selbstverständlich mit der fünfzigjährigen Geschichte der türkischen Migration in Deutschland erklärt werden. Im Diskurs werden Problembereiche der ersten (Sprachbarrieren, Integration, Diskriminierungserfahrung u.a.), der zweiten und der dritten Migrationsgeneration (z.B. die Auseinandersetzung mit dem tradierten sozialen Habitus der Ehre des Mannes, Ausgrenzung, Aufstiegsmöglichkeiten, politische Karrieren) dargestellt.

[1] **Türkische Migranten** am wenigsten integriert: Beim größten Aufregerthema der Vorgängerstudie hat sich nur wenig verändert. So zeigen sich weiterhin in der türkischen Community die deutlichsten Eingliederungsprobleme. (Süddeutsche Zeitung, 25.06.2016 online).

[2] **Türkischstämmige Migranten** wünschen sich vor allem einen respektvollen Umgang in der Pflege und möglichst eine gleichgeschlechtliche Pflegeperson (Süddeutsche Zeitung, 17.11.2016 online).

[3] Ob die HypoVereinsbank Bankschalter mit türkischsprachigem Personal in ihre Filialen integriert, ob der Mobilfunkanbieter E-Plus mit „Ay Yıldız“ eine eigene Marke mit günstigen Türkei-Tarifen schafft, ob die Verlagsgruppe Medienunion einen Radiosender für **türkische Migranten** gründet – viele von ihnen kommen dafür zu Gözüakca oder einer Handvoll anderer spezialisierter Agenturen (Der Spiegel, 5.04.2015 online).

[4] „Vor 10 oder 15 Jahren dachten die türkischen Migranten nicht im Traum, dass eine von ihnen Ministerin werden könnte. Jetzt ist ein Traum in Erfüllung gegangen“, sagt der Hannover-Bürochef der türkischen Zeitung „Hürriyet“ und Reporter der Nachrichtenagentur „Dogan Haber Ajansı“, Mehmet Uzun (Die Welt 28.04.2010 online).

Im Vergleich zur Kombination *türkische Migranten* kommt die Wortverbindung *afrikanische Migranten* seltener im Diskurs vor. Festzustellen ist allerdings eine steigende Tendenz ihrer Verwendung. Auffallend ist, dass ihre Kontextualisierungen auf die Anfangsphase des Auswanderns referieren, indem die populärsten und gefährlichsten Flüchtlingsrouten und „Maßnahmen gegen Migration“ (Zäune, Mauern und Tore) beschrieben werden.

[5] Auf Europas gefährlichster Flüchtlingsroute von Nordafrika nach Italien haben seit Jahresbeginn knapp 1000 Menschen das Leben verloren. Besserung ist nicht in Sicht.

*Denn Libyen, das seit dem Sturz von Machthaber Muammar Gaddafi 2011 im Chaos versunken ist, ist zum Tor vieler **afrikanischer Migranten** nach Europa geworden* (Die Welt, 29.05.2016 online).

[6] *Denn am Mittwoch dieser Woche haben es zum zweiten Mal in diesem Jahr mehrere hundert **afrikanische Migranten** geschafft, zerschunden, aber glücklich über den Zaun nach Melilla und damit ins gelobte Europa zu gelangen* (Süddeutsche Zeitung, 31.05.2016 online).

Die Wortverbindung *illegale Migranten* verfügt, im Gegensatz zu anderen Wortverbindungen des Migrationsdiskurses über eine Definition. Sie bezieht sich auf „Ausländer, die keinen Aufenthaltstitel und keine Duldung besitzen und weder im Ausländerzentralregister noch sonst wie behördlich registriert sind“⁴. Die Illegalität selbst ist „ein rechtspolitisch geformtes juristisches Konstrukt, mit dem der Aufenthaltsstatus eines ausländischen Staatsangehörigen festgelegt wird. [...] Das Konstrukt ist flexibel und passt sich politischen Vorgaben an, die seit den 1980er Jahren immer stärker durch eine koordinierende, restriktive und zunehmend repressive Immigrationspolitik der Europäischen Union, aber auch auf der Ebene der EU-Mitgliedsländer gesetzt werden“ (Albrecht 2006:62).

Eine weitere Erkenntnis, die durch die Analyse der Wortverbindungen gewonnen werden konnte, ist die Frage der Illegalität des Aufenthaltes der Einwanderer im Gastland. An dem Gebrauch der Wortverbindung *illegale Migranten* wird deutlich, dass Migranten stigmatisiert werden, weil sie als diejenigen wahrgenommen und dargestellt werden, die die geltenden Vorschriften und Gesetze verletzen. Die Migranten sind nicht nur die Fremden, sondern auch diejenigen, die rechtswidrig handeln. In der Kontextualisierung erfährt die Wortverbindung durch den häufigen Gebrauch der Metapher *Strom* für die Bezeichnung der Menge der Migranten eine zusätzlich negative Perspektivierung.

[7] *Griechenland hat angekündigt, seine EU-Außengrenze zur Türkei großteils mit einem Zaun abzuriegeln, um den Strom **illegaler Migranten** zu stoppen* (Die Zeit, 03.01.2011 online).

[8] *Einen solchen Eingriff in die ureigensten Rechte und die Souveränität der Nationalstaaten halten einige für unerhört. „Wir wiederholen, dass jede andere Maßnahme erst dann diskutiert werden kann, wenn die Europäische Union die Kontrolle über ihre Außengrenzen wiedergewonnen hat, den Anstrom von **illegalen Migranten** eindämmt und die bisher getroffenen Maßnahmen neu bewertet“*, erklärte die Visegrad-Gruppe, zu der Polen, Ungarn, Slowakei und Tschechien gehören (Süddeutsche Zeitung, 18.12.2015 online).

⁴ Vgl. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp02-Illegalitaet.pdf?__blob=publicationFile, Zugriff am 2.04.2016.

Als andere Selektionskategorien funktionieren das junge Alter und die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft. Analysiert man die Kontexte, in denen die Wortverbindungen gebraucht werden, können Schlüsse auf die Perspektivierung jeweiliger Wortverbindungen im Diskurs gezogen werden. In den Belegen mit der Wortverbindung *jugendliche Migranten* werden Integrations- und Ausbildungsprobleme thematisiert.

[9] *Im Kampf gegen den Fachkräftemangel müssten einerseits die Ausbildung und die **Integration jugendlicher Migranten** in Deutschland verbessert werden, erklärte der FDP-Politiker am Sonntag in Berlin* (Die Zeit, 17.10.2010 online).

[10] *Auch **den jugendlichen Migranten** würde **keine Perspektive** geboten* (Berliner Zeitung, 02.09.2005).

[11] *So müssen Unterrichtsmaterialien und -inhalte die Lebenswelt der Einwandererfamilien einschließen und sich endgültig von monokulturellen Bildungsinhalten und -konzepten verabschieden. Hintergrundwissen über die Strukturen der Einwanderungsgesellschaft, bikulturelle Sozialisation etc. sind ebenso notwendig wie die Problematisierung von ethnozentristischen Unterrichtsinhalten, die Selbstreflexion eigenkultureller Konzepte und Fähigkeiten im interkulturellen Konfliktmanagement. Eine zentrale Rolle kommt insbesondere der verstärkten Einstellung von Pädagoginnen mit Migrationshintergrund zu wie auch der **Einbeziehung aller jugendlichen Migranten in die Schulpflicht*** (Der Spiegel 4.05.2001 online).

Die Belege mit der Wortverbindung *muslimische Migranten* zeigen auf, dass diese usuelle Wortverbindung sehr oft mit dem Lexem *Integrationsprobleme* kontextualisiert wird.

[12] *Er steht für eine Debatte über die tatsächliche oder vermeintliche **Integrationsunwilligkeit muslimischer Migranten*** (Die Zeit, 17.01.2011, Nr. 03).

[13] ***Muslimische Migranten**, also Menschen aus der Türkei, Ex-Jugoslawien und den arabischen Ländern, bildeten **den Kern des Integrationsproblems*** (Die Zeit, 02.09.2010 online).

[14] *„Die Willkommenskultur schein ihm etwas blauäugig. Gerade was die Situation der Frauen angehe, stoße die Integration auf große Schwierigkeiten. Falls **die Integration** nicht gelinge, könnten sich zehn bis 30 Prozent **der muslimischen Migranten** auf ihre alte Kultur und damit in eine Parallelgesellschaft zurückziehen. Siehe Paris oder Molenbeek. „Es kann schlimm werden“, befürchtet er* (Die Süddeutsche Zeitung 10.03.2016 online).

Als okkasionelle Wortverbindung im öffentlichen Diskurs kann die Kombination *islamische Migranten* angesehen werden. In der Kontextualisierung, in der auf die Integrationsprobleme hingewiesen wird und *islamische Migranten* als Schuldige bezeichnet werden, erfährt die Wortverbindung eindeutig negative Perspektivierung.

[15] *Wie groß diese Gefahr ist, wurde am Freitag 400 Kilometer östlich von München deutlich, in der slowakischen Hauptstadt Bratislava. Dort forderte der tschechische*

Präsident Milos Zeman die „Deportation von Wirtschaftsflüchtlingen“ und religiösen Fanatikern. Das sei „die einzige Lösung“ der Flüchtlingskrise. Überhaupt seien **islamische Migranten nicht** in die europäische Kultur **integrierbar** (Der Spiegel 12.02.2016 online).

[16] Übrig blieben die Verlierer einer Politik, die sich am Wohlstand der gesellschaftlichen Mitte orientiert. Vor allem Rentner und Arbeitslose. Die Rhetorik der Schwedendemokraten baute auf Begriffe wie Tradition und Sicherheit und knüpfte geschickt an den alten sozialdemokratischen Traum von nie enden wollendem wirtschaftlichen Fortschritt und Gerechtigkeit für das Volk an. Und sie bot Schuldige für das besonders in den Augen älterer Schweden gebeutelte Volksheim an: **Die islamischen Migranten**, die den Kuchen der schwedischen Solidarität aufgegessen hätten (Der Spiegel 20.10.2010 online).

Die mit dem Partizip *lebend* gebildeten Wortverbindungen werden meistens um präzise Lokalangaben ergänzt. Die usuelle Wortverbindung funktioniert als Sprachgebrauchsmuster die in + genaue Lokalangabe + *lebenden Migranten*, was die folgenden Beispiele belegen:

[17] „Um den absehbaren Verlust an Arbeitskräften auszugleichen, müssten **die bereits im Lande lebenden Migranten** besser integriert werden“ (Die Zeit, 26.06.2007, Nr. 26).

[18] „Der DGB forderte, der Senat müsse **die bereits in Hamburg lebenden Migranten** besser fördern“ (Die Welt, 21.12.2005).

[19] „Gleichwohl gehen 68 Prozent aller Befragten von einem mangelnden Integrationswillen **der in Deutschland lebenden Migranten** aus“ (Die Zeit, 10.09.2010 online).

5. Zusammenfassende Bemerkungen

Angesichts des Ausgeführten sind Wortverbindungen als den Aussagen und Texten inhärente Wissenseinheiten und somit Elemente der diskursiv organisierten Wissensordnungen zu betrachten. Der Fokus auf die Wortverbindungen schöpft selbstverständlich die Analyse der diskursiven Praxis nicht aus. Diese Herangehensweise macht es aber möglich, die Komplexität des jeweiligen Diskurses zu reduzieren, indem nur eine der Diskursebenen, die als Ebene der Wissenseinheiten bezeichnet werden kann, untersucht wird. Solch eine Operationalisierung geht davon aus, dass die okkasionellen Wortverbindungen das Individuell-Sagbare und die usuellen Wortverbindungen das Kollektiv-Sagbare im Diskurs repräsentieren, also als Resultate subjektiver Wahrnehmung und interaktiver Aushandlung angesehen werden können.

Die Wortverbindungen stellen diskursiv konstituierte Wissenseinheiten dar. Ihre Funktion besteht darin, das Wahrnehmbare zu benennen und es diskurs- und interdiskursgeeignet zu machen.

Literatur

- AKTAŞ A., 2008, Usuelle Wortverbindungen in der Wirtschaftssprache im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen, Frankfurt a.M.
- ALBRECHT H.-J., 2006, Illegalität, Kriminalität und Sicherheit, in: Alt J./Bommes M. (Hg.), Illegalität: Grenzen und Möglichkeiten der Migrationspolitik, Wiesbaden, S. 60-81.
- BECKER M., 2015, Zum Diskursbegriff – seinen Dimensionen und Anwendungen, in: Lebsanft F./Schrott A. (Hg.), Diskurse, Texte, Traditionen. Modelle und Fachkulturen in der Diskussion, Bonn, S. 149-173.
- FELKE H., 1996, Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik, Frankfurt am Main.
- FELKE H., 1998, Idiomatic Prägung, in: Barz I./Öhlschläger G. (Hg.), Zwischen Grammatik und Lexikon. Forschungen zu einem Grenzbereich, Tübingen, S. 69-81.
- FELDER E., 2009, Sprache – das Tor zur Welt!? Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen, in: Felder E. (Hg.), Sprache, Berlin/Heidelberg, S 13-59.
- FLECK L., 1935/1980, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt am Main.
- FOUCAULT M., 1981, Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main.
- GREDEL E., 2014, Diskursdynamiken: Metaphorische Muster zum Diskursobjekt Virus, Berlin/Boston.
- LINKE A., 2003, Begriffsgeschichte – Diskursgeschichte – Sprachgebrauchsgeschichte, in: Dutt C. (Hg.), Herausforderungen der Begriffsgeschichte, Heidelberg, S. 39-49.
- NEIDHARDT F., 2001, Öffentlichkeit, in: Schäfers B./Zapf W. (Hg.), Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Wiesbaden, S. 502-503.
- PAUL H., 1920/1975, Prinzipien der Sprachgeschichte, Tübingen.
- SCHIEWE J., 2004, Öffentlichkeit. Entstehung und Wandel in Deutschland, Paderborn.
- SCHMIDT H., 1991, Wörter im Kontakt. Plädoyer für historische Kollokationsuntersuchungen, in: Gardt A./Mattheier K.J./Reichmann O. (Hg.), Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen: Gegenstände, Methoden, Theorien, Tübingen, S. 127-145.
- SPIESS C., 2011, Diskurshandlungen: Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte, Berlin/Boston.
- STEIN S., 1995, Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch, Frankfurt am Main.
- STEYER K., 2004, Wortverbindungen – mehr oder weniger fest, Berlin.
- STEYER K., 2013, Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht, Tübingen.
- STOCKER CH., 2005, Sprachgeprägte Frauenbilder: Soziale Stereotype im Mädchenbuch des 19. Jahrhunderts und ihre diskursive Konstituierung, Tübingen.
- WARNKE I., 2002, Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs, in: Fix U./Adamzik K./Antos G./Klemm M. (Hg.), Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage, Frankfurt a. M., S. 125-141.
- WENGELER M., 2005, Das Szenario des kollektiven Wissens einer Diskursgemeinschaft entwerfen. Historische Diskursemantik als »kritische Linguistik«, in: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 3, S. 262-282.
- WENGELER M., 2006, Linguistik als Kulturwissenschaft, Olms.

Multi-word expressions in public discourse on migration

Abstract: Verbal communication makes use of various types of word combinations, both occasional and typical, the latter functioning as set language patterns. The starting point in the discussion of word combinations in public discourse is the assumption that word combinations are, according to M. M. Foucault's theory, units of discourse. As such they constitute, preserve and transmit knowledge and thus enable access to the collective memory of a given social group.

Keywords: multi-word expressions (MWEs), conventionalized patterns of language use, public discourse on migration.

BEATA RUSEK

Chunks im DaF-Unterricht

1. Chunking¹ und Sprache

Der Begriff Chunking, der als Form der Datenorganisation im menschlichen Gedächtnis verstanden werden kann, geht auf den US-Amerikanischen Psychologen George Miller (1956) und seinen 1956 erschienenen Aufsatz „The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information“ zurück. Dem Aufsatz ist zu entnehmen, dass menschliches Arbeitsgedächtnis eine begrenzte Kapazität hat und auf einmal nur eine eingeschränkte Menge von Informationen, nämlich von 7 ± 2 (auch als Miller'sche Zahl bezeichnet) Chunks aufnehmen kann. Ein Chunk kann aus mehreren kleineren Chunks bestehen, wodurch die Gedächtnisspanne erweitert werden kann. Chunking kann also als Prozess der ‚Bündelung‘ von Informationen zur Unterstützung des Arbeitsgedächtnisses und somit auch zur Unterstützung der Lernprozesse definiert werden. Im Bereich der Fremdsprachenvermittlung verweist Ellis (2001:38ff.) auf dieses Phänomen. Die Fähigkeit, verbale Ketten in einer bestimmten Anordnung zu memorieren, sieht er als einen entscheidenden Faktor für Erfolg beim Fremdsprachenlernen. In der Praxis bedeutet es, dass „komplexe Sequenzen, wie z.B. Kollokationen oder Satzrahmen sind im Aufwand für das Gehirn prinzipiell nichts anderes als einfache Einzelexeme. Zwar sind beispielsweise Kollokationen umfangreicher; da die enthaltenen Elemente jedoch in der Regel gemeinsam auftreten, können sie zu einem Chunk zusammengefasst werden, und somit wird ihre Verarbeitung vereinfacht“ (Aguado 2002:194). Damit Einheiten lerneffizient zu Chunks gebündelt werden können, ist eine wichtige Bedingung zu erfüllen, nämlich sie müssen in einem Bedeutungs- und Situationsbezug präsentiert werden. Relevant für das Sprachenlernen ist neben dem Prozess Chunking die Wiederkehr der Chunks und gleich konstruierter Einheiten².

1.1. Zum Begriff Chunk

Aguado (2002:30) definiert Chunks als „formelhafte Sequenzen, die nicht mittels Regeln konstruiert werden, sondern – wie ein einzelnes Lexem – als Ganzes abgerufen

¹ Vgl. dazu Aguado (2002:189ff.).

² Vgl. dazu Handwerker/Madlener (2009:9).

werden“. Czarnecka (2010:33f.) weist darauf hin, dass formelhafte Sequenzen unterschiedliche Formen von Wortverbindungen umfassen, denen allen gleich ist, dass sie vom Sprecher flüssig, schnell und ohne Mühe produziert werden. „Je mehr solcher Chunks vorhanden sind, desto schneller, automatischer und fehlerfreier verläuft die Verarbeitung, also sowohl die Wahrnehmung als auch die Produktion. Chunks werden auch Schemata genannt“ (Aguado 2002:189). Als formelhafte Sequenzen sind also alle Wortverbindungen anzusehen, die vom Gedächtnis als Ganzes gespeichert und abgerufen werden. Sie sind Phraseologismen im weiten Sinne³:

- Formeln und Routinen,
- Kollokationen,
- Feste Phrasen,
- Sprichwörter,
- Satzmuster, die einen unveränderbaren und einen variablen Teil besitzen.

Der folgende Beitrag fokussiert auf die letzten.

1.2. Chunkansatz im DaF-Unterricht

Der Chunkansatz im DaF-Unterricht geht auf Handwerker/Madlener (2009:8) zurück. Sie gehen davon aus, dass die mündliche muttersprachliche Kommunikation stark routinisiert und ritualisiert ist. Flüssigkeit, Geschwindigkeit, starke Idiomatizität sowie fehlen an Sprechpausen im muttersprachlichen Diskurs sei dem Einsatz gespeicherter Einheiten zu verdanken. Die Muttersprachler können in Sekundenschnelle adäquat reagieren, weil sie aus dem Gedächtnis vorgefertigte Sequenzen abrufen⁴. Bärenfänger (2002:119) weist darauf hin, dass „sowohl Muttersprachler als auch Fremdsprachler ihre Äußerungen nicht immer Wort für Wort auf der Basis ihres sprachlichen Regelwissens neu bilden, sondern über ein Arsenal vorgefertigter sprachlicher Sequenzen verfügen und diese in geeigneten Situationen aus dem Gedächtnis abrufen“. Das bedeutet, dass die mündlichen Äußerungen das Ergebnis nicht allein kreativer Prozesse sind, sondern ein Teil von ihnen auch automatischen Status besitzt. Ein weiterer Ausgangspunkt für die Integration eines Chunks-Angebots in den Unterricht war für Handwerker/Madlener (2009:8f.) die Annahme, „dass im Fremdspracherwerb implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter Regeln, sondern über das Speichern von in natürlichen Diskursen gelernten Sequenzen erworben wird.“ Sie stützen sich dabei auf die Behauptung von Ellis (2001), dass eine entsprechend große Anzahl von gespeicherten Sequenzen eine Datenbasis für spätere Generierung der grammatischen Regeln bilden kann. Der Chunk-Ansatz von Handwerker/Madlener lässt sich auf folgende vier Punkte⁵ zurückführen:

³ Vgl. dazu Zenderowska-Korpus (2010:83).

⁴ Vgl. dazu auch Czarnecka (2010:35), Aguado (2002:40).

⁵ Vgl. dazu auch Aguado (2002:191).

- beim Fremdsprachenlernen wird vieles als Sequenzen gelernt,
- aufgrund der Analyse von Sequenzinformation kann sich abstraktes grammatisches Wissen entwickeln,
- Lautsequenzen werden in Wörtern erworben,
- Wortsequenzen werden in Phrasen/ Sätzen erworben.

Die zentrale These für den Chunk-Ansatz von Handwerker/Madlener lautet: „Durch die Interaktion von Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis kann die Möglichkeit der Repräsentation struktureller Informationen verbessert werden, wenn im Input wiederkehrende strukturelle Muster ein Tuning des lernersprachlichen Systems bewirken, das seinerseits die weitere Perzeption und Verarbeitung der entsprechenden Strukturen erleichtert. Im Bereich der Sprachvermittlung bezieht sich das Tuning auf die Einstimmung eines Lernalters auf bestimmte Form-Funktion-Verbindungen, die bei ausreichend großem Input die Entwicklung interner Grammatikregeln auslösen sollten“ (2009:9).

2. Grammatik und Chunkansatz

Funk (2014:184ff.) nennt vier Felder des Fremdsprachenunterrichts, nämlich sprachliche Strukturen und Regeln, Arbeit mit für die Lernenden bedeutungsvollem Input, Automatisierung von Mustern und Strukturen durch wiederholenden und einübenden Gebrauch sowie Produktion sinnvoller Äußerungen. Aufgrund dieser Theorie erklärt er, welche Rolle in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht die Grammatik zu spielen habe. Er vertritt den Standpunkt, dass die Beschäftigung mit sprachlichen Regeln und Strukturen eine sprachliche Handlung begleiten sollte, aber „das Training der Verwendung von regelhaften Strukturen ist sowohl nach oder vor ihrer Bewusstmachung als auch ohne eine Phase der Bewusstmachung möglich“ (2014:185). Die Bewusstmachung grammatischer Regeln ist also keine Voraussetzung für grammatische Kompetenz, für grammatisch korrekte mündliche Äußerungen. Diehl et al. (2000) sind der Ansicht, dass „Thematisierung und Bewusstmachung einer Grammatikregel keinesfalls garantiert, dass diese hinterher auch angewendet wird. Im Gegenteil: Sie zeigt auf, dass „zwischen bewusstmachenden Lehrprozessen und der Verwendung der erarbeiteten Form in einer freien Textproduktion praktisch kein Zusammenhang besteht“ (zit. nach Funk 2014:184). Es kann den Misserfolg des Unterrichts erklären, in dem viele Strukturen eingeführt, erklärt, bewusstmacht, geübt werden; der aber nicht zu den erwarteten Ergebnissen der korrekten mündlichen Sprachverwendung führt. Es ist der Grund für Enttäuschung vieler Fremdsprachenlehrer, die sich viele Mühe geben, ihre Schüler mit grammatischen Regeln und Strukturen vertraut zu machen, selber aber der Tatsache nicht bewusst sind, dass grammatische Kompetenz sich nicht nur durch Regeln lernen, Regeln anwenden, Regeln üben erwerben lässt⁶. Im Falle mündlicher Kommunikation haben die Sprecher

⁶ Vgl. dazu Tschirner (2001:112).

keine Zeit, sich auf die Form zu konzentrieren. „Man baut in der gesprochenen Sprache nicht Sätze nach grammatischen Regeln auf“ (List 2002:128).

Oben genannte Thesen können lernpsychologisch und neurowissenschaftlich unterstützt werden. In den neuesten Lernmodellen⁷ werden drei grundlegende Lernformen unterschieden. Wir lernen, indem wir Wahrnehmungen klassifizieren sowie neu aufgenommene und bereits gelernte Informationen zuordnen. Dieser Konstruktionsprozess erfolgt sowohl instruktionsgesteuert als auch implizit. Zum anderen lernen wir, indem wir muster-assoziative Verbindungen aufbauen. Als dritte Form wird ungesteuertes, unbewusstes Lernen durch das Entdecken von Regularitäten angesehen. Im Spracherwerbsprozess kommen alle drei Lernformen abwechselnd vor, so dass korrekt verwendete Strukturen das Ergebnis einer dieser Formen sowie des Zusammenspiels aller dreier sein können. „Mündliche Kompetenz, sowohl in ihren Aspekten Korrektheit und sprachliche Flüssigkeit, ist insgesamt das Ergebnis unbewusster Bahnung und nicht bewusster Regelanwendung“ (Funk 2014:187). Funk plädiert dafür alle drei Lernformen bei der Entwicklung von grammatischen Übungsdesigns zu berücksichtigen.

3. Funktionen von Chunks im Fremdsprachenerwerb⁸

Aus der Sicht der Lernenden lassen sich nach Aguado (2002:54) die Funktionen von formelhaften Sequenzen in drei große Gruppen zusammenfassen:

- Kommunikationsstrategie – auch wenn das Regelwissen noch recht begrenzt ist, werden die Lernenden aus der Kommunikation nicht ausgeschlossen, Chunks ermöglichen die Teilnahme an der Kommunikation schon im Anfängerunterricht.
- Produktionsstrategie – dank Formeln können die Lernenden flüssiger und schneller sprechen und fremdsprachliche Äußerungen schneller verarbeiten.
- Erwerbsstrategie – wie oben schon erwähnt, ausgebaute, komplexe formelhafte Sequenzen können die Entwicklung grammatischer Kompetenz, die grammatische Korrektheit im Bereich des Mündlichen fördern.

Es lassen sich mehrere Vorteile der Verwendung vorgefertigter Sequenzen nennen, die auch für die verstärkte Arbeit mit Chunks im DaF-Unterricht sprechen:

- Chunks ermöglichen frühzeitige aktive Beteiligung an Interaktionen. Es ist besonders wichtig für Sprachanfänger, die selten imstande sind, gleichzeitig auf den Inhalt und die Form zu achten;
- Den Fortgeschrittenen macht es möglich, in der mündlichen Kommunikation komplexe sprachliche Strukturen kompetent zu gebrauchen;

⁷ Vgl. dazu Funk (2014:286ff.).

⁸ Vgl. dazu auch Aguado (2002:41ff.).

- Chunks entlasten das Arbeitsgedächtnis und setzen Energie für Verarbeitungsprozesse, für die gleichzeitige Planung nachfolgender kreativer Sprachsequenzen frei;
- Chunks erhöhen die Sicherheit des Lerners und die Flüssigkeit seiner Sprache⁹;
- Chunks sind Prototypen noch nicht erworbener Strukturen, wodurch sie die grammatische Kompetenz erhöhen¹⁰. Gelernte Chunks bilden eine Datenbasis, die ein Ausgangspunkt für den Erwerb der Grammatik dienen kann. Lernende erwerben erstmal komplexe Formen in Form von Sequenzen, die im Laufe des Spracherwerbsprozesses analysiert werden;
- Chunks sind Schlüssel zur sozialen und kulturellen Beteiligung der Lerner an der Zielsprachengesellschaft¹¹. Formelhaften Sequenzen als Mittel für soziale Interaktion schreibt Aguado (2002:42) drei Funktionen zu. Sie ermöglichen den Lernenden, flüssig zu sprechen, das Rederecht beizubehalten und sind Ausdrucksmittel der Gruppenzugehörigkeit und Identität.

4. Vermitteln, aber wie?

Diehl et al. (2000:340) fordern eine gezielte Förderung des Einsatzes der formelhaften Sequenzen: „Das Chunking sollte gezielt als Lernstrategie im Unterricht vermittelt werden, um auf diese Weise das Pattern-Gedächtnis der Lerner zu schulen“. Aguado (2012:21) plädiert für einen „auf Aktivierung und Automatisierung ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, in dem – wann immer möglich – gezielt mit Chunks gearbeitet wird“. Sie nennt eine Reihe von Faktoren, die den Erwerb komplexer grammatischer Strukturen fördern. Daraus ergeben sich wichtige Aufgaben für Lehrer. Die Unterrichtenden sollten sich Mühe geben, möglichst natürliche und hochfrequente Chunks auszuwählen. Sehr interessante und motivierende Quellen können Filme, Popsongs, Foren, Horoskope, Blogs, Fernsehdiskussionen sein. Die Lernenden sollten für die häufig wiederkehrenden Sequenzen sensibilisiert werden. „L-2 Lerner müssen also stärker ermutigt werden, in der gesprochenen Sprache von Zielsprachesprechern bewusst auf häufig wiederkehrende Sequenzen zu achten, diese zu imitieren und in ihre nachfolgenden Äußerungen zu inkorporieren“ (Aguado 2002:219). Die weitere Aufgabe für die Lehrer ist, nach geeigneten Unterrichtstechniken zu suchen und sie im Unterricht einzusetzen. Zu achten ist dabei darauf, dass das aktive Sprachhandeln der Lernenden und das Training von sprachlicher Flüssigkeit im Unterricht nicht unterschätzt werden. Die Lehrer dürfen nicht vergessen, dass Präsentation neuer Inhalte allein nicht ausreicht und Übungsaktivitäten keine Verschwendung von Unter-

⁹ Bärenfänger (2002:126f.) führt Forschungsergebnisse von Towell/Hawkins/Bazergui (1996) an, nach denen die gesteigerte Sprechflüssigkeit bei Probanden nach einem Auslandsaufenthalt darauf zurückzuführen ist, „dass Lerner ihre Äußerungen nicht mehr Wort für Wort zusammensetzten müssen, sondern auf vorgefertigte Sätze und Satzteile, also auf sprachliche Automatismen, zurückgreifen“.

¹⁰ Vgl. dazu Bärenfänger (2002:126), Zenderowska-Korpus (2010:90).

¹¹ Vgl. dazu auch Czarnecka (2010:38).

richtszeit sind, im Gegenteil. Diese Phase ist für die Verarbeitung, Prozeduralisierung und Automatisierung von neuem Stoff unverzichtbar. Die Lernenden sollten gezielt aktiviert werden, die Interaktion unter ihnen intensiviert. Aguado (2002:2017) weist darauf hin, dass Vermittlung von chunks nicht mit pattern drill gleichgesetzt werden soll, gemeint ist hier die sensible Vermittlung von Mustern, die gewinnbringend sein kann. Es muss über die reine Memorisierung hinausgehen und zur Segmentierung und Analyse anregen.

Eine gute Quelle authentischer Sprache und somit auch formelhafter Sequenzen können Lieder von Wise Guys sein. Im Folgenden kommt ein Unterrichtsbeispiel für Arbeit mit vorgefertigten Sequenzen, die einen festen Teil haben und eine leere Stelle besitzen, die unterschiedlich ergänzt werden kann.

4.1. Es ist nicht immer leicht ich zu sein (Musik & Text: Daniel „Dän“ Dickopf – wise guys; Leadstimme: Sari)

Das Lied eignet sich sehr gut für die Arbeit mit Satzmustern der Art *Ich wäre (gern) ..., Ich hätte (gern) ..., ich würde gern ...*, weil die Strukturen mehrmals in dem Lied vorkommen und so eine ganze Reihe von potentiellen Ergänzungen der Leerstellen bieten. Die Arbeit mit dem Lied kann in mehreren Phasen verlaufen:

- Einführung;
- Hörverstehen – Lückentext;
- mögliche Ergänzungen der Wendungen im Text des Liedes finden und notieren;
- alleine die Wendungen in Bezug auf eigenes Leben fortsetzen;
- Gespräch.

Es ist gut, die Lernenden vor dem Hören mit einem Einführungsgespräch auf das Thema des Liedes einzustimmen. Es weckt das Interesse und steigert die Motivation, im Unterricht mitzumachen. Mögliche Fragen wären zum Beispiel: Seid ihr mit eurem Leben zufrieden? Was möchtet ihr ändern? Was gefällt euch momentan in eurem Leben nicht so gut? Es ist auch der richtige Moment, einige unbekannte Vokabeln einführen, um die Lernenden beim Hören zu entlasten. Im nächsten Schritt wird das Lied gehört, die Lernenden bekommen eine Vorlage mit Lückentext, der von jedem Lernenden während des Hörens ergänzt werden soll.

Ich wäre gern viel Ich hätte gerne mehr
Ich würde gern mehr, am liebsten um die ganze
Ich hätte gerne Augen und etwas mehr Gelassenheit.
Ich würd gern Menschenleben Ich hätte gern mehr (...)

Ich hätte gern blonde Ich wäre gern
Ich wäre gern viel Ich wäre gern
*Dann hätt ich Kohle ohne Ende, 'n Riesen-Haus am
auf einem herrlichen Gelände und teure an der Wand.*

*Dann läg ich abends um sieben noch in der am Pool.
 Und alle würden mich Ich wäre einfach saucool.
 Ich hätte fünfundzwanzig Diener und ein riesengroßes
 und darin läg die Das wär doch irgendwie nett! (...)*

Im Weiteren werden die Lernenden gebeten, zu zweit im Text alle Ergänzungen der folgenden Wendungen zu finden:

Ich wäre gern (viel größer, blonde Haare, topfit, viel schöner, Brad Pitt)

Ich hätte gern (mehr Geld, blaue Augen, etwas mehr Gelassenheit, mehr Zeit)

Ich würde gern (mehr reisen, Menschenleben retten)

Anschließend wird die Bedeutung der Wendungen aus dem Kontext erschlossen, die Lernenden werden dazu ermuntert, die Wendungen anders auszudrücken, wie zum Beispiel: Ich wäre gern viel größer – Ich möchte viel größer sein. Als Fortsetzung werden die Lernenden in drei Kleingruppen eingeteilt. Jeder Gruppe wird eine der Wendungen zugeteilt, die Aufgabenstellung lautet: „Findet möglichst viele logische Ergänzungen“. Die Ergebnisse werden später im Plenum präsentiert, auf diese Art und Weise entsteht eine große Sammlung von möglichen Sequenzen, die im Klassenraum sichtbar gemacht werden sollten, damit sie den Lernenden als Hilfe im nächsten Schritt zur Verfügung stehen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit:

Ich wäre am besten unsichtbar.

Ich wäre gern eine bekannte Heldin.

Ich wäre gern ein schöner Engel.

Ich wäre lieber schlanker.

Ich wäre lieber auf Hawaii.

Ich wäre gern Creme-Törtchen.

Ich wäre gern Cristiano Ronaldo.

Ich wäre gern gute Studentin.

Ich wäre gern Prinzessin.

Ich wäre gern intelligenter.

Ich hätte gern großes Haus mit Swimmingpool.

Ich hätte gern einfaches Leben.

Ich hätte gern mein eigenes Auto - Hummer.

Ich hätte gern neue Kleider von Alexander Wang.

Ich hätte gern Kinder in Zukunft.

Ich hätte gern einen Rassehund.

