

Germanistische Linguistik
im interdisziplinären Gefüge I

Linguistische Treffen in Wrocław
vol. 6

Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge I

herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz / Joanna Szczek / Artur Tworek



Neisse
Verlag

Wrocław – Dresden 2011

Beihefte zum ORBIS LINGUARUM

Herausgegeben von Edward Białek und Eugeniusz Tomiczek

Band 101

Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge I

Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 6

Herausgegeben von

Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczęk und Artur Tworek

Gutachter

Iwona Bartoszewicz

Joanna Szczęk

Umschlaggestaltung

Paulina Zielona

DTP-Gestaltung

Paweł Wójcik

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

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

© Copyright by Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
Wrocław – Dresden 2011

ISSN 1426-7241

ISBN 978-83-7432-683-4

ISBN 978-3-86276-026-8

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

Inhalt

VORWORT	9
ANSPRACHEN.	11
TEXTE.	17
REINHOLD UTRI	
Der Mensch ein intelligenter Affe? Zur Sprach- und Kulturentwicklung unserer nächsten „Verwandten“ – Erkenntnisse der Primatenforschung der letzten Jahrzehnte und deren Konsequenzen für die menschliche Entwicklung	19
GEORG SCHUPPENER	
Sprachwissenschaft und elementare Mathematik – Berührungspunkte	29
ANDREA M. BIRK	
Zur Kulturalität von konversationalen Implikaturen. Das Gricesche Modell im Lichte interkultureller Theorieansätze	39
ALINA JURASZ / DANUTA RYTEL-SCHWARZ	
Korrelate im Deutschen und Polnischen – Probleme bei der kontrastiven Beschreibung eines grammatischen Phänomens	55
HÉLÈNE VINCKEL-ROISIN	
Im Nachfeld. Markierte Linearisierung in Presstexten	67
MONIKA SCHÖNHERR	
Linguist: Denker oder Beobachter? Ausgewählte theoretische und empirische Ansätze zur Korpuslinguistik	79
RUTH REIHER	
Das DDR-Corpus als Spezialcorpus des Digitalen Wörterbuches der deutschen Sprache (DWDS)	85
ARTUR TWOREK	
Zur Methodologie der phonetischen Analyse gesprochener Texte aus der korpuslinguistischen Sicht	97
ŁUKASZ ROGOZIŃSKI / GRZEGORZ ZARZECZNY	
Verwendung des phonetischen Korpus in der Diskursanalyse. Signaluntersuchung und Forschungshypothese	105

ANNA MAJEWSKA-TWOREK	
Disfluenz als ein universelles Merkmal des spontanen Redens	115
MARTA KOMAN	
Selbstkorrekturen bei Deutsch sprechenden Polen. Eine Fallstudie zur gesprochenen Sprache im Germanistikstudium	125
ULRIKE A. KAUNZNER	
Sprechwirkungsforschung als Schnittstelle zwischen Interkultureller Kommunikation, Phonetik und Rhetorik	133
LESŁAW CIRKO	
Facetten der Sprechpflege	141
DAGMAR WINKLER	
Überlegungen zur Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie als Beispiel „Ästhetischer Kommunikation“	147
MILOŠ CHOVAN	
Assoziatives und kompetitives Sprechen – interaktive Mechanismen der Gruppendynamik. Ein empirischer Beitrag zur Gesprächssoziologie von Peergroups	157
ZUZANNA CZERWONKA	
Die Anwendung der polykonfrontativen Methode in der phonetischen Beschreibung – am Beispiel der Vokalsysteme des Polnischen, Deutschen und Niederländischen	167
JANUSZ STOPYRA	
Zu der Wortdesign-Theorie von Martin Neef.	175
MIECZYŚLAWA MATERNIAK	
Zum Einfluss der Intonationsstörungen auf die Rezeption des Ausgangstextes durch den Dolmetscher	181
MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ	
Fächerübergreifendes Lernen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht – Arbeit mit den Sachtexten	187
BEATA RUSEK	
Karikatur als Sprech Anlass im Fremdsprachenunterricht auf der Fortgeschrittenenstufe	193
RENATA NADOBNIK	
Lexikographische Werkstatt in deutsch-polnischen Wörterbüchern für den Schulgebrauch von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Teil 1 – Makrostruktur	201
MAŁGORZATA SIERADZKA	
Strategien und Verfahren der Übersetzung als Lernobjekt im E-Learning. Einige Bemerkungen über die Durchführung eines Projekts	209

ELISABETH LANG	
Imre Kertész' Roman „Sorstalanság“: ein Übersetzungs- und Rezeptionsvergleich	217
MAŁGORZATA CZARNECKA	
Kreativität versus Imitation: Ist diese Dichotomie in der modernen Linguistik noch gültig?	227
ADAM GOŁĘBIEWSKI	
Zur Darstellung von Kontamination in der heutigen Linguistik	235
PRZEMYSŁAW STANIEWSKI	
Zwischen Wahrnehmung und Verbalisierung. Zu potenziellen Gründen der Verschprachlichungsschwierigkeiten des Olfaktorischen	243
JAROCHNA DĄBROWSKA-BURKHARDT	
Die Konstruktion von Identität und Alterität im europäischen Kontext. Zur Debatte um die Ratifizierung des Vertrags von Lissabon in Polen im März 2008.	251
KATARZYNA SKRYJOMSKA-MULKA	
Die Sprache in der Politik oder die Politik ohne Sprache?	259

Vorwort

Zweifellos ist die germanistische Sprachwissenschaft als Bereich der Forschung und Lehre zu begreifen, der von Seiten anderer philologischer, aber auch nicht-philologischer Disziplinen Impulse zur weiteren dynamischen Entwicklung bekommt und sich gleichzeitig wegen der Reichweite der theoretischen und methodologischen Lösungen nicht nur für die Nachbarwissenschaften im Rahmen der Geisteswissenschaften als in jeder Hinsicht attraktives Feld erkennen lässt. Zwar bewegen wir uns immer noch in den Grenzen, die der traditionellen Gliederung der linguistischen Bereiche nach Charles Morris entsprechen, doch sind diese Grenzen nicht mehr als Barrieren zu begreifen, welche Forscher-Gemeinschaften voneinander trennen. In den Zeiten, in welchen vor allem materiell bestehende Grenzen fallen und Barrieren entfernt werden, ist auch vom wissenschaftlichen Diskurs zu erwarten, dass er uns den Menschen in allen uns zugänglichen und zu erfassenden Dimensionen als denkendes, handelndes und seine Umgebung konstruierendes Wesen zu erfahren ermöglicht.

Die mentale Mauer, die eventuell immer noch zwischen der Linguistik und anderen nicht unbedingt nur Nachbardisziplinen steht, kann abgebaut werden und ist in vielen Fällen auch schon abgebaut worden. Unsere wissenschaftliche Erfahrung lässt uns feststellen, dass es sich hier um Bereiche handelt, die einander inspirieren und Forschern neue, nicht selten unerwartete und interessante Möglichkeiten eröffnen.

Das breite Spektrum an Themen, Motiven, Methoden und Forschungsansätzen, die die Forschungslandschaft der modernen, interdisziplinär orientierten Germanistik bestimmen, fand seine Widerspiegelung in Texten, die im Band VI und VII der am Institut für Germanische Philologie herausgegebenen Serie „Linguistische Treffen in Wrocław“ präsentiert werden.

Hiermit möchten wir unseren treuen Lesern den Band VI „Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge I“ vorlegen. Gleichzeitig möchten wir unsere herzlichen Dankesworte an die Autoren richten, die uns ihre Texte anvertraut haben. Aus interdisziplinärer Sicht haben sie solche Teilbereiche der Sprachwissenschaft wie Syntax, Korpuslinguistik, Sprechwissenschaft und Phonetik, Glottodidaktik, Translatork, Sprachkreativität, Politolinguistik thematisiert, indem sie reichlich aus den Ideen und Methoden u.a. der Mathematik, Medizin, Biologie, Psychologie oder Soziologie geschöpft haben.

die Herausgeber

Ansprachen

Panie Konsulu!
Państwo Dyrektorzy!
Szanowni Państwo!

Z satysfakcją i radością witam i pozdrawiam uczestników III Spotkań Językoznawczych we Wrocławiu. Jest to kolejna sesja naukowa organizowana w tym roku akademickim przez Instytut Filologii Germańskiej Wydziału Filologicznego.

Pozdrawiam serdecznie wszystkich organizatorów i gratuluję wyboru problematyki tego sympozjum. Tytułowe zagadnienie „Językoznawstwo germanistyczne w relacjach interdyscyplinarnych” jest dla nas wrocławskich językoznawców tematem bliskim i bardzo oczywistym. Pan Profesor Antoni Furdal, emerytowany profesor naszego wydziału, ponad 30 lat temu sformułował koncepcję „językoznawstwa otwartego”, językoznawstwa zwróconego zarówno do całej humanistyki jak i do wielu dyscyplin naukowych spoza niej. Jestem głęboko przekonany, że referaty wygłoszone na tej konferencji nie tylko potwierdzą słuszność sformułowanych przez Profesora tez i postulatów, ale pozwolą na określenie nowych obszarów dociekań lingwistycznych, unowocześnią stosowaną metodologię, a także pogłębią refleksję teoretyczną w tym zakresie.

Przyjmijcie Państwo serdeczne życzenia owocnych obrad, udanego i interesującego pod każdym względem pobytu na naszym Uniwersytecie i w naszym mieście.

Michał Sarnowski

Sehr geehrter Herr Konsul,
Sehr geehrte Direktorinnen und Direktoren,
Sehr geehrte Damen und Herren,

mit großem Vergnügen heiße ich alle Teilnehmenden zu Linguistischen Treffen in Wrocław herzlich willkommen. Wieder einmal erwartet uns eine wissenschaftliche Zusammenkunft, die in diesem akademischen Jahr vom Institut für Germanische Philologie der Philologischen Fakultät veranstaltet wird.

Ich begrüße herzlich alle Organisatoren und gratuliere ihnen zur Themenwahl dieses Symposiums. Mit der im Titel des Symposiums angesprochenen Fragestellung „Germanistische Sprachwissenschaft im interdisziplinären Gefüge“ wird an uns – die Sprachwissenschaftler aus Wrocław – ein naheliegendes und selbstverständliches Problem herangetragen. Antoni Furdal, Emeritus unserer Fakultät, formulierte vor 30 Jahren die Konzeption der „offenen Sprachwissenschaft“, d.h. einer Sprachwissenschaft, die sowohl der gesamten Humanwissenschaften als auch vielen Wissenschaftsdisziplinen offen steht, die den Geisteswissenschaften nicht angerechnet werden wollen. Ich bin davon überzeugt, dass die während dieser Konferenz gehaltenen Vorträge nicht nur die Richtigkeit der von Antoni Furdal formulierten Thesen und Postulate bestätigen, sondern dass sie es ermöglichen, neue Forschungsgebiete der Sprachwissenschaft offen zu legen, die angewendete Methodologie aufzufrischen, sowie die theoretische Überlegung in diesem Bereich zu vertiefen.

Für Ihre Tagung wünsche ich Ihnen viel Erfolg. Ich wünsche Ihnen, dass Ihr Aufenthalt an unserer Universität und in unserer Stadt in jeglicher Hinsicht schön und erlebnisreich wird.

Michał Sarnowski

Sehr geehrter Herr Dekan der Philologischen Fakultät der Universität Wrocław
Prof. Michał Sarnowski,

Sehr geehrter Herr Direktor des Germanistischen Instituts der Universität Wrocław
Herr Professor Eugeniusz Tomiczek,

Sehr geehrte Frau Professor Bartoszewicz,

Sehr geehrte Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer,

(ich hoffe daß dies geschlechtergerechte, dem Gendergebot entsprechende Anreden waren und ich weiß, daß Frau Antje Baumann aus Berlin diese Thematik am Samstag um 9.00 Uhr im Raum 219 näher beleuchten wird)

Ich erlaube mir die deutsche Sprache heute als "lingua franca" in diesem Saal zu benutzen.

Ich bin heute gern zu Ihnen gekommen zur internationalen linguistischen Konferenz "Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge" und wünsche Ihnen fruchtbare Diskussionen und gute Ergebnisse.

Der beeindruckenden Teilnehmerliste habe ich entnommen, daß neben den polnischen Teilnehmern aus allen Regionen Polens viele weitere Teilnehmer aus Deutschland, Ungarn, der Tschechischen Republik, der Slowakei, aus Italien, Kroatien und Rumänien hier in die schöne Stadt Breslau mit ihrer altherwürdigen Alma Mater gekommen sind.

Aus Ihrem Programm habe ich die "Abstracts" - "zusammenfassende Vorausschau auf den Konferenzvortrag"? oder "vorausschauende Zusammenfassung des Konferenzbeitrags" - genau gelesen und eine bunte Vielfalt von Themen gefunden.

Ich muß gestehen, daß ich mir als Laie Linguistik stets viel trockner und knöcherner vorgestellt habe. Das war sicherlich mein Fehler, wie mir nun bewusst ist.

Bleibt mir zum Schluss nur die Hoffnung, daß Sie zu meinen Gunsten davon absehen werden, meine kurzen Grußworte einer näheren linguistischen Betrachtung zu unterziehen und Ihnen viel Erfolg zu wünschen.

Annette Bußmann

Texte

Der Mensch ein intelligenter Affe? Zur Sprach- und Kulturentwicklung unserer nächsten „Verwandten“ – Erkenntnisse der Primatenforschung der letzten Jahrzehnte und deren Konsequenzen für die menschliche Entwicklung

Der Mensch ist ein Wesen, in dem sich Natur und Kultur vereinigen. Im biologischen/ethologischen Sinne – und diesen Blickwinkel möchte ich in diesem interdisziplinär angelegten Aufsatz einnehmen – verstehen wir unter Kultur alles das, was nicht unbedingt zum biologischen Überleben notwendig ist. Die Sprache als Grundlage für die meisten kulturellen Leistungen geht ja schon so weit über unsere biologischen Notwendigkeiten hinaus, dass wir über etwas diskutieren können, ohne dass dies irgendeine biologisch/materiell erkennbare Spur in der Welt hinterlässt. Haben Darwin („The Descent of Man“) und Haeckel („Natürliche Schöpfungsgeschichte“¹ oder auch „Natur und Mensch“²) recht, wenn sie meinen, dass der Mensch praktisch zufällig aus Mutation, Selektion und dem evolutionären Zufall heraus entstanden ist? Dass der Mensch ein Affe sei, der seine Intelligenz so weit entwickelte, dass er sprechen (den Lauten eine differenzierte Bedeutung geben) lernte?