Ich hätte gern dunkle Haut.

Ich hätte gern weniger Unterricht in der Schule.

Ich hätte gern viel Schmuck.

Ich hätte gern lange Haare.

Ich hätte gern eigene Wohnung.

Ich hätte gern Geschwister.

Ich würde gern nach Amerika fliegen.

Ich würde gern Tieren helfen.

Ich würde gern viel Geld verdienen.

Ich würde gern schönes Mädchen finden.

Ich würde gern mehr schlafen.

In der folgenden Phase überlegt jeder Lernende, wie er gern wäre, was er gern hätte, was er gern machen würde, und ergänzt für sich die Wendungen.

Ich wäre gern ...

Ich hätte gern ...

Ich würde gern ...

Wichtig ist, dass die Lernenden eine Weile Zeit zum Nachdenken bekommen und dass erstmal nicht miteinander gesprochen wird. Die Auswertung der Ergebnisse der Einzelarbeit kann unterschiedlich verlaufen. Die einfachste, reproduktive Form wäre, die Lernenden ihre Texte vorlesen zu lassen. Es geht zwar schnell, aber die Lernenden werden kognitiv kaum aktiviert. Ich möchte daher für Formen plädieren, die Interaktion Schüler – Schüler ermöglichen, die Lernenden zum Sprechen miteinander anspornen. Eine Möglichkeit ist ein Partnergespräch, die Lernenden treffen zusammen und erzählen, wie sie sein möchten, was sie gern hätten usw. Man kann die Lernenden noch stärker aktivieren, indem man die Aufgabenstellung folgendermaßen formuliert: „Stell Vermutungen an, was euer Gesprächspartner/eure Gesprächspartnerin gerne hätte; wie er/sie gerne wäre; was er/sie gern machen würde?“ Eine solche Aufgabenstellung weckt mehr Interesse, weil die Lernenden die Antworten ihrer Partner nicht kennen, macht mehr Spaß und spornt zur intensiveren Arbeit an. Ein Gespräch könnte dann so verlaufen:

A: *Ich glaube, du wärest gern ein bisschen größer, stimmt das?*

B: *Nein, ich möchte nicht größer sein. Und du? Wärest du gern reicher?*

A: *Ja, klar, ich möchte gern mehr Geld haben.*

Abschließend können die Lernenden gebeten werden, die erste und die letzte Strophe zu vergleichen und so auf den Unterschied zwischen den Formen „ich hätte gern ...“ und *ich hätte ...; ich wäre gern ...* und *ich wäre ...; ich würde gern ...* und *ich würde ...* aufmerksam gemacht werden.

4.2. Das Leben ist zu kurz (Text und Musik: Daniel „Dän“ Dickopf) – spielerisch lernen

In dem Lied kommt die Formel *zu kurz für ...* mehr als zehnmal vor. Für die Arbeit mit dem Lied kann sich das Spiel Dalli Dalli gut bewähren, das Kreativität und Phantasie der Lernenden fördert und allen Beteiligten viel Spaß macht. Als Einstieg wird nur

der Anfang des Liedes gemeinsam gehört und mitgelesen, um die Lernenden auf die Formel *zu kurz für* aufmerksam zu machen.

- *Das Leben ist zu kurz für schlechte Musik,
zu kurz für Beziehungsstress und blöden Psychokrieg.
Das Leben ist zu kurz für dumme Laberei,
das Leben ist zu kurz für RTL 2. ...*
- *Das Leben ist zu kurz für Toleranz gegen radikale Deppen,
das Leben ist zu kurz für Unterhaching gegen Meppen,
das Leben ist zu kurz, wenn du nich weißt wat du willst
und viel zu kurz für Altbier und Pils.
Das Leben ist zu kurz, sich gegen Neues abzuschotten,
Das Leben ist zu kurz für teure Markenklamotten,
das Leben ist zu kurz für Streitereien mit der Ex,
und viel zu kurz für mittelmäßigen Sex.*

Im nächsten Schritt werden je nach der Teilnehmerzahl zwei oder mehrere Gruppen gebildet, die die gleiche Aufgabenstellung bekommen: „Wofür ist das Leben noch zu kurz? Findet in der Gruppe möglichst viele Antworten? Wer die meisten Antworten findet, gewinnt.“ Die Gruppen bekommen einige Minuten Zeit, danach werden die Antworten abwechselnd von den Gruppen zugerufen. Anschließend wird das ganze Lied gehört und der vollständige Text gelesen. Beim Lesen suchen die Lernenden alle Ergänzungen, die noch nicht genannt wurden. In fortgeschrittenen Gruppen kann das Lied ein Gesprächsanlass zum Thema „Sinn des Lebens“ sein.

Um die Lernenden für die Struktur *etwas ist zu ... (Adjektiv) für etwas* zu sensibilisieren, wird ihnen ein Spiel vorgeschlagen. Alle Lernenden bekommen zehn kleine Kärtchen, auf fünf sollten Nomen, auf fünf Adjektive geschrieben werden. Kärtchen werden nach Kategorien (Nomen und Adjektive getrennt) gesammelt, gemischt und an Paaren verteilt. Jedes Paar bekommt zehn Nomen und zehn Adjektive, die verdeckt auf den Tisch gelegt werden. Ein Schüler zieht ein Nomen und ein Adjektiv und versucht einen logischen Satz zu bilden, z.B. *Der Rock ist zu kurz für diesen Anlass.*

5. Zusammenfassung

Will man die Lernenden auf die Kommunikation in der Zielsprache vorbereiten, soll man möglichst schnell die Sprachmittel, die für eine reibungslose und erfolgreiche Verständigung wichtig sind, einführen, üben und automatisieren. Eine Möglichkeit ist, den Lernenden vorgefertigte Sequenzen anzubieten. Formeln, die ganzheitlich aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden, erhöhen einerseits die Sprechflüssigkeit und Sprechsicherheit der Lernenden, andererseits können sie auch zur grammatischen Korrektheit der Äußerungen beitragen, was im DaF-Unterricht nicht unterschätzt

werden sollte. Die Lernenden, die über eine große Basis von vorgefertigten Sequenzen verfügen, können aktiv komplexe Satzstrukturen verwenden, obwohl sie die entsprechenden grammatischen Regeln noch gar nicht kennen.

Literatur

- BÄRENFÄNGER O., 2002, Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen, in: Börner W./Vogel K. (Hg.), Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven, Tübingen, S. 119-142.
- BÖRNER W. / VOGEL K. (Hg.), 2002, Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven, Tübingen.
- BURGER H., 2007, Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, Berlin/New York.
- BURGER H., 2010, Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen, Berlin.
- CZARNECKA M., 2010, Formelhaft oder nicht? Die wichtigsten Merkmale der formelhaften Sequenzen, in: Glottodidaktica 36, S. 33-43.
- DENGSCHERZ S. / BUSINGER M. / TARASKINA J. (Hg.), 2014, Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten, Tübingen.
- DIEHL E. et al., 2000, Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb, Tübingen.
- FUNK H. / KOENIG M. (Hg.), 2001, Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick, München.
- FUNK H., 2014, Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht, in: Dengscherz S./Businger M./Taraskina J. (Hg.), Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten, Tübingen, S. 183-197.
- HANDWERKER B., 2010, Chunks, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung, in: Burger H. (Hg.), Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen, Berlin, S. 207-230.
- HANDWERKER B. / MADLENER K., 2009, Chunks für DaF: theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung, Hohengehren.
- LIST G., 2002, Wissen und Können beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren, in: Barkowski H./Faistauer R. (Hg.), ... In Sachen Deutsch als Fremdsprache, Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag, Hohengehren, S. 121-131.
- MILLER G.A., 1956, The Magical Number Seven, Plus or Minus Two Some Limits on Our Capacity for Processing Information, in: The Psychological Review 63, S. 81-97.
- REEG U. / GALLO P. / MORALDO S.M. (Hg.), 2012, Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes, Münster/New York/München/Berlin.
- STIMON U., 2012, Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. Zur Vermittlung von Phrasemen im DaF-Unterricht, in: Reeg U./Gallo P./Moraldo S.M. (Hg.), Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes, Münster/New York/München/Berlin, S. 121-144.
- TOWELL R. / HAWKINGS R. / BAZERGUI N., 1996, The Development of Fluency in Advanced Learners of French, in: Applied Linguistics 17, S. 84-119.

- TSCHIRNER E., 2001, Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht, in: Funk H./Koenig M. (Hg.), Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick, München, S. 105-125.
- ZENDEROWSKA-KORPUS G., 2010, Eine harte Nuss zu knacken. Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: Glottodidaktica 36, S. 84-94.

Internetquellen

- ELLIS NICK C., 2001, Language for Memory, <http://www.english.wisc.edu/rfyoung/333/Elis2001.pdf>.
- AGUADO K., 2002, Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs (Habilitationsschrift), Bielefeld, <http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/imitationalserwerbsstrategie-pdf>.
- AGUADO K., 2012, Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht, in: AkDaF Rundbrief 64, S. 7-22. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64_leseprobe.pdf.

Language chunks in the teaching of German as a foreign language

Abstract: This article uses the formulaic approach to language education. The most important feature of multiword lexical chunks is their holistic nature. The learner can memorize and, then, retrieve them without prior analysis, which has a positive impact on the speed and fluency of language production. In particular, we concentrate on those chunks which, apart from stable lexical elements, contain gaps to be completed with modifiable grammatical structures. In the process the learner accumulates a database of ready-made formulaic sequences from which to generate grammar rules. In this article we present how a song *Es ist nicht immer leicht ich zu sein* by the Wise Guys, with its recurring phrases *ich wäre gern*, *ich hätte gern*, *ich würde gern ...*”, can be used in the language classroom.

Keywords: language chunks, language education, German as a foreign language.

MATEUSZ SAJNA

From Sir Glancelot to Van Wormsing – blending and proper names

Introduction

The screenwriters of movies and the authors of narratives for video games are sometimes inclined to put a great deal of effort into inventing imaginative, captivating, informative, and often amusing names for the protagonists of their works. These names do not have to be ordinary appellations of ordinary people that we can meet every day on the street. We should remember though that freshly coined names of this type appear solely in the works of fiction, and almost never in works based on facts. Sometimes they merely imitate real-world names but do not tell us anything specific about the characters who use them. To give but one example, the well-known cognomen of the green ogre Shrek is certainly a name, but its sole function is to identify the character to whom it is attached. It does not appear to allude overtly or covertly to any of the qualities the ogre might possess. If we cannot see for ourselves what Shrek is like, we will certainly not know it just by having heard his moniker. On the other hand, there are examples of names which immediately furnish us with some elementary information concerning the nature of the characters who bear them. For example, when one reads the title of this article and sees the name Van Wormsing, one does not have to see this character before instantly starting to suspect that it is either a worm which sings, or one which possesses some qualities of another film character, namely Van Helsing. As a matter of fact, this name belongs to a video game worm. The similarity between Van Helsing and Van Wormsing is that the former hunts vampires and the latter fights Dracuworm. The question we wish to pose at this moment is: how do we know that Van Wormsing is either a singer or a vampire hunter? To unravel this mystery, we shall resort to Conceptual Blending Theory.

1. What is blending?¹

Conceptual Blending Theory (CBT) has been put forward by Gilles Fauconnier and his associates (i.e. Seana Coulson, Eve Sweetser and Mark Turner). The origins of this

¹ Based on Sajna (2016).

theoretical approach to meaning construal can be traced back to the year 1993 (Turner 2007:377). The theory was further elaborated upon in more detail in 2002 by Fauconnier and Turner in their famous monograph entitled “The Way We Think”.

Turner (2007:377) is of the opinion that conceptual blending (or conceptual integration as it is also called) should be regarded as a fundamental mental operation. It consists in processing various mental spaces, which are incomplete conceptual structures created *ad hoc*, during the processes of thinking and talking, for the needs of local understanding and action (Evans 2007:8). They are also normally structured by frames (Fauconnier/Turner 2002:40). Indeed, CBT draws immensely upon Mental Spaces Theory (MST), and the employment of mental spaces in both of these approaches constitutes a fine example of that. CBT provides a general model of meaning construction. In this approach a small number of partly compositional processes are employed in metaphor, counterfactuals, analogy, and other semantic and pragmatic phenomena (Coulson/Pascual 2006:154). Meaning construction entails integrating a number of mental spaces (at least two), and giving rise to a blended space which is characterized by an emergent structure absent from any of the input spaces (the blended space is more than the sum total of the input spaces combined). The processes taking place in CBT are chiefly dependent upon projection mapping and dynamic simulation (which derives from the temporary nature of mental spaces) and engender novel conceptualizations, giving rise to emotional reactions, inferences, or rhetorical force (Coulson 2008:38). Fauconnier (1997:187) claims that human beings are incognizant of performing blending operations during the processes of speaking, thinking, and listening. Conceptual blending is so fast an operation that only lexemes and the emergent meaning can be consciously accessed by the human mind.

1.1. Components of conceptual blending networks

Conceptual blending selectively projects elements from usually two input spaces which subsequently engender a third space, which is the blend. The structure projection from inputs to the blend is considered to be partial, and the blend contains the emergent structure which it is no use looking for in either input (Fauconnier 1997:149).

The following four figures present particular components and stages of creating a blend. Firstly, in Figure 1, we have a cross-space, selective mapping of counterparts (black dots connected by straight lines) between inputs (I_1 and I_2). This mapping basically represents analogies between inputs.

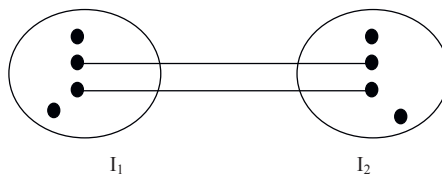


Figure 1: Cross-space mapping (Fauconnier 1997:150)

Another component is a generic space whose task is to represent a normally more abstract structure and organization shared by both inputs. It is projected onto each of them and conditions the basic cross-space mapping between them. Libura (2010:67), however, notes that establishing the extent of detail for the generic space and the connections between this space and the inputs is troublesome and inconsistently explicated by the authors. The mappings between the generic space (G) and the inputs can be seen in Figure 2.

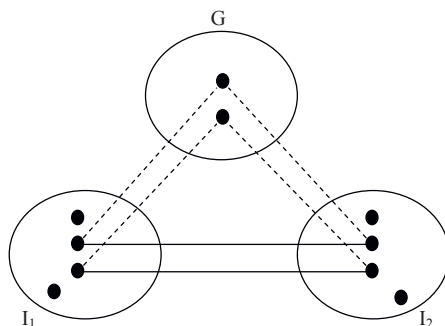


Figure 2: Projections between the generic space and inputs (Fauconnier 1997:150)

The third component is, naturally, the blend itself (B). The inputs I_1 and I_2 are selectively projected onto yet another space, i.e. the blended space. This projection can be observed in Figure 3 below. It should be noticed though that not all elements are projected, which is why this process is claimed to be partial and selective.

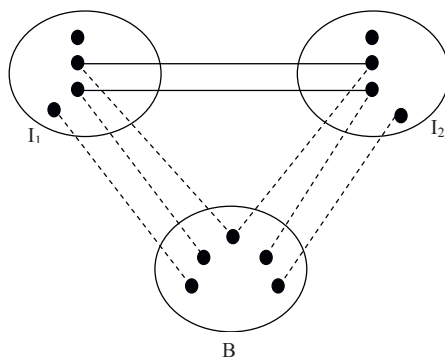


Figure 3: Projections between the inputs and blended space (Fauconnier 1997:150)

The last component appears to be the distinctive feature of CBT. Its presence also corroborates that blending is not simply a compositional process. The blended space gives rise to an emergent structure which can be found in neither input. Fauconnier

(1997:150) contends that the emergent structure comes into existence on account of three interrelated processes:

- a) composition – combining elements from various inputs, and thus creating new relations which were absent when the inputs were considered separately;
- b) completion – utilizing background knowledge (conceptual frames, cognitive and cultural models). Completion takes place if the structure from the blended space is in accordance with a concept in our memory. If the structure and the concept are closely matched, the latter is activated (Coulson 2005:110);
- c) elaboration – running the blend. This means that the emergent structure (created with the help of composition and completion) becomes further developed utilizing simulation (Evans 2007:65).

A complete network is schematically presented in Figure 4. The square in the blended space is to be seen as the emergent structure.

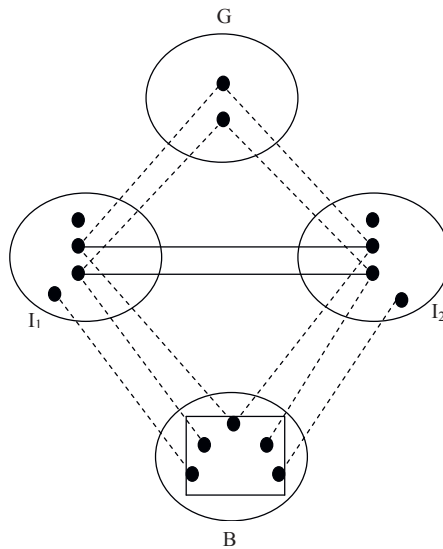


Figure 4: A four-space model of conceptual blending (Fauconnier 1997:151)

Even though blending is certainly a conceptual operation, there are sometimes formal indicators which direct our attention to it. These are obviously lexemes, phrases, longer utterances, etc. which usually instruct us where to begin constructing conceptual integration (Fauconnier/Turner 2003:72-75).

1.2. Blending at the level of syntax

Fauconnier and Turner, in their 2002 monograph, devote only Chapter 17 to blending at the phrase level. Even less space, one section of this chapter, is dedicated to formal

blending. The rationale for this is probably the fact that conceptual integration is rarely indicated by formal means (Libura 2010:129). In order to present formal blending, they investigate neologisms, such as Chunnel or McJobs. Earlier they also analyze conceptual integration signaled at the formal level by compounds, such as, for example, landyacht. However, it must be stipulated that such structures cannot be termed lexical blends. To explicate this notion we adopt the definition of Bauer (1988:238), who claims that lexical blends are lexemes created from parts of two or more other words. Not only is there integration at the conceptual level, but also at the formal one. This is what allows us to differentiate them from compounds; the latter are integrated with no truncation whatsoever.

Dzereń-Głowacka (2012:198-204) analyses blending in Terry Pratchett's books, and presents a typology of conceptual and formal integration at the level of syntax. She contends that at the phrase level there are phonological mimes which utilize phonological features of language and connotative shifts which consist in employing a fixed phrase and exchanging one of its aspects on account of the current situation. As an example of the former, she provides the following:

- (1) *It was the voice you could have used to open a bottle of whine.*

We can see that this example exploits the homophony of whine and wine. The voice itself is described as “having a sort of complaining wheedle in it”. As an example of a connotative shift, Dzereń-Głowacka furnishes us with the following:

- (2) *Money could buy a lot of uninterest.*

It can be clearly seen that the fixed phrase in question is “buying someone's interest”. The replacement of interest with its antonym results in a conceptual blend in which a rich person spends money to avoid any form of interest.

At the word level Dzereń-Głowacka distinguishes between neologisms and neosemes (whose reading changes with different contexts). As an example of neologisms, she provides the lexeme:

- (3) *disquakes.*

which is a lexical blend of “disc” (the name of the world created by Pratchett) and “earthquake”. There is naturally an analogy between our world and the world of the books at play here. In order to exemplify neosemes, Dzereń-Głowacka chooses the lexeme:

- (4) *autobiography.*

which is usually construed as a biography written by oneself. In the Discworld, however, it gains the meaning of “without man's help”, similar to automatic.

What we shall be interested in in the subsequent part of this paper are instances of character names in the form of neologisms which constitute formal indicators of conceptual integration.

2. Blending and names

We shall commence our analysis of lexical blending in character names with the animated film “Justin and the knights of valour” and our title example, viz.:

(5) *Sir Glancelot.*

As the title itself suggests, the film is set in the times of knights, kings and magic. As a matter of fact, it might be considered a parody of those times. One of the protagonists, albeit not the main one, is Sir Glancelot, who is a servant in the royal palace. One of his tasks is polishing the suits of armor adorning various halls (Figure 5).



Figure 5: servant polishing armor



Figure 6: Sir Glancelot

Polishing objects until they shine might be called *glancować* in Polish, and that is the source of the first part of the lexical blend in question. At some point Sir Glancelot steals one of the suits of armor and dons it, thus becoming a knight (Figure 6) and providing the rationale for the second component of the blend, namely the legendary knight Sir Lancelot. The only incongruity of that situation is that our protagonist is neither as brave nor as valiant as a knight should be. Strictly speaking, he is a coward who at first blush might look like a knight because he has a knightly body build and of course the armor. At the formal level, this lexical blend consists of **GLANCOWAĆ** and **LANCELOT**. It is what Kemmer (2003:73) defines as overlap blends, in which the two source lexemes share some degree of phonological material. At the conceptual level, there are two input spaces, the generic space and the blended one. The first input consists of a cowardly servant who cleans armor, thinks too highly of himself, and revels in bragging about his prowess in front of his fellow servant wenches, to whom he also makes advances. The second input space contains the figure of a prototypical knight in the form of Sir Lancelot. He is gallant, brave, strong, honorable, honest, defends the weak, etc. The generic space comprises a man who might be either the boastful servant or Sir Lancelot. In the blended space, through the processes of composition and partial projection, there is the servant in the knightly armor who is cowardly and boastful. Nevertheless, he is treated like a genuine knight by the people

of the kingdom. In the process of blend completion we activate the conceptual frame of a knight, and thanks to that frame, as well as to our background knowledge, we arrive at the conclusion that he cannot be a true knight. What is more, in accordance with the script-based theory of humor developed by Raskin and Attardo (see Attardo 1994, 2002) the incongruity of the figure of the prototypical knight, his demeanor, as well as the features and figure of the servant, and also his behavior and features give rise to a number of humorous situations. The blending network for (5) is presented in Figure 7 below.

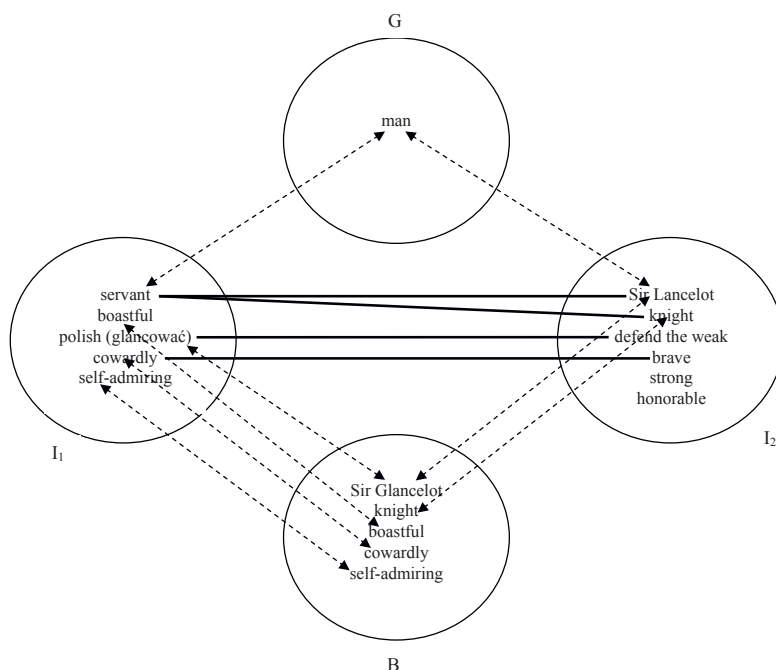


Figure 7: Conceptual blending network for “Sir Glancelot”

At this point we shall move on to investigating the blending processes involved in another example, which is:

(6) *Gnomeo*.

This example has been procured from an animated film with the very meaningful title “Gnomeo and Juliet”. After having heard or read the title, we may expect that the film will be based on or connected with the famous work by William Shakespeare. What is this Gnomeo, though? The answer is relatively straightforward when we dispose of the final *o*. Gnomeo is a garden gnome (Figure 8). When we arrive at this conclusion, we can relatively safely predict that the film is about garden gnomes who belong to two fighting families/factions and who fall in love with each other. Our Gnomeo is a counterpart of the Shakespearean Romeo. The formal

lexical blend is again an example of overlap blends, and consists of the **GNOME** and **ROMEO** source lexemes.



Figure 8: Gnomeo

At the conceptual level, on the one hand we have an inanimate garden gnome who displays typical features of garden gnomes. That figure is placed in a garden with other garden figures, not necessarily gnomes. On the other hand, there is the protagonist of the Shakespearean piece of art with his friends, family and enemies. This input space also contains the feuding of two houses and the cities in which this feuding takes place (Verona and Mantua). Since it seems to be extremely difficult to find an abstract structure which these two mental spaces would share, the generic space might comprise an indefinite entity or figure (of a human-like posture) which is a reflection of both the animate human beings and the inanimate garden figures. Moreover, it also contains a place which is a reflection of the garden and the cities. In the blended space the inanimate gnome from the first input comes to life, and has human-like abilities and properties. The blend is construed in compliance with the conceptual frame of *Romeo and Juliet* by William Shakespeare and the conceptual frame of gardens. Now not only is Romeo a gnome, but also Juliet, her family, his family and a number of other individuals. What is more, thanks to the conceptual frame of garden figures, we notice other garden objects which participate in the action, *inter alia*, lawnmowers, clay pelicans, clay frogs, etc. Furthermore, in the blending space it is the garden figures that are involved in the feuding of two gnome families. A blending network for (6) is presented in Figure 9 below (n.b. for the sake of simplicity and clarity “people of Verona” in the second input means people of both Verona and Mantua)

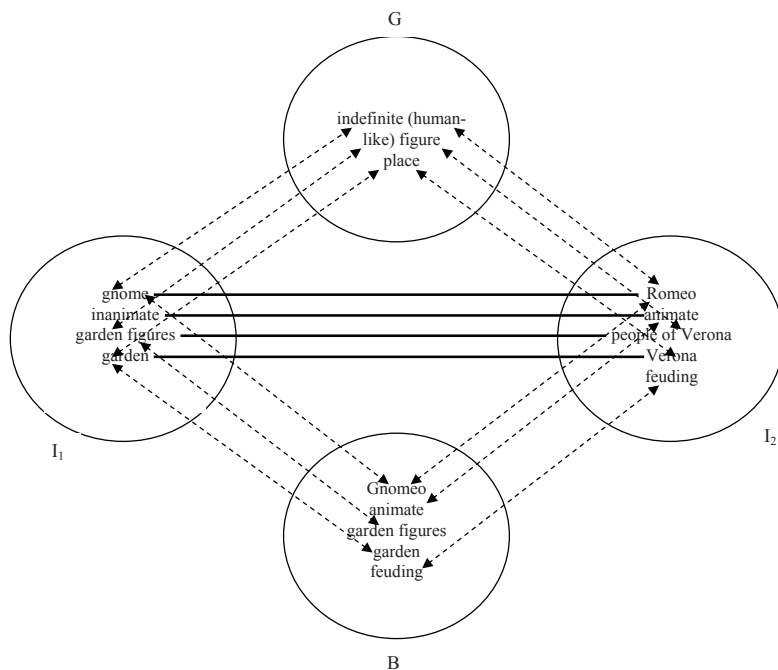


Figure 9: conceptual blending network for “Gnomeo”

Now we shall leave the motion picture industry and delve into the video game industry because our next and last example is a lexical blend from a video game.

(7) *Van Wormsing*.

is the name of a playable character from the game “Worms: Ultimate Mayhem”. In the game players control little worms which fight in groups, utilizing all manner of weaponry. The group, under the leadership of Van Wormsing, in the mission entitled “High Stakes”, is supposed to win against the opposing group under the leadership of Dracuworm. This description, and the name of the main protagonist, evokes the film character Van Helsing, who was also into fighting vampires. What is more, the worm in question is similar to Van Helsing in terms of appearance thanks to the black hat he wears. Figures 10 and 11 present Van Helsing and Van Wormsing, respectively.

This lexical blend is an example of what Kemmer (2003:75) calls a substitution blend. It consists in replacing part of one source lexeme with another lexeme in its entirety. Here the *hel* part of Van Helsing is changed for *worm* in Van Wormsing (**VAN HELSING** and **WORM**). At the conceptual level this blend consists of two input spaces, the first one comprising a human being in the person of Van Helsing and the world of the film, i.e. Transylvania, monsters, hunting vampires, Dracula, etc. The second one contains various worms from the game (one worm-protagonist and one worm-antagonist among them) and the game world. The generic space encompasses a protagonist (either the worm-

protagonist or Van Helsing), an antagonist (either the worm-antagonist or Dracula), a place of action and the activity of fighting. Through the process of selective projection (e.g. Van Helsing’s long hair is not projected) the blended space acquires Van Wormsing, who fights Dracuworm in a world called Wormsylvania. There are also other undead worms (minions of Dracuworm) and Van Wormsing’s team of worms. In the process of blend completion we activate the conceptual frame of the film and the conceptual frame of the game, and thus we can see parallels between the two worlds and perceive one in terms of the other. Figure 12 below is a representation of a conceptual blending network for (7).



Figure 10: Van Helsing



Figure 11: Van Wormsing

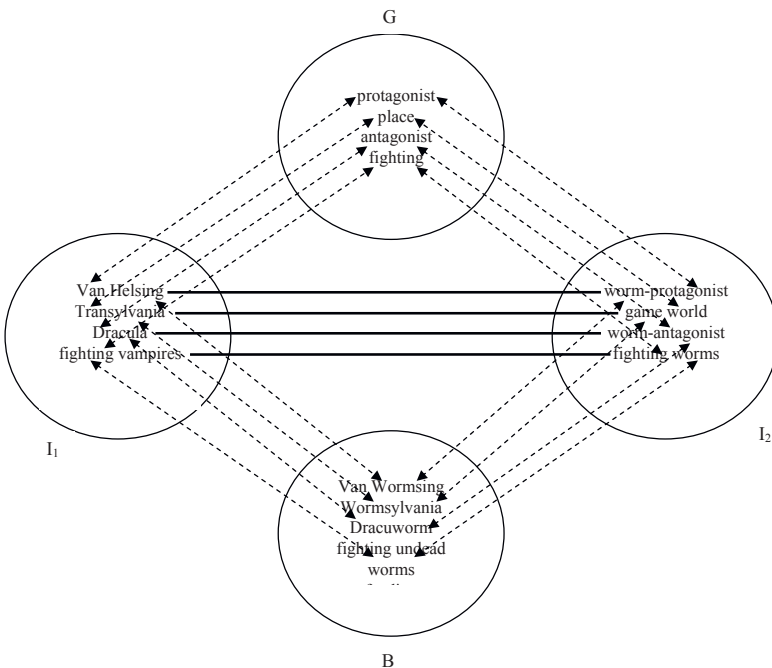


Figure 12: conceptual blending network for “Van Wormsing”

3. Conclusions

Lexical blending, as presented in this paper, is a much less popular word formation process than, for instance, derivation or compounding. Brdar-Szabó and Brdar (2008) go one step further in diminishing the role of lexical blending in word formation processes by entitling their article “on the marginality of lexical blending”. Indeed, it seems that lexical blending is a very rarely utilized, if highly creative and rewarding, process. The most commonly used are lexical blends of the overlapping type, such as the name of a car made of different types of candy and cherries in the video game “Sugar Rush” presented in Figure 13 below.



Figure 13: Cherriot and its driver Jubileena Bing Bing

The reason for this situation is probably the fact that the authors of such blends believe it is easier for their readers to decipher the intended meaning of the pun. If we create lexical blends of other types enumerated by Kemmer (2003), we cannot be sure whether our readers arrive at a desirable meaning. As an example, let us investigate the formal substitution blend “Scrat” from the film franchise “Ice Age”. Scrat is a rodent who chases after an acorn and is ultimately responsible for the negative events of the film, even though he is not the main protagonist thereof. We can see his picture in Figure 14 below.



Figure 14: Scrat

It is by no means certain that most of the readers/viewers will come up with the idea that *Scrat* is a blend of **S**quirrel and **R**AT, even after having seen this creature. That is why authors prefer resorting to overlap blends, if possible, or, even better, to compounding. If they call this creature *Squirrelrat*, no individual will be mistaken as to the real intention behind this name. Here we come to another facet of lexical blending, and especially overlap blends, i.e. that it is an opportunistic operation (Fauconnier/Turner 2002:366). It is only thanks to a fortuitous coincidence that the source lexemes *CHERRY* and *CHARRIOT* share so much phonological structure that it is possible to almost effortlessly integrate them into *CHERRIOT*. However, if we take a language other than English, say Polish, we will not be able to come up with a similar overlap blend because the source lexemes will be *WIŚNIA* and *RYDWAN*.

To sum up, lexical blending is a powerful tool in the hands of creative authors who, in liaison with contextual information, might provide their recipients with amusing and/or informative puns before they actually see a particular motion picture or video game, and then reinforce that effect when they finally watch the film or play the game.

Literatur

- ATTARDO S., 1994, *Linguistic Theories of Humour*, Berlin.
- ATTARDO S., 2002, Translation and Humour: An Approach Based on the General Theory of Verbal Humour (GTVH), in: *The Translator* 8-2, pp. 173-194.
- BAUER L., 1988, *Introducing Linguistic Morphology*, Edinburgh.
- BRDAR-SZABÓ R. / BRDAR M., 2008, On the marginality of lexical blending, in: *Jezikoslovlje*, 9(1-2), pp. 171-194.
- COULSON S., 2005, Extemporaneous blending: Conceptual integration in humorous discourse from talk radio, in: *Style* 39(2), pp. 107-122.
- COULSON S., 2008, Framing and blending in persuasive discourse, in: Favretti R., (Ed.), *Frames, Corpora, and Knowledge Representation*, Bologna, pp. 33-42.
- COULSON S. / PASCUAL E., 2006, For the sake of argument: Mourning the unborn and reviving the dead through conceptual blending, in: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4, pp. 153-181.
- DŻEREŃ-GŁOWACKA S., Formal and Conceptual Blending in Terry Prachett's *Discworld*, Selected Papers from UK-CLA Meetings <<http://uk-cla.org.uk/proceedings>>.
- EVANS, V. 2007, *A Glossary of Cognitive Linguistics*, Edinburgh.
- FAUCONNIER G., 1997, *Mappings in Thought and Language*, Cambridge.
- FAUCONNIER G. / TURNER M., 2002, *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, New York.
- FAUCONNIER G. / TURNER M., 2003, Conceptual Blending, Form, and Meaning, in: Fastrez P. (Ed.), *Cognitive Semiotics*, special issue of *Recherches en Communication* 19, pp. 57-86.
- KEMMER S., 2003, Schemas and lexical blends, in: Cuyckens H./Berg T./Dirven R./Panther K. (Eds.), *Motivation in Language: Studies in Honor of Günter Radden*, Amsterdam/Philadelphia, pp. 69-97.
- LIBURA A., 2010, *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej: struktura modelu i jego funkcjonalność*, Wrocław.

- SAJNA M., 2016, Video Game Translation and Cognitive Semantics, Frankfurt/Main etc.
TURNER M., 2007, Conceptual Integration, in: Geeraerts D./Cuyckens H. (Eds.), The Oxford handbook of cognitive linguistics, Oxford, pp. 377-393.

From Sir Gancelot to Van Wormsing – blending and proper names

Abstract: The paper discusses the so-called formal blends, which take the form of neologisms created to present names (and character) of fictional characters. An additional aspect of this paper is also an analysis of the conceptual structure hidden behind the analyzed blends. The article starts with a short introduction to conceptual blending and emergent structures. Subsequently, a classification of lexical blends is discussed and then I move on to the analysis of selected formal blends procured from the audiovisual industry (movies or video games). It is assumed that utilizing proper names in the form of conceptual integration is a very effective manner of presenting dispositions of movie or game characters.

Keywords: proper names, blending, audiovisual translation, video games, movies.

GEORG SCHUPPENER

WLAN-Namen zwischen Anonymität und Selbstdarstellung

1. Hintergrund

Drahtlosnetzwerke (gemeinhin auch *WLAN* genannt, ein Akronym aus engl. *Wireless Local Area Network*) besitzen zur Identifizierung einen Netzwerknamen (*SSID* = *Service Set Identifier*), der frei wählbar ist und das Drahtlosnetzwerk von anderen lokalen Funknetzwerken unterscheidbar machen soll. Die individuell gegebenen Namen erfüllen alle Kriterien von Eigennamen. Während allerdings *Nomina propria* meist keine oder nur eine nachrangige aktuelle Bedeutung, sondern lediglich und vor allem eine Bezeichnungsfunktion haben, ist dies bei individuell gewählten WLAN-Namen, ähnlich wie z.B. bei Pseudonymen im Internet, oftmals anders, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

Dabei kann allerdings nicht auf dezidierte Vorarbeiten zurückgegriffen werden.¹ Denn in der Namenkunde hat man bislang die Namengebung für elektronische Netzwerke, zu denen auch Drahtlosnetzwerke zählen, vollständig ignoriert. Ausdruck des gänzlich mangelnden Forschungsinteresses ist nicht nur das Fehlen einer entsprechenden Forschungsdiskussion, sondern auch die Tatsache, dass eine verbindliche wissenschaftliche Bezeichnung für solche Namen bislang fehlt.² Insofern betritt die hier präsentierte Betrachtung solcher Namen Neuland und möchte einen Anstoß zu einer künftig intensiveren Beschäftigung mit dieser Thematik geben. Aus diesem Grunde besitzen die folgenden Ausführungen eher diskursiv-kursorischen Charakter und haben nicht den Anspruch einer umfassenden und abschließenden Behandlung der Thematik.

¹Eine Ausnahme ist der allerdings nicht publizierte Vortrag von PD Dr. Lorenz Hofer (Universität Basel) mit dem Titel „Orientierung im Basler Äther: Namen von privaten WLAN-Funknetzen“, gehalten am 12.11.2013. Das Typoskript zu diesem Vortrag wurde von Herrn Hofer freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Hierfür sei ihm herzlich gedankt.

²Die von Hofer vorgeschlagene Zuordnung zur Kategorie der Chrematonyme (= „Gegenstandsnamen“) ist angesichts der weiten Definition dieser Kategorie (vgl. z.B. Fink 2010:21f.) nur als eine erste Orientierung zu sehen.

2. Fragestellung und Materialerhebung

Zunächst könnte man fragen, warum die Benennungen von WLANs überhaupt untersuchenswert erscheinen. Diese grundlegende Frage beantwortet sich jedoch recht schnell dadurch, dass die Namengebung bei Drahtlosnetzwerken zumindest potenziell einen erheblichen Gestaltungsspielraum für die Einrichter solcher Netze bietet. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich ein großes Spektrum an offenen Fragen, von denen hier nur die nachfolgend genannten Berücksichtigung finden sollen:

- a. Welche Arten/Kategorien/Bildungsmuster von Namen finden sich?
- b. Gibt es Tendenzen bei der Namengebung?
- c. Welche Funktionen besitzen die WLAN-Namen?
- d. Gibt es problematische Aspekte?

Eine konkrete Untersuchung der genannten Fragestellungen ist nur auf der Basis von empirischem Material möglich. Die Zahl der Drahtlosnetzwerke liegt allein in Deutschland im zweistelligen Millionenbereich. Der Verband der deutschen Internetwirtschaft e.V. schätzte im Rahmen einer Erhebung im November 2014 die Zahl der Zugangspunkte auf 44,9 Millionen,³ von denen allein 31,4 Millionen (d.i. 69 %) zu privaten Drahtlosnetzwerken gehören. Ein zentrales Register der Namen und Netzwerke gibt es nicht. Zwar existieren diverse Datenbanken mit WLAN-Signalinformationen zum Zwecke der WLAN-basierten Ortung (z.B. zur Anwendung bei Smartphones), diese sind aber meist kommerziell und gewähren keinen Zugriff auf die erhobenen Daten. Dies gilt insbesondere für alle größeren Datenbanken in diesem Bereich.⁴ Eine generelle bzw. repräsentative Erhebung der Namen ist daher nicht zu leisten. Eine kleinere Auswahl besitzt hingegen immer eine Zufallskomponente. Da hier aber aus sprachwissenschaftlicher Sicht lediglich erste Orientierungen mit Blick auf diese Thematik gegeben werden sollen, auf denen später mit einer umfassenderen Materialbasis aufgebaut werden kann, reicht es aus, eine hinreichend umfassende Stichprobe für die Auswertung zugrunde zu legen.

Als Zufallsausschnitt für die folgenden Betrachtungen wurden alle WLAN-Namen gewählt, die auf der Bahnstrecke Köln-Düren zwischen Köln Hbf. und der Stadtgrenze von Köln zu erheben sind. Um diese Namen von Drahtlosnetzwerken möglichst vollständig zu erfassen, wurden sie im Zeitraum zwischen 22.6.2013 und 14.9.2014 mehrfach erhoben.

³ Vgl. https://www.eco.de/wp-content/blogs.dir/eco-microresearch_verbreitung-und-nutzung-von-wlan1.pdf (S. 4).

⁴ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/WLAN-basierte_Ortung (14.6.2016).

3. Befunde

Unter den knapp 500 erhobenen Namen lassen sich zunächst zwei große Gruppen ausmachen: einerseits Namen, die als Kennung durch den Router-Hersteller bzw. den Provider vorgeben sind, und andererseits solche, die offenkundig durch die Nutzer und Betreiber der Drahtlosnetzwerke individuell zugewiesen wurden.

Namen der ersten Gruppe lassen sich leicht daran erkennen, dass sie stereotyp und technischer Gestalt sind. Meist, aber nicht immer enthalten sie den Namen des Providers oder Router-Herstellers. Solche Namen haben die Form *WLANxyz*, *Vodafonexyz*, *D-Linkxyz*, *Netgearxyz*, *Fritz!Boxxyz*, *EasyBoxxyz* usw., wobei *xyz* hier für eine Ziffern- bzw. Ziffern-Buchstaben-Kombination steht. Diese Namen nehmen im Befundmaterial den weitaus größten Teil ein. Während Hofer in seinem sehr umfangreichen Basler Korpus fast 60 % individuell vergebene Namen identifiziert, sind die Verhältnisse bei den hier betrachteten Kölner WLAN-Namen genau umgekehrt. Auch zufällige Stichproben andernorts in Deutschland bestätigen, dass die technischen Namen hier weit überwiegen. Der Grund dafür ist wohl darin zu sehen, dass es für Betreiber von Drahtlosnetzwerken bequem ist, den voreingestellten Namen zu übernehmen, ohne selbst in die Konfiguration des Routers eingreifen zu müssen. Neben dem Bequemlichkeitsaspekt ist auch zu vermuten, dass vielen Betreibern die technischen Kenntnisse fehlen, um den Namen individuell zu vergeben. Schließlich kann überdies angenommen werden, dass es manchen Betreibern gleichgültig ist, wie das von ihnen installierte und genutzte Netzwerk heißt.⁵ Diese drei Faktoren Bequemlichkeit, Unkenntnis und Indifferenz führen also dazu, dass die überwiegende Mehrheit der Netzwerknamen formaler Natur und technisch motiviert ist. Da diesen „Namen“ nur eine sehr begrenzte Individualität zukommt und sie in Massen von den Herstellern bzw. Vertreibern der Router vergeben werden, sollen sie im Folgenden bei der näheren Betrachtung ausgeklammert werden. Es verbleiben also lediglich jene Namen von Drahtlosnetzwerken, die offenkundig individuell gewählt wurden und deren Spezifika hier in Auswahl näher betrachtet werden sollen.

Zunächst gilt es, die verschiedenen Typen von Benennungen von WLAN-Namen zu identifizieren (Grundfrage a), wobei sich auch schon Tendenzen und Präferenzen für die Namengebung zeigen (Grundfrage b):

Anders als man es erwarten könnte, sind possessive Genitivverbindungen unter den WLAN-Namen so gut wie gar nicht vertreten. Im ausgewerteten Befundmaterial fand sich lediglich ein einziger Fall einer solchen Benennung mit einem Personennamen: *Peters WLAN-Netzwerk*. Dennoch geben die Namen durchaus nicht selten Hinweise auf den Betreiber der Drahtlosnetzwerke, dies erfolgt allerdings auf andere Weise.

⁵ Sehr deutlich drückt dies auch ein individuell vergebener WLAN-Name aus dem Korpus aus: *Egal*.

Hierzu gehört zunächst die bloße Angabe eines Personennamens als Name oder Teil des Namens des Netzwerkes:

Ali WLAN, Ernstnet, berkovic, Renate2009, VANESSAGHNET, Henrichs, Amir, GIOVANNI-PC Network.

Anders als von Hofer in Basel konnten im erfassten Material keine mit *und* verbundenen Namenspaare nachgewiesen werden.

Neben Personennamen können auch Toponyme Teil des WLAN-Namens sein und etwas über die Verortung – sei es Wohnort oder Herkunft – der Betreiber aussagen:

Ehrenfeld, Ankara, WGKalk, BPO-Köln.

Auf den tatsächlichen oder suggerierten Lebensstil der Betreiber geben folgende WLAN-Namen Hinweise: *PornoWG, Feierpyramide* oder *Huettenzaubervorne*.

Ziel ist es in allen bisher genannten Fällen offenkundig, dem eigenen WLAN eine Identität zu geben, die auch Teil der Selbstdarstellung der WLAN-Betreiber ist. Die Selbstdarstellung besitzt im Einzelfall sogar Züge von Hybris, die ansonsten im Alltag kaum Möglichkeiten zum Ausdruck findet. In der Anonymität des Funkbereiches ist eine Selbstinszenierung aber möglich, wenngleich diese im Wesentlichen auf den Betreiber (und evtl. eingeweihte Personen) zielt, während für eine breitere Öffentlichkeit eine Zuordnung kaum oder gar nicht möglich ist. Beispiele hierfür sind:

Powerlady, Mother of god, Juno, NetzderKaiserin.

Dass hier ausschließlich weibliche Bezüge vorliegen, mag ein Zufall sein. Falls nicht, wäre über mögliche Gründe noch zu spekulieren. In jedem Fall ist keineswegs zwingend, dass es sich bei den Namen ausschließlich um Selbstüberhebungen von weiblichen Betreibern handelt.

Typische Kose- oder Spitznamen, mutmaßlich der Betreiber, sind ebenfalls nachweisbar, wie z.B. *Erni, Schnuffelinchen, Loli* oder *AlterFalter*.

Klarnamen, die die Betreiber eindeutig identifizieren, sind fast ausschließlich bei offiziellen Netzen (von Unternehmen, Behörden und sonstigen Institutionen) zu finden, wie z.B. *Legart-Design.de, bithausen.de, Polizei Hansaring*.

Sehr häufig sind Nonsensnamen, von denen hier einige angeführt werden sollen:

Funkstoerung, Schlumpf-Net, Stadtgruen, Das Internetz, Hashtag, Esel!Box.

Wenig variantenreich sind hingegen Namen, die mit Possessivpronomen gebildet werden, wie *meins, unser wlan* oder *ICH*.

Zu finden sind schließlich noch Satznamen, wenn auch nur vereinzelt:

*Ich kann dich nackt sehen, Hallo Nachbarn, HolyFuckWereOnline!, NeinDiePornoWGistImDrittenStock, Deinemutter-Duhonk.*⁶

Einige der hier erfassten WLAN-Namen lassen sich als problematisch bezeichnen. Dies betrifft insbesondere jene Namen, die Flüche bzw. Vulgarismen enthalten oder mit denen anderen eine konkrete Botschaft übermittelt werden soll, also speziell solche Satznamen wie *Ich kann dich nackt sehen* oder *NeinDiePornoWGistImDrittenStock*. Ferner könnte der Name *NSU-44* eine politische (rechtsextreme) Botschaft enthalten (*NSU* = Nationalsozialistischer Untergrund?, *44* als Hälfte von 88 = Heil Hitler?). Zumindest ansatzweise kann es in diesen Fällen sein, dass Persönlichkeitsrechte anderer oder strafrechtliche Vorschriften verletzt werden. Ob hierdurch allerdings ein konkreter gesetzlicher Regelungsbedarf besteht, muss bezweifelt werden.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass dem Reichtum an Möglichkeiten zur Namengebung kaum Grenzen gesetzt sind. Hier seien nur einige der von Hofer für Basel identifizierten thematischen Kategorien aufgeführt, die zumindest teilweise auch im Kölner Material, wenngleich meist vereinzelt, bei der Namenwahl nachzuweisen sind: Mythologie, Fernsehen, Film, Spiele, Literatur, historische Persönlichkeiten, Postleitzahlen, Gebirge, Inseln, Tiere, Pflanzen, Essen, Trinken, Farben, Sportvereine.

Eine Darstellung von Belegen aus dem erhobenen Material zu diesen und anderen Kategorien würde hier aber zu sehr ins Detail gehen. Dennoch kann festgehalten werden, dass die breiten Möglichkeiten zur Stiftung von Individualität ausgeschöpft werden, wobei hier anzunehmen ist, dass es sich dabei um Namen privater Drahtlosnetzwerke handelt, so dass ihnen kein offizieller Charakter zukommen muss, sie also funktional informell und auf die Kommunikation im Privatverkehr ausgerichtet sind.

4. Fazit

WLAN-Namen können, wenn sie denn individuell vergeben werden, weitgehend frei gewählt werden. Während die Länge des WLAN-Namens technisch auf 32 Byte, d.h. auf 32 ASCII-Zeichen limitiert ist, gibt es auf der inhaltlichen Seite keine nennenswerten Einschränkungen. Lediglich eine Namensgleichheit mit einem benachbarten Netz ist zu vermeiden. Auf Grund dieser weitgehenden Gestaltungsfreiheit fordert die Vergabe eines individuellen Namens die mehr oder minder ausgeprägte Kreativität der Betreiber. Gerade diese Kreativität und Freiheit ist offenkundig das, was die breitere Öffentlichkeit an WLAN-Namen interessiert und fasziniert. Dies belegt jedenfalls eine Internet-Recherche mit dem Stichwort „WLAN-Namen“: Als erste zehn Ergebnisse wurden Seiten angeführt, bei denen die kreative Gestaltung von WLAN-Namen thematisiert wird.

⁶ *Honk* ist ein jugendsprachliches Schimpfwort im Sinne von „Trottel, Blödmann“.



Abb. 1.: Recherche-Ergebnis „WLAN-Namen“ (3.6.2016)

In der Tat zeigt auch die hier vorgenommene Auswertung der individuell vergebenen Namen aus dem Korpus durchaus eigenwillige Benennungen von Drahtlosnetzwerken. Hinzu kommt eine recht große Variationsbreite der Namensformen und -typen. Dies liegt wohl nicht zuletzt daran, dass es sich hierbei um einen relativ jungen Bereich der Namengebung handelt, bei dem sich Konventionen noch nicht durchgesetzt haben. Erkennbar wird in vielen Fällen die Freude an der Freiheit der Namengebung, wie die zahlreichen Spaß-/Nonsensnamen belegen, und selbst einige der besitzerzentrierten Namen sind fantasievoll gewählt. Die im Material nachgewiesenen Spaß-/Nonsensnamen bezeichnen mutmaßlich rein privat genutzte Drahtlosnetzwerke. Sie sollen einerseits die Individualität, andererseits aber auch die Kreativität und zugleich ein bestimmtes locker-humorvolles Image der Betreiber demonstrieren. Diese Doppelfunktion, die zwei Seiten der Selbstdarstellung der WLAN-Betreiber darstellt, kann als wesentliches Motiv für die Namengebung auf der Grundlage des betrachteten Belegmaterials festgehalten werden.

Da die Namen zudem meist keine direkte Zuordnung zum Betreiber des Netzwerkes ermöglichen, ist durch die Anonymität – selbst wenn die mit den Namen verbundenen sprachlichen Äußerungen auch auf den öffentlichen Raum zielen – kaum eine formale oder inhaltliche Beschränkung erforderlich. Dass solche Namen Raum für evtl. üble Nachrede oder die Rechte anderer verletzende Äußerungen bieten, ist dennoch kaum zu beobachten, wohl auch deswegen, weil die erwähnte Anonymität nur oberflächlich gegeben und ggf. aufhebbar ist. Problematische Namen sind damit zwar potenziell möglich, spielen aber im Belegmaterial keine nennenswerte Rolle.

Die hier erzielten Ergebnisse können auf Grund der verwendeten empirischen Basis keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Dennoch erscheint es durchaus plausibel, dass die identifizierten Typen von WLAN-Namen auch in einem systematisch erstellten umfangreicheren Korpus nachgewiesen werden können und wichtige Kategorien solcher Namen darstellen. Sehr ähnliche Befunde finden sich jedenfalls bereits bei den von Hofer vorgenommenen Auswertungen Basler WLAN-Namen.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die Namengebung bei Drahtlosnetzwerken wie auch die Eigennamengebung generell historischen Wandlungen, speziell Moden unterworfen ist, wie Namen aus Literatur und Film nahelegen (im Korpus z.B. *rio2*, *mordor*). Schon aus diesem Grund bleibt die Beobachtung der Vergabe von WLAN-Namen auch künftig ein aufschlussreiches Thema für die Onomastik und die angewandte Sprachwissenschaft.

Literatur

FINN M., 2010, Waren- und Produktnamen als besondere Namenskategorie. Exemplifiziert an den Namen der IKEA-Produkte, Hamburg.

Internetquellen

https://de.wikipedia.org/wiki/WLAN-basierte_Ortung [14. 6. 2016].

https://www.eco.de/wp-content/blogs.dir/eco-microresearch_verbreitung-und-nutzung-von-wlan1.pdf [14. 6. 2016].

The Names of Wireless Networks between Anonymity and Self-expression

Abstract: The names of German wireless networks have never before been studied linguistically. The article examines Cologne wireless network names on their specific features. It can be stated that there is a very wide range of different designation types. Anonymity allows very creative names. At the same time many of the names are focused on the self-expression of the operator of the wireless networks.

Keywords: wireless networks, names, designation types.

MAŁGORZATA SIERADZKA

Zur Übertragung von phraseologischen Modifikationen. Eine Analyse am Beispiel des Romans „Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną“ von Dorota Masłowska und seiner Übersetzung ins Deutsche

1. Einleitende Bemerkungen

Dorota Masłowska gehört zu den berühmtesten gegenwärtigen polnischen Schriftstellerinnen, die den Ruhm mit ihrem Debütroman „Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną“ (2002) erlangt hat. Das Werk wurde zum Gegenstand lebhafter Diskussionen, sowohl unter Sprach- als auch unter Literaturwissenschaftlern. Einerseits wurde es hochgelobt, andererseits bekam es schlechte Kritiken. Eine besondere Beachtung verdient die Kreativität der Schriftstellerin in der Gestaltung der Sprache des Romans und des Erzählstils, der sich auf die gesprochene Sprache stützt. Im Text sind zahlreiche Beispiele für die Abweichungen auf vielen sprachlichen Ebenen, d.h. auf der Ebene der Flexion, Syntax, Phonetik, Wortbildung, Stilistik, Lexik und Phraseologie, zu finden, die nicht selten nebeneinander in einem Satz miteinander verknüpft werden. Die vulgäre, saloppe Sprache des Jugendslangs und Drogenjargons wird mit gehobenen, floskelhaften und eleganten Ausdrücken abwechslungsreich gestaltet und mit Aussagen gespickt, die den Sinn für Humor von Masłowska bekunden. Fachbegriffe z.B. aus dem Bereich Computer- und Medienwortschatz werden mit Vulgarismen vermischt, Realienbezeichnungen¹ werden mit Regionalismen kontrastiert, Neologismen² folgen Archaismen. Eines steht fest: Die Schriftstellerin spielt in ihrem Roman mit der Sprache, indem sie gegen die sprachlichen Konventionen verstößt und die geltenden sprachlichen Regeln missachtet. Das Werk ist als eine echte Fundgrube phraseologischen Inventars zu betrachten. Es werden hier viele feste stehende Wendungen in unveränderter Form eingesetzt, mit denen die Protagonisten erfolgreich charakterisiert werden. Höchst

¹ Überlegungen über die Wiedergabe der im Roman vorkommenden Bezeichnungen für Realia liefert der Beitrag von Sieradzka (2011).

² Zum Problem der ausgewählten umgangssprachlichen Wortbildungsmodelle in der Bildung von Neologismen und der Übersetzung von ausgewählten stilistisch stark markierten Neologismen im Roman vgl. Sieradzka (2015).

interessant ist aber Maślowskas innovativer Umgang mit Phraseologismen, der sich in zahlreichen phraseologischen Modifikationen manifestiert.

Die Übersetzung spielt seit eh und je bei den Kontakten unter den Angehörigen verschiedener Sprachen und Kulturen eine bedeutsame Rolle. Als Kommunikationsmittel ermöglicht sie, bestimmte sprachliche und kulturbedingte Phänomene, Zeugnisse des Wissens eines Volkes über verschiedene Lebensbereiche, das Denken und Handeln eines Volkes u.Ä. über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg zu transferieren. Besonders inhaltsreich und brauchbar sind in der Hinsicht Phraseologismen, in denen die Erfassung der Welt durch sprachliche Mittel der Angehörigen einer Nation und die Eigenart der gegebenen Gesellschaft zum Vorschein kommen. Es ist allgemein bekannt, dass Phraseologismen oft eine Bedeutung zugeschrieben wird, die sich nicht aus einzelnen Wortbestandteilen erschließen lässt. Daher fällt es dem Fremdsprachler schwer, diese Phraseologismen wahrzunehmen, zu erkennen und sie in die Zielsprache (ZS) zu übersetzen. Diese Vorüberlegungen haben mich dazu angespornt, mich mit der Frage zu befassen, inwieweit die in einem Prosatext gebrauchten phraseologischen Modifikationen in einem ZS-Text wiedergegeben werden können.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, eine der sprachlichen Besonderheiten, die für den Roman „Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną“ kennzeichnend ist, aufzuzeigen und zu charakterisieren. Gemeint sind bereits oben angedeutete Abwandlungen von Phraseologismen, die im Roman zahlreich vertreten sind. Sie werden mit ihren Äquivalenten in der Übertragung des Werks ins Deutsche unter dem Titel „Schneeweiß und Russenrot“ (2004) konfrontiert. Es soll dabei darauf verwiesen werden, welches Verfahren sich der Übersetzer, Olaf Kühl, bei ihrer Übertragung bedient hat und auf welche Schwierigkeiten er bei der Übersetzung von Phraseologismen gestoßen ist.

2. Phraseologismus – Begriffsbestimmung, Modifikationsarten, Phraseologismen als Übersetzungsproblem

Phraseologismus ist ein sehr weit gefasster Begriff, der in der einschlägigen Literatur von vielen Wissenschaftlern als Oberbegriff für solche Termini wie Redensart, Redewendung, feste Wendung, idiomatische Wendung, Idiom, Wortgruppenlexem, Phraseolexem, Phrasem, feste Wortverbindung, feste Wortkette, phraseologische Wortverbindung u.a. gebraucht wird. Die aufgezählten Begriffe werden im Bereich der Phraseologie wissenschaftlich ermittelt, erörtert und diskutiert, und zwar mit dem Ziel, bestimmte sprachliche Erscheinungen und Besonderheiten sowie feste Wortgruppen zu erforschen. Die Phraseologieforschung liefert unterschiedliche Auffassungen und Auslegungen darüber, wie die genannten Bezeichnungen gedeutet, geordnet und klassifiziert werden sollen, so dass der Begriff Phraseologismus bis heute nicht eindeutig und einheitlich definiert wird. Für die Zwecke des vorliegenden Beitrags wird die

anerkannte Begriffsbestimmung von Fleischer (vgl. 1997:35-36, 72) angenommen, der Phraseologismen als sprachliche Einheiten definiert, die sich durch die folgenden Kriterien auszeichnen: Idiomatizität, Stabilität, Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit³.

Da im Folgenden einige phraseologische Abwandlungen einer Untersuchung unterzogen werden, wenden wir uns der Frage der Veränderungen von Phraseologismen zu. Bei den Veränderungen der Komponentenstruktur von Phraseologismen ist generell zwischen der Variabilität und Modifikation zu unterscheiden: „Im allgemeinen wird Variabilität verstanden als Spielraum, innerhalb dessen formale Veränderungen des Phraseologismus möglich sind, ohne daß die phraseologische Bedeutung verloren geht, wobei dieser Spielraum lexikographisch erfaßt werden kann und soll. [...] Interessanter aber scheint uns der – nicht mehr lexikographisch erfassbare – Spielraum, den Phraseologismen (auch solche des gänzlich festen Typs) in der tatsächlichen Sprachverwendung haben. Diesen Bereich benennen wir mit dem Terminus „Modifikationen““ (Burger 1982:67-68). Des Weiteren wird von Burger Folgendes hervorgehoben: „Abwandlungen eines Phraseologismus, die nicht mehr in den Rahmen von Varianten fallen, bezeichnen wir als Modifikationen“ (1982:69). Möglich ist jede Veränderung eines Phraseologismus, wenn sie den erzielten Effekt erfüllt. Im Falle einer Modifikation geht es um gelegentliche/okkasionelle Abwandlungen von Phraseologismen, die für die Zwecke eines Textes geschaffen wurden, nicht allgemein gebraucht und aus diesem Grund in Wörterbücher nicht aufgenommen werden.

Die Basis für die exemplarische Analyse der phraseologischen Abwandlungen im empirischen Teil der vorliegenden Ausführungen bildet der Überblick über die Modifikationen von Burger (1982:68-91) und von Wotjak (1992:133-160), in dem die folgenden Modifikationsarten berücksichtigt werden: lexikalische Substitution, Expansion/Hinzufügung, Reduktion/Verkürzung, grammatische Modifikation, Wechsel, Negation/Affirmation, Abtrennung eines Nominalteils und Kontamination. Da es sich um die Untersuchung von phraseologischen Abwandlungen handelt, wird es auf den Einsatz der in der Fachliteratur vorgeschlagenen Klassifikationen von Entsprechungstypen für Phraseologismen bewusst verzichtet.⁴ Die Besprechung der translatorischen Lösungen stützt sich auf die allgemeinen Klassifikationen der Übersetzungsverfahren von Schreiber (21999) und Kautz (2000).

Die Übersetzung von Phraseologismen kann dem Übersetzer unterschiedliche Schwierigkeiten bereiten. Burger hebt hervor, dass alle Besonderheiten, durch die sich Phraseologismen von freien Wortverbindungen unterscheiden, im Übersetzungs-

³ Der Oberbegriff Phraseologismus, der ein weites Begriffsfeld deckt, wird auch von Burger (2003:12) verwendet. Laut Fleischer (1997:69) ist eine scharfe Abgrenzung nicht möglich.

⁴ Vgl. z.B. die von Koller (2007:605-607) aufgrund der in der einschlägigen Literatur präsenten Typologien von Korhonen (1991), Dobrovol'skij (1988:58ff.), Hessky (1987), Kammer (1985), Földes (1996:118ff.) und Korhonen/Wotjak (2001) angefertigte Zusammenstellung der phraseologischen Entsprechungstypen für Phraseme.

prozess von Bedeutung sind. Besonders problematisch sind die oft sehr spezifischen Bedingungen von Phraseologismen sowie die Doppeldeutigkeit der Phraseologismen, d.h. ihre wörtliche und phraseologische Bedeutung (vgl. Burger 1973:100). Nach Albrecht (2005:119-120) muss ein Phraseologismus in einer Fremdsprache vor einer Übersetzung als solcher erkannt werden, was nicht immer einfach ist. Des Weiteren ist es angebracht, dass der Übersetzer sich auf die semantische Wiedergabe und auf das bewusste Aktualisieren mehrerer Bedeutungsebenen in gleichem Maße konzentriert. Es soll dabei bestimmt werden, ob der Schriftsteller einen Phraseologismus einfach verwendet oder mit ihm absichtlich spielt. Weitere Schwierigkeiten bei der Übersetzung von Phraseologismen werden von Koller (2007:606-607) stichwortartig beschrieben. Zu nennen sind beispielsweise: die Paraphrase eines AS-Phraseologismus in der ZS trotz des Vorhandenseins einer phraseologischen Entsprechung in der ZS, falsche Freunde, inadäquate oder falsche Wiedergabe, die als unzureichende „phraseologische Kompetenz“ bezeichnet werden kann oder (andere) Fehler, die von den Übersetzern unter Zeitdruck begangen werden.

3. Exemplarische Analyse

Die im Folgenden durchgeführte Untersuchung umfasst die Betrachtung von insgesamt 8 Textfragmenten, für die phraseologische Modifikationen konstitutiv sind. In den Beispielen (1)-(5) werden Textbelege unter die Lupe genommen, in denen konventionelle Phraseologismen in unterschiedlichem Ausmaß expandiert werden. Im Beispiel (1) werden eine Erweiterung und eine Umstellung miteinander verknüpft. Eine Kontamination aus drei stehenden Wendungen ist im Textfragment (2) leicht erkennbar. Des Weiteren verschmelzen hier eine Substitution⁵ und eine Expansion. Interessant ist der Textbeleg (3), wo in einem Phraseologismus Veränderungen im morphologischen Bereich vorgenommen werden und mit einer Substitution sowie Erweiterung kombiniert werden. Eine grammatische Modifikation ist auch im Beispiel (4) sichtbar. Sie wird an die Erweiterung des Idioms um zwei Bestandteile angeschlossen. Im nachfolgenden Fragment (5) liegt eine einfache Hinzufügung eines Adjektivs vor. Für die sonstigen drei Beispiele (6)-(8) wird die Substitution einer Komponente des Phraseologismus konstitutiv. Der Textbeleg (6) veranschaulicht eine einfache Substitution, die mit einer Expansion durch die Negation gekoppelt ist, was eine grammatische Abwandlung illustriert. In (7) und (8) liegt eine Ersetzung eines Bestandteils der stehenden Wortverbindung vor.

- (1) *Palcem nie kiwnę w bucie ani u ręki* (Wpr 58).

⁵ Phraseologische Modifikationen mit dem Einsatz von Substitution im Roman „Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwona“ und in seiner Übersetzung ins Deutsche sind ein Gegenstand einer separaten Analyse, vgl. Sieradzka (2016).

- (1') *Da mache ich mir keinen Finger krumm und keinen Zeh* (SuR 60).

Die in das Beispiel (1) eingesetzte phraseologische Modifikation *palcem nie kiwnąć w bucie ani u ręki* ist auf den polnischen konventionellen Phraseologismus *nie kiwnąć palcem [w bucie]* (,keinen Finger krumm machen') zurückzuführen. Die Formel «ktoś» *nie kiwnął palcem [w bucie]* (,jemand hat keinen Finger krumm gemacht') wird in der Umgangssprache in der folgenden Bedeutung gebraucht: „pot. Niczego nie zrobił w jakiejś sprawie, zaniechał czegoś, zlekceważył kogoś, coś.“⁶ (ugs. [Jemand – M.S.] hat nichts in einer Angelegenheit gemacht, er hat etwas aufgegeben/fallen lassen, jmdn./etwas ver- bzw. missachtet'). Die im Polnischen geläufige Redewendung wurde stilistisch angehoben, auf der einen Seite durch die Umstellung der finiten Verbalphrase, auf der anderen Seite durch die Erweiterung um die attributiv gebrauchte Pronominalgruppe *ani u ręki* (,nicht einmal bei der Hand').

Im ZS-Text wurde die Expansion nachgebildet. Als Basisformel gilt hier eine der möglichen Entsprechungen, nämlich die für die Umgangssprache typische Wendung *keinen Finger krumm machen* in der Bedeutung „nichts tun“ (DR), „[von sich aus] nichts arbeiten, nichts tun“ (DgW).⁷ Die Erweiterung erfolgt durch das Hinzufügen des Dativobjekts *mir* und des Akkusativobjekts *keinen Zeh*. Solch eine translatorische Vorgehensweise des Übersetzers ermöglichte, die Expansion der im Original stehenden phraseologischen Einheit im Translat wiederzugeben sowie das Äquivalent ebenfalls auf der umgangssprachlichen Stilebene aufrechtzuerhalten.

- (2) *Andżela wraca. Mówię jej: wychodzimy. Ona na to: po czemu? Ja, że mam dosyć po uszy tego miejsca, gdzie kultura i sztuka są na nie. Ona patrzy na mnie, gdyż chyba się we mnie wręcz zakochała, **pokochała mnie od pierwszego wrażenia, które na niej zrobiłem*** (Wpr 60).
- (2') *Angela kommt zurück. Ich sage zu ihr: »Wir gehen«. Sie darauf: »Wieso das?« »Mir stinkt dieser Ort, an dem Kunst und Kultur voll negiert werden« sage ich. Sie guckt mich an, hat mich wohl geradezu lieb gewonnen, hat sich **auf den ersten Blick, den sie von mir zugeworfen bekam, in mich verliebt*** (SuR 62).

Das bereits angeführte Textfragment enthält eine phraseologische Veränderung, die sich auf eine Kontamination aus drei Wendungen gründet. In der Äußerung des Hauptprotagonisten Andrzej *Ona [...] pokochała mnie od pierwszego wrażenia, które na niej zrobiłem* ist in erster Linie die Verschmelzung der Redewendung *miłość od pierwszego wejrzenia*, die folgende Bedeutung hat: „Uczucie wiążące dwie osoby od momentu

⁶ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, Abruf am 02.06.2016.

⁷ Denkbar wäre auch die Anwendung eines anderen Phraseologismus *keinen Finger rühren* in der annähernd gleichen Bedeutung, nämlich „sich nicht für jmdn. einsetzen, untätig bleiben“ (DR).

pierwszego spotkania”⁸ (‘ein Gefühl, das zwei Personen seit der ersten Begegnung verbindet’) mit einer anderen festen Wendung, nämlich: *pierwsze wrażenie* (‘der erste Eindruck’), erkennbar, die zur Bezeichnung des folgenden Sachverhalts dient: „Odczucie w momencie poznawania kogoś, czegoś.”⁹ (‘ein Eindruck im Moment des Kennenlernens einer Person oder einer Sache’). Masłowska ersetzt den obligatorischen Bestandteil des erstgenannten Phraseologismus – das Nomen *miłość* (‘Liebe’) – mit der finiten Verbform *pokochała*¹⁰ (‘hat sich in mich verliebt’), erweitert sie um das Possessivpronomen *mnie* (‘mich’) und verbindet sie mit einer anderen Komponente der Verschmelzung *od pierwszego wrażenia*. Es handelt sich hier um die Substitution des Substantivs *wejrzenie* durch das Nomen *wrażenie*, das in die Modifikation der Wendung *miłość od pierwszego wejrzenia* eingefügt wird.¹¹ Die abgewandelten Phraseologismen werden weiter expandiert. Im Attributsatz *które na niej zrobiłem* ist eine Anspielung auf das Idiom «*ktoś, coś*» *robi [na «kimś»] [«jakiś»]* *wrażenie* versteckt, dessen Bedeutung wie folgt erläutert wird: „Wywołuje w kimś reakcję uczuciową a. emocjonalną, a. zmusza do zastanowienia.”¹² ([Jemand, etwas – M.S.] ruft bei jmdm. eine gefühlsbetonte bzw. emotionale Reaktion vor oder zwingt zum Überlegen’).