Oder hat die Bibel recht, die besagt, dass zuerst die Sprache (das Wort)³ da war und der Mensch als einmaliger Akt erst später geschaffen wurde? Dass der Mensch ein Ebenbild Gottes sei, ein Wesen außerhalb des Bereichs der Zoologie, also nicht mehr in puris naturalibus, ergo sei er von der Tierwelt so abgehoben, dass es müßig wäre, Mensch und Tier zu vergleichen? Dass de facto nur der Mensch die höheren kulturellen

¹ Ernst Haeckel konstruierte den ersten Stammbaum des Menschen, der über 21 Stufen bis zum heutigen Menschen enthielt. Er schuf auch Begriffe, die heute allgemein üblich sind, z.B. Ökologie.

² So streicht Haeckel (o.J.:30) schon die Bedeutung der „neuen“ Theorie für den Menschen heraus: „Die unvergleichliche Bedeutung der Abstammungslehre für die Biologie [...] tritt doch fast zurück vor der unermesslichen Wichtigkeit, welche eine einzige notwendige Folgerung derselben für sich allein in Anspruch nimmt. Diese [...] ist die Lehre von der tierischen Abstammung des Menschengeschlechts“.

³ Vgl. Evangelium nach Johannes, 1,1.

Fähigkeiten entwickeln kann, wie z.B. eine eigene für ihn günstige Geoökologie schaffen, komplexe Tatsachen durchdenken, singen, schreiben oder komplizierte Maschinen bauen? Haben die Theologen recht, wenn sie meinen, dass nur der Mensch aus Leib, Geist und Seele⁴ besteht? Haben unsere evolutionsbiologisch nächsten Verwandten (die Primaten=Menschenaffen) keine Chancen, so nahe dem Menschen eingeordnet zu werden, sodass wir ihnen a priori sowohl eine höhere Intelligenz absprechen als auch die Fähigkeit, kompliziertere Werkzeuge zu bauen und zu benutzen, sowie auch die Fähigkeit, sich ein Kommunikationssystem aufzubauen, mit dem sie komplexe Dinge beim Namen nennen können und Abstraktes mitteilen können?

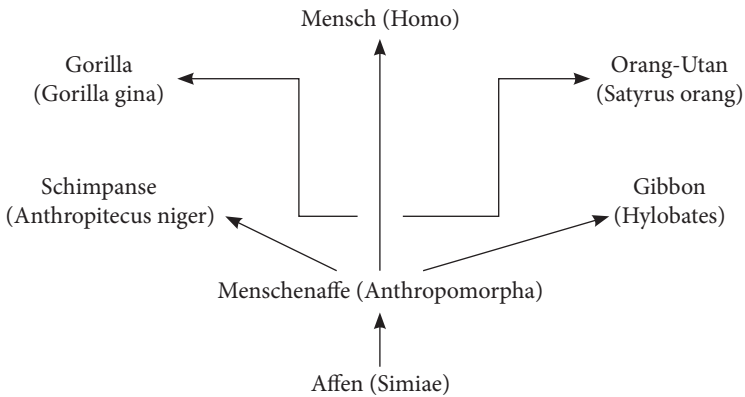


Abb. 1: Der erste von Ernst Haeckel konstruierte Stammbaum⁵

Kann die moderne Anthropologie (Lehre von der Natur des Menschen) und die Ethologie (die Wissenschaft der Verhaltensweise der Lebewesen) uns darauf Antworten geben? Aus heutiger Sicht stellen sich die letzten sechs Untergruppen (insgesamt sind es 16) bis zur Spezies Mensch folgendermaßen dar⁶: 10. Überfamilie (Superfamilia) – Mominoida (Menschenartige), 11. Familie (Familia) – Hominidae (Menschenaffen und Menschen), 12. Unterfamilie (Subfamilia) – Homininae (afrik. Menschenaffen und Menschen), 13. Gattungsgruppe (Tribus) – Homini (Menschen), 14. Gattung (Genus) – Homo (Mensch), 15. Art (Spezies) – Homo sapiens (vernunftbegabter Mensch), 16. Unterart (Subspezies) – Homo sapiens sapiens (anatom. moderner Mensch).

⁴ Einer der wenigen Theologen, die es gewagt haben, die Tiere in ihre Theologie einfließen zu lassen, war Albert Schweitzer (2009). Er kritisierte, dass die (evangelischen) Theologen darauf sehr Acht gäben, dass – frei nachformuliert – nicht irgendwelche Tiere in ihrer Theologie herumlaufen und ihnen Sorgen bereiten. Ein weiterer Theologe, der auch u.a. aufgrund seiner Tierfreundlichkeit bei der Amtskirche schon in Ungnade gefallen ist, ist Eugen Drewermann. Er spricht sogar von der „Unsterblichkeit der Tiere“ (2008). Alwin Fill, ein Sprachwissenschaftler, ortet auch in der Verwendung von sprachlichen Äußerungen (v.a. in den Medien) einen unfreundlichen Anthropozentrismus und fordert daher eine Ökologisierung unserer Sprache (1987).

⁵ Vgl. <http://www.evolution-mensch.de/thema/stammbaum/stammbaum.php> (Auszug).

⁶ Vgl. <http://www.evolution-mensch.de>.

Wenn wir nun von der nicht-menschlichen Lebenswelt und deren Eigenschaften ausgehen, so ist es erstaunlich, welche biologischen Errungenschaften bei den unterschiedlichsten Pflanzen und Tieren auftreten: Es gibt fleischfressende Pflanzen (die Venusfliegenfalle), Pflanzen, die trotz Hitze Wasser speichern können (Sukkulente, ugs. Kakteen genannt), Tiere, die eine Tarnfarbe aufweisen (Chamäleon u.a.), Tiere in extremen ökologischen Nischen (so z.B. klettert der Zwergplumplori, der kleinste Affe [Gewicht 460 Gramm] auf höchste Baumwipfel, um dort zu fressen, ohne von größeren Affen belästigt zu werden). Es gibt bewundernswerte Kommunikationssysteme: So z.B. geben mit Bäumen in Symbiose lebende Mykorrhizapilze, wenn ein Schädling (Borkenkäfer) den ersten Baum eines Waldes attackiert, diese Information („Überfall“) rasch weiter und in kurzer Zeit wird diese überlebenswichtige Information schon den letzten Baum erreicht haben und alle Bäume beginnen, gegen den Schädling Abwehrstoffe zu bilden (vgl. Bird/Thompkins 1977). Tiere haben unterschiedlichste Lebensmöglichkeiten, Lebensräume (ökologische Nischen), Ernährungsarten und Schutzmechanismen entwickelt, ebenso Tierlaute (vgl. Schaad 1982): So quaken Frösche mittels Schallblasen, Grillen zirpen, indem sie ihre Flügel am Körper reiben, Fledermäuse (praktisch blind) messen die Räume mit Ultraschalllauten und erkennen so die Entfernungen. Viele Tiere riechen die Gefahr schon von weitem (Hunde beschnuppern ihre potentiellen Partner bzw. Rivalen). Delfine „unterhalten sich“ durch Klicklaute, Pfeiftöne und Ultraschallsignale⁷. In der Tierwelt gibt es auch viele, die Gebärden zeigen (insbesondere die Primaten haben eine ausdifferenzierte Mimik), um den starken Mann zu spielen und damit für das Weibchen attraktiv zu sein oder einen Rivalen zu vertreiben.

Bei uns Menschen ist dies alles, obwohl wir die Sprache, mittels der wir Texte (sprachliche Äußerungen = das beste Kommunikationsmittel) produzieren, erfunden haben (und ein wenig später auch die E-Mail), auch oft rudimentär vorhanden (eine „Sie“ findet z.B. „Ihn“ deshalb interessant, weil er finanziell viel bieten kann, weil er seinen Reichtum zur Schau stellt, sich sozusagen aufplustert wie ein Pfau). Auch beim Verhalten von Tieren ist vieles zu erkennen, das bei Menschen in analoger Weise zu beobachten ist (Lorenz 1981⁸). Wie sieht die Natur und Kultur bei den Primaten aus? Ihre Lebensweise war früher ein terra incognita, jedoch sind seit einigen Jahrzehnten

⁷ Berendt erforscht die Tendenz in der Natur zu Rhythmus und Musik (egal ob in Atomen oder entfernten Planeten, diese Erkenntnis zeige sich auch bei Poeten, wobei er Goethe zitiert: „Die Sonne tönt nach alter Weise...“) und dessen Konsequenz, nämlich die Entdeckung der Tatsache, dass Musik dem Menschen ganz tief in den Knochen sitzt, in seinem Werk „Nada Brahma. Die Welt ist Klang“: Es geht darum, „aus allen Musiktraditionen zu lernen [...] und die ursprüngliche Funktion von Musik, ihre Bindung an tiefste menschliche Erfahrungen, wieder ins Licht zu rücken, [...]. Es herrscht ein Drang, die verschütteten Urquellen der Musik freizulegen, die allein den Weg zu einem den Menschen in seiner Ganzheit erfassenden Musik-Erleben weisen können“ (1985:216).

⁸ Vgl. besonders die Kapitel „Die Spontaneität der Aggression“ (1981:55f.) sowie „Der Moral analoge Verhaltensweisen“ (1981:110ff.).

Menschenaffen Gegenstand von gründlichen Observationen. Kann man aufgrund dieser die Aussage treffen, dass Menschenaffen menschliche Eigenschaften besitzen? Brehm schreibt folgendes: „Solange der Orang-Utan jung ist, gleicht sein Schädel dem eines Menschenkindes in hohem Grade“ (o.J.:23f.). Dieses Zitat deutet jedoch nur auf anatomische Ähnlichkeiten/Unterschiede hin⁹; im Folgenden wollen wir hingegen die sozialen Faktoren und die geistigen Fähigkeiten der Menschenaffen mit denen der Menschen vergleichen. Fragen wir genauer: Sind Menschenaffen soziale Wesen? Handeln sie auch altruistisch oder immer bedacht auf den eigenen Vorteil (auf darwinistische Weise nach dem Prinzip *tunica proprior pallio*¹⁰)?

Erst 2006 erbrachten Max-Planck-Forscher vom Institut für evolutionäre Anthropologie den Beweis, dass es auch „selbstlose“ Handlungen gibt, was man vorher nie vermutet hätte¹¹; sie können für andere Futter organisieren, ohne selbst etwas davon zu haben (ein ähnlicher Versuch mit ähnlichem Ergebnis fand mit Kleinkindern statt; der Affe wie auch der Mensch sind also von Geburt auf bis zu einem gewissen Grade uneigennützig handelnde Wesen!). Goodall (1995) beobachtete, dass ein Schimpansenkind seiner kranken Mutter, die nicht mehr auf die Bäume klettern konnte, das Futter brachte¹². Menschenaffen treten meist in Gruppen auf, leben in einer sozialen Hierarchie und ziehen meist friedlich¹³ umher. Aufgrund der untersuchten emotionalen und kognitiven (davon noch später) Fähigkeiten ist die Mensch-Tier-Barriere durchbrochen, denn „die Kluft zwischen Mensch und Tier [ist] das Produkt der Geschichte und der Kultur, aber sie ist nicht prinzipieller Art“ (Schmidt 2003:30). Deshalb ist die Lebensweise der Schimpansen für uns Menschen ja so lehrreich. Menschenaffen können auch Fremde, z.B. Menschen akzeptieren, unter gewissen Voraussetzungen. Das beweist ja Goodall

⁹ Allerdings weist diese Tatsache sowie die Annahme der Humanbiologie, dass die Ontogenese (Entwicklung des Individuums von der Eizelle an) der Phylogenese (Stammesgeschichte der Lebewesen) entspricht, darauf hin, dass die Primaten menschenähnliche Vorfahren hatten und nicht umgekehrt – warum schauen denn Affenbabys viel menschlicher aus als erwachsene Affen und bekommen im Mutterleib erst kurz vor der Geburt die Behaarung? In die gleiche Kerbe schlägt auch Poppelbaum (1928:86f.). Auch Primatenbeobachter (Goodall 1995, de Waal 1995) sprechen davon, dass die Einheimischen ihnen erzählten, dass die Primaten eine Spezies darstellten, die vom Menschen abstamme und degeneriert sei. Solch eine Annahme würde einige Postulate der Evolutionsbiologie *nolens volens ad absurdum* führen.

¹⁰ Dt.: ‚Das Hemd ist einem näher als der Rock‘.

¹¹ Vgl. www.mpg.de/bilderBerichteDokumente/multimedial/mpForschung/2010/heft01/pdf19.pdf.

¹² Über soziales Verhalten bei Herdentieren vgl. Maturana/Varela (1990:Kap. „Die sozialen Phänomene“).

¹³ Sie können sich aber auch zusammenrotten und Jagd auf andere (Affen) machen; dies sogar vorher planen! Mord – also eine weitere, diesmal destruktive Eigenschaft, die sie mit uns Menschen teilen; übrigens kommt es auch zu Gewalt (Kämpfen) innerhalb der Gruppe, wobei das meist Hierarchiekämpfe sind, die unblutig enden.

(1988, 1995), die jahrelang bei und mit Schimpansen gelebt hat. Sie beobachtete, dass auch Babys, wenn die Mutter gestorben war, adoptiert wurden¹⁴.

Summa summarum muss die Frage, ob Primaten lernen können, bejaht werden. Menschenaffen imitieren nicht nur, sondern lernen sie auch etwas Neues, das später als Wissen in ihrer Gemeinschaft bleibt. Man beobachtete, wie Schimpansenmütter ihren Jungen beibringen, wie man mit Steinen Nüsse aufklopft, jedoch nicht automatisch durch Zuschauen, sondern durch langsames Vorzeigen; man könnte überspitzt formulieren, dass das Leben im Dschungel nach dem Prinzip *exercitatio artem parat*¹⁵ funktioniert und die Schule dort ihren Anfang nahm. Affen sind verspielt, machen Spaß, balgen sich (Scheinkämpfe), zeigen Emotionen, die den menschlichen verblüffend ähneln (vgl. Goodall 1995:27, 1988:102). Eigentlich schätzen wir genau solche allzu menschliche Eigenschaften bei unseren Haustieren. Es wurde ein Affenjunge – Washoe – in der englischen Zeichensprache (ASL) unterrichtet. Es beherrschte nach ein paar Jahren Dutzende Zeichen und konnte sich mit den Menschen gut in ASL verständigen. Der Affe war auch ironisch, machte Witze! Washoe zog später ein Junges auf, dieses konnte im Alter von 8 Jahren – ohne Hilfe eines Menschen – 58 Zeichen; so viel lernte es durch Nachahmung! Bei ihren sprachsymbolischen Äußerungen legten sie auch eine gewisse Kreativität an den Tag: So z.B. zeigte man ihnen Cashew Nüsse – sie sagten dazu *steinerne Beeren*, eine Gurke nannten sie *grüne Banane*, ihre Bezeichnung für Wasser mit Kohlensäure war *hören-trinken*. Auch erlernte ein Affenmädchen – Peony – die Symbolsprache (rotes Quadrat bedeutet Banane usw.) so gut, dass sie mit 120 Symbolen umgehen konnte (vgl. Arzt/Ditfurth 1982:147f.). Als man ihr zwei Sätze an die Tafel heftete (*Wenn Sarah nehmen Apfel, dann Mary geben Schokolade an Sarah* und *Wenn Sarah nehmen Banane, dann Mary nicht geben Schokolade an Sarah*), zeigte sich, dass sie den Sinn verstand, indem sie den Apfel nahm, um dann noch die Schokolade zu erhalten. Allerdings zeigen nur junge Menschenaffen diese Lernfähigkeit. Wenn manche Menschen meinen, dass sie schon zu alt wären, eine neue Sprache oder ein neues Musikinstrument zu lernen (nach dem Motto: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr), so ist dem nicht zuzustimmen; eigentlich müsste es heißen: „Was Äffchen nicht lernt, lernt Aff nimmermehr“. Der Mensch ist in der Natur die Ausnahme und ist zum „lebenslangen Lernen“ befähigt. Diese Lernfähigkeit besteht bis zum Lebensende – wer weiß, vielleicht auch darüber hinaus? (vgl. Ditfurth 1981). Es zeigen ja viele Künstler (Musiker), dass sie erst in hohem Alter ihre Kunst (das Klavier) perfekt beherrschen; oder auch die Yogis, die behaupten, erst mit 80 würden sie alle Muskeln ihres Körpers beherrschen usw.