Die phraseologischen Modifikationen wurden – trotz der objektiven Möglichkeiten – in der Zielsprache nicht in dem Umfang, der zu erwarten wäre, wiedergegeben. In der translatorischen Lösung, die das Beispiel (2’) liefert, nämlich: *Sie [...] hat sich auf den ersten Blick, den sie von mir zugeworfen bekam, in mich verliebt*, schwingt die Andeutung lediglich auf eine stehende Wendung *auf den ersten/auf einen/mit einem Blick* in der Bedeutung „sofort, bei nur einmaligem, kurzem Hinsehen“ (DR) mit, die ähnlich wie im Polnischen mit dem Nomen *miłość* auch im Deutschen gewöhnlich in Verbindung mit dem Substantiv *Liebe* verknüpft und gebraucht wird, vgl.: *Liebe auf den ersten Blick* „(das spontane Empfinden von Liebe bei der ersten Begegnung“ (DgW). Die Substitution der Nomina *miłość-Liebe* mit der finiten Verbform *pokochała-hat sich verliebt* wurde beibehalten. Die Phrase *auf den ersten Blick* wurde mit dem Attributsatz *den sie von mir zugeworfen bekam* erweitert. Durch solche übersetzerischen Entscheidungen wurde die Textstelle in hohem Maße stilistisch neutralisiert, obwohl zumindest zwei von drei im Original ausgespielten Wendungen hätten wiedergegeben werden können, wie etwa: „Sie [...] hat sich auf den ersten Eindruck, den ich auf sie gemacht habe, in mich verliebt.“ Der Einsatz der im Deutschen geläufigen Wortverbindung [*keinen*] *Eindruck auf jmdn. machen* „(jmdn. [nicht] beeindrucken)“ (DgW) wurde außer Acht gelassen.

⁸ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, letzter Zugriff am 02.06.2016.

⁹ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, heruntergeladen am 02.06.2016.

¹⁰ Das ist die Form für die 3. Person Singular für das Verb *pokochać* – perfektiv für die infinite Verbform *kochać* (‘lieben’).

¹¹ Die Substitution *wejrzenie* – *wrażenie* belegt eine Teilsubstitution der morphematischen Ebene.

¹² Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, Abruf am 02.06.2016.

- (3) *Jest noc bardzo późna, głęboka, morze i plaża. Ani żywej duszy, gdyż tamci dawno **podwinęli swe skórzane ogony** i znikli niczym kamfora, jak gdyby nigdy nie istnieli* (Wpr 26).
- (3') *Es ist späte, tiefe Nacht, Meer und Strand. Keine Menschenseele, weil die anderen **haben längst ihre Lederschwänze eingezogen** und sind spurlos verdampft, als hätte es sie nie gegeben* (SuR 30).

Hier ist eine andere Art der Expansion zu erkennen. Im Original steht die Äußerung *podwinęli swe skórzane ogony* als eine modifizierte Variante des Phraseologismus *podwinąć ogon pod siebie*. Der Wendung «*ktoś*» (*bierze, chowa, podwija*) *ogon pod siebie*, die der verächtlichen Stilebene zuzuordnen ist, wird die folgende Bedeutung zugeschrieben: „pogard. Zachowuje się lękliwie, trwożliwie; uznaje się za pokonanego.“¹³ (verächtl. [Jemand – M.S.] verhält sich scheu, ängstlich; hält sich für den Unterlegenen'). Ausgespielt wird die literale Bedeutung des Idioms. In der leicht abgewandelten Redensart im Original erfolgte die Reduktion des ursprünglich obligatorischen Bestandteils *pod siebie* (unter sich'). Darüber hinaus lassen sich weitere Veränderungen auf der grammatischen Ebene feststellen. Gemeint sind: die Anwendung des Nomens *ogon* (Schwanz') im Plural *ogony* (Schwänze'), der Gebrauch eines vorangestellten adjektivischen Attributs *skórzane* (lederne'), das mit dem Possessivpronomen *swe* (ihre'/eigene') zusätzlich bestimmt wird. Das Adjektiv *skórzane* bezieht sich auf die Oberbekleidung der Protagonisten, genauer gesagt auf ihre schwarzen ledernen Jacken.

Im Translat liegt die Modifikation der äquivalenten deutschen Redewendung *den Schwanz einziehen* vor, der die folgenden Bedeutungen zugeschrieben werden: „(salopp; sich einschüchtern lassen u. seine [vorher angeberisch geäußerte] Meinung nicht mehr vertreten od. auf seine zu hohen Ansprüche verzichten; nach dem Verhalten des Hundes, der den Schwanz zwischen die Hinterbeine klemmt, wenn er Angst hat)“ (DgW) und „nachgeben; nicht mutig genug sein, etwas durchzusetzen, auszuführen [...]“ (DR). Deutlich zu erkennen ist der Ersatz des in der ursprünglichen Form des Phraseologismus gebrauchten bestimmten Artikels *den* durch das Possessivpronomen *ihre*. Wiedergegeben wurden auch Veränderungen im morphologischen Bereich. Ähnlich wie im Original erscheint hier die Pluralform des Nomens *ogon-ogony/Schwanz-Schwänze*. Die Redewendung wird um eine zusätzliche Komponente bereichert. Als Entsprechung für das in (2) ergänzend gebrauchte Adjektiv *skórzane* gilt das Bestimmungswort *Leder* im Kompositum *Lederschwänze*.

- (4) *Robi mi się jej żal, ponieważ miała być może trudne dzieciństwo, więcej niż trudne. Byś może nie ma w życiu najlepiej, od początku odrzucana, **wpuszczana wiecznie w maliny przez rząd, przez państwo**, bez szans na perspektywę* (Wpr 34).

¹³ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, letzter Zugriff am 02.06.2016.

- (4') *Sie tut mir Leid, vielleicht hatte sie eine schwere, mehr als schwere Kindheit. Vielleicht hatte sie es nicht leicht im Leben, von Anfang an verstoßen, **ewig übers Ohr gehauen von der Regierung, vom Staat**, ohne Chancengleichheit (SuR 37).*

Wie dem Textbeleg (4) zu entnehmen ist, wurde die stehende Wendung *wpuszczać/wpuścić kogoś w maliny* um zwei Bestandteile erweitert. Das Idiom «*ktoś*» (*wpuszcza, wpędza*) «*kogoś*» *w maliny* wird im Polnischen umgangssprachlich in der folgenden Bedeutung gebraucht: „pot. Oszukuje, zwodzi, wprowadza kogoś w błąd, żeby zdezorientować a. ośmieszyć”¹⁴ („ugs. [Jemand – M.S.] betrügt jmdn., führt jmdn. in die Irre, um ihn zu desorientieren oder lächerlich zu machen“). Es wurde um die Temporalbestimmung *wiecznie* („ewig“) und zwei Präpositionalobjekte *przez rząd* („durch die Regierung“), *przez państwo* („durch den Staat“) expandiert. Offensichtlich ist auch eine morphologische Veränderung: das in dem konventionellen Phraseologismus übliche Verb *wpuszczać* (wörtlich: ‚reinlassen‘, ‚hineinstecken‘) wird in (4) in das Partizip II *wpuszczana* umgewandelt.

Die aufgezählten Charakteristika der Modifikationen wurden in den ZS-Text analog transplantiert, in dem als Entsprechung für das Idiom *wpuszczać/wpuścić kogoś w maliny* die umgangssprachliche Redewendung *jmdn. übers Ohr hauen* („ugs.; jmdn. übervorteilen, betrügen; stammt urspr. aus der Fechttersprache u. bedeutete „jmdn. mit der Waffe am Kopf (oberhalb der Ohren) treffen““ (DgW), vgl. auch „(ugs.): „jmdn. betrügen“ (DR), eingesetzt wird. Die Erweiterung der ursprünglichen stehenden Wendung wird durch den Einsatz der Adverbialbestimmung der Zeit *ewig* sowie durch den Anschluss der Präpositionalobjekte *von der Regierung, vom Staat* realisiert. Vom Verb *hauen* wurde das Partizip II *gehauen* abgeleitet, so dass eine grammatische Modifikation auch präsent ist.

- (5) *Andżela się śmieje, mówi, że mam **wesołe poczucie humoru**, za co mam u niej sto punktów na wejście. Ja mówię, że dzięki, że jeszcze pogadamy o tym, gdyż jest fajna z charakteru i usposobienia, co mi się szczególnie w niej widzi (Wpr 45).*
- (5') *Angela lacht, sie sagt, ich habe **einen lustigen Sinn für Humor**, dafür gibt sie mir hundert Punkte Startguthaben. Danke sage ich, wir reden noch darüber, weil sie ist charakterlich und vom Typ schwer in Ordnung, was mir besonders an ihr auffällt (SuR 47).*

Die in das Textbeispiel (5) eingeflochtene Redensart *mieć wesołe poczucie humoru* ist aus der konventionellen Formel *poczucie humoru* gebildet, und zwar in der Bedeutung „książk. Umjetność rozumienia żartów; zdolność robienia żartów; zdolność

¹⁴ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, heruntergeladen am 02.06.2016.

postrzegania zabawnych stron życia.“¹⁵ (,schriftspr. die Fähigkeit, Spaß zu verstehen und zu machen; die Fähigkeit, amüsante Lebensseiten wahrzunehmen‘). Der Nominalphrase *poczucie humoru* wird das adjektivische Attribut *wesołe* (,lustige‘) beigefügt, dessen Bedeutung in der Wendung schon enthalten ist. Es ist ein Beispiel für einen Pleonasmus, d.h. eine überflüssige Häufung sinnähnlicher Wörter, der bei Rezipienten des Textes zumindest ein Schmunzeln hervorruft. Die Wiedergabe der bereits präsentierten Abwandlung, für die als Grundlage die Hinzufügung einer Komponente gilt, bereitete dem Übersetzer keine größeren Schwierigkeiten, zumal es im Deutschen eine direkte Entsprechung für die o.g. Wortverbindung gibt: *poczucie humoru – Sinn für Humor haben*.¹⁶ Die Wendung wurde ebenfalls um die nähere Bestimmung in Form des Adjektivs *lustig* expandiert, was zur Bildung eines pleonastischen Ausdrucks *einen lustigen Sinn für Humor haben* führte.

- (6) *Ja mówię, że dobra, jak chce sobie zapodawać od Wargasa, proszę droga wolna, proszek do czyszczenia wanien jest jej już na zawsze, ale jak to dziecko urodzi się potworem, jedna noga dłuższa, druga krótsza i genetyczny brak włosów, to ja w tym rąk nie maczałem* (Wpr 18).
- (6') *Ich sage, Gut, wenn sie sich ihren Stoff bei Wargas holen will, bitte schön, Bahn frei, Rohrfrei jede Menge, aber wenn das Kind als Ungeheuer geboren wird, ein Bein länger, das andere kürzer und genetisch Haarausfall, dann wasche ich meine Hände in Unschuld* (SuR 21).

Den Kern der Modifikation in der Behauptung des Protagonisten *ja w tym rąk nie maczałem* bildet die Redewendung *maczać w czymś palce*. Im Falle des Idioms «*ktoś*» *macza w «czymś» palce* ist auf zwei semantisch gegenseitige Bedeutungen zu verweisen: „1. pot. negat. Przyczynia się do czegoś nieuczciwego, podejrzanego. [...] 2. błęd.; popraw.: w znac. Uczestniczy w czymś, ma wpływ na coś pozytywnego, korzystnego.“¹⁷ (1. ugs. negat. [Jemand – M.S.] trägt zu etwas bei, was unlauter, verdächtig ist. [...] 2. fehlerhaft; richtig: in der Bedeutung [Jemand – M.S.] nimmt an etwas teil, hat einen Einfluss auf etwas Positives, Vorteilhaftes.‘). Im gegebenen Kontext handelt es sich um den Gebrauch des Phraseologismus in der erstgenannten Bedeutung. Deutlich ist hier, dass das in der ursprünglichen Form der Wendung stehende Substantiv *palce* (,Finger‘) mit einem anderen Lexem, nämlich *ręce* (,Hände‘), ebenfalls in der Pluralform, substituiert wird. An diesen Ersatz wird die Expansion angeschlossen, die auf dem Einsatz des Negationswortes *nie* (,nicht‘) beruht.

Die Spuren der phraseologischen Abwandlung wurden im Translat getilgt. Der Übersetzer hat sich für den Einsatz des gehobenen, aus der Bibel stammenden Phraseologismus

¹⁵ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, abgerufen 02.06.2016.

¹⁶ Vgl. <http://de.pons.com/übersetzung?q=poczucie+humoru&l=depl&in=&lf=pl>, eingesehen am 02.06.2016.

¹⁷ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, letzter Zugriff am 02.06.2016.

seine Hände in Unschuld waschen in der Bedeutung „geh.; beteuern, dass man an einer Sache nicht beteiligt war u. darum nicht zur Verantwortung gezogen werden kann, dass man mit bestimmten Vorgängen nichts zu tun hat“ (DgW), vgl. auch „erklären, daß man unschuldig ist“ (DR), entschieden. Solch eine Vorgehensweise veranschaulicht eine antonymische Übersetzung, in der die Rolle der im Beispiel (6) stehenden Negation das Lexem *Unschuld* übernimmt.

Durchaus denkbar wäre die Anwendung einer anderen äquivalenten und umgangssprachlich gebrauchten Wendung, d.h. *die Finger in etwas/im Spiel haben* im Sinne „hinter etwas stecken“ (DR), vgl. auch „ugs.; an etwas [in negativer Weise] heimlich beteiligt sein“ (DgW), die analog zum Original hätte negiert werden können: „dann habe ich die Hände nicht im Spiel gehabt“. Somit wären die folgenden Transformationen möglich: die Wiedergabe vom Sinngehalt der Aussage, das Beibehalten der ausgangssprachlichen phraseologischen Modifikation durch Substitution *palce-ręce/ Finger-Hände* sowie der umgangssprachlichen Stilebene, der das im AS-Text modifizierte Idiom zuzuschreiben ist und zuletzt das Aufrechterhalten der Erweiterung der Behauptung um das Negationswort.

- (7) *Albo tak albo siak, to jedno ci powiem Magda w szczere oczy, że w ten sposób, to ty możesz się zapisać do sejmu i senatu i tam snuć nici swoich kłamstw, swoich oszczerstw, gdyż tylko tam się nadajesz* (Wpr 26).
- (7') *Entweder hü oder hott, das sage ich dir ehrlich ins Gesicht, mit so was kommst du in den Sejm und in den Senat, dort kannst du deine Lügen spinnen, deine Verleumdungen, nur dort passt du hin* (SuR 29).

Als Grundlage für die in (7) vorgenommene phraseologische Abwandlung dient die Wendung *mówić coś komuś [prosto] w oczy*, deren Bedeutung folgendermaßen zu verstehen ist: «ktoś» *mówi* «coś» «komuś» *[prosto] w oczy* „Mówi, oznajmia coś komuś wprost, bezpośrednio, szczerze, bez wstępów.“¹⁸ („[Jemand – M.S.] sagt, teilt jmdm. etwas offen, direkt, ehrlich, ohne Umschweife mit“) Die Modifikation stützt sich hier auf den Ersatz des Adverbs *prosto* („direkt“) mit dem adjektivisch gebrauchten Attribut *szczerzy* („ehrllich“, „aufrichtig“) in der Wortverbindung *w szczere oczy* („in ehrliche Augen“).

Als Äquivalent steht in (7') der Phraseologismus *jmdm. etwas ins Gesicht sagen* „(jmdm. offen u. rückhaltlos etwas [Unangenehmes] sagen)“ (DgW), vgl. auch „jmdm. etwas ohne Scheu, ohne Schonung sagen“ (DR). Die Abwandlung wurde im ZS-Text rekonstruiert, indem in die Redensart das Adjektiv *ehrllich* als Modalbestimmung zusätzlich eingeflochten wurde: *das sage ich dir ehrlich ins Gesicht*.

- (8) *Magda, choć tego imienia nienawidzę do ostatniej krzty, każdą literę wymawia po kolei wzdłuż i wszecz chcę skreślić w nim, dostaje strachu o to, co powiedziała przed momentem. Trzęsie tyłkiem o to, co mi wyrządziła* (Wpr 31).

¹⁸ Vgl. <http://www.frazeologia.pl/>, zuletzt heruntergeladen am 02.06.2016.

- (8') *Magda, obwohl ich diesen Namen bis zum letzten Staubkorn hasse, jeden Buchstaben darin der Länge und der Breite nach ausradieren will, kriegt Angst davor, was sie eben gesagt hat. Sie hat Arschsauen wegen dem, was sie mir angetan hat* (SuR 34).

Die stark emotional beladene phraseologische Modifikation *do ostatniej krzty* in (8) ist auf zwei konventionelle Redensarten zurückzuführen, d.h.: *ani krzty, krztyny*¹⁹ „ani trochę, niczego, nawet odrobiny“ (,gar nichts, nicht im Entferntesten, sogar kein kleines Stückchen') (SF 335) und *do ostatniej kropli krwi*²⁰ „usilnie, tak długo, jak tylko się da, z poświęceniem życia“ (,dringend; so lange, wie es möglich ist; bis zur Selbstaufopferung') (SF 290).

Im ZS-Text wurde die Wortverbindung *bis zum letzten Staubkorn* eingefügt. Sie wurde höchstwahrscheinlich aus der im Deutschen gängigen Wortfügung *bis zum letzten Blutstropfen kämpfen* abgeleitet, die als Synonym für das Verb (*sich*) *verteidigen* gebraucht werden kann (vgl. DsusW). Offensichtlich sind hier der Verzicht auf den Einsatz des Verbs *kämpfen* und die Substitution des Nomens *Blutstropfen* mit dem *Staubkorn*.

4. Abschließende Bemerkungen

Die Übersicht über die translatorische Vorgehensweise von Olaf Kühl ermöglicht es, allgemeine Schlussfolgerungen abzuleiten. Wie aus der Analyse ersichtlich ist, wurden die im AS-Text präsenten phraseologischen Modifikationen, die okkasionelle Varianten von Phraseologismen verdeutlichen, mehr oder weniger geglückt im ZS-Text wiedergegeben. Als Entsprechungen für die in den Roman eingeflochtenen Abwandlungen gelten modifizierte deutsche Phraseologismen, die in einigen Fällen um weitere Komponenten zusätzlich bereichert wurden, was dazu führte, dass die Zahl der additiven Änderungen größer wird. Generell ist die phraseologische Basis der vorgenommenen Abwandlungen erkennbar, wobei die Konstituenten durch andere Wörter ersetzt werden. Das genügt, um den Ausgangsphraseologismus identifizieren zu können. Nur zwei Textbelege beweisen, dass der Übersetzer seine Kreativität nicht ausreichend bewies und mit der Sprache nicht so geistreich umgehen kann, wie das die Schriftstellerin im Original getan hat. Gemeint sind die Beispiele (2') und (6'), in denen potenzielle

¹⁹ Vgl. auch *trzeba nie mieć [(odrobiny, ani odrobiny, krzty, ani krzty)] ambicji, żeby «robić coś»* „Ktoś jest pozbawiony poczucia godności osobistej, dumy, skoro (tak postępuje).“ (,[Jemand – M.S.] ist der persönlichen Würde, des Stolzes beraubt, wenn er so handelt“, Quelle: <http://www.frazeologia.pl/>, Abruf am 01.06.2016.

²⁰ Vgl. auch *«ktoś» (bije się, broni się, walczy itp.) do (ostatniej kropli krwi, krwi ostatniej) «książk. Broni się zażarcie, walecznie, ryzykując życie a. z gotowością poświęcenia życia.»* (,schriftsprachlich') (,[Jemand – M.S.] verteidigt sich heftig, tapfer, das Leben riskierend oder mit der Bereitschaft, sein Leben opfern zu können“, <http://www.frazeologia.pl/>, Zugriff am 02.06.2016.

Möglichkeiten der ZS nicht zufriedenstellend genutzt wurden und das kreative Spiel mit Redewendungen zum Teil verloren ging. Die Konfrontation der Romanfragmente mit dem Translat lässt feststellen, dass sich die ausgangssprachlichen Modifikationen, die als Basis Expansion, Substitution bzw. Kontamination haben, nicht in allen Fällen nachbilden lässt.

Quellenverzeichnis

- MASŁOWSKA D., 2002, *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną*, Warszawa (=Wpr).
 MASŁOWSKA D., ⁵2005, *Schneeweiß und Russenrot*, aus dem Polnischen von Olaf Kühl, Köln (=SuR).

Literatur

- ALBRECHT J., 2005, *Übersetzung und Linguistik*, Tübingen.
 BURGER H. unter Mitarb. von H. JAKSCHE, 1973, *Idiomatik des Deutschen*, Tübingen.
 BURGER H. / BUHOFFER A. / SIALM A., 1982, *Handbuch der Phraseologie*, Berlin/New York.
 BURGER H., 2003, *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin.
 DOBROVOL'SKIJ D., 1988, *Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik*, Leipzig.
 © Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden, 2000, Mannheim, [CD-ROM], (=DgW).
 © Duden – Die sinn- und sachverwandten Wörter, 2003, Mannheim, [CD-ROM], (=DsusW).
 FLEISCHER W., 1997, *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen.
 FÖLDES C., 1996, *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*, Heidelberg.
 HESSKY R., 1987, *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch → ungarisch*, Tübingen.
<http://www.frazeologia.pl>, P. und Ł. Müldner-Nieckowscy, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*.
 KAMMER G., 1985, *Probleme bei der Übersetzung phraseologischer Einheiten aus dem Russischen ins Deutsche (anhand von Werken V. F. Panovas)*, München.
 KAUTZ U., 2000, *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München.
 KOLLER W., 2007, *Probleme der Übersetzung von Phrasemen*, in: Burger H./Dobrowol'skij D./Kühn P./Norrick N.R. (Hg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der Zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband, Berlin/New York, S. 605-613.
 KORHONEN J., 1991, *Konvergenz und Divergenz in deutscher und finnischer Phraseologie*, in: Palm C. (Hg.), „EUROPHRAS 90“. *Actes de l'internationale Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung*, Aske/Schweden, 12.-15. Juni 1990, S. 123-137.
 KORHONEN J. / WOTJAK B., 2001, *Kontrastivität in der Phraseologie*, in: Helbig G./Götze L./Henrici G./Krumm H.-J. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin, S. 224-235.
 NOWAKOWSKA M., 2003, *Słownik frazeologiczny*, Wrocław. (=SF)
 online-Wörterbuch PONS, <http://de.pons.com/>.
 SCHREIBER M., ²1999, *Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren*, in: Snell-Hornby M./Hönig H. G./Kußmaul P./Schmitt P. A. (Hg.), *Handbuch Translation*, Tübingen, S. 151-154.

- SIERADZKA M., 2011, Realienlexeme als Abbild der polnischen Realität in der ekstatischen Prosa von Dorota Masłowska. Bemerkungen anhand des Romans „Wojna polsko-ruska“ und seiner Übersetzung ins Deutsche, in: Kaczmarek D./Makowski J./Michoń M./Weigt Z. (Hg.), *Felder der Sprache – Felder der Forschung*. Lodzer Germanistikbeiträge. Vol. 1, Łódź, S. 225-235.
- SIERADZKA M., 2015, Zum Einsatz von ausgewählten umgangssprachlichen Wortbildungsmodellen in der Bildung von Neologismen. Eine Analyse anhand des Romans „Wojna polsko-ruska“ von Dorota Masłowska und seiner Übersetzung ins Deutsche, in: Wierzbicka M./Sieradzka M. (Hg.), *Grammatische Strukturen im Text und im Diskurs*. Bd. 3, Rzeszów, S. 90-110.
- SIERADZKA M., 2016, Phraseologische Modifikationen mit dem Einsatz von Substitution in der polnisch-deutschen Übersetzung, in: Wierzbicka M./Sieradzka M. (Hg.), *Grammatische Strukturen im Text und im Diskurs*. Bd. 6, Rzeszów, S. 85-100.
- WOTJAK B., 1992, *Verbale Phraseolexeme in System und Text*, Tübingen.

Problems of Translating Phraseological Modifications. A Case Study
of Dorota Masłowska's „Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną“
and its translation into German

Abstract: The paper deals with selected aspects of literary translation including the translation of idioms. Some problems arising from translating Dorota Masłowska's prose are the subject of the present discussion based on the novel „Wojna polsko ruska pod flagą biało-czerwoną“. The analytic part consists of a review and a description of the translation techniques applied by Olaf Kühl in his translation of phraseological modifications with an emphasis on expansion.

Keywords: idioms, phraseological modifications, translation techniques, literary translation, translator's creativity.

MAREK SITEK

Zur Vielfältigkeit der Wertschätzung. Versuch einer lexikographischen Differenzierung zwischen *Kompliment*, *Lob* und *Anerkennung*

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das breit angesetzte Konzept der Wertschätzung lexikographisch zu hinterfragen.¹ Dabei soll explizit auf die Begriffe *Kompliment*, *Lob*, *Anerkennung* sowie *Schmeichelei* eingegangen und evtl. ihr wechselseitiges Verhältnis bestimmt werden.² Erforscht werden die jeweils auf die Stärkung des sog. *positiv face* ausgerichteten Sprechakte des kommunikativen Alltags.³ Die Studie wird dabei der Gewährung terminologischer Überschaubarkeit halber ausgeführt, zumal eine präzise lexikographische Festlegung des Konzepts *Kompliment*, die die Ermittlung und ggf. Ausdifferenzierung angrenzender Entitäten miteinbezieht, für die im Rahmen meiner Dissertation unternommene Forschung von schlüssiger Bedeutung war.⁴

¹ Der hier kontextbezogen nach Majer (2013:6) verwendete Terminus *Wertschätzung* wird im Folgenden als Sammelbegriff für zahlreiche, dem allgemeinen Sprachverständnis nach als Synonyme wahrzunehmende Konzepte, wie z.B.: Ehre, Achtung, Bewunderung, Auszeichnung, Würdigung, Hochachtung, Respekt u.a. verstanden (zum synonymen Gebrauch der genannten Begriffe siehe z.B.: <http://www.duden.de> [Stand: 22.11.2016]), wobei die gesamte Studie unilateralen Charakter aufweist, d.h. sich auf deutschsprachige Lexika beschränkt. Ergebnisse der Auswertung von polnischsprachigen Quellen werden im Rahmen eines getrennten Artikels präsentiert.

² Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Wolf Peter Klein, dem Leiter des Lehrstuhls für deutsche Sprachwissenschaft an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg für den Anstoß zu einer auf begriffliche Unterschiede zwischen den verschiedenen alltagsbezogenen Varietäten der Wertschätzung hin gerichtete Recherche.

³ Auf die in der einschlägigen Literatur etablierte Goffman'sche *face*-Metapher wird in dem vorliegenden Beitrag nicht ausführlich eingegangen. Es sei lediglich darauf aufmerksam gemacht, dass der Wunsch jedes Menschen, gelobt, geschätzt, angesehen bzw. anerkannt zu werden, mit der sog. „positiven Höflichkeit“ sowie dem darin zum Vorschein kommenden „positiven Gesicht“ methodologisch gefasst wird (vgl. Brown/Levinson 1987:101).

⁴ Der vorliegende Beitrag stellt einen überarbeiteten Teil der am 3. März 2016 an der Philologischen Fakultät der Universität Opole verteidigten Dissertation dar. Ihr Thema lautet:

2. Wertschätzung als Element von *face-work*

Die Wertschätzung, deren eigentlichen wissenschaftlichen Bezugspunkt die Höflichkeitsforschung darstellt, soll hier als ein zentrales Element der sog. „positiven Alltagskommunikation“ verstanden werden. Die Letztere ist nach Mira Czarnawska eine Art „Bestärken eines anderen Menschen in dem, was in ihm wertvoll und gut ist“ (2009:9). Jene Stärkung hängt mit der „natürlichen Abhängigkeit“ zusammen, die zwar keine lebenserhaltende Funktion hat, wie das etwa im Hinblick auf die Säugling-Mutter/Vater-Relation der Fall ist, sich allerdings überdurchschnittlich stark auf die Qualität des Lebens eines Individuums auswirkt (vgl. Kühne de Haan 2001:61, Kita 2005:158-159). Auch wenn das Erwachsensein durch eine weitgehende Selbständigkeit gekennzeichnet, ja von dieser weitgehend geprägt ist, scheint uns das Angewiesensein auf Meinungen anderer bis in die späten Lebensjahre hindurch aktiv zu begleiten.⁵ In dem Netzwerk zahlreicher sozialer Verpflichtungen und Erwartungen scheint sich die Rolle der als Förderung des sog. *positiven Gesichts* verstandenen Wertschätzung primär darin zu begründen, unseren Mitmenschen nicht nur ihre materielle Eigenartigkeit bzw. Einmaligkeit vor Augen zu führen, sondern sie auch über ihre zukunftsorientierte prozessuale Tauglichkeit aufzuklären, die mit dem Gedanken ausgedrückt werden kann, dass „wir zwar nicht [immer – M.S.] alles kriegen, was wir möchten und uns wünschen, jedoch alles entwickelt haben, um selbst dafür sorgen zu können, das zu bekommen, was wir brauchen“ (Kühne de Haan 2001:64).

Paradoxerweise erweist sich somit unsere emotionale Abhängigkeit von den wertenden Meinungen anderer als Schlüssel zu der als sozialer Wert begriffenen Selbstständigkeit, zumal der gegenwärtige Forschungsstand „[...] es nahe[legt], dass Motivation und Emotionen untrennbar miteinander zusammenhängen“ (Rudolph 2013:25).

Das Erreichen jenes „eudämonistischen Wertes“ ist dabei als Prozess aufzufassen, dessen Anfang Respekt darstellt.⁶ Nur unter der Annahme des Respekts, der dem Gesprächspartner entgegengebracht wird, ist die zu leistende Wertschätzung als Bestärkung zu verstehen. Sollte es diesen nicht geben, läge der Umschwung in Richtung Hänselei, Verspottung oder Demütigung auf der Hand. Die Begründung für die Unentbehrlichkeit des Respekts bezüglich jeder Verlautbarung der Wertschätzung zeigt sich von alleine, wenn man bedenkt, dass derjenige, der seinem Gegenüber eine anerkennende

„Zum Stellenwert des Kompliments im Deutschen und im Polnischen – eine konfrontative Studie zur Höflichkeitsforschung“.

⁵ In der Tat kann das Kompliment als ein wichtiges Element motivationaler Prozesse wahrgenommen werden. Dies setzt allerdings, die Perspektive seines Empfängers einnehmend, voraus, das Kompliment als Erfolg zu betrachten, der sich im Zuge der Antizipation auf weitere Handlungen des zu Komplimentierenden positiv bzw. fördernd auswirkt (vgl. dazu Schmalt/Langens 2009:16). Darüber hinaus stellt sich in dem Kontext der motivationalen Funktion von Komplimenten die Frage nach ihrem *intrinsic* bzw. *extrinsic* Charakter (vgl. dazu Rheinberg 2008:149).

⁶ Zum Begriff *Eudämonie* siehe z.B. Majer (2013:17) und Marčjanik (2007:11).

Botschaft vermittelt „[...] seine [eigenen – M.S.] Wertvorstellungen durch den Anderen verwirklicht [sieht]“ (Majer 2013:16). Schließlich fällt es schwer, eine wahrhafte Wertschätzung im Hinblick darauf zu erweisen, was seiner eigenen Vorstellung nach nicht als wertvoll anzusehen ist. Eine solche heuchlerische Haltung ist nun für Schmeicheleien charakteristisch, die eine Art Verleugnung der Wertschätzung darstellen, bestenfalls ihre minderwertigen Nachläufer sind.⁷

3. Das KLA(S)-Gefüge aus lexikographischer Sicht⁸

Auch wenn intuitiv davon auszugehen ist, dass im alltagsbezogenen Gültigkeitsrahmen den Lexemen *Kompliment*, *Lob* und *Anerkennung* mehr oder weniger eine inhaltliche Gleichsetzung eingeräumt wird und diese demzufolge als Synonyme eingesetzt werden, bedarf diese Feststellung dennoch einer lexikographischen Überprüfung.

Die Schmeichelei scheint im Rahmen des KLA(S)-Gefüges eine gewisse Sonderstellung einer negativ zu konnotierenden sprachlichen Verhaltensform einzunehmen.⁹

Das methodologische Rüstzeug der nachfolgend durchgeführten Untersuchung versteht sich als ein definitorisches Hinterfragen der einzelnen KLA(S)-Formel-Bestandteile vor dem Hintergrund der vier Gebiete: Allgemeinwissen, Soziologie, Psychologie und Philosophie.¹⁰



Nimmt man die Duden-Definitionen der untersuchten Lexeme unter die Lupe, fällt auf, dass *Lob* und *Anerkennung* von den zwei weiteren Einträgen der KLA(S)-Formel zwei-

⁷ Zum Wesen der *Schmeichelei* als Trugbild des Kompliments siehe z.B. Czarnawska (2009:97) und Beck (2009:167).

⁸ Die Anfangsbuchstaben der einer vergleichenden Analyse unterzogenen Lexeme *Kompliment*, *Lob*, *Anerkennung* sowie *Schmeichelei* ergeben das im Folgenden verwendete Akronym KLA(S).

⁹ Dies soll explizit durch die graphische Hervorhebung des In-Klammern-Setzens von Schmeichelei gekennzeichnet werden. Zur Schmeichelei als „Ingratiationstechnik“ siehe z.B. Drabik (2004:27) oder Mummendey (1995:154). Zur Schmeichelei als rhetorische Technik siehe z.B. Beck (2007:123).