Eine weitere essentielle Frage war die, ob Primaten die menschliche Sprache lernen können. Dies versuchten Richard und Kathes Hayes. Die Schimpansin Vikki konnte nach intensivem Training vier englische Wörter aussprechen. Auch Kanzi, der be-

¹⁴ Vgl. auch www.eva.mpg.de/german/press/PMs_dt/PRIMPG_Altruismus_Boesch.pdf.

¹⁵ Dt.: „Übung macht den Meister“.

kannteste Bonobo-Affe, ging aufgrund seiner (für Affen) „hohen Sprachbegabung“ in die Geschichte der Ethologie ein (vgl. Schmidt 2003:55). Das Verständnis mit Bildern (also weniger Abstraktem) ging besser, aber der Wortschatz war trotzdem äußerst gering. Die Primaten blieben auf einer Stufe stehen, die etwa einem zwei-jährigen Kind entspricht. Sie sind biologisch gehemmt (ihr Kehlkopf sitzt tiefer, es entsteht kein guter Resonanzraum). Wir Menschen haben einen idealen Resonanzraum, allerdings müssen wir dafür ein schlechteres Gebiss (Platzmangel der Weisheitszähne) sowie die Möglichkeit, uns zu verschlucken, in Kauf nehmen.

Nun wollen wir uns mit der Frage auseinandersetzen, ob Primaten Kultur haben. Sind sie in der Lage, Musik zu machen? Sie entwickeln soziale Verhaltensweisen (gegenseitige Fellpflege als Ausdruck der Zuneigung), Lächeln, Umarmung. Ihre Sozialstruktur ist zwar hierarchisch, aber es überleben auch Schwächere (vgl. Maturana/Varela 1984 – sie beschrieben, dass es Herden gibt, die als Gruppe schwache Individuen schützen und ihnen Lebensmöglichkeiten bieten, auch Verletzten und Kranken). Primaten bauen Nester auf Bäumen, worauf sie dann schlafen; sie unterlegen beim Sitzen manchmal Blätter (ein „Kissen“); sie behandeln Wunden mit gekauten Blättern einer bestimmten Pflanzensorte; sie bedecken ihre Toten mit Laub und Ästen. Sie nehmen Äste und Steine und gebrauchen diese als Werkzeug. Sie nehmen Holzstücke und schlagen damit auf Baumstämme. Sie zeigen ein beginnendes Rhythmusgefühl; der Mensch hat dieses verfeinert und produziert und spielt komplizierteste Musikinstrumente. Das, was den Menschen über den Affen erhebt, ist die sog. „Hochkultur“ bzw. das, was wir unter zivilisatorischen Errungenschaften verstehen: die Künste (Mode, Kochkunst, Fotografie, Musik, Bildkunst etc. bis hin zur Heilkunst), Technik und Handwerk, Sprechen und Schreiben (und alles, was damit zusammen hängt, z.B. Literatur). Das, was die Menschenaffen ansatzweise haben, hat der Mensch extrem weit entwickelt und darauf können wir stolz sein. Die Künste zu pflegen, Sprachen zu lernen, abstrakt zu denken – sich darin weiter zu entwickeln, das ist und bleibt die menschlichste Aufgabe des Menschen. Von Ditfurth (1982:296) meint, dass das Geschöpf Mensch quasi am sechsten Schöpfungstag angekommen ist, dass wir die Menschwerdung gerade erleben; und dass sich der Mensch im evolutionären Prozess noch zur Vollkommenheit weiterentwickeln wird. Damit haben wir auch eine wunderbare Synthese von Theologie und Evolutionslehre; auch Collins (2008) bestätigt, dass Religion und Biologie keinerlei Widerspruch darstellen (müssen), sondern aufeinander angewiesen sind, quasi die zwei Seiten der gleichen Medaille darstellen. Wir sind Kinder des Kosmos, wir leben im Kosmos, wir entwickeln uns und den Kosmos nach kosmischen Gesetzen weiter.¹⁶ Eines sollten wir nicht vergessen: die Menschenaffen (und vielleicht auch noch andere Tiere) sind unsere biologischen Brüder und Schwestern und sie haben es durchaus

¹⁶ Von Ditfurth ergreift diesbezüglich pathetische Worte: „Der Kosmos selbst ist der Ursprung und die Grundlage unserer Existenz. Die aus ihm bis zu uns reichenden Kräfte und Einflüsse erst gewähren auch heute noch die Stabilität, die beruhigende Dauerhaftigkeit der uns alltäglich gewohnten Umwelt“ (1982:296).

verdient, dass wir sie weder quälen (vgl. Bethge 2008), ihre Lebensräume zerstören (Rodung der Regenwälder) noch diese verschmutzen. Das predigt auch neulich Goodall: Sie erforscht jetzt nicht mehr die Lebensweise der Primaten, sondern plädiert für die Erhaltung ihrer Lebensräume – eine globale Aufgabe für uns und die zukünftigen Menschengenerationen. Wir bräuchten in weiterer Folge eine Ökolinquistik, die diese Dinge in Betracht zieht (vgl. Fill 1987).

Was die Stammesgeschichte des Menschen anbelangt, so kann aus der Anatomie z.T. geschlossen werden, wie der frühere Mensch gesprochen hat. Warum der Mensch überhaupt begonnen hat zu sprechen, und unter welchen Bedingungen, ist bis heute ein Geheimnis – man kann nur mutmaßen: höchstwahrscheinlich hängt die Notwendigkeit damit zusammen, dass der Mensch den Wald verließ und in die Savanne ging; dort waren dann aufgrund der größeren Entfernungen komplexere Verständigungsinstrumente vonnöten (mehr dazu Utri 2009 sowie Zimmer 1999:172ff.). Der Neandertaler existierte gleichzeitig mit dem Homo sapiens rund eine halbe Million Jahre lang! Er starb aber vor ca. 35.000 Jahren aus, wir wissen nicht warum. Seine Sprache war langsam (er konnte nur die Vokale /e/, /ö/, /o/), daher hatte er auch keine komplizierte Syntax. Was war der Grund dafür? Bis heute denken wir in Sätzen, die rund 10 Sekunden dauern und unserem Kurzzeitgedächtnis entsprechen. Auch die aufgrund der Anatomie mögliche Bewegung der Lippen spielt eine große Rolle. Ein Vorfahre von uns, der Cro-Magnon-Mensch, der ca. vor 35.000 Jahren auf den Plan tritt, hatte schon eine moderne Anatomie und einen bestens funktionierenden Stimmtrakt. Die Entwicklung des Menschen und seiner Sprache hängt auch mit der Gehirnentwicklung (Volumensvergrößerung) zusammen, vgl. folgende Mittelwerte nach Jantsch (1986:218).

	Menschenaffe	Australopithecus	Homo habilis	H. erectus	Mensch heute
Zeitraum		vor 2,3 Mio J.	1,8 Mio J.	1,5 Mio J.	
Gewicht	0,4 dm ³	0,5 dm ³	0,7 dm ³	0,9 dm ³	1,4 dm ³

Höchstwahrscheinlich war es die Sprache, die es dem Menschen erlaubte (im Verhältnis zu der langen Entwicklung davor), sich so schnell weiter zu entwickeln: „Sie war wohl verantwortlich für die außerordentliche Beschleunigung der Evolution, die vor 40.000 Jahren mit der Entwicklung von komplexen Werkzeugen und Waffen, Behausungen und Booten (sogar hochseetüchtigen) einsetzte“ (Jantsch 1986:241). Ein weiterer qualitativer Sprung kam durch die Entwicklung der Schrift zustande, denn mit „ihr kommt eine neue Variante genealogischer Informationsübertragung in Spiel, die das Lernen von der Bindung an direkte Erfahrung durch Beobachtung, Erleben und Imitation ablöst“ (Jantsch 1986:241).

Wir sehen also, wir sind einerseits Beobachter unserer Evolution, wir beginnen uns selbst besser zu verstehen, wenn wir Tiere beobachten bzw. Aufzeichnungen von Ethologen lesen. Andererseits gestalten wir die Evolution selbst mit (über die heutige beklagene Miss-Evolution, vgl. Blech 2009), wir sind imstande, uns an der Schöpfung

aktiv zu beteiligen: „Wenn Evolution nichts anderes ist als der uns fassbare Anblick einer sich vollziehenden Schöpfung, dann können wir zu der Einsicht kommen, dass uns offenbar die Ehre einer aktiven Beteiligung am Vollzug dieser Schöpfung zuteil wird“ (Ditfurth 1981:146). Der Mensch hat zwar – biologisch-anatomisch gesehen – keine besondere Sonderstellung im Tierreiche inne; jedoch zeigt sich „eine neue Phänomenalität, die biologisch nicht nur als Anpassung an die formenden und optimierenden Kräfte der Evolution zu erklären sein wird. Das Unerwartete und Nichtableitbare, das die nach vorne drängende Zeit unumkehrbar schafft, bleibt das Geheimnis des evolutionären Werdens“ (Schmidt, 2003:69). Von Ditfurth formuliert dies pointiert, indem er meint, dass die Frage, „ob unsere Fähigkeiten des Erinnerns, des Wahrnehmens und des Bewusstseins auch noch Leistungen allein dieser sich zu immer höherer Ordnung entfaltenden Materie sind oder ob sie über sie hinausweisen“ (1980:317) noch immer weit über das hinauszielt, was wir wissen können. Darum mahnt er auch zur Bescheidenheit: „Es ist doch eine wahrhaft aberwitzige Vorstellung, wenn wir immer so tun, als sei das Phänomen des Geistes erst mit uns selbst in dieser Welt erschienen. Als habe das Universum ohne Geist auskommen müssen, bevor es uns gab“ (1980:318). Homo sapiens sapiens, quo vadis?

Zitierte Literatur

- ARZT V. / DITFURTH H. v., 1982, Querschnitte. Reportagen aus der Naturwissenschaft, München.
- BERENDT J.-E., 1985, Nada Brahma. Die Welt ist Klang, Reinbek bei Hamburg.
- BETHGE Ph., 2008, Drähte im Kopf. Tierversuche, in: Spiegel 50, S. 160-164.
- BIRD Ch. / THOMPSON P., 1977, Das geheime Leben der Pflanzen, Frankfurt am Main.
- BLECH J., 2009, Fehlkonstruktion Mensch. Warum wir für die moderne Welt nicht geschaffen sind, in: Spiegel 40, S. 122-133.
- BREHM A. E., o. J. (ca. 1930), Das Leben der Tiere. Die Säugetiere, Berlin.
- COLLINS F. S., 2008, Kod życia – nauka potwierdza wiarę, Warszawa.
- DITFURTH H. v., 1980, Der Geist fiel nicht vom Himmel. Die Evolution unseres Bewusstseins, München.
- DITFURTH H. v., 1981, Wir sind nicht nur von dieser Welt, Hamburg.
- DITFURTH H. v., 1982, Kinder des Weltalls. Der Roman unserer Existenz, Hamburg.
- DREWERMANN E., 2008, Über die Unsterblichkeit der Tiere: Hoffnung für die leidende Kreatur, Mannheim.
- FILL A., 1987, Wörter zu Pflugscharen. Versuch einer Ökologie der Sprache, Wien/Köln/Graz.
- GOODALL J., 1988, My life with the chimpanzees. The fascinating Story of One of the World's Most Celebrated Naturalists, New York/London.
- GOODALL J., 1995, Przez dziurkę od klucza. 30 lat obserwacji szympanców, Warszawa.
- HAECKEL E., o.J. (ca. 1930), Natur und Mensch. Sechs Abschnitte aus Werken, Leipzig.
- JANTSCH E., 1986, Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist, München.
- LORENZ K., 1981, Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, München.

- MATURANA H. R. / VARELA F. J., 1990, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, München.
- POPPELBAUM H., 1928 (⁸1981), Mensch und Tier. Fünf Einblicke in ihren Wesensunterschied, Dornach.
- SCHAD W., 1982, Vom Naturlaut zum Sprachlaut, in: Schad W. (Hg.), Allgemeine Biologie, Stuttgart, S. 90-103.
- SCHMIDT W.-R., 2003, Der Schimpanse im Menschen – das gottebenbildliche Tier, Gütersloh.
- SCHWEITZER A., 2009, Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten (hg. von H. W. Bähr), München.
- UTRI R., 2009, Wie der Mensch zur Sprache kam – die Umstände der Entstehung der menschlichen Sprache, in: Studien zur Germanistik. Rocznik germanistyczny 3, S. 93-102.
- WAAL F. de, 1995, La politique du Chimpanzé, Paris.
- ZIMMER D. E., 1999, So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken, München.

Sprachwissenschaft und elementare Mathematik – Berührungspunkte

1. Unechte Interdisziplinarität

Mathematik und Sprachwissenschaft erscheinen dem unvoreingenommenen Betrachter – und nicht nur diesem – auf den ersten Blick als zwei disjunkte Disziplinen. Auch Wissenschaftler der beiden Disziplinen selbst werden in der Regel spontan nur wenige Themen nennen können, wenn man nach Schnittmengen von Sprachwissenschaft und Mathematik fragt. Wenn man allerdings intensiver nach Berührungspunkten sucht, so werden doch einige derartige Bereiche sichtbar, wie beispielsweise die Verwendung logischer Kalküle in der Sprachphilosophie oder die Formalisierung und quasi Mathematisierung der Grammatik im Rahmen des Strukturalismus. Auch die Anwendung mathematischer, d.h. gemeinhin statistischer Verfahren in empirischen Bereichen der Sprachwissenschaft kann hier erwähnt werden, so u.a. bei Frequenzanalysen in der Korpuslinguistik oder in der Textlinguistik. Statistische Analysen spielen insbesondere in der Lexikologie bzw. Lexikografie eine nicht unbedeutende Rolle. Auf formaler Ebene sollte schließlich noch die Verwendung einer pseudomathematischen Formelsprache in diversen linguistischen Teildisziplinen genannt werden.

So finden sich also doch einige Verknüpfungspunkte beider Disziplinen. In allen diesen Fällen – mag das Spektrum noch so breit sein – spielt die Mathematik jedoch immer die Rolle einer Hilfswissenschaft, die im Dienste der Sprachwissenschaft steht, quasi als *Ancilla linguisticae*. Deswegen können diese Bereiche aus mathematischer Perspektive auch nicht als interessant angesehen werden. Echte Interdisziplinarität setzt vielmehr eine zumindest ansatzweise Gleichberechtigung der verknüpften Disziplinen voraus.¹ Gerade hier könnte man die Frage stellen, wo die Sprachwissenschaft überhaupt zu Ergebnissen führen kann, die auch für Mathematiker relevant sind. Es liegt nahe, dass man mit den Methoden der Sprachwissenschaft kaum einen neuen Beweis des Satzes des Pythagoras führen oder eine Neuformulierung der Axiome der nicht-euklidischen Geometrie leisten kann. Dennoch

¹ Die Computerlinguistik kann hier nicht als Gegenbeispiel angeführt werden, da es hierbei um die Kooperation mit der Informatik geht.

gibt es durchaus denkbare Kooperationsgebiete, die auch die Verflochtenheit wissenschaftlicher Fragestellungen mit Bezug auf das Alltagsleben illustrieren. Zugleich zeigen sie, wie fruchtbar für beide Seiten ein interdisziplinäres Vorgehen sein kann. Im Folgenden soll es gerade um diese praxisorientierten Aspekte des Zusammenwirkens zweier so unterschiedlicher Disziplinen gehen. Damit die Darstellung nicht rein theoretisch bleibt, sollen dabei einige konkrete Beispiele im Vordergrund der Betrachtung stehen.

2. Möglicher Kooperationsbereich: Terminologieentwicklung

Als erster Bereich für eine annähernd gleichberechtigte Kooperation könnte die Neu- und Weiterentwicklung der mathematischen Terminologie genannt werden:² Wie jede lebendige Wissenschaftsdisziplin entwickelt sich auch die Mathematik weiter. Auf diese Weise entsteht regelmäßig neuer Bezeichnungsbedarf für neue Sachverhalte. Auch wenn inzwischen ein Großteil der mathematischen Forschung auf Englisch formuliert wird, besteht doch für Lehrveranstaltungen oder Lehrbücher die Notwendigkeit, auch die deutschsprachige Terminologie weiterzuentwickeln.

Diese Problematik kann hier nur erwähnt, nicht aber mit konkreten Beispielen thematisiert werden, da eine sinnvolle Betrachtung speziellere Kenntnisse ausgewählter Teildisziplinen der Mathematik erfordert, so dass die Darstellung den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde.³ Dennoch erscheint auch die Weiterentwicklung von Terminologie in Bereichen sinnvoll und notwendig, die mathematisch weniger anspruchsvoll sind. Dies soll an einem Beispiel aus der Finanzmathematik illustriert werden. In elementaren Fällen ist sie durchaus für den Alltag relevant, und man könnte meinen, hier seien hinsichtlich der Terminologie keinerlei Lücken mehr zu füllen. Das folgende Beispiel eines Annuitätendarlehens – kein seltener Fall bei langfristigen Finanzierungen – zeigt aber, dass dies keineswegs so gelten kann:

Eine Familie nimmt für den Erwerb eines Einfamilienhauses einen Kredit in Höhe von 200.000 € zu einem Zinssatz von 5,1% auf. Die Rückzahlung soll in Form eines nachschüssigen Annuitätendarlehens erfolgen, d.h. am Jahresende wird eine immer gleiche Rate an die Bank gezahlt.

Die Höhe der Rate beeinflusst naheliegenderweise maßgeblich die Entwicklung der Restschuld und die Länge des Zeitraumes, der notwendig ist, um den Kredit gänzlich zu tilgen. An zwei Fällen soll dies hier veranschaulicht werden:

² Es ließe sich hier zwar einwenden, dass dabei die Sprachwissenschaft die Rolle eines Dienstleisters für die Mathematik einnehme, aber aus lexikologischer und lexikografischer Sicht bietet die Thematik durchaus aufschlussreiches Material.

³ Genannt werden könnte hier z.B. die Optimierung, ein Teilbereich der angewandten Mathematik. Hier existieren noch zahlreiche ungelöste Probleme, so bei der Entwicklung von Methoden zur globalen nichtlinearen Optimierung.

1. Fall: Die Familie zahlt jährlich 12.000 € an die Bank (entspricht unverzinst 1.000 €/Monat).
2. Fall: Die Familie zahlt jährlich 15.600 € an die Bank (entspricht unverzinst 1.300 €/Monat).

Es sei A die Annuität, S die Schuld, p der Zinssatz, so dass man zur Vereinfachung $q = 1 + \frac{p}{100}$ definieren kann. Dann gilt für die Restschuld nach n Jahren:

$$R_n = S \cdot q^n - A \cdot \frac{q^n - 1}{q - 1}$$

Auf dieser Grundlage lassen sich die Restschuld nach fünf bzw. zehn Jahren sowie die Gesamtsumme der Zahlungen bestimmen. Dabei werden die gravierenden Unterschiede zwischen den beiden Fällen deutlich:

Fall	1	2
Restschuld R5	190.033,98 €	170.101,93 €
Restschuld R10	177.253,84 €	131.761,52 €
Zahlung an die Bank binnen 10 Jahren	120.000,00 €	156.000,00 €
Rückzahlung insgesamt bis zur endgültigen Tilgung	457.669,53 €	332.708,21 €

Tab. 1: Überblick Restschuldentwicklung und Rückzahlung

Bei der Summe der Zahlungen an die Bank ergibt sich also eine Differenz von 124.961,32 € zwischen beiden Fällen.

Für die Laufzeit des Darlehens, d.h. für die Tilgungsdauer, gilt folgende Formel:

$$N = \frac{\log\left(\frac{A}{A - (q - 1)S}\right)}{\log q}$$

Im ersten Fall ergibt sich damit eine Laufzeit von 38,14 Jahren, de facto also von 39 Jahren. Im zweiten Fall beträgt die Laufzeit hingegen lediglich 21,32 Jahre, de facto 22 Jahre. Auf Grund der drastischen Unterschiede bei diesem konstruierten Beispiel erkennt man, welche große Bedeutung den bei der Kreditaufnahme getroffenen Entscheidungen über die konkrete Ausgestaltung der Rückzahlung zukommt. Denn über die Höhe der Annuität werden die Laufzeit und die insgesamt zu zahlende Summe beeinflusst, dabei können auch relativ geringe Unterschiede erhebliche Auswirkungen haben. Insofern ist für Kunden eine dezidierte Information wichtig, welche Folgen Entscheidungen über die späteren Zahlungen haben. Erst auf dieser Grundlage ist eine genauere Beurteilung und Abwägung möglich. Gerade hier gibt es jedoch terminologisch noch zahlreiche Unklarheiten, da für einige wichtige Beurteilungskriterien bislang geeignete und allgemein akzeptierte Bezeichnungen fehlen. Die betreffenden Lücken kann man u.a. mit den folgenden noch unbeantworteten Fragen illustrieren:

1. Wie heißt beispielsweise das Verhältnis von geleisteter Zahlung und Restschuld oder das Verhältnis von geleisteter Zahlung und Schuldenabbau (Tilgung)?
2. Wie heißt das Verhältnis von Kreditsumme und der tatsächlich zu leistenden Rückzahlung?
3. Wie heißt die Annuität (Jahresrate), um das Darlehen innerhalb einer bestimmten Zeit, z.B. binnen 20 Jahren, zurückzuzahlen? Vielleicht 20-Jahres-Annuität oder 20er-Annuität?
4. Wie heißt der Zeitpunkt, ab dem mehr getilgt als an Zinszahlung geleistet wird?
5. Wie heißt das Zeitintervall, das notwendig ist, um einen bestimmten Prozentsatz, z.B. 50%, zu tilgen?

Es lässt sich somit festhalten, dass terminologisch hier noch viel Arbeit geleistet werden könnte. Man erkennt aber auch, dass nicht nur spezielle und neue Bereiche der Mathematik von einem Terminologiedefizit betroffen sind, sondern durchaus etablierte, praxisnahe und eigentlich mathematisch elementare Gebiete. Die Relevanz, hier passende Terminologie zu finden, liegt auf der Hand. Beispielsweise würde sie bei der Beratung von Verbrauchern, die ein derartiges Darlehen aufnehmen wollen, eine große Hilfe darstellen.

3. Interdisziplinäre Erschließung historischer Terminologie

Grundsätzlich ist die Neuentwicklung von Terminologie natürlich kein neues Problem. Das bedeutet, dass man auch aus der Geschichte lernen könnte. Voraussetzung dafür wäre allerdings, dass die Terminologiegeschichte bereits aufgearbeitet bzw. untersucht wäre. Doch auch auf diesem Feld existieren noch sehr zahlreiche Defizite. Zugleich handelt es sich dabei um einen Bereich, in dem Sprachwissenschaft – und zwar in diachroner Sicht – und Mathematik in Form von Mathematikgeschichte gleichberechtigt zusammenwirken können.

Vor allem in jüngerer Vergangenheit wurde – wie ein Blick auf den Forschungsstand zeigt – wenig auf diesem Gebiet geforscht. Ohne hier die Literaturlage umfassend referieren zu können, kann man überblickend feststellen, dass zur deutschsprachigen Terminologie der Mathematik vornehmlich ein paar Publikationen aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts vorliegen, neuere Untersuchungen hingegen recht rar sind.⁴

Erkenntnisse über die Entwicklung von Terminologie sind auch für die Mathematikgeschichte wichtig, wenn auch dort bislang noch wenig berücksichtigt. Hier ist die Situation ähnlich wie in der Sprachwissenschaft. Auch in der Mathematikgeschichte gab es bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts noch interdisziplinäre Arbeiten, danach trennten sich die Wege von Natur- und Geisteswissenschaften. Die Darstellung

⁴ Zu den wenigen jüngeren Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet zählen Kothmann 1998, Krüger 1992, Müller 1999.

von Tropfke „Geschichte der Elementarmathematik“ von 1921 erwähnt in der ersten Auflage sogar explizit die besondere Berücksichtigung der Fachwörter im Titel. Die neueren Auflagen haben die Fachwörter bereits getilgt.⁵ Die historische Entstehung von mathematischer Terminologie im Deutschen kann aber durchaus Vorbild sein für die heutige Weiterentwicklung. Erfahrungen lassen sich aus den ersten deutschsprachigen mathematischen Textsorten der frühneuhochdeutschen Epoche, speziell des 16./17. Jahrhunderts, gewinnen. Hierbei handelt es sich um so genannte Rechenbücher, Feldmessbücher, Visierbücher⁶ usw. In jener Zeit musste erstmals mathematische Terminologie in deutscher Sprache entsprechend dem lateinischen Vorbild geschaffen werden.

Die Untersuchung von fast 200 deutschsprachigen mathematischen Werken der Zeit von 1500 bis 1650 durch den Verfasser ermöglichte es, typische Mechanismen zu erkennen, die für die Neuprägung des betreffenden Fachwortschatzes Bedeutung besaßen: Es finden sich dabei einerseits Entlehnungen in unterschiedlichster Form (lexikalische Entlehnungen, Lehnprägungen/semantische Entlehnungen, Lehnübersetzungen usw.), also z.B. *multiplizieren* < lat. *multiplicare*, *Wurzel* < lat. *radix*, *Nenner* < lat. *denominator*, andererseits aber auch komplette Neubildungen bzw. semantische Umdeutungen wie *Schnitz* (statt lat. *segmentum*), *quittenrund*, *apfelrund* (bei Kepler 1616), *hinwegwerfen* (statt lat. *substrahere* bei Schultze 1600). Um die betreffenden Werke jener Zeit umfassend wissenschaftshistorisch zu erschließen, ist es notwendig, sowohl mathematische wie auch sprachwissenschaftliche Erkenntnisse und Kompetenzen miteinander zu verknüpfen. Insbesondere bei derjenigen Terminologie, die lediglich in einer bestimmten Zeit oder sogar nur von einem einzelnen Autoren gebraucht wurde, sich also nicht langfristig durchsetzen konnte, ist es schwer, den mathematischen Inhalt der Ausführungen zu verstehen, wenn man die Begrifflichkeit nicht deuten kann. Dies gilt umso mehr, als in der frühen Neuzeit mathematische Werke weit stärker als heute verbal formuliert wurden. Zur Illustration dieser Problematik seien hier nur einige Beispiele aus dem Werk „Arithmetica Oder Rechenbuch“ von Anton Schultze (1600/11) angeführt, die belegen, wie stark die damalige Begrifflichkeit von der heute üblichen abweicht: *zerstreuung*, ‚Faktorzerlegung‘, *erkleinern*, ‚Kürzen eines Bruches‘, *auffheben*, ‚dividieren‘.

Weiterhin sind ohne sprachhistorische Kenntnisse zudem oftmals ganze Aufgabenstellungen nicht oder nur schwer verständlich: Als Beispiel kann hier eine Aufgabe kombinatorischen Inhalts samt Lösung aus Goessens „Arithmetica“ (1601) genannt werden:

Item ein Bürger hat 7 seiner Nachbawrn zu Gast geladen / vnd da sie samptlichen an einem viereckigen Tisch gesessen / allzeit zween neben zween / vnd wol lustig waren / hat der nechste / so neben dem Wirt gesessen / gesprochen vnd gesagt: Ich bitte euch morgen auch samptlich zu gast / Desselben gleichen haben die andern all / ein jeder nach seiner

⁵ Vgl. z.B. die vierte Auflage, Berlin 1980.

⁶ Visierbücher befassen sich mit der stereometrischen Problematik der Ausmessung von Fässern.

Ordnung auch gesagt / Vnd sol dasselbig also vnterhalten werden / biß sie jhre ordnung solten kommen zu endern / vnd sitzen allemahl anders / als sie das vorige mahl solten gesessen haben / Wirdt demnach gefragt / wie lang jhr gut Leben soll wahren / daß ein jeder auff seine erste stadt soll kommen zu sitzen? Facit 110 Jahr 143 Tage / Welches keines Menschen Leben vnter viel Tausent kan erreichen.