¹⁰ Nach Kaletta (2008:14) beruht die Affinität der meisten Ansätze auf der Annahme, „dass ein Erleben von Anerkennung elementar für die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer positiven Identität von Menschen ist.“

felsohne stark abstechen.¹¹ Im Gegensatz zu *Kompliment* und *Schmeichelei* sind sie als eindeutig positiv zu bewertende Sprechakte wahrzunehmen, d.h. sie weisen kaum einen spekulativen bzw. vortäuschenden Unterton auf.¹² Das Kompliment scheint hierbei eindeutig aus der sprichwörtlichen Reihe zu tanzen, indem es als ein mit der Schmeichelei verbündetes Verhalten, i.d.R. sogar als ihre inhaltliche Entsprechung, verstanden wird. Eine solche Position des Kompliments entspricht allerdings nicht seiner im Rahmen dieser Arbeit vertretenen Wahrnehmung. Das angenommene methodische Verständnis des Kompliments drückt gerade seinen inhärenten Widerspruch gegen die Vorgehensweise einer Schmeichelei aus.¹³ Es gilt demzufolge hervorzuheben, dass die mit einem an den/die Gesprächspartner/Gesprächspartnerin gerichteten Kompliment automatisch verkündete Einstellung des Senders, die als „ein zustimmendes Werturteil über die jeweilige Handlung, die Eigenschaft oder die Leistung“ (Majer 2013:16) zu definieren ist, stets jeglicher Ironie, Vortäuschung oder Eifersucht beraubt ist.¹⁴ Selbst wenn man in Anbetracht der heutigen durch Oberflächlichkeit sowie eine Kosten-Nutzen-Analyse gekennzeichneten zwischenmenschlichen Beziehungen hinsichtlich des eben Erwähnten den Eindruck gewinnen möge, solche idealen Würdigungserklärungen würde es so gut wie gar nicht mehr geben, wäre dies lediglich eine voreilige und vielleicht sogar irreführende Behauptung. Es muss nämlich beachtet werden, dass sich die Gedankenfolge, die zum Spenden eines lobenden Kommentars führt, bzw. die Absicht, die dahinter steckt, jeglichem Zugriff seitens des Empfängers der Mitteilung entziehen. Es stellt sich somit als unmöglich heraus, die entgegengebrachte Aussage auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen.¹⁵ Allen uns

¹¹ Der Duden wurde als das mittlerweile bekannteste Standardnachschlagewerk des deutschen Sprachraums zum primären Medium der durchgeführten Recherche. Darüber hinaus sind weitere renommierte Lexika durchgesehen worden. In der Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden sind z.B. die Einträge *Kompliment* und *Schmeichelei* nicht verzeichnet. Die Wiedergabe von *Anerkennung* (Bd. 2, S. 40-41) entspricht inhaltlich weitgehend den o.g. Duden-Definitionen, indem sie im allg. Sinne als „Billigung, Zustimmung zu prakt. Gegebenheiten oder normativen Förderungen“ verstanden wird. Es wird anschließend vermerkt, dass die *Anerkennung* „auch Würdigung, Lob“ verkörpert. Über das allgemeine Verständnis hinaus wird die *Anerkennung* aus der Perspektive des Rechts sowie der Sozialpsychologie wahrgenommen. Im Hinblick auf den Eintrag *Lob* (Bd. 17, S. 83) lässt sich im Vergleich zu der Duden-Wiedergabe eine viel stärkere Spezifizierung des gegebenen Terminus feststellen. Es wird nämlich präzise auf den interdisziplinären Charakter des Lobs (erzieherischer, lernpsychologischer, pädagogischer Kontext) aufmerksam gemacht.

¹² Vgl. dazu die Einträge aus der Duden-Definition bezüglich des Kompliments wie z.B. „lobende, schmeichelhafte Äußerung“, die gemacht wird, „um [...] [einer Person – M.S.] etw. Angenehmes zu sagen, ihr zu gefallen“ (Duden 2007).

¹³ Es gilt dabei anzumerken, dass das Einzige, was ein *Kompliment* und eine *Schmeichelei* verbindet, „das Vorkommen eines positiv wertenden Urteils“ ist (Drabik 2004:34).

¹⁴ Holmes (1988:447) hebt nach Leech explizit hervor: „that in classifying utterances as compliments, it is the attributed underlying intention that has been the guiding criterion, rather than any surface form indicators“.

¹⁵ Vgl. dazu u.a. Searle (1983:107) und Marcjanik (2009:10-11).

mit netten Worten bescherenden Kommunikationspartnern die Absicht eines mit einer Schmeichelei durchzusetzenden Kalküls zu unterstellen, könnte in diesem Zusammenhang mit Sicherheit als Anzeichen eines tiefen Pessimismus gedeutet werden.

Tabelle Nr. 1: Die KLA(S)-Formel aus soziologischer Perspektive

FORSCHUNGS- RICHTUNG – LEXIKON	FORM DER WÜRDIGUNG			
SOZIOLOGIE ¹⁶	KOMPLIMENT	LOB	ANERKENNUNG	SCHMEICHELEI
1. LEXIKON ZUR SOZIOLOGIE 4., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden, 2007.	kein Eintrag	kein Eintrag	Die Anerkennung wird hier auf zweierlei Weise verstanden: Zum einen als „soziale“, zum anderen als „professionelle Anerkennung“. Innerhalb der „sozialen Anerkennung“ wird zunächst darauf verwiesen, dass sie „allgemeine Bezeichnung für die positive Einstellung zu einer Person“ ist. Des Weiteren wird man darauf aufmerksam gemacht, dass die Anerkennung „eines der wichtigsten sekundären Motive beim Menschen ist und dass daher die wechselseitige Anerkennung eine große Bedeutung für die Stabilität sozialer Beziehungen besitzt“. Im Hinblick auf die „professionelle Anerkennung“ wird davon ausgegangen, dass sie als „die spezifische Belohnungsart, durch die professionelle Wissenschaftler motiviert werden“ gilt (S. 36).	kein Eintrag
2. WÖRTERBUCH DER SOZIOLOGIE 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, 2007.	kein Eintrag	kein Eintrag	Die Anerkennung wird hier ausschließlich in der sozialen Ausprägung verzeichnet, die inhaltlich gesehen in vollem Umfang dem Verständnis der im „Lexikon zur Soziologie“ dargestellten Definition entspricht (S. 26).	kein Eintrag

¹⁶ Insgesamt wurden im Hinblick auf das soziologische Gebiet fünf verschiedene Lexika älteren und jüngeren Erscheinungsdatums herangezogen. Die in der Tabelle wiedergegebenen Einträge, die zu der KLA(S)-Formel gesichtet wurden, stehen repräsentativ für die Gesamtheit der untersuchten Lexika soziologischer Orientierung.

Die Untersuchung der ausgewählten Fachlexika aus dem Bereich Soziologie vergegenwärtigt die Tatsache der zentralen Rolle der Anerkennung im Hinblick auf die Gestaltung der Wertschätzungsverhältnisse mit gesellschaftsorientiertem Geltungsbereich.¹⁷ Dabei kommt es prinzipiell auf berufliche Relationen an, denen aufgrund nicht selten lebenslanger Beziehung sowie der daraus resultierenden inneren Verbundenheit eine besondere Position innerhalb einer Reihe identitätsstiftender Faktoren zukommt.¹⁸ Das Kompliment, zumal es im Allgemeinbewusstsein den Schein einer Schmeichelei trägt, nimmt somit im Hinblick auf seinen öffentlichen Glaubwürdigkeits- sowie Begehrenstatus eine der Anerkennung gegenüber untergeordnete Position ein. Sie gelten nun als ihre Satelliten mit lokaler Reichweite bzw. Anhänger niedrigeren Ranges.¹⁹

Was die psychologische Determiniertheit der KLA(S)-Formel anbetrifft, ist das *Lob* als übergreifende Einheit anzusehen. Als Werkzeug „positiver Sanktion“ wird es im Gegensatz zu Tadel („negative Sanktion“) eingesetzt, um andere in ihren Leistungsbestrebungen zu stärken.²⁰ Das Lob wird i.d.R. vor didaktischem Hintergrund erteilt, wobei es dort als Bestärkungsmittel nicht ohne Weiteres eingesetzt werden sollte: „Lob halten wir für weniger günstig [vor dem Hintergrund der Achtung – M.S.]. Es beinhaltet oft eine gewisse Dirigierung und kann Abhängigkeit fördern, z.B. ‚Das hast Du gut gemacht, mach weiter so!‘ Ferner ist zumindest derzeit Lob weniger sozial reversibel: Schüler können oft das Lob ihrer Lehrer kaum übernehmen und dem Lehrer gegenüber äußern“ (Tausch/Tausch 1998:176).²¹

¹⁷ Zurn (2009:11) schreibt dazu: „All dies mündet in eine moralorientierte philosophische Anthropologie, die in aufschlussreicher Weise unterscheiden kann zwischen drei verschiedenen Formen intersubjektiver Anerkennung – typisiert als Liebe, Achtung und Wertschätzung –, deren Verhältnis zur Entwicklung verschiedener Formen der Selbstbeziehung und den verschiedenen Typen sozialer Beziehungen, welche die Entwicklung einer ganzheitlichen und gesunden personalen Identität befördern oder behindern“.

¹⁸ „Da die wichtigste Anerkennungsquelle die Führungskraft zu sein scheint (Göll & Rettler 2010; Jacobshagen & Semmer 2009; Stocker et al. 2010), ist anzunehmen, dass in einer sozialen Interaktion mit der Führungskraft, in der auf konkretes Verhalten oder persönliche Charakteristika anerkennend Bezug genommen wird, Anerkennung vermittelt werden kann“, Schindler (2012:23). Gemeint ist unter sozialer Interaktion das „Auftauchen *mindestens einer anderen Person*“, Mummendey (1995:43).

¹⁹ „In ihrer Definition nimmt Anerkennung Bezug ‘(1) to specific behaviours that (2) directly and explicitly signal acknowledgment of one’s characteristics and/or behaviours, and thus an enhancement of one’s self’. In dem Fragebogen werden Aspekte von Anerkennung wie ‘compliments, understanding, trust, sympathy, attention, interest, and gratitude’ erhoben“ Mummendey (1995:43).

²⁰ Zur Höflichkeit als „kommunikative Strategie“ siehe z.B. (Marcjanik 2009:3) oder (Mironovschi 2009:41).

²¹ Es gilt hierbei auf den Versuch von Mironovschi (2009:122) aufmerksam zu machen, *Lob* und *Kompliment* hinsichtlich ihrer charakteristischen Distribution unter Beachtung der Spezifik der deutschen und russischen Kultur zu differenzieren.

Tabelle Nr. 2: Die KLA(S)-Formel aus psychologischer Perspektive²²

FORSCHUNGS- RICHTUNG – LEXIKON	FORM DER WÜRDIGUNG			
PSYCHOLOGIE ²	KOMPLIMENT	LOB	ANERKENNUNG	SCHMEICHELEI
1. FACHLEXIKON ABC PSYCHOLOGIE 5., völlig und über- arbeitete Auflage des Wörterbuchs der Psy- chologie, Frankfurt am Main 1995.	kein Eintrag	Das Lob wird in erster Linie als „positive Sanktion“ verstanden, die der Erhöhung zu erwartender Leistungsbereitschaft, der Stabilisierung oder der Verbesserung des Selbstvertrauens dient. Das Lob weist darüber hinaus eine starke Abhängigkeit von situativem Kontext auf. Zu beachten sind hierbei: die Person des Lobenden, die Häufigkeit des Auftretens sowie die Einstellung zum Lob seitens des Gelobten (S. 287-288).	kein Eintrag	kein Eintrag
2. DORSCH PSYCHO- LOGI-SCHES WÖR- TERBUCH 15., überarbeitete und erweiterte Auflage Bern, 2009.	kein Eintrag	Im Hinblick auf <i>Lob</i> wird unmittelbar auf <i>Bestrafung</i> und <i>Verstärkung</i> verwiesen (S. 599, 136, 1073).	kein Eintrag	kein Eintrag

²² Insgesamt wurden im Hinblick auf das psychologische Gebiet fünf verschiedene Lexika älteren und jüngeren Erscheinungsdatums gesichtet. Die in der Tabelle wiedergegebenen Einträge, die zu der KLA(S)-Formel ausfindig gemacht wurden, stehen repräsentativ für die Gesamtheit der durchgesehenen Lexika psychologischer Prägung. Es gilt darüber hinaus zu bemerken, dass die psychologische Perspektive die pädagogische Auffassung der Wertschätzung weitgehend wiedergibt bzw. diese mit umfasst.

Tabelle Nr. 3: Die KLA(S)-Formel aus philosophischer Perspektive²³

FORSCHUNGS- RICHTUNG - LEXIKON	FORM DER WÜRDIGUNG		
PHILOSOPHIE ²³	KOMPLIMENT	LOB	ANERKENNUNG SCHMEICHELEI
1. HANDWÖRTER-BUCH PHILOSOPHIE Göttingen, 2003.	kein Eintrag	kein Eintrag	Der Begriff Anerkennung ist für die philosophische Perspektive in zweierlei Hinsicht von Belang: Zum einen steht die Anerkennung als Konstrukt traditioneller Logik für die „Bejahung einer Aussage“, zum anderen knüpft sie in ihrem Verständnis an die Ethik an. Hierbei erfährt sie nochmals eine doppelte Leseart. Einerseits bezieht sich die ethische Deutung der Anerkennung auf „den Geltungsbereich von praktischen Normen“, andererseits drückt sie „das Verhältnis zwischen Individuen“ aus. Dabei kommt es prinzipiell sowohl auf die Bildung „eines gemeinsamen Bewusstseins verschiedener Subjekte“ als auch auf „die Individualisierung der einander Anerkennenden“ an. (S. 249-250.)
2. METZLER LEXIKON PHILOSOPHIE 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, Stuttgart u.a., 2008.	kein Eintrag	kein Eintrag	Die Anerkennung wird hier ebenfalls in zweifacher Ausprägung verzeichnet, die inhaltlich gesehen in vollem Umfang dem Verständnis der im „Handwörterbuch der Philosophie“ dargestellten Definition entspricht (S. 25-26).

²³ Insgesamt wurden im Hinblick auf das Gebiet der Philosophie fünf verschiedene Lexika älteren und jüngeren Erscheinungsdatums gesichtet. Die in der Tabelle wiedergegebenen Einträge, die zu der KLA(S)-Formel ausfindig gemacht werden konnten, sind maßgebend für die Gesamtheit der durchgesehenen Lexika philosophischer Ausrichtung.

4. Schluss

Die unternommene lexikographische Recherche subsumierend lässt sich zunächst einmal feststellen, dass aus der Sicht der durchgesehenen Lexika allgemeinen Charakters das Kompliment sehr oft mit der Schmeichelei gleichgestellt wird, gar als ihre direkte Entsprechung fungiert, was in der einschlägigen Literatur mehrfach thematisiert wurde.²⁴ Die Anerkennung als Ausdrucksmittel der Wertschätzung stellt hinsichtlich ihrer soziologischen Determiniertheit ein stabilisierendes Werkzeug gesellschaftlicher Mikro- und Makroebene dar. Demzufolge weist die Anerkennung im Vergleich zum Kompliment etwa eine viel resistenterere zeitliche Fundierung auf, die jene Entfaltung sozialer Relationen bekräftigt. Es soll überdies behauptet werden, dass die Anerkennung sich insbesondere im öffentlich-rechtlichen Raum einer besonderen Popularität erfreut, worauf ihre die Bildung eines Kollektivbewusstseins hervorhebende philosophisch-ethische Leseart hindeuten mag. Im Kontext erzieherischer, lernpsychologischer bzw. pädagogischer Maßnahmen gilt es hingegen dem mit *Lob* gesteuerten Regulationssystem die leitende Position anzurechnen. Im Gegensatz sowohl zur *Anerkennung* als auch zum *Lob* scheint dem Konzept *Kompliment* kein fachspezifisch fundierter Stellenwert gewährt werden zu können. Das bereits Vorgeführte lässt annehmen, dass Komplimente grundsätzlich in dem alltagssprachlichen und informellen, d.h. oft auf Spontaneität beruhenden Bereich fördernder *face-work* anzusiedeln sind. Das affektive Kennzeichen der Komplimente hängt aufs Engste mit dem punktuellen Charakter ihrer Erscheinung sowie ihrer, im Vergleich zur Anerkennung, viel stärkeren Vergänglichkeit zusammen. Das Bestimmen etwa der Dichotomie autoritätsbezogene vs. autoritätsunabhängige Wertschätzung soll nun auf die Opposition Anerkennen vs. Komplimentieren zurückzuführen sein (vgl. dazu Majer 2013:30). Daraus ergibt sich die fehlende Notwendigkeit des Teilens gleicher Kompetenzen bzw. Fähigkeiten von den am kommunikativen Austausch des Komplimentierens beteiligten Parteien (ebd.).

Auch wenn die in dem vorliegenden Beitrag untersuchten Konzepte in ihrem alltags-sprachlichen Gebrauch ohnehin durch eine weitgehende pragma- und soziolinguistische Affinität gekennzeichnet sind, geht eine wissenschaftlich ausgelegte Betrachtungsweise nur ungern an den oben skizzierten Facetten ihrer divergierenden Wahrnehmungen gleichgültig vorbei. Das intuitiv anzunehmende naive Wechselseitigkeits- bzw. Zusammengehörigkeitsparadigma der Konzepte *Kompliment*, *Lob* und *Anerkennung* konnte somit unter Heranziehen fachspezifischer lexikographischer Kontexte umgedacht bzw. erweitert werden. Dies hat seinerseits für den positiven Effekt gesorgt, das vor dem Hintergrund der o.g. Dissertation gesammelte empirische Material detaillierter sowie treffsicherer auswerten zu können.

²⁴ In diesem Zusammenhang erscheint der Titel des Buches von Gloria Beck „Komplimente. Die raffinierte Kunst der schönen Lüge“ als eine gewisse Bestätigung der Annahme zur weitgehenden konzeptuellen Gleichwertigkeit zwischen *Kompliment* und *Schmeichelei*.

Literatur

- BECK G., 2009, Komplimente. Eine Gebrauchsanleitung, Frankfurt am Main.
- BECK G., 2011, Komplimente. Die raffinierte Kunst der schönen Lüge, Frankfurt am Main.
- BROWN P. / LEVINSON S. C., 1987, Politeness. Some universals in language Usage, Cambridge.
- CZARNAWSKA M., 2009, Jak mówić komplementy. Psychologia pozytywnej komunikacji, Gdańsk.
- DRABIK B., 2004, Komplement i komplementowanie jako akt mowy i komunikacyjna strategia, Kraków.
- HOLMES J., 1988, Paying Compliments. A sex-preferential politeness strategy, in: Journal of Pragmatics 12, S. 445-465.
- KALETTA B., 2008, Anerkennung oder Abwertung: Über die Verarbeitung sozialer Desintegration, Wiesbaden.
- KITA M., 2005, Językowe rytuały grzecznościowe, Katowice.
- KÜHNE DE HAAN L., 2001, Ja, aber... Die heimliche Kraft alltäglicher Worte und wie man durch bewusstes Sprechen selbstbewusster wird, München.
- MAJER R., 2013, Scham, Schuld und Anerkennung: Zur Fragwürdigkeit moralischer Gefühle (Ideen&Argumente), Berlin.
- MARCJANIK M., 2007, Grzeczność w komunikacji językowej, Warszawa.
- MARCJANIK M., 2009, Mówimy uprzejmie: poradnik językowego savoir-vivre'u, Warszawa.
- MIRONOVSKI L., 2009, Komplimente und Komplimentenwiderungen im Russischen und im Deutschen. Ein interkultureller Vergleich, Frankfurt am Main.
- MUMMENDAY H., 1995, Psychologie der Selbstdarstellung, Göttingen u.a.
- RHEINBERG F., 2008, Motivation, Stuttgart.
- RUDOLPH U., 2013, Motivationspsychologie kompakt, Weinheim/Basel.
- SCHINDLER CH., 2012, Mitarbeitergespräche in der Form des Anerkennenden Erfahrungsaustauschs: Effekte auf empfundene Anerkennung, Gerechtigkeit und psychisches Wohlbefinden. Eine prospektive Kohortenstudie mit Kontroll- und Interventionsgruppe, München. [Abrufbar unter: http://www.neue-wege-im-bem.de/sites/neue-wege-im-bem.de/dateien/schindler_christoph.pdf, Stand: 3.11.2016].
- SCHMALT H. / LANGENS T., 2009, Motivation, Stuttgart.
- SEARLE J. R., 1983, Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt am Main.
- TAUSCH R. / TAUSCH A., 1998, Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person, Göttingen u.a.
- ZURN CH., 2009, Einleitung, in: Anerkennung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung 21, S. 7-24.

Lexikonverzeichnis

- Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden.
- Dorsch psychologisches Wörterbuch, 15., überarbeitete und erweiterte Auflage, 2009, Bern.
- Duden, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage, 2007, Mannheim u.a.
- Fachlexikon Abc Psychologie, 5., völlig neu überarbeitete Auflage des Wörterbuchs der Psychologie, 1995, Frankfurt am Main.
- Handwörterbuch Philosophie, 2003, Göttingen.
- Lexikon zur Soziologie, 4., grundlegend überarbeitete Auflage, 2007, Wiesbaden.
- Metzler Lexikon Philosophie, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, 2008, Stuttgart u.a.
- Wörterbuch der Soziologie, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, 2007, Stuttgart.

To the diversity of appreciation. An attempt to lexicographical differentiation
between *compliment*, *praise* and *recognition*

Abstract: This article is aimed at questioning the widely used concept of appreciation lexicographically. It is explicitly to proceed on the terms *compliment*, *praise*, *recognition* and *flattery*. It is thus to determine their mutual relationship. Even if it is assumed that compliment, praise and recognition are to use as synonymous in everyday life speaking, this statement is still needed a lexicographical review.

Keywords: appreciation, compliment, praise, recognition, flattery.

ANNA SULIKOWSKA

Semantische Besonderheiten der Phraseologismen am Beispiel des Idioms *ein hartes Brot*

1. Einleitung

Die Semantik der Idiome (= Phraseologismen im engeren Sinne) gilt im Allgemeinen als komplexer als die Semantik einzelner Lexeme, was auf die Doppelbödigkeit ihrer Bedeutung, d.h. die Tatsache, dass die meisten Idiome aus zwei Lesarten: einer literalen und einer phraseologisierten Lesart bestehen, zurückzuführen ist. Wie der Ausdruck „die meisten“ impliziert, sind die Anzahl der Lesarten sowie ihr Beitrag zur Bedeutungskonstituierung innerhalb der heterogenen Phraseologismengruppe nicht immer gleich. Burger (2010:62-65) gliedert die Gesamtheit der Phraseologismen je nach der Anzahl der festzustellenden Lesarten in vier Gruppen ein:

1. Die erste Gruppe bilden die Phraseologismen (= PH), die nur **eine Lesart aufweisen**, und deswegen auf zwei Polen der Idiomatizitätsachse liegen. Über nur eine Lesart verfügen einerseits PH, die nicht idiomatisch sind (*Dank sagen, blondes Haar, den Tisch decken*), andererseits gehören zu dieser Gruppe Idiome mit unikal Komponenten wie z.B. *sich mausig machen, gang und gäbe, klipp und klar, Maulaffen feilhalten, etw. auf dem Kerbholz haben*. Unter Einbezug der etymologischen Perspektive konstituieren diese Gruppe also die Phraseologismen, bei denen sich (noch) keine Idiomatisierung vollzogen hat, sowie die Idiome, bei denen die ursprünglich einmal dagewesene wörtliche Bedeutung verloren gegangen ist.¹
2. Die zweite Gruppe der Phraseologismen im engeren Sinne (Idiome) bilden die Phraseologismen mit **zwei Lesarten, die sich disjunktiv zueinander verhalten**. Mit disjunktiv meint Burger (2010:63), dass die beiden Lesarten in der Regel nicht in den gleichen Kontexten vorkommen können. Diese Gruppe ist hete-

¹ Wie in der Phraseologie üblich, muss auch diese Kategorie relativiert werden. Es gibt Idiome, in denen die Hauptkonstituente unikal ist und nur in dem Idiom vorkommt, die dennoch als motiviert angesehen werden müssten. Als Beispiel kann hier das Idiom *wie ein Honigkuchenpferd lachen/grinsen/strahlen* ,ugs. scherz. sich sehr freuen und über das ganze Gesicht lachen‘ (DUW), dessen Motiviertheit durch die bildliche Konstituente bedingt ist.

rogen: hierher gehören metaphorische Idiome, bei denen sowohl die literale als auch die lexikalisierte Lesart in einem Text vorkommen (*jmdm. Steine in den Weg legen, seinen Hut nehmen, das Handtuch werfen*), Idiome mit zwei Lesarten, deren literale Lesart dennoch äußerst unwahrscheinlich (*jmdm. eine Laus hinters Ohr setzen*) oder in der realen Welt unmöglich ist (*an jmdm. einen Narren gefressen haben, jmdm. das Herz ausschütten, jmdm. auf der Nase tanzen*) sowie die Idiome, deren Lesarten aus synchroner Perspektive als Homonyme betrachtet werden können (*jmdm. einen Korb geben*).

3. Zu der dritten Gruppe gehören Kinogramme: Phraseologismen mit **zwei Lesarten, die simultan realisiert werden** (können). Bei diesen Mehrworteinheiten geht es um ein nonverbales Verhalten, das ausgeführt werden kann, und seine sprachliche Kodierung (*die Achseln zucken, die Stirn runzeln, den Kopf schütteln, mit der Faust auf den Tisch schlagen*).
4. Der gemischte Typ umfasst **teil-idiomatische Phraseologismen**: Manche Konstituenten kommen in der lexikalisierten, manche in der literalen Lesart vor. Beim Idiom *aus vollem Halse lachen* tritt *lachen* in der literalen, *aus vollem Halse* in der lexikalisierten Lesart auf.

Ins Zentrum des vorliegenden Beitrags wird die zweite Gruppe der Idiome: Idiome mit zwei Lesarten, die sich disjunktiv zueinander verhalten, gerückt. Am Beispiel eines nominalen Idioms *ein hartes Brot* möchte ich die Vielfalt der Motiviertheitsmechanismen und die Komplexität der semantischen Bedeutungskonstruierungsprozesse diskutieren.

2. Semantische Eigenschaften der Idiome mit zwei Lesarten

Die Idiome mit zwei Lesarten, die sich disjunktiv zueinander verhalten, bilden wahrscheinlich die umfangreichste Gruppe innerhalb der Phraseologismen im engeren Sinne. In semantischer Hinsicht sind sie sehr komplex, was Cacciari (1993:27) folgendermaßen beschreibt: „Idioms are at the same time holistic and analyzable. They are composed of freely occurring units whose global meaning cannot be reduced to the meanings of these units. But at the same time, for most idioms, people have strong intuitions as to the relationship between the meaning of the constituent words and the idiomatic referent [...]”.

Abgesehen von der Vielfalt der als PH bezeichneten Sprachphänomene, liegt die Hauptschwierigkeit in der Beschreibung ihrer Semantik also auch darin, dass sie **zugleich**:

- (i) **arbiträr und motiviert** sind. Einerseits ist die Verbindung zwischen der literalen und der phraseologisierten Lesart in den Idiomen mit zwei disjunktiven Lesarten arbiträr. Das Idiom: *Öl ins Feuer gießen* kann infolge der zugrunde liegenden Metapher mehrere Bedeutungen aufweisen, z.B.: 1. einen Bummelanten zur Eile drängen; 2. jmdm. [durch Hinweise, Zureden, finanzielle Mittel o. Ä.] bei

der Durchsetzung seiner Ziele helfen; 3. eine Sache, ein Projekt vorantreiben, beschleunigen; 4. einen oder mehrere Schnäpse oder alkoholhaltige Getränke zu sich nehmen; 5. etw. noch schlimmer machen (vgl. Sulikowska 2015:172). Die Tatsache, dass ausgerechnet die letzte Bedeutung lexikalisiert wird, ist auf die Konvention zurückzuführen. Andererseits ist die Verbindung von den beiden Lesarten für einen durchschnittlichen Sprachbenutzer, der die lexikalisierte Bedeutung kennt, intuitiv leicht nachvollziehbar – das Idiom gilt daher als motiviert. Dobrovoľskij (2001:90) schreibt dazu: Idiome sind „arbiträr und nichtarbiträr zugleich: arbiträr im Sinne der Inprediktabilität und nichtarbiträr im Sinne der nachträglichen Interpretierbarkeit relevanter Phänomene.“

- (ii) Idiome sind auch zugleich **kompositionell und nicht-kompositionell**. (Dieses Phänomen wird in der Fachliteratur auch als Teilbarkeit und Unteilbarkeit der Idiome diskutiert, vgl. z.B. Dobrovoľskij/Piirainen 2009:52-59). Detaillierte semantische Analysen zahlreicher Idiome verweisen darauf, dass die Bedeutung der Idiomkonstituenten in der literalen Lesart Einfluss auf die phraseologische Bedeutung haben kann. Glucksberg (1993:17f.) unterscheidet in dieser Hinsicht drei Gruppen der kompositionellen Idiome:

- (a) In den kompositionell-opaken Idiomen ist die Verbindung zwischen den Idiomkonstituenten und der Idiombedeutung nicht offensichtlich, aber die Bedeutung der Konstituenten in der literalen Lesart kann Restriktionen auf den Gebrauch des Idioms auferlegen. So ist es auf die punktuelle Aktionsart des englischen Verbs *kick* in der literalen Bedeutung zurückzuführen, dass ebenfalls das Idiom *kick the bucket* ‚sterben‘ (obgleich synchron nicht motiviert) sich nur auf einen momentanen, einmaligen Vorgang beziehen kann und die Sprachäußerungen **She was kicking the bucket all the week* nicht akzeptabel sind.
- (b) In den kompositionell-transparenten Idiomen lassen sich Eins-zu-Eins-Verbindungen zwischen der literalen und der idiomatischen Lesart identifizieren, z.B.:

<i>spill</i>	<i>the beans</i>
↓	↓
reveal	information

- (c) quasi-metaphorische Idiome umfassen Idiome, in denen die literale Lesart zugleich als ein prototypisches Beispiel für die idiomatische Bedeutung dienen kann, z.B. das Idiom *giving up the ship* stellt ein Beispiel *par excellence* für den Akt einer Kapitulation.

Die Bedeutung der Idiome mit zwei disjunktiven Lesarten konstituiert sich dementsprechend im Spannungsfeld zwischen der literalen und der phraseologisierten Lesart des ganzen Idioms (im Schema als große Ellipsen gekennzeichnet), wo die Motiviertheit des Idioms auf das durch die literale Lesart evozierte mentale Bild sowie die metaphorisch-metonymischen Bedeutungsverschiebungen (der grau schattierte breite Pfeil) zurück-

zuführen ist. Die idiomatiche Bedeutung kann ebenfalls durch die metaphorisch-metonymischen Verschiebungen von Bedeutung seiner einzelnen Konstituenten (K_1 , K_2 in der literalen; IK_1, IK_2 in der phraseologischen Lesart) beeinflusst werden, was die gestrichelten Linien schematisch veranschaulichen. Der dunkelgraue Pfeil, der von der phraseologischen zur literalen Lesart führt, kennzeichnet die diachrone Perspektive: Der häufige Gebrauch einer Spracheinheit in der idiomaticierten Bedeutung kann – aus weiterer Sicht betrachtet – Einfluss auf die literale Lesart einer Wortverbindung ausüben. Wahrscheinlich hat der metaphorische Gebrauch von Komposita und Mehrwortverbindungen: *Schwarzarbeit, schwarzbrennen, Schwarzhandel, schwarze Geschäfte, etw. schwarz kaufen, schwarz über die Grenze gehen, schwarz fahren* dazu beigetragen, dass das Adjektiv *schwarz* auch eine übertragene Bedeutung ‚illegal, ohne behördliche Genehmigung‘ aufweist und weitere, noch nicht konventionalisierte Wortverbindungen bilden kann. Auf die Relevanz der diachronen Perspektive hat Stanisław Skorupka (1952:180, übers. A.S.) bereits in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts verwiesen: „Die Geschichte der Phraseologie ist als anhaltende, wenngleich langsame Bewegung zu verstehen, der Übergang von freien zu festen Wortverbindungen und umgekehrt. Diese formalen und semantischen Schwingungen zeugen davon, dass die Sprache kein erstarrtes Zeichensystem, sondern ein stetes Geschehen, eine Bewegung ist“.²

Eine allgemeine schematische Darstellung dieser Beziehungen könnte folgendermaßen aussehen:

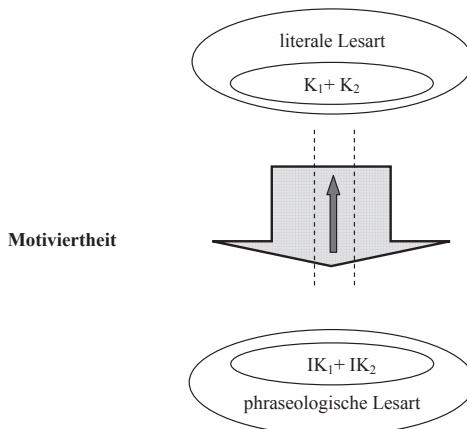


Diagramm 1. Die Bedeutungskonstituierung der Idiome im Spannungsfeld zwischen der literalen und der phraseologischen Bedeutung (K_1 , K_2 – Idiomkonstituenten in der literalen Lesart, IK_1 , IK_2 – Idiomkonstituenten in der phraseologischen Lesart).

² „Dzieje frazeologii to ustawiczny, choć powolny ruch, to przechodzenie od zespołów luźnych do stałych i odwrotnie. Te oscylacje formalne i znaczeniowe wyrażeni i zwrotów świadczą o tym, że język nie jest skostniałym systemem znaków, lecz ustawicznym stawaniem się, ruchem.“ (Skorupka 1952:180)

2. Metapher, Metonymie, Metaphtonymie

Als die wichtigsten Mechanismen des Bedeutungstransfers von der wörtlichen (literalen) zu der erweiterten Bedeutung werden – in Übereinstimmung mit der in der Phraseologie (Burger 2007:98-101, Palm 1997:14) und in der Kognitiven Linguistik (vgl. Geeaerts 2003, Lakoff/Johnson 1980/2000, Riemer 2003:379-380) weit verbreiteten Meinung³ – Metapher und Metonymie angesehen, die ich im Weiteren vor dem Hintergrund des holistischen Ansatzes der Kognitiven Linguistik⁴ beschreibe.

2.1. Metapher

Metapher wird als eine mentale Operation aufgefasst, die zwei distinkte konzeptuelle Domänen⁵ aufgrund einer bestimmten Relation der Projektion verbindet: Sie projiziert die Ursprungsdomäne auf die Zieldomäne. So verstandene Metaphern umfassen vielfältige Phänomene und können nach mehreren Kriterien (vgl. Kövecses 2002:29-41) eingeteilt werden:

2.1.1. Konzeptuelle und linguistische Metapher

Zum ersten werden die Metaphern allgemein in linguistische und konzeptuelle Metaphern eingeteilt, auch wenn die Bezeichnungen etwas irreführend sind. Vor dem Hintergrund der enzyklopädischen Bedeutungsauffassung vollziehen sich alle metaphorischen Projektionsprozesse nämlich auf der konzeptuellen Ebene, alle Metaphern sind also *konzeptuell*. Die Einschränkung des Begriffes *konzeptuelle Metapher* ausschließlich auf die **festen** konzeptuellen Mappings, die meistens auf der Grundlage der körperlichen Erfahrung entstanden (*embodied*) sind, ist auf die bahnbrechende Publikation von Lakoff/Johnson (1980) zurückzuführen, in der dieser Terminus eingeführt wurde. Demnach wird die konzeptuelle Metapher als ein Set von den auf der konzeptuellen Ebene etablierten Mappings (Korrespondenzen) zwischen zwei getrennten Domänen verstanden, die in der konzeptuellen Metapher z.B. *LIFE IS JOURNEY* folgendermaßen aussehen könnten:

³ Vgl. z.B. „Metaphor and metonymy figure prominently in most discussions of meaning relations as the primordial mechanisms of semantic extension from a ‚basic‘ or ‚root‘ meaning to an ‚extended‘ od ‚polysemous‘ one.“ (Riemer 2003:379-380).

⁴ Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass die Bedeutung der Wörter einen enzyklopädischen Charakter hat: *everything you know about the concept is part of its meaning* (Croft 2003:163). Als die wichtigen Vertreter dieses Ansatzes gelten u.a. Lakoff/Johnson 1980, Lakoff 1987, Langacker 2008, Fillmore 1975, 1994.

⁵ Unter Domäne werden in der kognitiven Linguistik strukturierte konzeptuelle Wissens- und Erfahrungsbereiche verstanden (Folkersma 2010:105).