Stehet also:

1	1
2	2
6	3
24	4
120	5
720	6
5040	7
40320	8

Diuid. mit 365 [...].⁷

Das Beispiel lässt erkennen, dass für die inhaltliche Erschließung des Textes ein enges Zusammenwirken von Sprachwissenschaft und Mathematik, genauer von Sprach- und Mathematikgeschichte, sinnvoll wäre.

4. Mathematikdidaktik und Textlinguistik

Einen weiteren Bereich produktiver Kooperation stellt das Zusammenwirken von Mathematik – speziell in Form der Mathematikdidaktik – und Textlinguistik dar. Spätestens seit der Pisa-Studie ist allgemein bekannt, dass mathematische Textaufgaben Schüler vor große Verständnisprobleme stellen. In Fachkreisen weiß man dies schon lange: „Wir wissen nicht erst seit der Pisa-Studie, dass Schüler große Schwierigkeiten mit mathematischen Sachverhalten haben, die in Textform vorliegen“⁸. Die Umsetzung der verbal formulierten Aufgabenstellung in mathematische Notation lässt viele Schüler und auch Eltern scheitern und verzweifeln. Oftmals liegt der Misserfolg dabei nicht in mangelhaften Mathematik-Kenntnissen begründet, sondern im unzureichenden Verständnis der Aufgabenformulierung und in der Unfähigkeit zur Transferleistung. So finden sich als typische Problemformulierung in Internet-Foren für Schüler z.B. folgende Aussagen: „[...] und zwar verstehe ich nicht ganz wie ich aus einer **Textaufgabe** eine Gleichung bekomme!“⁹. Ohne Mathematisierung der Problemstellung

⁷ Es handelt sich um Permutationen, deren Zahl man heute allgemein mit $n!$ angeben würde.

⁸ Vgl. Bildungsserver Hessen, Bereich Sekundarstufe I, Fachdidaktik Mathematik: http://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek_i/mathematik/fachdidaktik/index.html (Zugriff 21.10.2010).

⁹ Vgl. <http://www.gutefrage.net/frage/problem-textaufgaben-zu-gleichungen> (Zugriff 21.10.2010). Bemerkenswert ist dabei insbesondere, dass für derartige Problemstellungen so-

können mathematische Verfahren erst gar nicht zur Anwendung kommen. Es darf vermutet werden, dass diese Problematik nicht unwesentlich zum schlechten Ruf der Mathematik als schwer und unverständlich beiträgt. Es ist jedenfalls dokumentierbar, dass mathematische Textaufgaben einschneidende Bedeutung in der Entwicklung vieler Schüler haben. Das folgende Zitat aus den Lebenserinnerungen eines 80-jährigen Priesters, der sich nach über 70 Jahren noch an eine Situation mit Textaufgaben erinnern kann, belegt dies: „Meine Schwester versuchte, zusammen mit meinem Vater eine komplizierte Textaufgabe in Mathe zu lösen. Der siebenjährige Hermann-Josef saß dabei, rechnete mit und wusste das Ergebnis“¹⁰.

Hier könnte eine Zusammenarbeit mit der Textlinguistik helfen: Aufgabe der Textlinguistik wäre es, bei der Verständlichkeit anzusetzen. Das bedeutet, dass das Ziel darin bestünde, befriedigend zu klären, wie man solche Texte formuliert, dass sie verständlich, evtl. ohne Formeln, und dennoch mathematisch korrekt sind. Häufig ist nämlich die Darstellung so abstrakt und fern der Lebenswirklichkeit, dass sie weder Interesse weckt noch die Bedeutung der Mathematik zeigt. Insbesondere die in den Aufgaben verwendete Lexik ist zwar üblich, aber oft auch archaisch. Eine typische Aufgabe aus einem Schulbuch für Stochastik illustriert dies. Sie lautet:

In einer Urne befinden sich 5 rote, 3 weiße und 6 schwarze Kugeln. 3 Kugeln werden ohne Zurücklegen gezogen. Mit welcher Wahrscheinlichkeit sind sie alle verschiedenfarbig?

Lösung:

$$\frac{5}{14} \cdot \frac{3}{13} \cdot \frac{6}{12} \cdot 6 = 0,247 = 24,7\%$$

Es darf vermutet werden, dass allein schon der Terminus *Urne* Schüler abschreckt, selbst wenn er in derartigen Aufgaben häufig gebräuchlich ist. Auch die Fragestellung der Mischung von Kugeln scheint eher uninteressant. Dieselbe mathematische Struktur ließe sich aber auch alltagsnäher formulieren, vielleicht folgendermaßen:

Aufgabe: Nach einer Party fahren 14 Gäste mit dem Auto nach Hause. Sie wissen nicht, dass in der Nähe eine Polizeikontrolle stattfindet. Von den Autofahrern haben 5 zuviel Bier getrunken, 3 andere fahren grundsätzlich zu schnell und die restlichen 6 sind nüchtern und halten die Geschwindigkeit ein. Die Polizei hält drei der Autos an. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Polizei genau einen Trinker, einen Raser und einen normalen Autofahrer stoppt?

Das Thema der sprachlichen Verständlichkeit mathematischer Problemstellungen bleibt im Übrigen nicht auf die Schule beschränkt. Vielmehr betrifft es auch zahlreiche Anwendungen der Mathematik im Alltag, bei denen ähnliche Verständlichkeitsprobleme

gar eine eigene Fragekategorie eröffnet wurde.

¹⁰ Vgl. „Augsburger Allgemeine“ vom 24.8.2008. Bezeichnend ist die Tatsache, dass der betreffende Artikel unter der Überschrift stand „Keine Scheu vor heiklen Gesprächsthemen“.

bestehen: Versicherungsverträge, Geldanlagen usw. Generell ist zu betonen, dass durch die verständliche Formulierung zwar keine Verbesserung der Mathematikkenntnisse erreicht werden kann, jedoch vielfach auf diese Weise dem Rezipienten überhaupt erst Problematik, Relevanz und Konsequenz der betreffenden Sachverhalte verdeutlicht werden.

5. Ein aktuelles Beispiel der derzeitigen Entfremdung

Abschließend sei noch ein Beispiel einer aktuellen Diskussion angeführt, das den bisherigen Mangel an gegenseitigem Verständnis und Zusammenarbeit verdeutlichen kann: Seit einigen Jahren wird in der Presse, meist im Feuilleton, die Forderung eines Vereines um den Bochumer Mathematik-Professor Lothar Gerritzen ventiliert, die derzeit gebräuchlichen Zahlwörter im Deutschen zu verändern. Konkret geht es um die angeblich „falsche“ Zählweise der höheren Einerzahlen, also *einundzwanzig*, *zweiundzwanzig* usw. Gefordert wird, die Zahlwörter an die Notation der Zahlen anzupassen und künftig wie in vielen anderen Sprachen, z.B. im Englischen, nach dem Muster Zehner–Einer zu zählen, also *zwanzigeins*, *zwanzigzwei* usw. Sinnigerweise heißt der Verein auch „Zwanzigeins e.V.“. Auf dessen Internet-Seite preist der Verein programmatisch und zugleich eindeutig wertend die Einführung der „unverdrehten Zahlensprechweise“.¹¹

Gänzlich neu sind die Forderungen nicht, schon früher wurden sie im Abstand einiger Jahrzehnte in der Regel von Technikern oder von Personen mit technokratischem Hintergrund und Sprachverständnis erhoben. In Norwegen haben entsprechende Forderungen Mitte des 20. Jahrhunderts tatsächlich Erfolge erzielt. Zumindest im amtlichen Bereich wurden die Zahlwortbildungen geändert. Ohne hier auf die Argumente pro und kontra im Einzelnen eingehen zu können, sind solche Forderungen jedoch Ausdruck einer tiefen Sprach- und Verständnislosigkeit zwischen Sprachwissenschaft und Mathematik. Dies wird schon daran deutlich, dass die Forderungen in der Regel von Sprachwissenschaftlern entweder ignoriert oder doch zumindest nicht adäquat beantwortet werden. Umgekehrt baut der Verein mit seinen Äußerungen auf einem rein instrumentellen Verständnis von Sprache auf und nicht auf sprachwissenschaftlicher Expertise. Viel sinnvoller, als hier aneinander vorbeizureden, wäre es, nach den historischen Entstehungsursachen der gewachsenen Strukturen zu forschen. Ein Blick in die Forschungslage zeigt aber, dass diese Frage in der historischen Sprachwissenschaft bislang nahezu komplett ausgespart wurde.¹² Dies mag ein weiteres Resultat der Fremdheit beider Disziplinen sein, bedarf es doch bei der Untersuchung der Entstehungsursachen

¹¹ Vgl. www.verein-zwanzigeins.de (Zugriff 11. 9. 2010).

¹² Zu den wenigen Publikationen, die diese Frage aus sprachwissenschaftlicher Sicht aufgreifen, gehören Wackernagel (1955) und Honti (1993), deren Interesse sich aber auf das Griechische bzw. auf die uralischen Sprachen richtet.

der Zählweise im Deutschen auch der Berücksichtigung elementarmathematischer Aspekte. Ein sprachhistorischer Blick auf die Thematik legt jedenfalls nahe, dass die Wortbildungsstruktur der betreffenden Zahlwörter im Deutschen durchaus kognitiv und wahrnehmungspsychologisch bedingt ist, indem das variable und damit für das Aufzählen wichtigere Element (Einer) zuerst genannt wird.¹³

6. Fazit

Die hier dargestellten Beispiele konnten nur einen kleinen Einblick in die jeweiligen Bereiche geben. Zudem repräsentieren sie nur eine Auswahl denkbarer interdisziplinärer Fragestellungen. Dennoch zeigen alle diese hier nur kurz behandelten Beispiele eindrücklich, dass in einem durchaus breiten thematischen Spektrum Möglichkeiten und Bedarf zur interdisziplinären Kooperation zwischen Mathematik und Sprachwissenschaft bestehen. Erforderlich ist dafür aber die Bereitschaft auf beiden Seiten, diese Kooperationsbereiche zu identifizieren, zugleich auch mehr Verständnis und vor allem Wissen über die jeweils andere Disziplin.

Zitierte Literatur

- HONTI L., 1993, Die Grundzahlwörter der uralischen Sprachen, Budapest.
- KEPLER J., 1616, Außzug auß der Vralten Messe Kunst Archimedis [...], Linz.
- KOTHMANN H., 1998, Vom Kunst-Wort zur Wissenschaftssprache. Johannes Keplers Beitrag zur deutschen Fachsprache, in: Grigull U./Bialas V. (Hg.), Johannes Keplers Beitrag zur Deutschen Fachsprache, München, S. 7-23.
- KRÜGER D., 1992, Anmerkungen zur Entstehung und Diskussion mathematischer Termini an Beispielen des 17. und 18. Jahrhunderts, in: Albrecht J./Baum R. (Hg.), Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart, Tübingen, S. 117-133.
- MÜLLER P. O., 1999, Die Fachsprache der Geometrie in der frühen Neuzeit, in: Hoffmann L. et al. (Hg.), Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Halbbd. 2, Berlin/New York, S. 2369-2377.
- SCHULTZE A., 1600, Arithmetica Oder Rechenbuch [...], Liegnitz.
- TROPFKE J., 1921ff., Geschichte der Elementar-Mathematik in systematischer Darstellung mit besonderer Berücksichtigung der Fachwörter. 7 Bde., Berlin/Leipzig.
- TROPFKE J., 1980, Geschichte der Elementarmathematik. Bd. 1, Berlin/New York.
- WACKERNAGEL J., 1955, Zur Wortfolge, besonders bei den Zahlwörtern, in: Wackernagel J., Kleine Schriften (hg. von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen), Göttingen, S. 236-256.

¹³ Der Verfasser beabsichtigt, diese Thematik in einer separaten Veröffentlichung näher zu untersuchen.

Zur Kulturalität von konversationalen Implikaturen. Das Gricesche Modell im Lichte interkultureller Theorieansätze

1. Methodische Vorbemerkung

Konversationale Implikaturen gehören zu den Kernthemen der linguistischen Pragmatik. Der Terminus geht auf den Sprachtheoretiker Herbert P. Grice zurück (1975), der die Sprechakttheorie von John L. Austin (1962) und John R. Searle (1969) handlungstheoretisch weiterentwickelt und sprachliche Äußerungen in einen größeren situativen Rahmen stellt. Dabei versucht Grice zu zeigen, wie dieselbe Sprachhandlung in verschiedenartigen Situationen aufgrund der mit ihr verbundenen impliziten Mitteilungen bzw. konversationalen Implikaturen unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Das Nicht-Gesagte, wohl aber Mit-Gemeinte und vom Hörer auch Mit-Verstandene tritt damit in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Grice entfacht mit seinen Überlegungen eine Diskussion, die bis heute fort dauert. Obwohl noch immer wenig befriedigende Ergebnisse aufzuweisen sind, ist das Thema in seiner Bedeutung erhalten geblieben und fordert eine Weiterentwicklung. Neben den bedeutungs- und handlungstheoretischen Reflexionen der Sprachtheorie¹ sind es vor allem kulturwissenschaftlich ausgerichtete Überlegungen, die den situativen Rahmen, in dem Grice die Sprachhandlungen untersucht, kulturspezifisch aufzufächern versuchen.² Häufig handelt es sich dabei um kritische Auseinandersetzungen mit den Grundregeln der Konversation, dem **Kooperationsprinzip** und den **Konversationsmaximen**. Zwar drückt sich Grice hier nicht immer klar aus³, dennoch

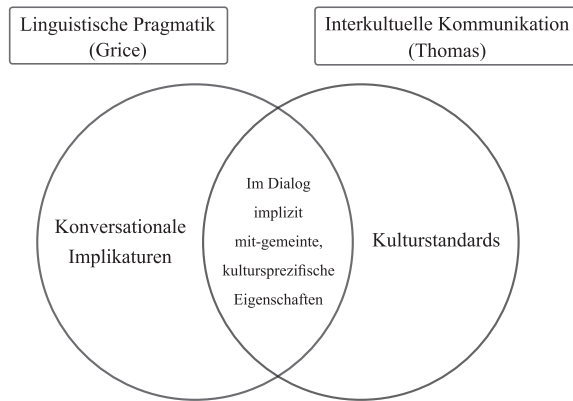
¹ Eine knappe Beurteilung der Forschungslage von Seiten des Handlungstheoretiker Georg Meggle in den 1990er Jahren soll den Diskussionsstand illustrieren: „Die sogenannte Theorie der Implikaturen ist bislang im wesentlichen ein Bündel aus interessanten Beobachtungen, diversen Distinktions-, Klassifikations- und Erklärungsansätzen. Deren Explikation vor dem Hintergrund einer Allgemeinen Kommunikationstheorie und einer handlungstheoretischen Semantik ist jedoch eine Aufgabe, die erst noch zu leisten ist“ (1999: 54). Vgl. dazu auch den bereits 1979 in deutscher Sprache erschienenen Sammelband von Meggle (1979).

² Vgl. dazu Leech 1983, Brown/Levinson 1987, Sperber/Wilson 1995.

³ Vgl. die Übersicht über die Präziserungsversuche des Kooperationsprinzips in Anm. 14.

scheint er für diese Regeln den Anspruch allgemeiner Gültigkeit zu erheben und damit Universalien zu postulieren, die einer eingehenden Analyse bedürfen.⁴ Bei diesen kulturwissenschaftlich orientierten Diskussionen wurden die konversationalen Implikaturen wenig beachtet, obwohl gerade diese aufgrund ihrer Situationsgebundenheit unmittelbar von einer kulturellen Spezifizierung des Gesprächskontextes abhängig sein müssten. Die Frage nach der Kulturalität der konversationalen Implikaturen ist daher ein Forschungsdesiderat, dem in vorliegender Untersuchung nachgekommen werden soll.

Die Suche nach einer Antwort auf diese Frage wird dabei über rein linguistische Fragen hinausgehen und zur interkulturellen Kommunikation führen. Besonders geeignet ist in diesem Zusammenhang die Kulturstandardtheorie von Alexander Thomas, die kultur- oder nationenspezifische Charakteristika in standardisierter oder typisierter Form zu erfassen sucht (Kap. 2). Sie kann den Griceschen Ansatz so ergänzen, dass sich der kulturelle Aspekt der konversationalen Implikaturen erklären lässt. Damit wird methodisch ein Überschneidungsbereich zwischen der linguistischen Pragmatik und der Theorie der interkulturellen Kommunikation definiert. Ein Schaubild mag dies verdeutlichen.



Den im Schaubild dargestellten Überschneidungsbereich, in dem die Verbindungen zwischen konversationalen Implikaturen und Kulturstandards liegen, gilt es im Folgenden genauer zu bestimmen.⁵ Dadurch geraten Dialoge, in denen Kulturspezifisches

⁴ Dieser Allgemeingültigkeitsanspruch wurde in der Nachfolgediskussion um die Thesen von Grice heftig kritisiert. In ihrem Buch „Cross-Cultural Pragmatics“ fasst Anna Wierzbicka die Gegenposition zu Grice in drei Thesen übersichtlich zusammen: „(1) In different societies, and different communities, people speak differently. (2) These differences in ways of speaking are profound and systematic. (3) These differences reflect different cultural values, or at least different hierarchies of values“ (2003: 69). Eine ähnliche Position vertritt u.a. Földes (2003:24).

⁵ Das Schaubild zeigt, dass weder alle Kulturstandards durch konversationale Implikaturen

durch implizit Mitgemeintes vermittelt und verstanden wird, in den Blick. Zu diesen lässt sich vorab Folgendes sagen: Die Kulturstandards als spezifische Charakteristika einer Kultur geben die Thematik vor, die Implikaturen betreffen die Art und Weise, wie sich die Standards in der Sprache erkennen lassen. Wenn man also die Kulturalität der konversationalen Implikaturen zu erfassen sucht, so ist man zuerst auf die Standards verwiesen, da diese die thematische Richtung weisen können, in der kulturtypische Dialoge zu finden sind. Da es in vorliegendem Beitrag nicht um eine empirische Untersuchung möglicher sprachlicher Ausdrucksformen von Kulturstandards, sondern um eine methodische Analyse des implizit mitgemeinten, kulturellen Gehalts geht, sollen prototypische Beispieldialoge formuliert werden, die in stark vereinfachter Form zeigen können, wie durch Implikaturen Kulturspezifisches zum Ausdruck kommt.

Am Anfang der vorliegenden Untersuchung steht ein kurzer Überblick über die Kulturstandardtheorie von Alexander Thomas (Kap. 2). Danach wird exemplarisch der deutsch-italienische Kontext herangezogen⁶, aus dem zwei Kulturstandards genauer analysiert werden: die deutsche Pünktlichkeit und der im Gegensatz dazu stehende flexible Umgang mit der Zeit in Italien. Zwei prototypische Dialoge, in denen die beiden Kulturstandards eine relativ einfache sprachliche Form gewinnen, bilden den Übergang zu den linguistischen Erörterungen (Kap. 3). Diese bestehen in einer knappen Erklärung der konversationalen Implikaturen (Kap. 4), einer kurzen Erläuterung des Kooperationsprinzips (Kap. 4.1) und in den kulturtheoretischen Ergänzung des Prinzips (Kap. 4.2). Abschließend sollen dann einige theoretische Schlussfolgerungen hinsichtlich der Kulturalität von konversationalen Implikaturen gezogen werden (Kap. 5).

2. Die Kulturstandardtheorie

Ausgangspunkt der Kulturstandardtheorie⁷ ist das Verständnis der Kultur als spezifisches Orientierungssystem einer Gesellschaft, Organisation oder Gruppe. Alexander Thomas schreibt dazu: "Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesel-

zum Ausdruck kommen, noch dass alle konversationalen Implikaturen kulturell bestimmt sind, sondern dass es Bereiche gibt, in denen beide Phänomene unabhängig von einander existieren.

⁶ Der deutsch-italienische Kontext wurde gewählt, da die Autorin den deutsch-italienischen Kontext aufgrund ihrer Tätigkeit im Fachbereich Germanistik der Universität Bologna gut kennt und in unterschiedlichen Veranstaltungen die Kulturstandardtheorie im Vergleich dieser beiden Kulturen aufarbeiten konnte (vgl. dazu auch Anm. 10).

⁷ Die Kulturstandardtheorie wird von Alexander Thomas in unterschiedlichen Werken dargestellt. Vgl. dazu etwa die Handbücher Thomas/Kinast/Schroll-Machl (2003) und Thomas/Kammhuber/Schroll-Machl (2003).

lschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung” (1996:112). Zentral an dieser Definition sind die **spezifischen Symbole**, die in einer systemstrukturierten Weise aufeinander bezogen sind. Sie entstehen aus der Interaktion der Gruppenmitglieder und ihrer Umwelt, werden über Generationen hinweg in mehr oder weniger veränderter Form weitergegeben und entfalten in sämtlichen Lebensbereichen ihre Wirkung. Zu diesen **Kulturstandards** genannten Symbolen liefert Thomas folgende Definition: „Kulturstandards können aufgefasst werden als die von den in einer Kultur lebenden Menschen untereinander geteilten und für verbindlich angesehenen Normen und Maßstäbe zur Ausführung und Beurteilung von Verhaltensweisen. Kulturstandards wirken als Maßstäbe, Gradmesser, Bezugssysteme und Orientierungsmerkmale. Kulturstandards sind die zentralen Kennzeichen einer Kultur, die als Orientierungssystem des Wahrnehmens, Denkens und Handelns dienen. Kulturstandards bieten den Mitgliedern einer Kultur Orientierungshilfen für das Verhalten und ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch, noch akzeptabel bzw. welches Verhalten abzulehnen ist. Kulturstandards wirken wie implizite Theorien und sind über den Prozess der Sozialisation internalisiert. Kulturstandards bestehen aus einer zentralen Norm und einem Toleranzbereich. Die Norm gibt den Idealwert an, der Toleranzbereich umfasst die noch akzeptierbaren Abweichungen vom Normwert” (1999:114).

In Ergänzung zu der Definition von Thomas sollen folgende Punkte hervorgehoben werden:

- Im Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Nationen, wie etwa Deutschen und Italienern, wird von jeder Seite in erster Linie das Unbekannte wahrgenommen, das dem, woran man gewöhnt ist, nicht entspricht. Auf diese Weise werden Kulturstandards ermittelt.
- Kulturstandards haben keinen allgemeingültigen Charakter, sondern sie gelten jeweils für den Kontakt zwischen zwei Kulturen. So mag der italienische Familiensinn einem Deutschen auffallen, bei einer Person spanischer Provenienz ist dies sicher viel weniger der Fall, weil auch in dieser Kultur die Familie eine ebenso große Rolle spielt wie in Italien. Daher gehört der „familiarismo“ für Deutsche zu den italienischen Kulturstandards (Neudecker/Siegel/Thomas 2007: 21-46), für Spanier wohl weniger.
- Kulturstandards beschreiben die Charakteristika einer Gruppe auf einem abstrakten und generalisierenden Niveau. Sie beziehen sich auf die in der Gruppe vorhandenen gemeinsamen Elemente, erheben allerdings nicht den Anspruch, Individuen zu beschreiben. Ein Deutscher (als Individuum) kann von den Standards, die für seine Nation gelten, erheblich abweichen. Aus diesem Grunde haben sie, die Standards, einen oft weit ausgedehnten Toleranzbereich, innerhalb dessen individuelle Ausprägungen akzeptiert werden. Sie stellen daher eine Art Richtwert dar, an dem sich die Individuen einer Gruppe orientieren.

- Aus der Fremdperspektive betrachtet, stellen Kulturstandards etwas Typisches dar, durch das sich das durchschnittliche Mitglied einer Gruppe oder Nation auszeichnet und von anderen Gruppen oder Nationen unterscheidet. Die Individuen der jeweiligen Kultur zeigen in mehr oder weniger starker Ausprägung bestimmte Verhaltensweisen, die in anderen Kulturen nicht mit derselben Häufigkeit beobachtet werden können.

Im Hinblick auf die unten dargelegten Beispiele aus dem deutsch-italienischen Kontext seien die Standards genannt, die für die deutsche bzw. die italienische Kultur festgesetzt wurden⁸: Die deutschen Kulturstandards bestehen aus Sachorientierung, Wertschätzung von Strukturen und Regeln, regelorientierter internalisierter Kontrolle, Zeitplanung, Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereich, sowie aus Individualismus (Schroll-Machl 2002). Demgegenüber können folgende italienische Kulturstandards genannt werden: Familienorientierung, Beziehungsorientierung, Flexibler Umgang mit Regeln (auch mit der Zeit), Hierarchieorientierung, Identitätsbewusstsein, Emotionalität. (Neudecker/Siegel/Thomas 2007, Kaunzner 2006:105-122). Unter den hier aufgeführten Kulturstandards sollen im folgenden zwei genauer betrachtet werden: die auf Pünktlichkeit basierende, strenge Zeitplanung in Deutschland und die terminliche Flexibilität und Toleranz hinsichtlich der Zeiteinteilung in Italien.

Der Umgang mit der Zeit im deutsch-italienischen Vergleich

Deutsche legen, im Gegensatz zu Menschen aus anderen Kulturen, großen Wert auf zeitliche Planung und genaue Einhaltung von Terminen. Damit sind Vor- und Nachteile verbunden, denn einerseits sind Deutsche hinsichtlich zeitlicher Absprachen sehr verlässlich, andererseits werden sie extrem unflexibel, wenn es um die Gestaltung von Zeitplänen geht. Eine Erklärung dafür liefert die Psychologin und interkulturelle Trainerin Silvia Schroll-Machl: „Grundsätzlich meinen Deutsche, Zeit sei ein kostbares Gut. Es darf nicht nutzlos vergeudet werden, sondern muss effektiv genutzt werden. Dazu dienen langfristige, genaue Zeitplanungen und ein präzises Erfüllen des Zeitplans. Im Tun will man sich nicht mit Nebensächlichkeiten aufhalten. Es gilt vielmehr, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und sich nicht ablenken zu lassen“ (2002:119).

Im Gegensatz zu der exakten, aber auch rigiden Zeitplanung in Deutschland geht man in Italien mit der Zeit eher flexibel um. 20 bis 30 Minuten Verspätung sind sowohl bei Verabredungen mit Freunden als auch im beruflichen Umfeld durchaus an der Tagesordnung.⁹ Wer den vorgegebenen oder vereinbarten Zeitpunkt leicht überschreitet,

⁸ Hierzu werden die Untersuchungen herangezogen, die von der Forschergruppe um Alexander Thomas entstanden sind. Genannt seien hier die Arbeit von Silvia Schroll-Machl (2002) zu den deutschen Kulturstandards und das Trainingsprogramm von Neudecker/Siegel/Thomas (2007), in dem italienische Kulturstandards festgelegt werden.

⁹ Im Zusammenhang mit diesem Kulturstandard sei noch auf eine Art Nord-Süd-Gefälle

bewegt sich dennoch im allgemein akzeptierten Bereich. In Italien hält man seine Termine häufig nicht streng ein, ebenso wenig betrachtet man eine geringe Verspätung als Unhöflichkeit. Im Gegensatz zu Deutschland ist der Umgang mit der Zeit recht flexibel. Ein Gespräch mit Kollegen (auch über Privates) oder eine Arbeitspause in der Kaffeebar sind oft wichtiger als Pünktlichkeit. In einem von Eva Neudecker/Andrea Siegel/Alexander Thomas erarbeiteten Trainingsprogramm für Italien lässt sich dazu folgende Erläuterung nachlesen: "Oft haben Italiener keinen so strengen Zeitplan, sie lassen sich nicht von der Zeit unterdrücken, lassen sich von anderen Dingen ablenken und sind nicht immer auf eine Sache/Arbeit konzentriert" (2006:89).

Der unterschiedliche Umgang mit der Zeit bildet den situativen Hintergrund jeder Terminabsprache: Wird ein Termin auf 15.00 Uhr vereinbart, so bedeutet das für Deutsche genau 15.00 Uhr, für Italiener kann damit auch 15.30 Uhr gemeint sein. In den jeweiligen Vereinbarungen wird im Allgemeinen die Pünktlichkeit bzw. die Flexibilität im Umgang mit der Zeit nicht thematisiert, für die Dialogpartner sind die Verhaltensweisen dennoch klar, da sie zur Normalität der Kultur gehören und nicht eigens zur Diskussion gestellt werden müssen. Kulturstandards schlagen sich daher vor allem im implikativen Bereich des Mit-Gemeinten und Mit-Verstandenen nieder, der in Gesprächen häufig nicht explizit gemacht wird, wohl aber den Hintergrund bildet, vor dem die Sprachhandlungen verständlich werden. Dazu sollen im Folgenden zwei Dialoge zur deutschen und italienischen Terminabsprache untersucht werden.