LIFE IS A JOURNEY

traveller → person leading a life

journey/motion (toward a destination) → leading a life (with a purpose)

destination → purpose of life

obstacles (in the way of motion) → difficulties (in life)

distance covered → progress made

path/way of the journey → the manner/way of living

choices about the path → choices in life (Kövecses 2005:14).

Diese Mappings kommen dann in Kunst, Kultur, im menschlichen Handeln und in der Sprache zum Vorschein. Sprachlich manifestiert sich die erwähnte konzeptuelle Metapher z.B. in den folgenden Ausdrücken:

LEBEN IST EINE REISE

Das Kind kommt auf die Welt.

Das Kind hat einen guten Start ins Leben.

Es geht mit ihm bergab/bergauf.

Er ist meilenweit von seinem Ziel entfernt.

Er hat das Schlimmste bereits hinter sich.

Dem Armen bläst der Wind immer ins Gesicht.

Es ballen sich drohende Wolken über ihm.

Er ist am Ende seines Lebens.

Nicht alle Metaphern basieren dennoch auf bereits etablierten, konzeptuellen Korrespondenzen. Am Beispiel eines Gedichtes *Free Union* von André Breton führt Evans (2013:79) vor Augen, dass zahlreiche Metaphern nicht auf den konzeptuellen Mappings, sondern auf der Ähnlichkeitsbeziehung, so wie sie in der klassischen Metaphertheorie angenommen wurde, beruhen:

My wife whose hair is brush fire

Whose thoughts are summer lightning

Whose waist is an hourglass

Whose waist is the waist of an otter caught in the teeth of a tiger

Whose mouth is a bright cockade with the fragrance of a star of the first magnitude

Whose teeth leave prints like the tracks of mice over snow

Whose tongue is made of amber and polished glass

Whose tongue is like a stabbed wafer.

Unter den linguistischen Metaphern sind die Metaphern verstanden, die auf der Ähnlichkeitsbeziehung aufbauen. Sie können einen innovativen (vgl. *My wife Whose waist is the waist of an otter caught in the teeth of a tiger*) oder einen konventionalisierten Charakter haben (vgl. *My wife whose waist is an hourglass*).

2.1.2. Struktur-, Orientierungs- und ontologische Metapher

Die Begründer der konzeptuellen Metaphertheorie – George Lakoff und Mark Johnson – teilen die konzeptuellen Metaphern des Weiteren in Struktur-, Orientierungs- und ontologische Metaphern ein. Strukturmetaphern liegen vor, wenn ein Konzept von einem anderen Konzept her metaphorisch strukturiert wird, z.B. LIFE IS A JOURNEY (Kövecses 2002:33). Orientierungsmetaphern werden durch ein ganzes System von Konzepten, von denen die meisten mit der Orientierung im Raum zusammenhängen, in ihrer wechselseitigen Bezogenheit organisiert: z.B. GOOD IS UP, BAD IS DOWN (Lakoff/Johnson 2000:22). Ontologische Metaphern basieren auf elementaren Erfahrungen des Menschen mit physischen Objekten, worauf die Tendenz zurückzuführen ist, die Dinge ohne Physis oder Abstrakta als Entitäten oder Materie zu konzeptualisieren (Lakoff/Johnson 2000:36). Besonders relevant und verbreitet unter den ontologischen Metaphern sind z.B. die GEFÄSS-Metaphern, die den Konzeptualisierungen von zahlreichen Ereignissen und Zuständen zugrunde liegen. Als eine Ausprägung der GEFÄSS-Metapher kann z.B. die kognitive Metapher CATEGORIES ARE CONTAINERS angesehen werden, die für die Kategorisierung der Objekte sowie der abstrakten Begriffe wie Zeit, Zustand oder Veränderung von Relevanz ist.

2.1.3. Image schemas- und rich image-Metapher

Eine andere, für die weiteren Erörterungen wichtige Differenzierung bezieht sich auf die Metaphernatur (Kövecses 2002:36-38). Es wird darin hervorgehoben, dass die Metaphern nicht nur auf propositionalen, sondern auch auf analogen (bildlichen) Wissensstrukturen von verschiedenem Schematizitätsgrad basieren können. Zu den zweitgenannten gehören die sog. *image schemas*-Metaphern. Dem Begriff *image-schema* liegt die *Embodiment*-These zugrunde: Der Herausbildung sprachlicher Einheiten gehen ontogenetisch zahlreiche Ich-Welt-Kontakte voraus, infolge deren sehr skizzenhafte, räumlich-analoge Konzeptualisierungsschemata (*image schemas*) entstehen. Schon Säuglinge lernen über die Nahrungsaufnahme ihren Körper als Behälter konzeptualisieren, was das *image schema* CONTAINMENT/CONTAINER konstituiert. Unter *image schemas* werden also präkonzeptuelle und prälinguistische, tief in der körperlichen Erfahrung verankerten (*embodied*) Wissensstrukturen verstanden⁶ (Johnson 1987:14). Diese Strukturen stellen dann eine bildliche Grundlage für zahlreiche konzeptuelle Metaphern dar. *Image schemas*-Metaphern sind skelettartig, weisen eine äußerst allgemeine schematische Struktur auf: „these metaphors map relatively little from source to target“ (Kövecses 2002:37).

⁶ „An image schema is a recurring dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience“ (Johnson 1987:14).

Einen anderen Typ der auf analogen Strukturen basierenden Metaphern bilden die *rich image*-Metaphern, die im Gegensatz zu den *image schemas*-Metaphern auf Grund des zugrunde liegenden mentalen Bildes (*rich image*) durch zahlreiche Beziehungen zwischen der Ausgangs- und der Zieldomäne gekennzeichnet sind. Kövecses (2002:38) führt an dieser Stelle folgendes umgangssprachliches Beispiel heran: A. *What'you doin'?* B. *Watering the plants.* und verweist auf die Korrespondenzen zwischen den beiden Domänen: „Both sentences utilize image metaphors that map a detailed set of images from the source to the target [...]. In the sentences, the person watering the plants is the person urinating, the water is the urine, the watering can is the penis, the intended goal of the action of watering is the ground where the urine is directed. Notice, that there is no general structural metaphor involved in this mapping. The mapping is of the one-shot kind that is generated by two images that are brought into correspondence by the superimposition of one image onto the other. These are one shot **image metaphors**.“ (Kövecses 2002:38)

Die Rolle der image-Metaphern ist in der Phraseologie kaum zu überschätzen: Die wörtliche Bedeutung zahlreicher Phraseologismen wird durch die Begriffe der Basisebene⁷ (im Sinne von Rosch 1976) konstituiert, die die mentalen Bilder evozieren können. Darauf ist die phraseologische Bildhaftigkeit zurückzuführen, deren Einfluss auf die phraseologische Bedeutung von Dobrovol'skij/Piirainen (2005) in der Theorie des Bildlichen Lexikons thematisiert wird.

2.2. Metonymie

Als Metonymie wird dagegen ein kognitiver Mechanismus bezeichnet, in dem eine (Sub-)Domäne teilweise unter Einbezug einer anderen (Sub-)Domäne verstanden wird, wobei die beiden Domänen innerhalb einer Domäne (oder Domänenmatrix, vgl. Croft 2003) liegen⁸ (Barcelona 2003:215). Croft (2003) und Lakoff (1987:78-80) sprechen in diesem Kontext vom *domain highlighting*. Der grundlegende Unterschied zwischen Metapher und Metonymie liegt also in der Anzahl der involvierten

⁷ Den Begriffen der Basisebene kommt nach Rosch et al. (1976:383) und Lakoff (1987:46-49) sowohl in der Ontogenese als auch in der Kommunikation ein besonderer Status zu: Die Kleinkinder eignen sich zuerst die auf diesem Niveau liegenden Begriffe (HUND, KATZE, TISCH, STUHL) an: Die Begriffe der höheren Ordnung wie TIER, MÖBEL, sowie die Begriffe der niedrigeren Ordnung wie DACKEL, PERSERKATZE, SCHAUKELSTUHL werden später erworben und weisen eine niedrigere Frequenz auf. Ebenfalls aus der wahrnehmungspsychologischen Perspektive kommt den Basisbegriffen eine besondere Funktion zu: Es ist ein Niveau, auf dem die Kategorisierung durch die ganzheitliche Wahrnehmung determiniert wird. Daraus ergeben sie die mentalen Bilder, die durch die Begriffe der Basisebene evoziert werden.

⁸ „Metonymy is a cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially understood in terms of another experiential domain included in the same common experiential domain.“ (Barcelona 2003:215).

Domänen und in der Spezifik des Projektionsprozesses: Die Metapher verbindet zwei unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsbereiche (Domänen), in der Metonymie erfolgt die Projektion innerhalb eines Erfahrungsbereiches, wobei jeweils ein Teil der Domäne auf einen anderen Teil derselben Domäne projiziert wird, z.B. (PART FOR WHOLE, ACTION FOR AGENT, AUTHOR FOR WORK, vgl. Barcelona 2003:226-231). Barcelona macht dabei darauf aufmerksam, dass die Metonymie möglicherweise „even more basic than metaphor in language and cognition“ ist. Zahlreichen konzeptuellen Metaphern (wie WUT IST DIE HITZE EINER FLÜSSIGKEIT IN EINEM BEHÄLTER, WUT IST GEISTIGE UMNACHTUNG, ÄRGER IST EINE HEISSE FLÜSSIGKEIT IN EINEM BEHÄLTER) liegt beispielshalber eine konzeptuelle EFFECT-FOR-CAUSE-Metonymie zugrunde (Folkersma 2010:211).

2.3. Metaphtonymie

Die neueren detaillierten Analysen verweisen des Weiteren darauf, dass die eindeutigen Abgrenzungen zwischen der Metapher und der Metonymie nicht immer durchführbar sind. Dies hängt vor allem mit der Unmöglichkeit einer präzisen und intersubjektiven Bestimmung zusammen, was unter einer „Domäne“ zu verstehen ist (Croft 2003, Taylor 2003): „Da die Domänen sich als in ontologischer Entwicklung des Menschen erworbene allgemeine Wissensstrukturen bilden und die alltäglichen Kategorisierungen widerspiegeln, lassen sie sich nach strikten wissenschaftlichen Kriterien nicht immer eindeutig einteilen.“

Darüber hinaus lässt die Analyse des authentischen Sprachgebrauchs in zahlreichen Fällen schlussfolgern, dass Metapher und Metonymie in sprachlichen Äußerungen interagieren können. Die Interaktion der beiden kognitiven Prozesse veranschaulicht Louis Goosens (2003:356) am folgenden Beispiel: „*Oh dear, she giggled, 'I'd quite forgotten.*“ Das Verb *giggle* 'kichern' kann in diesem Satz auf zwei Weisen interpretiert werden: Die erste Auslegung setzt voraus, dass eine Person weiblichen Geschlechts ihre Aussage kichernd ausgesprochen hat. In diesem Fall liegt die Metonymie (genauer gesagt Synekdoche: Teil für das Ganze) vor. In der anderen Interpretation ist anzunehmen, dass eine Frau etwas sagte, als ob sie kichern würde: Das Verb *kichern* referiert auf eine unbeschwerte, sorglose bzw. etwas alberne Sprechweise. Da man in der zweiten Auslegung von zwei Domänen ausgehen müsste (Ausgangsdomäne: Töne, Geräusche, Laute, die von Menschen hervorgebracht werden z.B. *keuchen, kichern, klatschen*; Zieldomäne: linguistische Interaktion), spricht man von einer Metapher aus Metonymie (*metaphor from metonymy*). Goosens schlägt für derartige Spracheinheiten von einem hybriden Charakter den Terminus **metaphtonymy** (**Metaphtonymie**) vor; dieses Terminus bediene ich mich im Weiteren für die Bezeichnung der Grenzphänomene, die sowohl als Metonymie als auch als Metapher aufgefasst werden könnten.

3. Die korpusbasierte Untersuchung der Bedeutung des Idioms *ein hartes Brot*

Die Analyse des authentischen Gebrauchs eines Phraseologismus bei der Untersuchung seiner Semantik ist aus zwei Gründen relevant: Zum einen weist die lexikographische Erfassung der Idiome in vielen Fällen Unzulänglichkeiten auf (vgl. dazu u.a. Bąba/Liberek 2011, Dobrovolskij/Piirainen 2009, Filipenko 2009, Frączek 1999, Mellado-Blanco 2009, Parina 2014, Sulikowska 2013, 2014, 2015, Szczęk 2011). Zum anderen werden in den meisten Nachschlagewerken die weniger frequenten Teilbedeutungen außer Acht gelassen. Diese Teilbedeutungen, die zwar nicht durch die meisten Gebrauchsbelege vertreten sind, aber zugleich nicht mehr idiosynkratisch gebraucht werden, sind währenddessen aus der kognitiven Perspektive sehr interessant, weil sie in die dynamischen metaphorisch-metonymischen Bedeutungskonstituierungsprozesse von bestimmter Systematizität Einsicht geben. Aus diesem Grund baut die folgende Analyse auf der Untersuchung des Idioms *ein hartes Brot* in seinem authentischen Gebrauch auf. Zu diesem Zweck wurden 40 per Zufallsgenerator gewählte Gebrauchsbelege aus den DWDS-Korpora⁹ einer eingehenden semantischen Analyse unterzogen, die folgende Teilbedeutungen ergab:

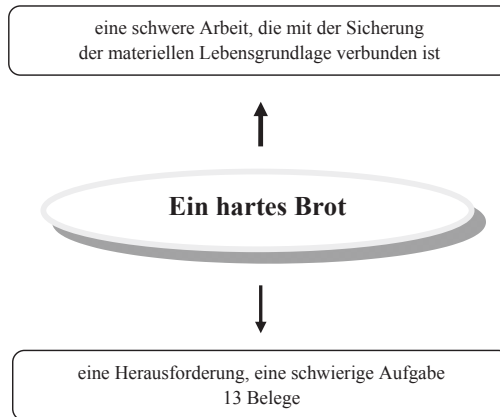


Diagramm 2. Die Teilbedeutungen des Idioms *ein hartes Brot* anhand der Analyse der Gebrauchsbelege im DWDS-Korpus

⁹ Suchanfrage: *hartes&Brot*, Korpora: Deutsches Textarchiv: 0/124, Kernkorpus 3/37, Die Zeit: 13/171, Berliner Zeitung: 10/60, Der Tagesspiegel: 10/56, Potsdamer Neueste Nachrichten: 4/6. Die erstgenannte Zahl bezieht sich auf die in das Analyse-Korpus aufgenommenen Belege, die zweitgenannte Zahl gibt die Gesamtzahl aller im DWDS angeführten Belege an. (Zugriff: Juni 2015).

3.1. Teilbedeutung: ‚eine schwere Arbeit, die zur Existenzsicherung notwendig ist, ein mühevoller Gelderwerb‘

Die frequenteste Bedeutung des Idioms bezieht sich auf die mit Gelderwerb und mit Sicherung der materiellen Lebensgrundlage verbundene Arbeit und kann mit der Bedeutungsparaphrase: ‚eine schwere Arbeit, die zur Existenzsicherung notwendig ist, ein mühevoller Gelderwerb‘ umschrieben werden. In den 21 Gebrauchsbelegen wird der unangenehme Aspekt dieser Tätigkeit profiliert, der beispielsweise:

(i) in einer großen körperlichen Anstrengung

(1) *Drei Dinge braucht der Erntehelfer: ein Spargelmesser, eine Kelle, um die Sandhügel wieder in Form zu bringen, und ein gutes Auge. Für Urlauber ist es ein Spaß, für die Arbeiter **hartes Brot**. Sie beginnen in der Morgendämmerung und arbeiten den lieben langen Tag gebückt, was für den Rücken alles andere als gut ist.* Der Tagesspiegel, 21.03.1998.

(2) *Der Hof wurde vom Vater an den Sohn übergeben, solange er es zurückverfolgen kann. Die Schafzucht ist **ein hartes Brot**, kaum Freizeit, wenig Einnahmen. Doch: „Solange die Schafe satt werden, habe ich genug zu essen“.* Der Tagesspiegel, 17.04.2005.

(ii) in einer enormen Anstrengung, die doch (vergleichsweise) wenig Ertrag mit sich bringt:

(3) *Schauen Sie sich an, was Fußballer verdienen und wofür. Biathlon, das sei richtig „**hartes Brot**“.* Der Tagesspiegel, 29.12.2002.

(iii) in den gespannten zwischenmenschlichen Beziehungen, die (wahrscheinlich wegen der großen Konkurrenz) in der Arbeit herrschen:

(4) *Taxifahren ist **ein hartes Brot** in Berlin. „Zur Zeit ist es besonders schlimm“, sagt Manfred Q. Du stehst am Stand brav in der Schlange. Gestern stand der 38jährige Taxifahrer Kai S. vor dem Amtsrichter. Er hatte sich am Flughafen Tegel vorgedrängt. „Eine bodenlose Frechheit“, sagt Manfred Q.* Berliner Zeitung, 06.02.1998.

(iv) in den besonders hohen Ansprüchen, die einem an dem Arbeitsplatz gestellt werden, liegt.

(5) *„Auch wenn nicht alle Überstunden generell abgeschafft werden können, sind die täglich geleisteten Überstunden größtenteils vorhersehbar und könnten zugunsten von Neueinstellungen umverteilt werden“, schreibt die Ärztekammer-Zeitschrift „Berliner Ärzte“. Möglich, dass vor allem fertig ausgebildete Ärztinnen, die **das harte Brot** der Kliniklaufbahn dem Familienleben geopfert haben, durch kalkulierbarere und damit familienfreundlichere Arbeitszeiten zur Rückkehr bewegt werden könnten.* Der Tagesspiegel, 16.11.2001.

Generalisierend kann man annehmen, dass diese Teilbedeutung durch folgende kognitive Mechanismen konstituiert wird.

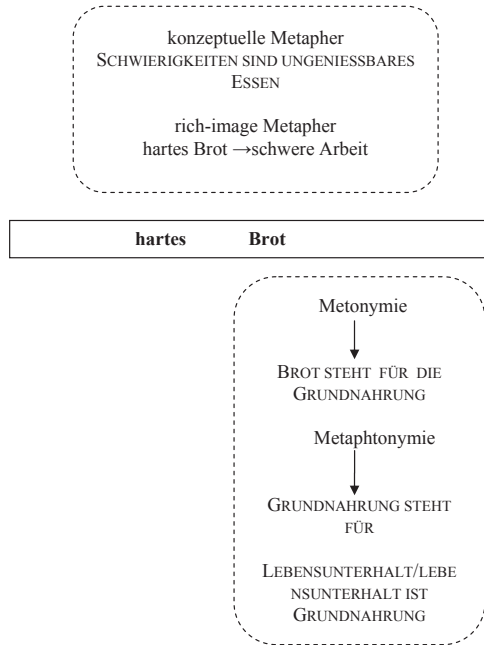


Diagramm 3. Die Darstellung der Bedeutungskonstituierungsprozesse vom Idiom *ein hartes Brot* in der Teilbedeutung ‚eine schwere Arbeit, die zur Existenzsicherung notwendig ist, ein mühevoller Gelderwerb‘

Die Bedeutung des Idioms lässt sich auf zwei Ebenen untersuchen: Semantischer Derivation unterliegt sowohl die ganze Wortverbindung *ein hartes Brot* als auch die nominale Konstituente der Wortverbindung *Brot*¹⁰. Grundlegend ist die semantische Derivation der ganzen Wortverbindung, die zum einen durch die konzeptuelle Metapher SCHWIERIGKEITEN SIND UNGENIESSBARES [SCHLECHT SCHMECKENDES] ESSEN beeinflusst wird. Die erwähnte konzeptuelle Metapher manifestiert sich sprachlich ebenfalls in anderen Phraseologismen: *eine harte Nuss für jmdn. sein, eine harte Nuss zu knacken haben, manche, eine harte Nuss zu knacken haben, bekommen* ‚ugs.; eine schwierige Aufgabe, ein schweres Problem zu bewältigen haben‘ (DUW), *die Suppe auslöffeln (müssen), die man sich eingebrockt hat*, die Folgen eines Tuns tragen‘ (DUW); *jmdm. die Suppe versalzen* ‚jmds. Pläne durchkreuzen, jmdm. die Freude an etw. verderben‘; *jmdm. in die Suppe spucken* ‚salopp: jmdm. eine Sache verderben‘; *jemandem das Leben sauer machen* ‚jmdm. das Leben schwer, unangenehm machen, jmdm. Schwierigkeiten bereiten‘ (redensartenindex); *sich (Dativ) die Zähne an etwas ausbeißen* ‚ugs.: an einer schwierigen Aufgabe trotz größter Anstrengungen scheitern‘, *in den sauren Apfel beißen (müssen)* ‚etw. Unangenehmes notgedrungen tun‘ (DUW)¹¹.

¹⁰ Auf die eingehende Untersuchung der semantischen Derivationen des Adjektivs *hart* wird im Folgenden wegen der ausgebauten Polysemie des Adjektivs verzichtet.

¹¹ In einer loseren Beziehung dazu steht das Idiom *bei jmdm. mit etw. auf Granit beißen* ‚bei

Während die konzeptuelle Metapher SCHWIERIGKEITEN SIND UNGENIESSBARES [SCHLECHT SCHMECKENDES] ESSEN den Konzeptualisierungen eine bestimmte Richtung gibt, trägt die durch das mentale Bild evozierte aktuelle *rich image*-Metapher zur Präzisierung der Bedeutung wesentlich bei. Die Wortverbindung: *ein hartes Brot* ruft nämlich das mentale Bild und die dahinter stehenden Weltwissen-Informationen hervor: ein durchschnittlicher Mensch hat eine genaue Vorstellung, wie ein hartes Brot aussieht, wie es schmeckt, wie es sich anfühlt. Diese Informationen werden aus der Ausgangsdomäne des ESSENS auf die Zieldomäne der ARBEIT projiziert, was folgende Korrespondenzen ergibt:

<i>hartes Brot (source)</i>	<i>schwere Arbeit (target)</i>
schwer zu knabbern	eine Arbeit, die nur in kleinen Schritten ausgeführt werden kann
langes Kauen	viel Anstrengung notwendig, mühselig
schmeckt nicht gut	unangenehme Arbeit
billig, günstiger als frisches Brot; Armenkost	finanziell nicht befriedigende Arbeit
nicht so begehrt wie frisches Brot	eine Arbeit, die für viele unattraktiv ist

Tabelle 1: Die metaphorischen Mappings zwischen der Ausgang- und Zieldomäne für die Teilbedeutung ‚eine schwere Arbeit, die zur Existenzsicherung notwendig ist, ein mühevoller Gelderwerb‘

Selbstverständlich treten nicht alle Mappings in jedem Gebrauchsbeleg in den Vordergrund: Für den Beleg (1) könnten alle, für den Beleg (5) nur die ersten zwei Korrespondenzen von größter Relevanz sein.

Außer der besprochenen Verbindung zwischen der literalen und der phraseologisierten Globalbedeutung lässt sich ebenfalls eine kulturell bedingte Bedeutungserweiterungsrelation zwischen der Idiomkonstituente *Brot* in der literalen Lesart und *Arbeit* in der phraseologisierten Lesart festlegen. Die in diesem Kontext oft angenommene symbolische¹² Motivation (Dobrovolskij/Piirainen 2009:30f.) beruht im Grunde genommen auf einer metaphorisch-metonymischen Kette:

jmdm. mit einem Bestreben, einer Forderung o.Ä. auf unüberwindlichen Widerstand stoßen' (DUW).

¹² Ein Symbol definiert Lotman (zit. nach Burger 2007:99) als „culturally imparted concepts based on convention and cannot be understood without the corresponding knowledge“. Da Metaphern, auch konzeptuelle Metaphern, weitgehend kulturell bedingt sind, können Symbole aus einer weiteren Perspektive als metonymische, metaphorische oder metonymisch-metaphorische Bedeutungsverschiebungen angesehen werden, die innerhalb einer Kultur Geltung haben.

(iii) in anderen Kontexten auf die bevorstehenden Aufgaben, die viel Zeit, Ausdauer, Geduld und Disziplin erfordern, z. B. die freiwillige Zusammenarbeit von sechs Vertretern der verschiedenen Berufe an ihrem gemeinsamen Buch:

- (8) Ein „*unglaublich hartes Brot*“ sei die gemeinsame Arbeit am Drehbuch, sagt Heidrun Jänchen, die gewissermaßen vom Fach ist. Denn die 38-jährige Physikerin arbeitet bei Zeiss Geräte-Entwicklung in Jena an Rückprojektionsfernsehern. Gerne hätte sie der Frau des Staatsanwaltes eine stärkere Persönlichkeit verliehen, doch „das war nicht zu machen“, weiß sie jetzt. Neben den anderen Autoren wachten natürlich wie üblich auch Redaktion und Produktion über die Buch- Entwicklung.

Die schematische Darstellung der Verbindungen zwischen der literalen und der phraseologischen Lesart könnte folgendermaßen veranschaulicht werden:

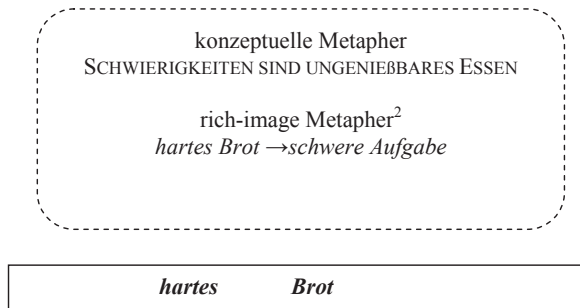


Diagramm 5. Die Darstellung der Bedeutungskonstituierungsprozesse des Idioms *ein hartes Brot* in der Bedeutung ‚eine schwierige Aufgabe, eine Herausforderung‘

Im Gegensatz zu dem ersten Modell wird hier die Bedeutung auf der Ebene, die die literale und phraseologische Bedeutung der ganzen Wortverbindung umfasst, konstituiert. Der richtungsweisende Beitrag der konzeptuellen Metapher SCHWIERIGKEITEN SIND UNGENIESSBARES ESSEN kommt ebenfalls hier zum Vorschein, erst durch das evozierte mentale Bild und die dahinter stehenden Wissensstrukturen erhält die Metapher dennoch deutlichere Konturen. Die Mappings zwischen der Ausgangs- und der Zieldomäne dürften den bereits beschriebenen ähnlich sein, in einigen Punkten werden dennoch andere Aspekte der Ausgangsdomäne profiliert:

<i>Hartes Brot</i> (source)	<i>Schwere, herausfordernde Aufgabe</i> (target)
schwer zu knabbern	eine Aufgabe, die in kleinen Schritten ausgeführt wird, die Mühe, Zeit und Geduld in Anspruch nimmt
langes Kauen	viel Anstrengung notwendig, mühselig
schmeckt nicht gut	unangenehme Aufgabe
nicht so begehrt wie frisches Brot	Aufgabe, die nicht gerne übernommen wird
gefährlich für das Gebiss	riskant, Misserfolg möglich

Tabelle 2: Die metaphorischen Mappings zwischen der Ausgang- und Zieldomäne für die Teilbedeutung 'eine schwierige Aufgabe, eine Herausforderung'

3.3. Andere Gebrauchsbelege

Die besprochenen Paraphrasen: ‚eine schwere Arbeit, die zur Existenzsicherung notwendig ist, ein mühevoller Gelderwerb‘ (21 Belege) und ‚eine schwierige Aufgabe, eine Herausforderung‘ (13 Belege) stellen Bedeutungsumschreibungen für 85% aller untersuchten Korpusbelege dar und können wahrscheinlich in den Status der lexikographisch zu erfassenden Teilbedeutungen erhoben werden. Die übriggebliebenen Gebrauchsbelege bieten ein gutes Beispiel für einen mehr oder weniger idiosynkratischen Sprachgebrauch: Wegen der zu geringen Frequenz kann in diesen Fällen von Teilbedeutungen bzw. von phraseologischen Varianten noch nicht gesprochen werden, sie lassen sich aber gut zur Veranschaulichung der potentiellen Komplexität der Bedeutungskonstituierungsmechanismen der Idiome, des Zusammenspiels zwischen den bereits etablierten und neuen Profilierungen der Idiom-Konstituenten heranziehen, was an ausgewählten Beispielen besprochen wird.

3.3.1. Phraseologische Modifikation *das harte Brot einer Sache* (G.)

Erwähnenswert ist beispielshalber die phraseologische Modifikation¹³ *das harte Brot einer Sache* (G.), die in insgesamt 6 Gebrauchsbelegen des untersuchten Korpus, u. a. im folgenden Kontext auftritt:

- (9) *Der Tag beginnt, und die Menschen kontrollieren sich: „Das ist das Gesicht, mit dem ich raus muss. Ein wenig mehr anders irgendwie wär besser.“ Fünf Personen starten in ihren Alltag, fünf Personen kämpfen mit und für sich. Schwer war es*

¹³ Als eine Nennform des Phraseologismus' ist – laut lexikographischen Nachschlagewerken sowie der korpuslinguistischen Untersuchung – die Form: *etw. ist ein hartes Brot* (ein hartes Brot als Prädikativ) anzunehmen.

*wohl zu allen Zeiten und in jeder Gesellschaft für das Individuum, sich selbst zu finden. Weshalb **das harte Brot** der Identitätssuche dem Theater immer wieder neues Bühnenfutter bietet.* Der Tagesspiegel, 30.05.2001.

Die aktuelle Bedeutung des Idioms im Gebrauchsbeleg (9) wird einerseits durch die Bedeutungsverschiebung der ganzen Wortverbindung konstituiert: Fokussiert wird die Identitätssuche als eine mühsame, beschwerliche Lebensaufgabe (vgl. Teilbedeutung 2). Andererseits dürfte nicht ausgeschlossen werden, dass für manche Sprecher ebenfalls der semantische Beitrag der Idiom-Konstituente *Brot* von Relevanz ist. Profiliert werden dabei andere Aspekte des Spracheinheits *Brot*, als es in der ersten Teilbedeutung der Fall war. Brot wird als ein Lebensmittel, das täglich zu sich genommen wird, das prototypisch für die körperlichen Bedürfnisse des Menschen steht, profiliert und diese Aspekte unseres Wissens werden dann metaphorisch in den Bereich der psychologischen Bedürfnisse des Menschen verschoben. Identitätssuche macht für die Psyche des Menschen demnach eine so grundlegende und alltägliche Aufgabe wie es Brot im Bereich der täglichen Ernährung ist.

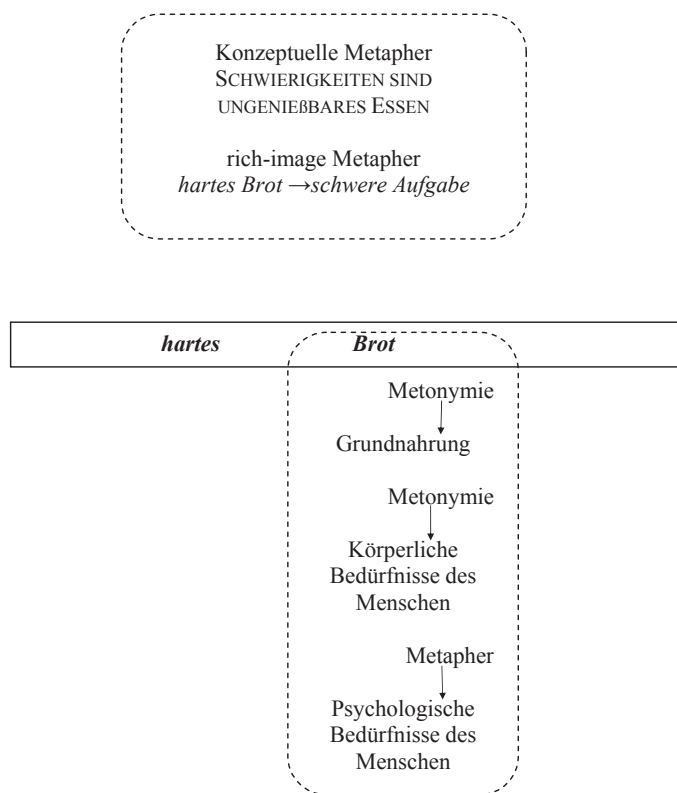


Diagramm 6. Die Darstellung der Bedeutungskonstituierungsprozesse der phraseologischen Modifikation *das harte Brot der Identitätssuche*

Während die besprochene aktuelle Bedeutung nur in einem Gebrauchsbeleg (9) vorkommt und somit als ein Beispiel für den idiosynkratischen Gebrauch des Idioms herangeführt wird, könnten die drei Belege, die im Folgenden genannt werden, als ein Beispiel für die sich etablierende/einem Konventionalisierungsprozess unterzogene phraseologische Modifikation dienen. In diesen drei Belegen ist die Stelle des Genitivattributs durch das Lexem *Opposition* besetzt, vgl. stellvertretend den Beleg (10):

- (10) *Wie aber wird die SPD reagieren, wenn die CDU auch nach Adenauer ihr Angebot zur Mitverantwortung ablehnt? Wenn sie, die jahrelang diszipliniert und eindrucksvoll als inoffizielle Regierungspartei auftrat, weiterhin **das harte Brot der Opposition** essen muß? Falls nicht ein außenpolitischer Notstand die große Koalition erzwingt, ist dies sogar recht wahrscheinlich.*
Die Zeit, 08.06.1962.

Die Bedeutung der idiomatischen Modifikation *das harte Brot der Opposition* ist ambig, sie oszilliert – je nach der individuellen Auslegung durch den Sprachrezipienten – zwischen der ersten ‚eine schwere Arbeit, die zur Existenzsicherung notwendig ist‘ und der zweiten Teilbedeutung ‚eine schwierige Aufgabe, eine Herausforderung‘. Das Sem der materiellen Lebensgrundlage aus der ersten Teilbedeutung dürfte hier für manche Sprachteilhaber mitschwingen: Da die politische Tätigkeit von den meisten Politikern als Beruf ausgeübt wird, geht es den Politikern der Opposition wahrscheinlich materiell (etwas) schlechter als den Politikern der Regierungspartei.

Bezeichnenderweise kommt in diesem Text ein Phänomen zum Vorschein, den Sabban (2015:104, 114) als „Aufbau und Ausgestaltung eines Szenarios“ bezeichnet: Die Basis oder das einer etablierten Metapher zugrundeliegende Szenario wird durch die Nennung weiterer Handlungsschritte fortentwickelt oder um Details angereichert und ausgestaltet, was in den besprochenen Texten durch die Lexeme: *essen* und *genießbarer* gewährleistet wird.

3.3.2. Doppelte Aktualisierung der Bedeutung

Erwähnenswert sind ebenfalls zwei Gebrauchsbelege, in denen das Idiom sprachspielerisch gebraucht wird. Die Sprachproduzenten knüpfen hier bewusst an das mentale Bild an, das durch die literale Bedeutung hervorgerufen wird, um die intendierten Inhalte auf eine stilistisch auffallende Art und Weise mitzuteilen. Zu diesem Zweck können bestimmte Bedeutungsaspekte, die für die etablierten Teilbedeutungen von Belang sind, in den Hintergrund verschoben werden; die Bedeutungskonstituierung beruht hier – zum Teil so, wie bei der aktuellen, poetischen Metapher – auf einer Zusammenarbeit zwischen dem Sprachproduzenten und dem Sprachrezipienten, deren Ergebnisse sich nicht immer leicht voraussagen lassen. Demzufolge kann die Wortverbindung ‚dasselbe harte Brot‘ im Beleg (11) auf mehreren Stufen der metaphorisch-metonymischen Bedeutungsderivation ausgelegt werden: in der literalen Bedeutung, in der metony-

mischen Bedeutungserweiterung ‚ein einfaches, nicht raffiniertes Essen‘ sowie in der metaphorischen Bedeutung ‚schwere, nicht komfortable Haftbedingungen‘:

- (11) *Eine Sonderbehandlung gibt es für die gewalttätigen Störenfriede nicht. Sie erwartet **dasselbe harte Brot** wie alle anderen Inhaftierten. Die engen Zellen, in denen nur spärlich das Tageslicht eindringt, bieten gerade Platz für ein schmales Eisenbett, Waschbecken und Toilette, Stuhl, Tisch und Schrank.*
Berliner Zeitung, 21.06.1996.

Von Relevanz für die verspürte konzeptuelle Nähe zwischen der literalen und der metaphorischen Bedeutung ist zweifelsohne die Tatsache, dass *das harte Brot* als ‚ein einfaches, nicht raffiniertes Essen‘ einen wichtigen Bestandteil der GEFÄNGNIS-Domäne ausmacht (vgl. *bei Brot und Wasser sitzen* ‚im Gefängnis sitzen‘).

Aus stilistischen Gründen wird ebenfalls das Brot – als prototypisches Lebensmittel – im einleitenden Satz eines Textes über die Züricher Restaurants genannt. Bei der Auslegung des Gebrauchsbelegs (12) stehen dem Sprachrezipienten dennoch mehrere Wege zur Verfügung:

- (12) *Bern ist nicht **das harte Brot** jedes Essliebhabers, Bern ist nicht einmal das. Es ist ein Nicht-Ort, um den man wohlweislich einen Bogen macht, so auch Wolfram Siebeck, der deutsche Doyen der Esskritik, während seiner jüngsten Schweizreise für die ZEIT. Darum muss ich mich über diesen Blechnapf beugen, in dem es ja durchaus einiges auszutupfen gibt.* Die Zeit, 06.12.2010.

Das harte Brot kann an dieser Stelle als ‚ein Ort, an dem man nicht gut essen kann‘ interpretiert werden. Die Bedeutung konstituiert sich dann in Folge einer einmaligen metonymischen Kette:

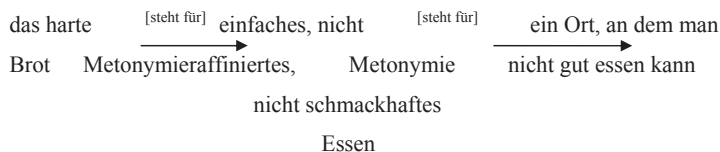


Diagramm 7. Bedeutungskonstituierungsprozesse für den Beleg 11

Nicht auszuschließen ist dennoch zugleich die metaphorische Bedeutungserweiterung, eine schwierige Aufgabe, eine Herausforderung‘, so wie sie in der zweiten Teilbedeutung zur Geltung kam.

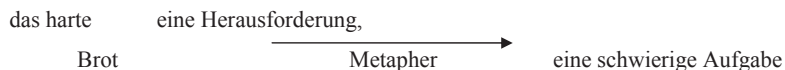


Diagramm 8. Bedeutungskonstituierungsprozesse für den Beleg 11

4. Zusammenfassung

Die durchgeführte Analyse des authentischen Gebrauchs des Phraseologismus 'ein hartes Brot' anhand der zufällig zusammengestellten Korpusbelege hat die Komplexität der Idiom-Semantik zum Teil veranschaulicht:

- 1) Die in den lexikographischen Werken aufgeführte Bedeutung ‚eine schwere Arbeit‘, erfasst nur 21 von 40 Belegen (53%)¹⁴. 33% der Gesamtheit der Belege weisen die Bedeutung ‚eine schwierige Aufgabe, eine Herausforderung‘ auf. In insgesamt 6 Belegen (20%) nimmt das Idiom eine modifizierte Nennform *das harte Brot einer Sache* (G.) an, in 3 Belegen tritt dabei *die Opposition (das harte Brot der Opposition)* in der Funktion des Genitivattributs auf. Wie die vorläufigen semantischen Korpusuntersuchungen zu Phraseologismen zeigen, sind derartige Abweichungen der aktuellen Bedeutung von der lexikographisch erfassten Bedeutung keine Seltenheit, was auf die Relevanz der Korpusuntersuchungen für die Phraseographie und zugleich auf die semantische Komplexität der Phraseologismen verweist.
- 2) Die Idiom-Bedeutung entsteht im Spannungsfeld zwischen der literalen und der phraseologisierten Lesart eines PHs. In dem untersuchten Idiom erweisen sich dabei die metaphorischen Bedeutungsverschiebungen zwischen der literalen und der phraseologisierten Bedeutung der ganzen Wortverbindung besonders relevant, weil sie in allen untersuchten Gebrauchsbelegen zur Geltung kommen. Diese metaphorischen Verbindungen zwischen der literalen und der phraseologisierten Bedeutung der ganzen Wortverbindung werden im untersuchten Idiom einerseits durch die konzeptuelle Metapher *SCHWIERIGKEITEN SIND UNGENIESSBARES ESSEN* mitgestaltet, andererseits tragen das mentale Bild, die dahinter stehenden Wissensstrukturen sowie die auf dieser Grundlage aufbauenden metaphorischen Mappings deutlich zur Bedeutungskonstituierung bei. Die konzeptuelle und die durch das mentale Bild evozierte (*rich*) *image*-Metapher stehen somit in keinem Widerspruch – im Gegensatz, sie ergänzen sich miteinander: Während die konzeptuelle Metapher die Auslegung eines Idioms in eine Richtung lenkt, konkretisiert und ergänzt die (*rich*) *image*-Metapher diese Interpretation um weitere Details.
- 3) In der ersten Teilbedeutung sowie in einigen Modifikationen wird die phraseologisierte Bedeutung des Idioms ebenfalls durch die metonymisch-metaphorische Bedeutungsverschiebung zwischen der nominalen Idiom-Konstituente *Brot* mitgestaltet. Dabei kommen in einigen Fällen deutlich die Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Metonymie von den Metaphern zum Vorschein.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Bedeutungskonstituierung bei den Idiomem auf mehreren Ebenen verlaufen kann. Die Bedeutung des untersuchten nominalen

¹⁴ Vgl. DUW: ‚eine schwere Arbeit, ein mühsamer Gelderwerb‘, WAHRIG: ‚schwere, mühsame Arbeit‘.

Idioms bildet sich im Spannungsfeld zwischen der literalen und der phraseologisierten Lesart eines PHs als einer Einheit, zwischen der literalen (wörtlichen) und der phraseologisierten Lesart seiner Komponente *Brot*, unter dem Einfluss der konzeptuellen und der durch das mentale Bild evozierten Metaphern (*rich image*-Metaphern) sowie innerhalb der metaphorisch-metonymischen Ketten. Die Vielfalt dieser Bedeutungskonstituierungsmechanismen sowie ihr – wenigstens teilweise – individueller Charakter tragen zum Phänomen bei, der in der Phraseologie als semantischer Mehrwert bezeichnet wird. Auch wenn die vorliegende Einzelstudie der Vielfalt der als Idiom bezeichneten Phänomenen keinesfalls die Rechnung trägt, versucht sie Einsicht darin zu geben, wie die Bedeutung der Idiome mit zwei disjunktiven Lesarten konstituiert werden könnte.

Literatur

- BARCELONA A., 2003, Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update, in: Driven R./Pörings R. (Hg.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and in Contrast*, Berlin/New York, S. 207-278.
- BĄBA S. / LIBEREK J., 2011, O zwrocie *odrodzić się//odradzać się/powstać//powstawać jak/niczym Feniks z popiołów*, in: Afeltowicz B./Ignatowicz-Skowrońska J./Wojdak P. (Hg.), *In silva verborum. Prace dedykowane Profesor Ewie Pajewskiej z okazji 30-lecia pracy zawodowej*, Szczecin, S. 35-45.
- BURGER H., 2007, Semantic aspects of phrasemes, in: Burger H./Dobrovol'skij D./Kühn P./Norrick N.R. (Hg.), *Phraseologie – Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, Bd. 1, Berlin/New York, S. 90-110.
- BURGER H., 2010, *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin.
- CACCIARI C., 1993, The Place of Idioms in a Literal and Metaphorical World, in: Cacciari C./Tabossi P. (Hg.), *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*, New York/London, S. 27-26.
- CROFT W., 2003, The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies, in: Driven R./Pörings R. (Hg.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and in Contrast*, Berlin/New York, S. 161-206.
- DOBROVOL'SKIJ D. / PIIRAINEN E., 2005, *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-linguistic Perspective*, Amsterdam.
- DOBROVOL'SKIJ D. / PIIRAINEN E., 2009, *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*, Tübingen.
- DOBROVOL'SKIJ D., 2001, Zur Motivation in der Idiomatik, in: Häcki Buhofer A./Burger H./Gautier L. (Hg.), *Phraseologiae Amir. Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler, S. 89-98.
- EVANS V., 2013, Metaphor, Lexical concepts, and Figurative Meaning Construction, in: *Journal of Cognitive Semiotics* V (1-2), S. 73-107.
- FILIPENKO T., 2009, Zur lexikographischen Repräsentation der Phraseme (mit Schwerpunkt auf zweisprachigen Wörterbüchern), in: Mellado Blanco C. (Hg.), *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*, Tübingen, S. 169-187.
- FILLMORE CH.J. / BERYL T. / ATKINS S., 1994, Starting where the dictionaries stop: the challenge of corpus lexicography, in: Atkins B.T.S./Zampolli A. (Hg.), *Computational approaches to the lexicon*, Oxford, S. 349-393.

- FILLMORE CH.J., 1975, An Alternative to Checklist Theories of Meaning, in: Cogenet C. al. (Hg.), Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Berkeley, S. 123-131.
- FOLKERSMA P., 2010, Emotionen im Spannungsfeld zwischen Körper und Kultur, Frankfurt a.M. u. a.
- FRĄCZEK A., 1999, Wörterbuch als Fehlerquelle? Überlegungen anhand von Langenscheidts Taschenwörterbuch Polnisch-Deutsch, Deutsch-Polnisch, in: Studia Niemcoznawcze XVIII, S. 385-398.
- GEERAERTS D., 2003, The interaction of metaphor and metonymy in composite expression, in: Driven R./Pörings R. (Hg.), Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast, Berlin/New York, S. 435-467.
- GLUCKSBERG S., 1993, Idiom Meanings and Allusional Content, in: Cacciari C./Tabossi P. (Hg.), Idioms: Processing, Structure, and Interpretation, New York/London, S. 3-26.
- GOOSENS L., 2003, Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action, in: Driven R./Pörings R. (Hg.), Metaphor and Metonymy in Comparison and in Contrast, Berlin/New York, S. 349-378.
- JOHNSON M., 1987, The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason, Chicago.
- KÖVECSES Z., 2002, Metaphor. A practical introduction, New York.
- KÖVECSES Z., 2005, Metaphor and metonymy in cognitive linguistics, in: Turewicz K. (Hg.), Cognitive Linguistics: A user-friendly Approach, Szczecin, S. 13-38.
- LAKOFF G. / JOHNSON M., 1980, Metaphors we live by, Chicago.
- LAKOFF G., 1987, Woman, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind, Chicago/London.
- LAKOFF G., 1993, The Contemporary Theory of Metaphor, in: Ortony A. (Hg.), Metaphor and Thought, New York, S. 202-251.
- LANGACKER R.R., 2008, Cognitive Grammar. A Basic Introduction, Oxford; polnische Ausgabe (2009): Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie. (aus dem Engl. übers. von E. Tabakowska, M. Buchta, H. Kardela u.a.), Kraków.
- LIPCZUK R., 2000, „Fałszywi przyjaciele tłumacza“ w słownikach niemiecko-polskich, in: Kątny A./Hejwowski K. (Hg.), Problemy frazeologii i leksykografii, Olecko, S. 13-21.
- LOTMAN J.M., 1990, Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture, London/New York.
- MELLADO-BLANCO C., 2009 (Hg.), Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher, Tübingen.
- PALM CH., 1997, Phraseologie. Eine Einführung. (2. durchgesehene Auflage), Tübingen.
- PARINA I., 2014, Ein Gentelman vom Scheitel bis zur Sohle: Korpusbasierte Untersuchung und lexikographische Beschreibung der phraseologischen Synonyme, in: Dalmas M./Piirainen E. (Hg.), Figurative Sprache. Festgabe für Dmitrij O. Dobrovol'skij, Tübingen, S. 161-172.
- ROSCHE E. / MERRIS C. / GRAY W. / JOHNSON D. / BOYES-BRAEM P., 1976, Basic Objects in Natural Categories, in: Cognitive Psychology 8, S. 382-439.
- SABBAN A., 2014, Flüchtige Figuriertheit: Ressourcen für kreatives bildhaftes Formulieren, in: Dalmas M./Piirainen E. (Hg.), Figurative Sprache – Figurative Language – Langage figuré. Festgabe für Dmitrij O. Dobrovol'skij, Tübingen, S. 101-116.
- SKORUPKA S., 1952, Z zagadnień frazeologii, in: Sprawozdania Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego IV, S. 147-180.
- SULIKOWSKA A., 2013, Kalt erwischt! – Zwischen Phraseographie und Sprachgebrauch. Einige Anmerkungen zur Rolle der Korpusuntersuchungen in der lexikographischen Praxis, in: Colloquia Germanica Stettinensia 22, S. 265-279.

- SULIKOWSKA A., 2014, Das Idiom *in Watte packen* in der Phraseologie und im Sprachgebrauch, in: *Colloquia Germanica Stettinensia* 23, S. 241-256.
- SULIKOWSKA A., 2015, Zwischen Phraseographie und Sprachgebrauch. Das Idiom *ein heißes Pflaster* im Wörterbuch und im Usus, in: *Germanica Wratislaviensia* 140, S. 271-286.
- SZCZĘK J., 2011, „Falsche Freunde des Übersetzers“ – Zur Analyse der phraseologischen Entsprechungen in den deutsch-polnischen Nachschlagewerken, in: Lipczuk R./Lisiecka-Czop M./Misiek D. (Hg.), *Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbüchern. Theoretische und praktische Aspekte der Phraseologie und Lexikographie*, Hamburg, S. 271-280.
- TAYLOR J.R., 2003, Category extension by metaphor and metonymy, in: Driven R./Pörings R. (Hg.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and in Contrast*, Berlin/New York, S. 323-349.

Korpora und Wörterbücher

DUW = Duden Universalwörterbuch digital (2006). Mannheim.

DWDS = Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. www.dwds.de.

Redensartenindex = www.redensarten-index.de.

WAHRIG = Wahrig Deutsches Wörterbuch digital (2007). Gütersloh – München.

Semantic characteristics of phrasems on example of the idiom *ein hartes Brot*

Abstract: The idiom semantics has been regarded generally as being quite more complex than the semantics of single lexems, which is connected with the assumed „doubled” meaning of idioms. Sulikowska has analysed in the article the nominal idiom hard bread (dt. hartes Brot) with the tools of the corpus-based semantic analysis and cognitive linguistics, which allowed to display metaphoric, metonymic and metonymic-metaphoric construction processes of the meaning. These processes run between the literal and the phraseological art of reading and expose the ambiguity and the semantic surplus value of phraseologisms.

Keywords: semantics of idioms, cognitive linguistics, metaphor and metonymy.

JOANNA SZERSZUNOWICZ

Conventional Periphrastic Expressions Substituting Proper Names in Bilingual Lexicographic Description

Introduction

Periphrastic expressions can be used instead of common names (*Adam's ale – beer*) or proper ones (*The Iron Lady – Margaret Thatcher*). They function in various spheres of communication: they appear in press texts, public discourse, literature and everyday conversation. As for the latter kind of periphrases, they tend to substitute anthroponyms and toponyms (*The Eternal City – Rome*), with far fewer items replacing other names (e.g. chrematonyms: *tin Lizzie – a Ford*). The descriptive phrases at issue can be either created spontaneously by language users or they may be fixed and belong to the lexicon of a given language. Due to linguo-cultural properties, the latter kind of phrases is of interest in a contrastive perspective.

The majority of periphrastic expressions used to substitute anthroponyms and toponyms is not included in bilingual lexicographic works although such names constitute important part of the collective memory of the users of a given language. Among these units, many are culture-bound: they describe persons or places important in a given culture. Periphrases may cause numerous problems for non-native users of a given language: for instance, they may not be aware that a given combination of words constituting the periphrasis is fixed; moreover, they are likely to re-create their mother tongue periphrasis in the target language; furthermore, they may not be able to decode the meaning of the phrase in a given context. Bearing in mind cross-cultural differences, one can assume that the periphrastic expressions belonging to the collective memory should be included in bilingual dictionaries.

Therefore, the aims of the present paper are fivefolds: first, to draw attention to the importance of the phenomenon of the conventional periphrases substituting proper names of people and places; second, to signal the need of the inclusion of such expressions in bilingual dictionaries; third, to analyse how such expressions are treated in selected English-Polish lexicographic works; then, fourth, to discuss the description of the conventional periphrasis in bilingual dictionaries, and, finally, fifth, to propose a model of bilingual description of periphrastic expressions substituting proper names.

Periphrasis and Its Specific

The term *periphrasis*, dating back to 16 c., entered the English language through Latin from Greek *períphrasis* meaning ‘talking around’ (McArthur 1996:681). The word is used to describe the phenomenon of the substitution of a given name with a more complex descriptive phrase. In other words, a periphrasis is “a roundabout way of referring to something by means of several words instead of naming it directly in a single word or phrase” (Baldick 1990:165). It is worth mentioning here the term *antonomasia* which is “a figure of speech replacing a proper name with an epithet” or which “applies a famous proper name to a person who shares some quality with it” (ibidem), which can be either single word (*the Bard for Shakespeare*) or multiword, which is classified as periphrasis (*a Polish Marilyn Monroe – Katarzyna Figura, a Polish actress*).

As a rhetoric figure, the periphrasis allows for eliminating common expressions by introducing the circumlocution (Głowiński/Kostkiewiczowa/Okopień-Sławińska/Sławiński 1989:351). Its use was widespread among the 18th-century poets, since the principle of decorum discouraged them from using ordinary words: for instance, instead of the name *fish* the periphrasis *the finny tribe* appeared (Baldick 1990:165). Nowadays, the periphrasis is used in various kinds of texts, for instance, in literature, press articles and political discourse, chosen among other lexical items in order to achieve different aims.

In fact, the periphrasis tends to be employed mainly for two reasons: first, it can be used in order to embellish the text which is produced by the sender; second, it can serve as a euphemism (Bańko 2002:5). It should be stressed that a given periphrasis may simultaneously perform two functions. As observed by Bańko (2002:5), what distinguishes the periphrasis from other expressions is that it performs an aesthetic function. Periphrases may be either created ad hoc or they can be conventionalized. Similarly to other figurative expression (cf. Szczęk 2010), they may have different motivation.

In the foreword to the dictionary of Polish periphrases, Bańko (2002:9) observes that the vast majority of periphrases cannot be found in dictionaries or encyclopedias. For instance, according to the Polish tradition, proper names tend not to be included in lexicographic works. As stated by Lachur (2004:223), it is disputable how to treat figurative names such as *the New World* ‘America’. Yet, it can be argued that conventional periphrases belong to reproducible language units, which are situated on the border of phraseology. Thus, it can be assumed that they should be treated in the same way as other fixed multiword expressions (cf. Lubensky/McShane 2007).

A periphrasis one may name one person or place or more than one. As for the former phenomenon, it can be illustrated by the example of the name *The Lady of the Lamp* used as a descriptive name of Florence Nightingale, who became famous for her work during the Crimean War (Crowther 1999:380). The latter is exemplified, for instance, by the expression *slick Willie / Willy*: according to *Wikipedia*, the name may refer to as many as five persons: Willie Brown, the former California legislator and San Francisco

mayor, Bill Clinton, ex-president of the USA, W. W. Herenton, the former mayor of Memphis, Willie Sutton, a bank robber and Willy Wise, a boxer (Wikipedia; Ratajczak 2005:269).

The conventional periphrastic expressions substituting proper names from a cross-linguistic perspective

In a multilingual perspective, periphrastic constructions of fixed character may have different cross-linguistic equivalents. The counterparts of the units at issue may be discussed at two levels: the systematic and the translational one (Dobrowoł'skij 2011:7-9). As for translational equivalents, they are expressions corresponding in the original text and in its translation. Such equivalents are heavily context-dependent. On the multiaspectual analysis of a given text, the translator chooses the one which suits best from possible counterparts. At the level of the language system, one can determine systematic equivalents of given periphrastic expressions.

The cross-linguistic systematic equivalents show various degrees of correspondence. Therefore, the classification of equivalents of fixed expressions proposed by Dobrowoł'skij may be implemented. Similarly, to other reproducible multiword expressions, conventional periphrases can have the four kinds of interlingual counterparts. The first group is composed of full (or absolute) equivalents, i.e. those periphrastic constructions with identical meaning, syntactic and lexical structure and imagery. For instance, the English unit *the Iron Lady* and the Polish corresponding expression *Żelazna Dama* belong to full equivalents. This group comprises also the following pairs of English and Polish periphrases: *Maid of Orléans* – *Dziewica Orleańska*, *The Land of Rising Sun* – *Kraina Wchodzącego Słońca*, *Fabryka Snów* – *Dream Factory*, *the Eternal City* – *Wieczne Miasto*.

In fact, the *name quasi-absolute equivalents*, which is used by several scholars, seems to be more appropriate. The term *absolute* suggests that the two units in question should be identical in terms of all their parameters. It can be assumed that there are very few cases – if any – of the full correspondence of all the characteristics of the source language expressions and the target language expressions. An example of two seemingly identical units is the pair of the English periphrasis *Big Blue*, a descriptive name of IBM, and the equivalent loan phrase *Big Blue* used in the Polish language. As for the English term, it is informal and commonly known. Its Polish counterpart is a borrowing and connotes foreignness. Moreover, this expression is not common.

As for the second group, partial equivalents, subtle lexical and/or structural differences are allowed. To illustrate the relation of parallel equivalence, the following example will be discussed: the English phrase used to describe Africa is *The Dark Land*, while the Polish equivalents expression is *Czarny Ląd* lit. the Black Land. The analysis of the

adjectival components of the phrase (*dark* vs. *black*) shows that the difference occurs in the imagery the expressions convey, but it is slight.

Parallel equivalents of periphrastic expressions are those items of the source language and the target language which have the same meaning conveyed by units differing in lexis and structure. In this case, the imagery of the two expressions differs, as it is the case of the following pairs: *The Fab Four* – *chłopcy z Liverpoolu* lit. the boys from Liverpool. The English expression contains an adjective form created by final clipping (*fab* ← *fabuolous*) and the cardinal number *four*, referring to singers. In the case of parallel equivalents, similarly to full counterparts, subtle differences may occur. For instance, according to *Brewer's Dictionary of Phrase and Fables* (Room 2002:410), the English periphrases is “an early nickname”, while the Polish one is not chronologically marked.

The last, fourth, group is composed of zero equivalents, i.e. the target language expressions which do not have cross-linguistic equivalents of fixed character. From the point of view of cross-linguistic equivalents, the last group is of special importance. Among the units in question, one can distinguish linguistic lacunae and referential ones. The former are the periphrastic secondary names used in the source language with no representation in the target language, which name a person or place presumably known to the vast majority of target language users. In a English-Polish perspective, the following periphrases can be treated as linguistic lacunae: *slick Willie / slick Willy* – *Bill Clinton*, *Bean City* – *Boston*, *the City of Dreaming Spires* – *Oxford*, *Wielki Elektryk* lit. the Great Electrician – *Lech Wałęsa*. The latter subgroup comprises those of persons and places not commonly known to the target language users, for example: *the Lady with the Lamp* – *Florence Nightingale*, *dziewica bohater* lit. virgin hero – *Emilia Plater*.

Bilingual description conventional periphrastic expressions substituting proper names

Undeniably, conventional periphrastic names of persons and places are part of a lexicon of a given language. As already mentioned, many of them are culture-bound, which is of importance in a contrastive perspective. For instance, a question arises how to treat them in lexicographic works. Dictionary makes, both those of monolingual and bilingual works, differ in their approach to the inclusion of proper names and, consequently, the periphrastic names at issue. Generally speaking, the tendency to comprise proper names seems to be on the increase, since many modern dictionaries register proper names. One of the reasons given in favour of the inclusion of such items is their linguistic-cultural importance of many proper names, especially, anthroponyms and toponyms.

The material analyzed in the present paper is excerpted from selected English-Polish general dictionaries as well as those of idioms. Three general dictionaries have been examined with a view to determining how many periphrastic expressions substituting

anthroponyms and toponyms they include. The oldest one, two-volume English-Polish dictionary compiled by Stanisławski (1990), first published in 1964, contained as many as 46, *Nowy słownik Fundacji Kościuszkowskiej angielsko-polski*. *The New Kościuszko Foundation Dictionary* includes a similar number of such units – 47, while *Wielki słownik angielsko-polski PWN-Oxford* (Linde-Usiekiniewicz 2002) registers 34 periphrastic expressions.

As for dictionaries of idioms, some of them also contain periphrases, which corroborates the phraseological character of the expressions at issue. The one by Wyżyński (2000) contains the biggest number, since it includes 27 periphrastic expressions as many as 47 names of the states in the US, which gives a total of 74 periphrastic names. The names of states are given in an appendix at the end of the book. In turn, *Słownik idiomów angielskich ... od Acid test do Zero hour...* (1999) offers a selection of as few as 6 phrases which can be classified as periphrases. Finally, *Słownik idiomów angielskich* edited by Fisiak (1993) does not contain the phrases in question, including only the idioms proper.

In terms of the inclusion of periphrastic names, certain tendencies are observed in the analysed dictionaries. For instance, among the names of persons, the most frequently included are those of rulers and politicians (7; *Bloody Mary – Mary I of England*), with fewer names of writers and scientists (3; *the Swan of Avon – William Shakespeare; the Wizard of the North – Walter Scott, the Great Chan (of Literature) – Samuel Johnson*). Within the toponyms, two kinds of names dominate clearly: first, the names of US states (47 different names; *the Antelope State – Nebraska, the Apache State – Arizona*); second, the names of cities (11; *the Windy City – Chicago, the Empire City – New York*); third – regions (8; *Dixi Land – the southern states of the USA*).

The analysis of the contents of the above dictionaries shows that most of them include a selection of periphrastic expressions. The works which include periphrastic names provide relatively few of them. The choice of the units to be included resulted from an individual decision. In the case of idioms dictionaries, it can be assumed that no systematic approach to the treatment of periphrastic names was adopted. The ones registered in the lexicographic works consulted are the ones considered to be well established in the language, commonly used, thus useful for prospective dictionary users.

From a lexicographic perspective, the description of periphrastic expressions naming persons and places depend of several factors. One of the most important of them is the kind of the dictionary and its volume. It can be assumed that a general dictionary can comprise a minimum of the periphrases, comprising the most important and frequent ones. The description will be limited to providing the equivalent(s). A dictionary of idioms can contain a more extensive description of the names, with entries comprising cultural information, examples of use etc. Finally, a bilingual dictionary of periphrases ensures most detailed lexicographic presentation, since the entries in such a work can be longer.

Due to linguo-cultural importance and widespreadness, in all kinds of dictionaries, the bilingual lexicographic description of conventional periphrastic expressions should provide sufficient information on their properties. Writing on a modern dictionary of the Polish language, Żmigrodzki (2010) poses a question regarding the contents of such a work: Should it include the description of a given language or the description and/or registration of cultural facts or both of them? In conclusion, according to Żmigrodzki (2010:33-39), the best option is the hybrid dictionary, comprising elements of various lexicons.

It can be concluded that the hybridity of a dictionary, also mentioned by other lexicographers (Herbst/Heath 1994:149-163), is also a desirable quality of bilingual dictionaries. Their task is not only to provide the user with lexis, but also to show the cultural aspects of the phenomena described. This approach to lexicographic description is well manifested in the title: *Longman Dictionary of English Language and Culture*, based on *Longman Dictionary of Contemporary English*, to which further 15,000 people, places, institution, events etc. were added (Summers 1992:F7).

Constituting a full reference resource in one volume allows for a fuller presentation of language and culture of a given ethnic community. The degree of the inclusion of extralinguistic information depends on the specific character of a given lexicographic work. In the case of periphrases of proper names, the expressions describe the name bearer which is usually part of the cultural lexicon.

Therefore, providing such information is of importance in a bilingual perspective. In order to ensure the sufficient amount of information, the entry should include the following elements, with the abbreviations indicating kinds of dictionaries, respectively GD – general dictionary, DI – dictionary of idioms, DP – dictionary of periphrases:

- periphrastic expression and its variants – the most frequent form as the head-word with the other one(s) given below (GD, DI, DP) ,
- substituted name – the name or names which can be replaced by the periphrasis (GD, DI, DP),
- label – in some cases, this element of description is of great importance, for instance if the use of a given name is widespread but limited to a given sphere, such as *journalese*,
- model – lexico-grammatical pattern, optionally, if applicable (GD, DI, DP),
- examples – sentences or excerpts containing a given periphrasis which can be authentic, semi-authentic or made by the authors or editors, depending on the needs (GD, DI, DP),
- cultural information – the contents of which depends on the specifics of a given name (DI, DP),
- cultural information – various facts regarding given persons and places (DI, DP),

- visual material and links to longer texts which contain the periphrasis described
- for instance, cartoons, demotivators, articles etc. (DI, DP).

As it can be seen from the above presentation, the amount of the information is related to the kind of the dictionary. Due to their volume, the description of items in general dictionaries has to be limited to the core elements, while the dictionaries of idioms and those of periphrases can contain a more detailed lexicographic description.

To illustrate how the proposed model can be implemented in an English-Polish dictionary of periphrases, the entry for the expression *the Iron Lady* will be presented. The unit belongs to conventional periphrases which are important in a linguo-cultural perspective, which is reflected in bilingual lexicographic works. The majority of the consulted dictionaries contain an entry for this phrase, yet, the description is limited to providing a Polish equivalent. The one given below provides a more comprehensive presentation.

Iron Lady, The – Żelazna Dama / żelazna dama, Margaret Thatcher

The Iron Maiden bryt. the merchant's daughter, the Grocer's Daughter, Tina, the Milk Snatcher bryt. publ.

And I'm Judy Woodruff. On the "NewsHour" tonight, we remember the iron lady in three parts – first, her impact as Britain's first female prime minister. GWEN-IFILL# Then we revisit a 1981 interview with Thatcher and our own Robert MacNeil and Jim Lehrer. JUDY-WOODRUFF# And we examine her legacy with two former U.S. secretaries of state, James Baker and George Shultz, and former Canadian Prime Minister Kim Campbell. ("NewsHour", COCA)

As the tributes flood in for Margaret Thatcher, the epoch-defining former British Prime Minister, one narrative remains cast in bronze. In the U.S., in particular, she's lionized as the Iron Lady who stood with President Ronald Reagan, stared down the Soviet Union and helped usher in a new era of global liberty. (I. Tharoor, *Margaret's Thatcher's Foreign Policy: Was the Iron Lady on the Wrong Side of the History*, "Time", April 8, 2013)

Former British Prime Minister Margaret Thatcher, an outspoken woman known to many as "The Iron Lady" has died at 87 after suffering a stroke. (*Thatcher dies after suffering a stroke*, FoxNews.com, April 8, 2013)

Margaret Thatcher, 1925-2013, po raz pierwszy została nazwana żelazną damą przez Rosjan w okresie zimnej wojny. Określenie to, użyte ze względu na jej silnie negatywny stosunek do Związku Radzieckiego i socjalizmu, pojawiło się po raz pierwszy w czasopiśmie „Czerwona Gwiazda” (24.01.1976), o czym doniósł „Sunday Times” (25.01.1976).

Margaret Thatcher, brytyjski polityk, chemik i prawnik, w latach 1959-1992, członkini Izby Gmin z ramienia konserwatystów, w latach 1975-1990 przywódczyni Partii Konserwatywnej, w 1979-90 – premier. Uprawiając ostrą politykę monetarystyczno-liberalną, zwaną thacheryzmem, doprowadziła do osłabienia pozycji związków zawodowych. Odpowiedziała siłą na argentyński atak na Falklandy w 1982 r. Jej atrybutem była duża damska torebka.



Visual Material 1¹



Visual Material 2²

Wikipedia: Iron Lady: https://en.wikipedia.org/wiki/Iron_Lady

I. Tharoor, Margaret's Thatcher's Foreign Policy: Was the Iron Lady on the Wrong Side of the History, Time, April 8, 2013: <http://world.time.com/2013/04/08/margaret-thatchers-foreign-policy-was-the-iron-lady-on-the-wrong-side-of-history/>

C. Volkery, The Iron Lady's Views on German Unification: „The Germans Are Back!”, Spiegel ONLINE, September 11, 2009: <http://www.spiegel.de/international/europe/the-iron-lady-s-views-on-german-reunification-the-germans-are-back-a-648364.html>

¹ Vgl. https://www.google.pl/search?q=thatcher&espv=2&biw=1034&bih=757&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiyje-tnqXPAhVK1ywKHSceCQUQ_AUIBigB#imgrc=JFDLmD7YRyeXNM%3A. Accessed: 15.09.2016.

² Vgl. https://www.google.pl/search?q=thatcher&espv=2&biw=1034&bih=757&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiyje-tnqXPAhVK1ywKHSceCQUQ_AUIBigB#imgrc=sHj-FMeNDP6EHM%3A. Accessed: 15.09.2016.

The above description of the periphrasis *Iron Lady* provides the dictionary user with more information than that included in the traditional bilingual presentation. Generally speaking, such a treatment of the names at issue facilitates combining the linguo-cultural within the entry, facilitating the user's using a given expression and decoding it in various contexts.

Conclusions

Conventional periphrastic names constitute important part of the lexicon of a given language. Therefore, it is worth doing the research in order to determine the minimum of the expressions, so that they could be included in bilingual lexicographic sources. The inclusion of such items should result in providing the dictionary user with a sufficient set of periphrasis used in a given source language.

Describing them systematically according to the proposed model allows for providing an integrated linguo-cultural description. Such a presentation offers an insight into linguistic and extralinguistic specifics of a given name. It is advocated that the most common periphrases should be included in lexicographic works, general dictionaries as well as those including idioms, on equal terms with other fixed expressions.

Furthermore, compiling a bilingual English-Polish dictionary of periphrases would be beneficial for dictionary users. Collecting only periphrases in a dictionary enables providing more extensive information on the expressions, which enables achieving two aims: first, it provides the dictionary user with comprehensive knowledge on a given periphrasis; second, it facilitates developing the dictionary user's linguo-cultural competence.