3. Deutsche und italienische Terminvereinbarungen im Vergleich

Terminvereinbarungen erfolgen im Alltag auf ganz unterschiedliche Weise. Die sprachliche Variabilität dieser mündlichen Textsorte ist daher enorm groß. Soll an den vielfältigen Möglichkeiten von Terminvereinbarungen Kulturtypisches herausgearbeitet werden, muss – wie bei den Kulturstandards selbst – **standardisiert** werden. Der Kulturstandard findet dann seine sprachliche Form in einem **prototypischen Dialog**. Dieser hat ebenso wie der dazugehörige Kulturstandard generalisierenden Charakter: Er soll gruppenspezifische gemeinsamen Elemente wiedergeben und kann daher nicht den Anspruch erheben, tatsächliche Terminabsprachen in ihrer lebensweltlichen Komplexität zu beschreiben. Vereinfachungen und Verallgemeinerungen müssen dabei in Kauf genommen werden; allerdings dienen sie nicht dazu, eventuell vorhandene Stereotypen festzuschreiben, sondern Kulturtypisches in einer sprachlichen Gestalt deutlich zu machen und auf seine linguistisch analysierbaren Eigenschaften hin zu untersuchen. So entstehen versprachlichte Formen der Kulturstandards, im vorliegenden

hingewiesen: Während die Toleranzgrenze bei Verspätungen im Norden Italiens etwa den angegebenen Zeitraum umfasst, kann sie im Süden wesentlich größer sein. Die geografische Nähe zu den mitteleuropäischen Ländern findet Parallelen in ähnlichen Verhaltensmustern.

Falle also **typisch deutsche** und **typisch italienische** Terminabsprachen, wobei – und das ermöglicht den Brückenschlag zu den Griceschen Implikaturen – das Typische selbst kulturell-situativer Hintergrund bleibt, der, wie bei den meisten tatsächlich stattfindenden Gesprächen, nicht eigens thematisiert wird.¹⁰

Trotz seiner Typizität verlangt ein Beispieldialog die Vorgabe eines konkreten Handlungskontextes. Im Falle der Terminabsprachen im deutschen und italienischen Kontext kann dieser etwa folgendermaßen aussehen: Zwei Kollegen, die in einer Firma an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, müssen sich treffen, um Einzelheiten zu besprechen. Einer der beiden hat eine Menge Termine, denn er betreut Kunden, die er häufig in der Firma empfängt. Unter Vorgabe dieses Handlungskontextes könnte der deutsche Dialog etwa so lauten:

A: Wann kommst Du zu mir ins Büro, so dass wir über unser Projekt sprechen können?

B: Ich bin bis drei Uhr mit einem Kunden beschäftigt.

A: Ok, dann um fünf nach drei.

B: Ja, in Ordnung.

– B befindet sich pünktlich um 15.05 bei A im Büro und die beiden beginnen an ihrem gemeinsamen Projekt zu arbeiten.

Bei diesem Dialog handelt es sich um ein typisches Beispiel für die deutsche Zeitplanung. Auf die Frage von A *Wann kommst du zu mir ins Büro?* antwortet B: *Ich bin bis drei Uhr beschäftigt*. Beiden Gesprächspartnern ist klar, dass B davon ausgeht, **genau** bis 15 Uhr mit dem Kunden beschäftigt zu sein. Denn nur so macht der Vorschlag von A Sinn: *Ok, dann um fünf nach drei*. B akzeptiert diesen Vorschlag und ist dann tatsächlich um 15.05 bei A im Büro. Um diesen minutiösen Zeitplan einhalten zu können, bedarf es einer genauen Planung.¹¹

Die typische italienische Terminabsprache läuft dagegen ganz anders ab.

A: Wann kommst Du zu mir ins Büro, so dass wir über unser Projekt sprechen können?

B: Ich bin heute bis drei Uhr mit einem Kunden beschäftigt.

A: Ok, dann gegen vier.

B: Ja, in Ordnung.

¹⁰ Prototypische deutsche und italienische Terminabsprachen wurden im Rahmen eines Kurses zur Interkulturellen Kommunikation an der Universität Bologna erarbeitet. Es handelt sich dabei um Formen der Versprachlichung von Kulturstandards, die vor allem dann relevant sind, wenn – wie dies etwa im DaF-Unterricht der Fall ist – neben den fremden Sitten auch die fremde Sprache vermittelt werden soll. Zu diesen Terminabsprachen gehören auch die unten genannten Dialoge.

¹¹ An dieser Stelle findet sich ein Berührungspunkt mit dem Kulturstandard „Sachorientierung“ (Schroll-Machl 2002:45-65).

– B verabschiedet den Kunden gegen 15.45, erledigt bis 16.00 Uhr einige Telefonate und trifft danach eine Kollegin, geht mit ihm in eine Kaffee-Bar und unterhält sich über die Familie. Ohne große Eile zu haben, kommt er gegen 16.30 Uhr zu A ins Büro und die beiden beginnen an ihrem Projekt zu arbeiten.

Auch wenn die Eingangsfrage und -antwort in beiden Dialogen identisch sind, gestaltet sich der Umgang mit der Zeit im italienischen Dialog wesentlich flexibler als in der deutschen Version. A geht davon aus, dass B höchstwahrscheinlich nicht nur bis 15 Uhr, sondern wohl etwas länger beschäftigt sein wird, und schlägt deshalb einen Termin um 16 Uhr vor. Zudem stört ihn die Verspätung um eine halbe Stunde nicht, die B bei Einhaltung des Termins um 16.00 Uhr hat. B ist sich offensichtlich darüber im Klaren, denn er bemüht sich nicht, den Termin pünktlich einzuhalten, sondern führt in aller Ruhe ein privates Gespräch mit einer Kollegin.

Die präzise Zeitplanung der Deutschen, bei denen die Termine auf die Minute genau festgesetzt und eingehalten werden, und der weniger strenge italienische Umgang mit der Zeit spielen in den Dialogen eine entscheidende Rolle. Denn die unterschiedlichen Terminvorschläge des deutschen bzw. italienischen A werden nur vor dem situativen Hintergrund des verschiedenen Umgangs mit der Zeit verständlich. An dieser Stelle findet sich der Übergang zur Griceschen Theorie der Implikaturen, die nun in Kürze dargestellt sei.

4. Die Gricesche Theorie der Implikaturen im Lichte kulturspezifischer Verhaltensweisen

Die nicht-gesagten, wohl aber mit-gemeinten und mit-verstandenen gesellschaftlichen Eigenheiten, die aufgrund des situativen Hintergrunds erschließbaren Reaktionen und Verhaltensweisen, kurz die im Dialog nicht thematisierten, sondern **implizierten** (Grice 1975:246) Kulturstandards beeinflussen ganz wesentlich den Verlauf eines Gesprächs und die darauf folgenden Handlungen. Aufgrund dessen sind die Intentionen des Sprechers in vielen Fällen umfangreicher als das, was durch die konventionale Bedeutung der Worte, Sätze und Sprachhandlungen vermittelt werden kann. Umgekehrt geht das Hörerverständnis oft über die reine Sprachbedeutung hinaus, denn er, der Hörer, deutet das Gesagte vor dem Hintergrund der vorliegenden Konversationssituation und greift dabei – wie in den oben genannten Beispielen – sehr häufig auf einen kulturell geprägten Hintergrund zurück. Hinsichtlich der terminologischen Festsetzung des Gesagten und des implizit Gemeinten bleibt Grice eher vage.¹² Da es in vorliegenden

¹² Die terminologische Vagheit mag bei Grice auf dessen komplexen intentionalen Bedeutungsbegriff zurückzuführen sein, den er in seinen Schriften immer wieder problematisiert, aber nie vollständig klärt (Grice 1957, 1968, 1969). Vgl. dazu auch den in deutscher Sprache erschienenen Sammelband von Meggle (1979).

Überlegungen nicht um eine Problematisierung der Sprachbedeutung, sondern um die kulturellen Aspekte des situativen Konversationshintergrunds geht, kann zur Vereinfachung zwischen der **konventionalen** Bedeutung einer Äußerung und der damit verbundenen **implizierten** (Grice 1975:246) Sprecherabsicht unterschieden werden, der dann auf der Seite des Hörers das Sprachverständnis und das Hörerverständnis zugeordnet werden müssen.

In einer schematischen Darstellung lässt sich die Implikatur als eine unterhalb der sprachlichen Kommunikation befindliche, **mit-gemeinte** und auch **mit-verstandene** Ebene auszeichnen. Dieser Gricesche Ansatz soll durch die oben durchgeführten kulturtheoretischen Erläuterungen ergänzt werden, indem die gesellschaftliche Verankerung der Implikatur in die Darstellung miteinbezogen wird. Denn nur so können die kulturellen Unterschiede des Mit-Gemeinten erklärbar gemacht werden. In den Dialogen lassen sich daher drei Ebenen unterscheiden.

	Sprecher	Hörer
Sprachliche Äußerung	Konventionale Bedeutung	Sprachverständnis
Implikatur	Sprecherabsicht	Hörerverständnis
Situativ-kultureller Hintergrund		

Im Anschluss an die Differenzierung zwischen konventionaler Bedeutung und Sprecherabsicht auf der einen Seite sowie Sprachverständnis und Hörerverständnis auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie die Implikaturen im konkreten Gesprächskontext vermittelt werden und an welcher Stelle dabei der situativ-kulturelle Hintergrund das Gespräch prägt. Dazu noch einmal zurück zu den oben dargelegten Beispielen. In beiden Fällen beginnt der Dialog damit, dass A fragt, wann B komme, in beiden Fällen antwortet B, dass er bis 15 Uhr beschäftigt sei. Bemerkenswert bei diesem ersten Gesprächsturn ist, dass B auf die Frage *Wann kommst du zu mir ins Büro?* keine direkte Antwort mit einer Zeitangabe des Kommens gibt. Anstatt dessen führt er einen Themenwechsel durch und gibt die Information, dass er bis 3 Uhr beschäftigt sei.¹³ Dabei wird der Themenwechsel nicht als Eröffnung einer neuen Gesprächsphase o.ä., sondern als Antwort verstanden. Das bedeutet, dass B an dieser Stelle des Dialogs mehr meint als er mit der konventionellen Bedeutung des Gesagten mitteilt. Um dieses Gemeinte genauer zu erläutern, muss auf den situativ-kulturellen Hintergrund zurückgegriffen werden, der sich in den beiden oben genannten Beispielen unterschiedlich gestaltet:

- Der deutsche B sagt *Ich bin bis drei Uhr mit einem Kunden beschäftigt* und meint etwa Folgendes: *Ich führe das Kundengespräch bis 15 Uhr und keine Minute länger. Danach bin ich frei. Wir können uns gerne sofort treffen und über das*

¹³ Wird dieses Verhalten vor einem gesprächsanalytischen Hintergrund betrachtet, so verstoßen A und B gegen die dortigen Prinzipien, denn weder die Paarigkeit des Frage-Antwort-Gesprächsbeitrags wird eingehalten, noch wird der Themenwechsel als Eröffnung einer neuen Gesprächsphase verstanden.

Projekt sprechen. Der deutsche A versteht die Antwort genau so und reagiert entsprechend, indem er den Vorschlag macht, sich um 15.05 Uhr zu treffen. A hat also die von B intendierte Implikatur richtig verstanden und kann sich entsprechend verhalten.

- Der italienische B sagt ebenfalls *Ich bin bis drei Uhr mit einem Kunden beschäftigt*, meint damit aber etwa Folgendes: *Ich habe den Termin mit dem Kunden bis 15.00 Uhr angesetzt. Wie lange das tatsächlich dauert, weiß ich es nicht genau, vielleicht bis 15.30 Uhr. Dann werde ich noch ein paar Kleinigkeiten erledigen, danach komme ich*. Der italienische A versteht die Intentionen des italienischen B und schlägt deshalb im Gegensatz zum deutschen A vor, sich erst gegen 16.00 Uhr zu treffen. A hat auch in diesem Falle die Implikatur erfasst und kann einen adäquaten Vorschlag machen.

Im Anschluss an diese knappe Analyse des Gesprächsverlaufs im deutschen und im italienischen Kontext stellt sich die linguistische Frage, wie es möglich ist, dass über das Gesagte hinaus Mit-Gemeintes vermittelt wird. Wie kann ein Dialog gelingen, in dem Entscheidendes nicht gesagt, sondern bestenfalls nur angedeutet wird? Wie ist es möglich, dass der Hörer etwas versteht, was der Sprecher nicht sagt, wohl aber meint? Um dies zu erklären, formuliert Grice ein Rahmenkonzept zwischenmenschlicher, gelungener Kommunikation.

4.1. Kooperatives Handeln als Rahmenkonzept für die gelungene Kommunikation

Der Ausgangspunkt der Überlegungen von Grice besteht in der Grundüberzeugung, dass jede Kommunikation eine Art Handeln, genauer eine Art kooperatives Handeln ist. Dazu formuliert er das so genannte **Kooperationsprinzip**, das folgendermaßen lautet: „Mache Deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird“ (Grice 1975:248). Dem Kooperationsprinzip, so Grice, unterliegen die Gesprächspartner in all ihren Einzelaktivitäten. Sie tragen zum Gespräch bei, um etwas zu vermitteln, und verstehen die Äußerungen, indem sie unterstellen, dass diese kooperativ gemeint sind und gemacht wurden, um verstanden zu werden. Kurz, in jedem Dialog geht es darum, Verständigung zu erreichen. Meinungsverschiedenheiten sind dabei durchaus möglich, sie bedürfen jedoch, um überhaupt zustande kommen zu können, des Verständnisses der anderen Meinung und unterliegen insofern ebenfalls dem Kooperationsprinzip. Dieses Prinzip steuert daher – unabhängig davon, ob sich die Gesprächspartner einig sind oder nicht – die Art und Weise, wie Sprache benutzt wird, um als Medium für eine kommunikative Form der Interaktion dienen zu können.¹⁴ Da das Kooperationsprinzip, in dieser Allgemeinheit formuliert, sehr abstrakt

¹⁴ Um das Kooperationsprinzip ist in der kritischen Auseinandersetzung mit Grice eine Universalien Diskussion entstanden, in deren Mittelpunkt die Frage steht: Gibt es kulturunabhängige Prinzipien im Sprechhandeln der Menschen? Grice selbst bleibt bei seinen Erläu-

und für die Analyse von konkreten Gesprächssituationen recht ungriffig ist, macht Grice einen Präzisionsversuch, indem er vier so genannte **Konversationsmaximen** aufstellt, die er in Anlehnung an Kant nach Quantität, Qualität, Relation und Modalität unterscheidet. Danach haben Gesprächsbeiträge ausreichend informativ (Quantität), wahr (Qualität), angemessen klar formuliert (Modalität) und relevant (Relation) zu sein. In der Nachfolge von Grice zeigte sich, dass die Relation der Relevanz besonders wichtig ist. Sie besagt, dass Gesprächsbeiträge thematisch relevant sein sollen bzw. inhaltlich einen Beitrag zur gegebenen Fragestellung liefern müssen.¹⁵

Die Relation der Relevanz ist auch in vorliegendem Zusammenhang entscheidend wie die folgenden Analysen der oben dargelegten Terminabsprache und der darin vorkommenden Implikaturen zeigen können:

A: Wann kommst Du zu mir ins Büro, so dass wir über unser Projekt sprechen können?