Literatur

- BALDICK CH., 1990, *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*, Oxford.
- BAŃKO M., 2002, *Słownik peryfraz, czyli wyrażeń omownych*, Warszawa.
- CROWTHER J. (Ed.), 1990, *Oxford Guide to British and American Culture*, Oxford.
- DOBROVOL'SKIJ, D., 2011, Cross-linguistic equivalence of idioms: does it really exist?, in: Pamies A./Dobrowol'skij D. (Ed.), *Linguo-Cultural Competence and Phraseological Motivation*, Baltmannsweiler, pp. 7-24.
- FISIAK J. (Ed.), 1993, *Słownik idiomów angielskich*, Warszawa.
- FISIAK J. (Ed.), 2003, *Nowy słownik Fundacji Kościuszkowskiej angielsko-polski. The New Kościuszko Foundation Dictionary*, Kraków.
- GŁOWIŃSKI M. / KOSTKIEWICZOWA T. / OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA A. / SŁAWIŃSKI J., 1989, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- HERBST T. / HEATH D., 1994, Enzyklopädische Lernerwörterbücher – ein neuer Wörterbuchtyp? in: Henrici G./Zöfgen E. (Eds.), *Wörterbücher und ihre Benutzer*, Tübingen, pp. 149-163.

- LUBENSKY S. / MCSHANE M., 2007, Bilingual phraseological dictionaries, in: Burger H./ Dobrovoľskij D./Kühn P./Norrick Neal R. (Eds.), *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, vol. 2, Berlin/New York, pp. 924-928.
- LACHUR CZ., 2004, *Zarys językoznawstwa ogólnego*, Opole.
- LINDE-USIEKNIWICZ J. (Ed.), 2002, *Wielki słownik angielsko polski PWN-OXFORD*, Warszawa.
- MCARTHUR T. (Ed.), 1996, *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford.
- RATAJCZAK P., 2005, *Leksykon nowego słownictwa angielskiego*, Zielona Góra.
- ROOM A., 2002, *Brewer's Dictionary of Phrase & Fables*, London.
- Słownik idiomów angielskich ...od Acid test do Zero hour...*, 1999, Warszawa.
- STANISŁAWSKI J. (Ed.), 1990, *Wielki słownik angielsko-polski. The Great English-Polish Dictionary*, vol. 1-2, 12th, Warszawa.
- SUMMERS D. (Ed.), 1992, *Longman Dictionary of Language and Culture*, London.
- SZCZĘK J., 2010, *Auf der Suche nach der phraseologischen Motiviertheit im Deutschen (am lexikographischen Material)*, Dresden/Wrocław.
- ŻMIGRODZKI P., 2010, Definicja leksykograficzna a opis języka – ćwierć wieku później. Jeszcze o roli naiwnego obrazu świata w definiowaniu, in: Chlebda W. (Ed.), *Etnolingwistyka a leksykografia. Tom poświęcony Profesorowi Jerzemu Bartmińskiemu*, Opole, pp. 33-39.
- WYŻYŃSKI T., 2000, *Podręczny słownik idiomów angielskich. The Compact Dictionary of Idiomatic English*, Warszawa.

Conventional Periphrastic Expressions Substituting Proper Names in Bilingual Lexicographic Description

Abstract: Conventional periphrases belong to the stock of various multiword fixed expressions of a given language. Those used instead of proper names, especially anthroponyms and toponyms, tend to be culture-bound. Therefore, such phrases are interesting from a cross-linguistic perspective. Periphrastic names, like other phraseological units, may have different cross-linguistic equivalents, including full, partial, parallel and zero counterparts. The present paper aims to discuss the bilingual lexicographic description of periphrastic expressions which are used instead of personal and place names and to propose a model of their description.

Keywords: periphrasis, bilingual lexicography, stylistics.

MARIA YASTREBOVA

Und dann nach links! – Routineformeln in Wegbeschreibungen bilingualer Kinder

1. Einführung

Der Artikel befasst sich mit Strategien der Wegbeschreibung deutsch-russisch bilingualer Kinder. Dabei wird beschrieben, inwiefern und in welchem Ausmaß Routineformeln verwendet werden und welche Funktionen sie dabei erfüllen. Ein weiterer Untersuchungsgegenstand sind individuelle und sprachspezifische Strategien in beiden Sprachen. Die empirischen Daten wurden im Rahmen des Verbundprojekts „Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht“ der Universitäten Leipzig und Greifswald zur Untersuchung der sprachlichen Kompetenzen bilingualer Schüler erhoben.¹ Ziel des Projektes ist es zu zeigen, ob den Schülern ihre vorhandenen sprachlichen Potenziale in der Herkunftssprache bewusst sind und in welchem Ausmaß sie ihre Kenntnisse in den Unterricht einbringen können. Die Erhebung des Sprachstands in der Herkunfts- und Umgebungssprache ermöglicht es unterschiedliche Teilkompetenzen und Sprachebenen (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben, Lexik, Grammatik und Phonetik) zu untersuchen. Am Projekt nehmen 40 Familien aus Berlin, Hamburg und Leipzig teil, wobei die Kinder und Eltern außerdem in Interviews zu ihren Sprachlernbiographien, Spracheinstellungen und ihrer Sprachpraxis befragt werden.

2. Definition und Klassifikation von Routineformeln

In der Fachliteratur existieren unterschiedliche Bezeichnungen und Definitionen von Routineformeln, z.B. vorgefertigte Phrasen, formelhafte Ausdrücke, Formeln, Routinen, prefabricated patterns, lexical phrases (vgl. Handwerker/Madlener 2013:4). Aguado (2013:14) spricht in diesem Zusammenhang von Chunks und versteht darunter „rekurrente, vorgefertigte, komplexe Phrasen, die den Status von Wahrnehmungs- und

¹ Dieses Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Kennzeichen 01JM1302B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Gedächtniseinheiten haben“⁴. Chunks sind also Phrasen, die aus mehreren Wörtern bestehen, aber als Einheit im Gedächtnis gespeichert werden und deswegen leicht abrufbar sind.

Höppnerová (2009:189) verwendet den Begriff Routineformeln und definiert diese als „stark konventionalisierte, verfestigte Wendungen, die in standardisierten besonders häufigen Alltagssituationen vorkommen“. Routineformeln in ihrem Verständnis können sowohl aus einem Wort (*Hallo!*; *selbstverständlich*) als auch aus mehreren Wörtern (*Guten Morgen!*; *unter uns gesagt*) bestehen. Für die hier untersuchten sprachlichen Daten scheint diese Definition am besten geeignet, da sie auch einzelne Lexeme einschließt. So bestehen die Richtungsangaben im Russischen im Gegensatz zum Deutschen nur aus einem Wort (*налево* ‚nach links‘). Auch deutsche Lexeme wie *geradeaus* und *sozusagen* werden oft im Alltagsleben verwendet und gehören zu den Routineformeln. Höppnerová unterscheidet auf semantischer Ebene Vollidiome (*Darauf kannst du Gift nehmen!*), Teilidiome (*Einen guten Rutsch ins neue Jahr!*) und nichtidiomatische Routineformeln (*du gehst schlafen*).² In syntaktischer Hinsicht differenziert sie zwischen einzelnen Lexemen (*Mama, geradeaus, sozusagen*), unvollständigen Sätzen (*nach links, auf Deutsch*) und vollständigen Sätzen (*hast du Hunger bekommen?*). Höppnerová weist auch darauf hin, dass Routineformeln zu verschiedenen Stilschichten gehören: von offiziellen Wendungen bis hin zur Umgangssprache (*na toll, ist das halt so*).

3. Methode

Einen Aufgabentyp der Sprachstandserhebungen im erwähnten Forschungsprojekt stellt die sog. Map Task dar. Dabei handelt es sich um eine kollaborative Aufgabe für zwei Probanden, die sich gegenseitig einen vorgegebenen Weg beschreiben müssen und dabei ausschließlich sprachliche Erläuterungen verwenden dürfen (vgl. Richter 2008:156-157). Ein bilinguals Kind bekommt eine Karte mit einem eingezeichneten Weg (Abbildung 1) und erklärt einem Elternteil – in der Regel der Mutter –, die eine Karte ohne Weg hat, wie man vom Startpunkt aus das Ziel erreicht. Die Mutter muss den erklärten Weg einzeichnen (Abbildung 2). Im zweiten Durchgang werden die Rollen getauscht. Pro Map Task benötigen die Probanden etwa fünf bis zehn Minuten. Beim ersten Treffen erklären die Kinder den Weg auf Deutsch und bei einem späteren Termin in der Herkunftssprache.

In diesem Artikel wird die Wegbeschreibung der Kinder in beiden Sprachen analysiert. Da das der Analyse zugrundeliegende Korpus versprachlichter *Map Tasks* relativ klein ist, gelten die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen nur für die Bewältigung dieser Aufgabe und dürfen nicht mit den Sprachkenntnissen der Probanden insgesamt gleichgesetzt werden.

² Die angeführten Beispiele für nichtidiomatische Routineformeln stammen aus dem untersuchten Korpus, die für Voll- und Teilidiome aus Höppnerová (2009:190).

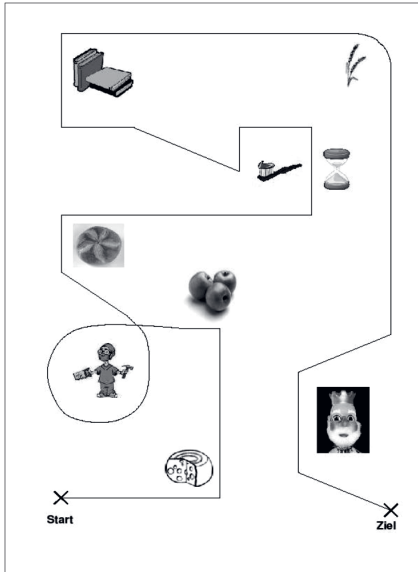


Abb. 1: Map Task – Vorgabe

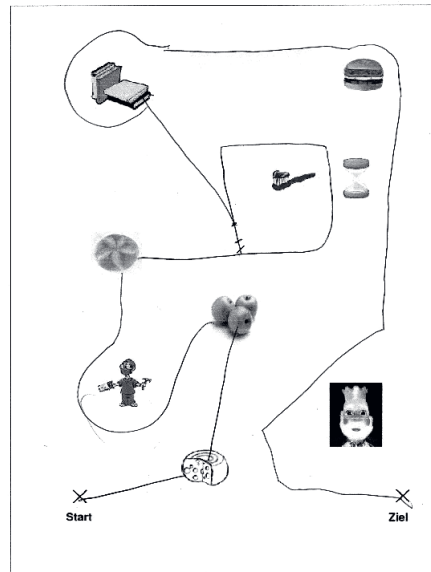


Abb. 2: Map Task – eingezeichneter Weg

4. Probanden

Die Grundlage für die Analyse sind Sprachaufnahmen von sieben 12- bis 13-jährigen bilingualen Schülern, die – mit Ausnahme von Kind 07, das zuerst eine deutsche Konsulatsschule in Russland besuchte –, alle in Deutschland eingeschult wurden. Kind 02 und Kind 07 stammen aus gemischten Ehen: Der Vater 02 und die Mutter 07 sind deutsche Muttersprachler. Den Angaben aus den Interviews zufolge ist für alle Schüler das Deutsche die dominante Sprache, während die Eltern das Russische besser beherrschen.

5. Routineformeln bei der Versprachlichung der Wegbeschreibung

5.1. Verwendete Routineformeln im Deutschen

Sowohl die Eltern als auch die Kinder bedienen sich bei der Versprachlichung der Map Tasks der oben definierten Routineformeln. Im Folgenden werden die Funktionen der Routineformeln anhand von Beispielen verdeutlicht:

- Wegbeschreibung und Orientierung:
 - Richtungsangabe: *nach links, nach rechts, nach unten, nach oben, geradeaus*;
 - Verweis auf einen Bezugspunkt auf der Landkarte: *vom Start, in der Nähe, bis zum Ende, am Ende*;

- Maßangabe: *ein (kleines) bisschen*;
- Vergleich der Arbeitsblätter: *bei mir, bei dir*;
- Verständnissicherung in der Interaktion: *verstehst du?*;
- Ausdruck von Zustimmung: *na gut, na ja, eigentlich schon*;
- Ausdruck von Emotionen: *na toll*;
- Ausdruck von Wahrscheinlichkeit: *wahrscheinlich*;
- Füllwörter³: *sozusagen*;
- Meta-Kommentare: *auf Deutsch, auf Russisch*⁴;
- Anrede: *Mama*;
- Weitere häufige Routineformeln: *du gehst schlafen, [dann] ist das halt so, hast du Hunger?, putzt dir die Zähne*.

Nach der Klassifikation von Höppnerová (2009) sind die oben genannten vorgefertigten Routineformeln in semantischer Hinsicht nichtidiomatisch. Auf syntaktischer Ebene handelt es sich entweder um einzelne Lexeme, Wortgruppen oder unvollständige Sätze. Der Stil in den versprachlichten Map Tasks ist überwiegend neutral, nur einige umgangssprachliche Routineformeln wurden verwendet. Als Veranschaulichung der Aufgabenbewältigung und der Häufigkeit von Routineformeln bei der Versprachlichung der Aufgabe soll ein kurzer Auszug aus der Wegbeschreibung von Kind 02 dienen:

*Und gehst dann, äh, ((1,1s)) ganz knapp, nach, ähm, also g..., (()) nach unten. (()) Aber eben nicht ganz so, sondern, ähm, du bleibst, du bleibst dann ebend wahrscheinlich, ähm, (()) äh, ein paar Zentimete-er ((1,1s)) in der Nähe des, äh ((1s)) Königs, sozusagen. (()) Natürlich aber nur in der Nähe. Gehst dann, ähm, äh, bisschen senkrecht, äh, nach links.*⁵

Neben den Routineformeln, die die Wegbeschreibung erleichtern, verwendet das Kind in diesem Abschnitt auch gefüllte Pausen (*äh, ähm*), Füllwörter (*eben, sozusagen*) und einen Ausdruck der Vermutung (*wahrscheinlich*).

³ Auch Füllwörter gehören zu den Routineformeln. Ihr Gebrauch deutet darauf hin, dass „zusätzliche Verarbeitungszeit benötigt wird“ (Anstatt 2010:224). Gefüllte Hesitationspausen sind „Indikatoren von Sprachplanungsprozessen“ (ebd.). Der Schülerin 02 fällt es offensichtlich schwer, ihre Gedanken zu formulieren, daher verwendet sie auffällig oft (17-mal in sechs Minuten) das Füllwort *sozusagen*.

⁴ Meta-Kommentare sind Hinweise für ablaufende Denkprozesse (Anstatt 2010:225). So fragt z.B. Kind 07 nach, in welcher Sprache es die Aufgabe lösen muss: Interviewer: *[Name] beschreibt den Weg. (()) Sie kann, also, du kannst auch ruhig die Bilder nennen. Und Sie können immer nachfragen, wenn etwas unklar ist. K07: Auf Deutsch oder auf Russisch? ((flüsternd))*

⁵ Doppelte runde Klammern stehen für Pausen unter einer Sekunde; bei längeren Pausen ist jeweils der Wert in Klammern angegeben. Auffällige Lautdehnungen werden durch einen Bindestrich und Dopplung des korrespondierenden Buchstabens markiert.

5.2. Verwendete Routineformeln im Russischen

Die untersuchten Schüler nutzen im Russischen ein ähnliches Repertoire an Routineformeln wie im Deutschen. Die Routineformeln werden in den folgenden Funktionen verwendet:

- Wegbeschreibung und Orientierung:
 - Richtungsangabe: *влево/налево/слева* ‚nach links‘; *вправо/направо* ‚nach rechts‘; *вниз/*низ/*нииз/*наниз* ‚nach unten‘; *по диагонали* ‚diagonal‘;⁶
 - Verweis auf einen Bezugspunkt auf der Landkarte: *до конца* ‚bis zum Ende.GEN‘ /**до концец/*до концы*;
 - Entfernungsangabe: *чуть-чуть* ‚ein bisschen‘, *один с половиной сантиметра* ‚anderthalb Zentimeter‘;
 - Vergleich der Arbeitsblätter: *у тебя* ‚bei dir.GEN‘, *у меня* ‚bei mir.GEN‘;
- Verständnissicherung in der Interaktion, z.B.: *не знаю* ‚ich weiß nicht‘;
- Ausdruck von Zustimmung: *ну да* ‚na ja‘;
- Ausdruck von Wahrscheinlichkeit: *должно быть* ‚wahrscheinlich‘; *может быть* ‚vielleicht‘;
- Abschiedsformeln: *пока* ‚tschüss‘;
- Meta-Kommentare: **по-русску* ‚auf Russisch‘;
- Anrede: *мама* ‚Mutti‘;
- weitere häufige Routineformeln: *имею ввиду* ‚ich meine‘, *все равно* ‚egal‘.

Einige interessante Fälle sollen hier etwas ausführlicher betrachtet werden. Die Kinder 02 und 07 stammen aus Familien mit jeweils einem russisch- und deutschsprachigen Elternteil und haben die geringsten Sprachkompetenzen im Russischen. Das spiegelt sich in der phonetischen und morphologischen Realisierung sowie in der Anzahl und der Funktion der verwendeten Routineformeln wieder.

Kind 02 verwendet nur eine Funktion von Routineformeln – die der Wegbeschreibung und Orientierung (insgesamt 16 Nennungen). Auf Deutsch verwendet es die Routineformeln dagegen durchaus in unterschiedlichen Funktionen (insgesamt 32-mal). Das lässt den Schluss zu, dass im Russischen noch nicht so ein großes Repertoire an Routineformeln erworben wurde. So sagt das Kind *низ* ohne Präposition *в*, weil es das Wort wahrscheinlich nur in der lautlichen Form kennt und es nie geschrieben gesehen hat. Offensichtlich handelt es sich hierbei um ein Problem der Hörwahrnehmung. Das zweite Beispiel ist *до конца/*до концец*. Das Kind verwendet in fünf Fällen die richtige Genitivform, in vier Fällen jedoch den Nominativ statt des abhängigen Kasus. Das deutet darauf hin, dass das Kasussystem bei diesem Kind noch nicht vollständig erworben wurde. Weitere Beispiele aus der Wegbeschreibung bestätigen diese Beobachtung: **до гора* ‚bis zum Berg.NOM‘ statt *до горы* ‚bis zum Berg.GEN‘; **до солн[и]шко* ‚bis zur Sonne.NOM‘ statt *до солнышка* ‚bis zur Sonne.GEN‘.⁷

⁶ Die gesternten Beispiele stehen für ungrammatische Formen.

⁷ Polinsky (2006:215, 220) weist darauf hin, dass die Expansion des Nominativs für das

Kind 07 verwendet neben *вниз* ‚nach unten‘ auch **низ* und **ниниз*. Die richtige Form *до конца* ‚bis zum Ende.GEN.masc.‘ ersetzt es oft durch die Form **до концаы*. Die Tatsache, dass trotz der Schwierigkeiten mit den Kasus Formen wie *до конца* mehrmals korrekt gebildet werden, wird hier als Evidenz dafür gewertet, dass die Probanden diese Präpositionalphrase auch als automatisierte Routineformel verwenden. Das Aufbrechen dieses Chunks in einzelne Bestandteile führt dagegen noch zu Fehlern, da die Deklination noch nicht vollständig erworben wurde.

Im Sinne von Höppnerová (2009) sind die verwendeten russischen Routineformeln nicht idiomatisch. In syntaktischer Hinsicht handelt es sich um einzelne Lexeme und unvollständige Sätze. Genauso wie im Deutschen gehören die meisten Routineformeln zum neutralen Stil und weniger zur Umgangssprache (z.B. *ну да* ‚na ja‘, *все равно* ‚egal‘).

5.3. Vergleich des Gebrauchs der Routineformeln im Deutschen und Russischen

Sowohl im Deutschen als auch im Russischen verwenden die untersuchten Schüler Routineformeln zur Versprachlichung des Map Task (vgl. Tabelle 1). Die Anzahl der Routineformeln hängt davon ab, wie gut sie die jeweilige Sprache beherrschen. So weisen die Kinder aus rein russischsprachigen Familien eine größere Zahl von Routineformeln im Russischen auf und verwenden diese auch in unterschiedlichen Funktionen.

Die Probanden 02 und 07 stammen aus gemischten Ehen und erhalten deshalb im Russischen geringeren Input. Die Anzahl der von ihnen im Deutschen verwendeten Wendungen ist daher wesentlich höher. Beide Kinder greifen auf russische Routineformeln vor allem in der Funktion der Wegbeschreibung zurück. Die Anzahl der deutschen Routineformeln in der Versprachlichung der Aufgabe des Kindes 06 ist fast um die Hälfte niedriger als im Russischen (23 vs. 51).

Die Unterschiede in der Zahl und Funktionenvielfalt der verwendeten Routineformeln lassen sich möglicherweise damit begründen, dass die anderen Kinder aus rein russischsprachigen Familien stammen und mehr elterlichen Input im familiären Kontext erhalten. Bei einigen Kindern ist die Zahl der produzierten Routineformeln sehr gering. Um den Weg zu beschreiben, nennen sie oft ein weiteres Bild, ohne die Richtung zu präzisieren. Diese Strategie wird in beiden Sprachen verwendet: *Dann gehst du zum Brötchen; потом там одна ква/остановка и солнце* ‚dann ist dort eine Haltestelle und eine Sonne‘.

Russische als Herkunftssprache in den USA typisch ist. Der Nominativ übernimmt die Funktionen abhängiger Kasus und wird nicht nur für das Kodieren des Subjekts, sondern auch zur Kennzeichnung des direkten Objekts und für Nominalphrasen nach Präpositionen benutzt. Bei den hier zitierten Beispielen handelt es sich also um die bereits in der Fachliteratur beschriebene Reduktion des Deklinationssystems als typisches Merkmal der Herkunftssprache Russisch unter Migrationsbedingungen.

Tabelle 1: Anzahl und Funktion der in den Map Tasks verwendeten Routineformeln

Kind		1	2	3	4	5	6	7
Wegbeschreibung	de	24	24	11	10	13	21	37
	rus	37	16	30	21	21	49	22
Verständnissicherung	de	-	1	-	-	-	-	-
	rus	1	-	-	-	-	-	1
Ausdruck von Zustimmung	de	-	-	-	3	-	2	-
	rus	-	-	-	2	-	2	-
Ausdruck von Emotionen	de	1	-	-	-	-	-	-
	rus	-	-	-	-	-	-	-
Ausdruck von Wahrscheinlichkeit	de	-	1	-	-	-	-	-
	rus	-	-	-	2	-	-	-
Abschiedsformel	de	-	-	-	-	-	-	-
	rus	2	-	-	-	-	-	-
Füllwörter	de	-	17	-	-	-	-	-
	rus	-	-	-	-	-	-	-
Meta-Kommentare	de	1	-	-	-	-	-	2
	rus	1	-	-	-	-	-	-
Anredeformeln	de	1	-	-	1	-	-	-
	rus	2	-	-	-	1	-	2
weitere Routineformeln	de	-	-	-	7	-	-	-
	rus	-	-	-	2	-	-	-
insgesamt/davon grammatisch falsch	de	27	43	11	21	13	23	39
	rus	43/1	16/4	30	27	22	51	25/4

6. Individuelle sprachliche Strategien

6.1. Individuelle sprachliche Strategien im Deutschen

Die von den Probanden verwendeten Strategien lassen sich in drei Gruppen einteilen: individuelle Strategien, sprachspezifische Strategien und Versprachlichungsstrategien. Zuerst werden die Strategien, die im Deutschen und im Russischen benutzt wurden, separat beschrieben und im Anschluss miteinander verglichen.

Zu den individuellen Strategien wird gezählt, wie die Kinder Informationen vermitteln und worauf sie referieren, um den Weg zu beschreiben:

- Referieren auf Bilder: *du gehst gerade bis zum Käse; Hast du das Brötchen als Bild?*

- kein direktes Referieren auf Bilder, sondern kreatives Herangehen: *Käsemarkt* (statt Käse), *Krankenhaus* (statt Arzt);
- Referieren auf den Start- und den Zielpunkt: *nach rechts unten zum Ziel; vom Start; (du) gehst dann <...> zum Ziel; du bist beim Ziel;*
- Verwenden der Bildbegrenzung als Bezugspunkt: *bis zum Ende des Käses; bis zur Hälfte der Zahnbürste; parallel zum Rand des Königs;*
- Bezeichnung des Rahmens des Arbeitsblattes als Bezugspunkt: *parallel zum Rand;*
- Richtungsangaben: *nach links; nach rechts; nach oben; geradeaus; schräg; senkrecht; gerader Strich;*
- ungefähre Entfernungsangaben: *Du gehst weiter, und gleich nochmal nach links; so hoch <...> bis ganz knapp über dem Brötchen;*
- ungenau quantifizierte Entfernungsangaben: *ein Stückchen; ein paar Zentimeter; ein Nagel breit;*
- genau quantifizierte Entfernungsangaben: *fünf Zentimeter nach rechts;*
- Hinweis auf die Reihenfolge: *Du gehst weiter; dann biegest du <...> ab; als erstes.*

Auch die vom Spielpartner auszuübende Handlung wird unterschiedlich bezeichnet, z. B.: auf der Karte entlanggehen (*dann gehst du nach rechts*), den Weg nachzeichnen (*zehn Zentimeter nach unten gerade ziehen; machst du einen Strich nach unten*). Bei der Lösung der Aufgabe verwenden mehrere Probanden Modalverben: *also musst du vom Start <...> eine gerade Linie ziehen; du musst nach rechts gehen*. Dadurch versuchen sie möglicherweise autoritärer zu klingen, um das Ziel schneller zu erreichen. Darüber hinaus benutzen die Schüler für die Wegbeschreibung Fachbegriffe wie *diagonal* und *parallel*. Eine weitere Besonderheit bei der Versprachlichung der Aufgabe ist die geringe Zahl der verwendeten Verben bei einigen Kindern. So erklärt Probandin 03 den Weg in drei Minuten und verwendet dabei nur sieben Verben, davon sechsmal das Verb *sein*, z.B. *dann fünf Zentimeter nach oben, wo die drei Äpfel drauf sind*.

6.2. Individuelle sprachliche Strategien im Russischen

Die verwendeten sprachlichen Strategien im Russischen ähneln denen im Deutschen:

- Referieren auf Bilder: *к камню* ‚zum Stein‘; *этот домик* ‚dieses Häuschen‘;
- Referieren auf den Rand des Arbeitsblattes: *к углу вниз* ‚zur Ecke nach unten‘; *от рамы должно остаться ну [ц]антиметр* ‚vom Rand muss etwa ein Zentimeter bleiben‘;
- Referieren auf den Start- und den Zielpunkt: *на старте* ‚am Start‘; *и там финиш* ‚und dort ist der Zielpunkt‘; **к финиш* ‚zum Zielpunkt‘;
- Richtungsangabe: *налево* ‚nach links‘; *наверх* ‚nach oben‘; **диагонально* ‚diagonal‘; *горизонтально* ‚waagrecht‘; *в Westen* ‚nach Westen‘;
- ungefähre Entfernungsangaben: *далее вниз-вниз* ‚weiter nach unten nach unten‘;
- ungenau quantifizierte Entfernungsangaben: *не так очень* ‚nicht so viel‘; *немного* ‚ein wenig‘; *чуть-чуть* ‚ein bisschen‘;

- genau quantifizierte Entfernungsangaben: *пятнадцать сантиметров вниз* ‚fünfzehn Zentimeter nach unten‘; *один с половиной сантиметра* ‚anderthalb Zentimeter‘;
- Hinweis auf die Reihenfolge: *в начале* ‚am Anfang‘; *а потом* ‚und dann‘.

Die Kinder bezeichnen die auszuübende Handlung als *gehen* (*ты идешь направо* ‚du gehst nach rechts‘) oder *malen* (*ты закончила линию?* ‚Hast du die Linie fertig?‘, *и ты делаешь полоску вверх* ‚und du machst eine Linie nach oben‘).

Um ihre Angaben zu präzisieren, verwenden die Probanden mehrfach Formen der Komparation von Adverbien: *держишь левее* ‚halte dich weiter links‘; *ближе* ‚näher‘; **вверше* ‚höher‘; *чуть-чуть пониже* ‚ein bisschen nach unten‘. Um eine längere Entfernung auszudrücken, wiederholt die Schülerin 04 mehrmals Richtungsangaben: *далее вниз-вниз-вниз* ‚weiter nach unten nach unten nach unten‘.

Ein weiteres sprachliches Phänomen ist die Vereinfachung der Rektion der Zahlen. Im Standardrussischen wird nach den Zahlen 2 bis 4 der Genitiv Singular verwendet, ab 5 – der Genitiv Plural. Die meisten Kinder beherrschen die Rektion, nur wenige Kinder sind unsicher, welche Form nach einer Zahl notwendig ist. Hier zeigt sich eine interessante kognitive Strategie: Probandin 04 simplifiziert die Rektionsregeln und verwendet oft nur den Genitiv Singular per Default: *пять *сантиметра* ‚fünf Zentimeter‘; *двадцать *градуса* ‚zwanzig Grad‘. Auch mit dieser Vereinfachungsstrategie wird das Deklinationssystem des Russischen reduziert.

Das Repertoire an Versprachlichungsstrategien, die in der russischen und deutschen Wegbeschreibung auftreten, ähnelt sich. Einige Kinder setzen wie im Deutschen Modalverben ein: *надо <...> не округлить* ‚man braucht <...> nicht abrunden‘; *надо чуть-чуть прямо наверх* ‚man muss ein bisschen gerade nach oben [gehen]‘. **Interessanterweise** verwendet ein Teil der Kinder deutsche Füllwörter (z. B. *also*, *sozusagen*) auch bei der Versprachlichung der russischen Map Tasks. Das deutet darauf hin, dass das Deutsche tatsächlich ihre dominante Sprache darstellt. Fachspezifischer Wortschatz findet sich in beiden Sprachen, wenngleich auch in unterschiedlicher Verwendung: Angabe der Winkelgröße in der russischen Wegbeschreibung (*в сорок пять *градуса* ‚fünfundvierzig Grad‘), Hinweise auf parallele Linien (*parallel zum Rand*) im Deutschen, Hinweise auf Diagonalen in beiden Sprachen (*диагона[л]ная⁸ линия* ‚eine diagonale Linie‘). Einige Kinder benutzen aufgrund ihrer begrenzten Russischkenntnisse sehr wenig Verben, z. B. Probandin 02 nur fünf Verben in neun Minuten. Es handelt sich hier höchstwahrscheinlich um eine Vermeidungsstrategie. Mehrere Schüler verwenden in den russischen Wegbeschreibungen den Imperativ für eine direkte Aufforderung: *подожди* ‚warte‘; *держишь* ‚halte‘, **откругли* ‚runde ab‘. In den deutschen Map Tasks dagegen finden sich keine Imperative. Da das Russische die schwächere Sprache für alle Teilnehmer ist, kommt es hin und wieder zu Wortfindungsproblemen. Bei un-

⁸ Der Lateral /l/ wird hier fälschlicherweise nicht palatalisiert [ʎ], sondern velarisiert [ʁ].

bekannten Wörtern greifen einige Schüler zu Umschreibungen (*которая на хлеб* ‚die auf dem Brot ist‘ – zur Erklärung des Wortes Wurst), zum Teil fragen die Kinder die Eltern nach dem gesuchten Wort (*как оно называется?* ‚wie heißt das?‘) oder wählen den einfachsten Weg, d. h. sie verwenden den entsprechenden deutschen Begriff. Ein weiterer Beleg für sprachliche Defizite stellt die Sprachmischung – ein Sprachwechsel innerhalb des Satzes – dar. Bei Wortfindungsschwierigkeiten wechseln die Kinder oft ins Deutsche, weil ihnen hier ein größeres Vokabular zur Verfügung steht, und dann zurück ins Russische, da ihnen bewusst ist, dass die Aufgabe auf Russisch gelöst werden soll: *bis hinter die э-э до сзади э-э Heißluftballon-a* ‚bis hinter den Heißluftballon‘); *ты делай линию nach э-э налево* ‚mach einen Strich nach links‘.

6.3. Vergleich der Strategien im Deutschen und Russischen

Für die Wegbeschreibung wurden in beiden Sprachen ähnliche Strategien verwendet. Während die **deutsche Sprache dominiert und fehlerfrei verwendet wird, ist offensichtlich**, dass mehrere Probanden im Russischen bestimmte Sprachdefizite haben. In erster Linie liegen diese im begrenzten Wortschatz und ungenügenden Grammatikkenntnissen. Jedes Kind benutzt ein begrenztes Repertoire individueller Strategien. Kein Proband verwendet alle unter 5.-6. identifizierten Strategien.

7. Fazit und Ausblick

Die Analyse der transkribierten Map Tasks zeigt, **dass Routineformeln von den bilingualen Schülern** in beiden Sprachen in unterschiedlichen Funktionen verwendet werden. Ihre Anzahl und die Vielfalt der Funktionen sind vom Niveau der Sprachbeherrschung abhängig, das wiederum durch das Ausmaß des elterlichen Inputs bestimmt wird. Als Ergebnis verwenden die Kinder aus einsprachigen Familien mehr russische und die Kinder aus gemischten Ehen mehr deutsche Routineformeln. Bei den Kindern mit jeweils einem russischen und einem deutschen Elternteil befinden sich einige russische Routineformeln offensichtlich auf dem Weg zur Automatisierung. Das Repertoire an individuellen Strategien bei der Versprachlichung der Wegbeschreibungen ist bei den untersuchten Probanden in beiden Sprachen ähnlich.

Das Deutsche beherrschen alle teilnehmenden Kinder auf muttersprachlichem Niveau; im Russischen dagegen wurden einige sprachliche Defizite festgestellt: ein geringerer Wortschatz, **Defizite in der Kasusmorphologie und vereinzelte Ausspracheabweichungen**. **Für zukünftige Forschung könnte der genaue Verlauf der Reduktion des Kasusystems der Herkunftssprache unter den Bedingungen minimierten Inputs sowie ein Vergleich der Strategien und des Repertoires an Routineformeln bei den Kindern und ihren Eltern von Interesse sein.**

Literatur

- AGUADO K., 2013, Chunks, Imitation und Ko-Konstruktion: wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können, in: Burwitz-Melzer E./Königs F./Riemer C. (Hg.), Identität und Fremdsprachenunterricht. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung, Tübingen, S. 9-18.
- ANSTATT T., 2010, Kognitive Strategien Zweisprachiger: Lösungen lexikalischer Probleme im Russischen bilingualer Kinder und Jugendlicher, in: Anstatt T./Norman B. (Hg.), Die slawischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik, Wiesbaden, S. 217-239.
- HANDWERKER B. / MADLENER K., 2013, Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung, Baltmannsweiler.
- HÖPPNEROVÁ V., 2009, Formelhaftes Deutsch, in: Bartoszewicz I./Dalmas M./Szczyk J./Tworek A. (Hg.), Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen. Linguistische Treffen in Wrocław, Wrocław/Dresden, S. 189-196.
- POLINSKY M., 2006, Incomplete acquisition of American Russian, in: Journal of Slavic Linguistics 14, summer-fall, S. 191-262.
- RICHTER J., 2008, Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie, Baltmannsweiler.

„And then to the left!“ – routines in a way explanation of bilingual children

Abstract: This paper presents strategies that bilingual school children use to explain the way. Children were asked to explain their parents the given way using only verbal means firstly in German and then in Russian. The analysis shows that children use routines in both languages. The number and the variety of functions of the used routines depends on the children's language knowledge level and the amount of language input from the side of their parents. Individual strategies of way explanation in both languages are also presented. The repertoire of the strategies is similar in the both languages.

Keywords: way explanation, language routines, bilingual children.

ISBN 978-83-7977-189-9



ISSN 2084-3062



65 >

ISBN 978-3-86276-237-8