B: Ich bin heute bis drei Uhr mit einem Kunden beschäftigt.

Der deutsche B impliziert mit diesem Satz die Antwort *Ich führe das Kundengespräch bis 15 Uhr und keine Minute länger. Danach bin ich frei ...* Der italienische B meint dagegen *Ich werde mit dem Kunden bis 15.00 Uhr oder auch 15.30 Uhr reden, genau weiß ich es nicht ...*

terungen hinsichtlich des Kooperationsprinzips eher unklar; daher fanden in der Nachfolge Präzisierungsversuche statt. Im Wesentlichen lassen sich drei Hauptansichten unterscheiden: 1. Das Kooperationsprinzip ist eine für Sprachhandlungen geltende Verhaltensregel, die üblicherweise befolgt wird. Man erlernt diese Regel mit dem Sozialisationsprozess und befolgt sie dann blind. Diese schwache Interpretation des Kooperationsprinzips findet sich vor allem bei den Gegnern des Griceschen Ansatzes. So versucht etwa Keenan (1976) das Kooperationsprinzip zu widerlegen, indem er darauf hinweist, dass Malagasy-Sprecher die Maxime der Quantität nicht befolgen. Eine knappe, aber gelungene Widerlegung dieser Position führt Heringer (2004:78) durch. 2. Das Kooperationsprinzip ist ein Prinzip des rationalen menschlichen Verhaltens, von dem alle Gesprächsteilnehmer ausgehen. Die Kooperation zwischen Sprecher und Hörer ist nicht konventionell, sondern anthropologisch begründet. Diese Position vertreten etwa Haspelmath (2001) und Renner (2007). 3. Das anthropologische Verständnis kann durch eine sprachtheoretisch orientierte, grammatische Interpretation zugespitzt und in seiner Schlagkraft verstärkt werden. Danach definiert das Kooperationsprinzip das, was wir Kommunikation nennen. Das heißt, der Begriff Kommunikation wird dann angewendet, wenn Menschen sprachlich so miteinander umgehen, dass es ihnen um Verständnis zu tun ist. Würden sie sprachliche Zeichen verwenden, ohne dass es ihnen um Mitteilung und Verständnis des Gesagten ginge und dabei sinnlos Worte wiederholen, so würden wir dies nicht mehr Kommunikation nennen. Kommunikation ist daher (aus sprachlichen bzw. begrifflichen Gründen) immer **Mitteilung zu Verständniszwecken**. Das Gegenbeispiel, das diese These widerlegt, kann es nicht geben, da man Sprachverwendung ohne Mitteilung- und Verständnisintention nicht als Kommunikation bezeichnen würde. Diese Position findet sich bei Heringer (2004) und Birk (2011).

¹⁵ Einige Autoren versuchen daher die vier Maximen auf die Relevanz zu reduzieren (Sperber/Wilson 1995).

Wie bereits erläutert, antwortet B auf die Frage von A nicht mit einer Terminangabe, sondern er formuliert einen Aussagesatz, mit dem er offensichtlich einen Themenwechsel vollzieht. Sein Gesprächsbeitrag betrifft daher ganz offensichtlich nicht die von A aufgeworfene Problemstellung und ist in diesem Sinne nicht relevant; vielmehr hat das Kundengespräch, über das B spricht, auf den ersten Blick nichts mit dem eventuellen Treffen zu tun.¹⁶ Niemand könnte es A daher verübeln, wenn er sich irritiert abwenden und die Kommunikation als beendet erklären würde. Denn das Verhalten von B entspricht – zumindest augenscheinlich – absolut nicht der Maxime der Relation. Doch gerade diese Reaktion erfolgt nicht. Obwohl die Maxime der Relation verletzt wurde, läuft das Gespräch ungestört weiter. A ist nicht irritiert, vielmehr macht er selbst einen Terminvorschlag, den B akzeptiert.

Der Grund für diese erstaunliche Kommunikationsleistung liegt laut Grice in den Konversationsmaximen, die so stark sind, dass die Teilnehmer eines Dialogs eigentlich nie denken, die Maximen gälten nicht mehr. Denn ginge A davon aus, dass B mit seiner Antwort die Maxime der Relation nicht respektierte und etwas Irrelevantes, weil nicht zum Thema Gehöriges sagte, so würde er B gleichzeitig unterstellen, das Gespräch abgebrochen zu haben. Ein solches Verhalten wäre in einem kommunikativen Kontext einer Beleidigung gleichzusetzen, für die nach einer höflichen Bitte um einen Termin kein Anlass besteht. Tatsächlich versucht A die Situation zu retten, indem er annimmt, die Maxime der Relation sei unverletzt, auch wenn dies augenscheinlich nicht der Fall ist. Dazu muss er davon ausgehen, dass die Information bezüglich des Kundenbesuchs trotz des damit verbundenen Themenwechsels relevant ist. Er führt eine Art Interpretations- oder Reparaturverfahren durch, bei dem er die problematische Äußerung von B so deutet, dass sie mit der Maxime der Relation (wieder) verträglich ist. Auf diese Weise können Implikaturen mit-gemeint und mit-verstanden werden, denn alle Gespräche folgen den Konversationsmaximen, auf die im Falle einer Störung zurückgegriffen wird, so dass augenscheinliche Verletzungen der Regeln einen neuen, spezifischen Sinn erhalten. Wesentlich ist dabei, dass die Konversationsmaximen, wie die oben genannten Beispiele zeigen, selbst in einem kulturellen Kontext verankert sind, so dass die Theorie der Implikaturen in Ergänzung zu den Überlegungen von Grice einer kulturspezifischen Präzisierung bedürfen.

4.2. Kulturtheoretische Ergänzungen des Kooperationsprinzips

Um zu zeigen, an welcher Stelle des Interpretations- oder Reparaturverfahrens der Rückgriff auf den situativ-kulturellen Hintergrund erfolgt, müssen die Terminabsprachen im deutschen und italienischen Kontext noch einmal betrachtet werden. Beide Dialoge laufen im ersten Gesprächsturn gleich ab:

¹⁶ An dieser Stelle scheinen A und B auch gegen gesprächsanalytische Prinzipien zu verstoßen, denn weder die Paarigkeit des Frage-Antwort-Gesprächsbeitrags wird eingehalten, noch wird der Themenwechsel als solcher interpretiert.

A : Wann kommst du zu mir ins Büro?

B: Ich bin mit drei Uhr mit einem Kunden beschäftigt.

Die kulturspezifischen Unterschiede machen sich erst im zweiten Turn bemerkbar: So versteht der deutsche A die Aussage von B folgendermaßen: B hat einen genauen Zeitplan, den er auch einhält. Er hat nach 15.00 Uhr keine Termine. Wir können uns also sofort treffen.

Der italienische A geht dagegen davon aus, dass B seine Termine relativ flexibel plant. Daher interpretiert er den Satz etwa so: B wird wohl bis 15.30 oder auch länger beschäftigt sein. Danach liegen bestimmt einige Dinge an, die er erledigen muss. Sagen wir mal, dass wir uns etwa um 16.00 Uhr treffen. Wahrscheinlich wird es dann sowie-so etwas später. Beide Interpretationsverfahren sind innerhalb der jeweiligen Kultur korrekt, beide Dialoge laufen ungestört weiter und die Verständigung zwischen A und B funktioniert. In beiden Fällen hat A die Sprecherintention von B richtig erfasst und kann entsprechend reagieren.

Linguistisch entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Äußerung, die vom deutschen und italienischen A unterschiedlich interpretiert wird, in beiden Dialogen die gleiche ist: *Ich bin bis drei Uhr mit einem Kunden beschäftigt*. Die konventionale Bedeutung kann also in verschiedenen kulturellen Kontexten mit differierenden Implikaturen verbunden sein. Damit bleibt die Gültigkeit des Kooperationsprinzips erhalten, denn sowohl der deutsche als auch der italienische A führen Interpretationsverfahren durch, mit der sie das jeweils Mit-Gemeinte erfassen. Allerdings greifen sie dabei auf einen kulturell unterschiedlichen Hintergrund zurück, so dass die Implikaturen inhaltlich verschieden sind.

5. Theoretische Schlussfolgerungen

Abschließend muss die Frage gestellt werden, welche theoretischen Konsequenzen sich aus diesen Analysen für den sprachpragmatischen Ansatz von Grice ergeben. Dazu sollen noch einmal zwei in diesem Zusammenhang wesentliche Eigenschaften der Implikaturen hervorgehoben werden:

A. Konversationale Implikaturen sind Teile einer Äußerung, die nicht gesagt, wohl aber in einem situationalen Gesprächskontext vom Sprecher mit-gemeint und vom Hörer aufgrund eines Interpretationsverfahrens mit-verstanden werden.

B. Die Bedeutung dessen, was ein Sprecher zu vermitteln beabsichtigt, ist in vielen Fällen wesentlich umfangreicher als die bloße konventionale Bedeutung; umgekehrt geht das, was ein Hörer versteht, oft über die rein konventionale Bedeutung hinaus.

Auf der Basis der hier durchgeführten Analysen bedürfen diese beiden Punkte einer kulturwissenschaftlichen Präzision:

Ad A: Der konversationale bzw. situationale Kontext ist sehr häufig kulturbedingt und kann daher bei übereinstimmender Äußerung zu unterschiedlichen Implikaturen führen.

Ad B: Sprecherintention und Hörerverständnis sind oft kulturspezifisch. Bei der Analyse der Dialoge müssen daher (gegebenenfalls) kulturelle Elemente mitberücksichtigt werden.

Die konversationalen Implikaturen, die bisher in den kulturwissenschaftlich ausgerichteten Diskussionen um Grice wenig beachtet wurden, erweisen sich damit als ein wichtiger Gegenstand, der einer disziplinären Erweiterung bedarf. Denn ihre Situationsgebundenheit ist an weiten Stellen von einer kulturellen Spezifizierung des Gesprächskontextes abhängig, so dass unterschiedliche Kontexte zu verschiedenen Implikaturen führen. In vorliegender Untersuchung wurde die kulturelle Prägung der Implikaturen am Beispiel der Terminabsprache im deutsch-italienischen Kontext dargestellt. Die inhaltliche Vorgabe des unterschiedlichen Umgangs mit der Zeit wurde der Kulturstandardtheorie entnommen. Auf diese Weise erhält der eingangs schematisch dargestellte Überschneidungsbereich zwischen konversationalen Implikaturen und Kulturstandards eine methodische Präzisierung. Denn es lässt sich zeigen, an welchen Stellen die Gricesche Theorie durch kulturspezifische Elemente ergänzt werden muss. Äußerungen, die in der konventionalen Bedeutung übereinstimmen, können vom jeweiligen Hörer vollständig verschieden interpretiert werden – und sind offensichtlich vom Sprecher auch jeweils anders gemeint. Damit ist die Methode aufgezeichnet, mit der die Dialoge analysiert werden können, die im Überschneidungsbereich zwischen linguistischer Pragmatik und Kulturstandardtheorie anzusiedeln sind. Inhaltlich wurde mit den Terminabsprachen im deutsch-italienischen Kontext lediglich ein Beispiel angeführt. Andere Kulturstandards in prototypischer Form zu versprachlichen und die dabei entstehenden Dialoge auf ihren implikativen Gehalt zu untersuchen, wäre eine Aufgabe, der sich die kulturwissenschaftlich orientierte Linguistik stellen sollte. So könnte ein weiterer Schritt gemacht werden in Richtung einer inhaltlichen Vertiefung der Kulturalität von Implikaturen, die sich hier lediglich in ihren Grundzügen nachweisen ließ.

Zitierte Literatur

- AUSTIN J., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford.
- BIRK A. M., 2011 (im Druck), *Konversationale Implikaturen. Ein linguistisches Instrument zur Analyse interkultureller Missverständnisse*.
- BROWN P. / LEVINSON S., 1987, *Politeness: Some Universals in Language*, Cambridge.
- FÖLDES Cs., 2003, *Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*, in: *Studia Germanica Universitatis Versprimensis, Supplement 1*.
- GRICE H. P., 1957, *Meaning*, in: *The Philosophical Review* 66, S. 377-388.
- GRICE H. P., 1968, *Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning*, in: *Foundations of Language* 4, S. 1-18.

- GRICE H. P., 1969, Utterer's Meaning and Intention, in: *The Philosophical Review* 78, S. 147-177.
- GRICE H. P., 1975, Logic and Conversation, in: Cole P./Morgan J. (Hg.), *Syntax and Semantics* 3, New York.
- HASPELMATH M. (Hg.), 2001, *Typologie des Langues e les Universeaux Linguistiques: Manuel International*, Berlin/New York.
- HERINGER H. J., 2004, *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen/Basel.
- KAUNZNER U. A., 2006, Das kulturelle Wertequadrat im DaF-Unterricht: Ein Modell zur Analyse interkultureller Konfliktsituationen anhand kulturgeprägten Wertedenkens, in: Birk A. M. (Hg.), *Komm ein bisschen mit nach Italien. Interkulturelle Erfahrungen und Vermittlungsformen in Literatur, Sprache und Unterricht*, Bologna, S. 105-122.
- KEENAN E. L., 1976, Remarkable Subjecte in Malagasy, in: Li Ch. (Hg.), *Subject and Topic*, New York, S. 247-301.
- LEECH G., 1983, *The principle of pragmatics*, London.
- MEGGLE G., 1979, Kommunikation, Bedeutung und Implikatur. Eine Skizze, in: Meggle G., *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, Frankfurt am Main, S. 15-29.
- MEGGLE G., 1999, Kommunikation und Rationalität, in: Wiegand H. E. (Hg.), *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften. Geschichte und Gegenwart*, Berlin/New York, S. 48-63.
- NEUDECKER E. / SIEGEL A. / THOMAS A., 2007, *Beruflich in Italien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*, Göttingen.
- RENNER K. N., 2007, *Fernsehjournalismus. Entwurf einer Theorie des kommunikativen Handelns*, Konstanz.
- SCHROLL-MACHL S., 2002, *Die Deutschen – Wir Deutschen. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*, Göttingen.
- SEARLE J., 1969, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge.
- SPERBER D. / WILSON D., 1995, *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford.
- THOMAS A., 1996, *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen.
- THOMAS A., 1999, Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile, in: *IMIS-Beiträge* 10, S. 91-130.
- THOMAS A. / KAMMhuber S. / Schroll-Machl S. (Hg.), 2003, *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*, Göttingen.
- THOMAS A. / Kinast E.-U. / Schroll-Machl S. (Hg.), 2003, *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder*, Göttingen.
- WIERZBICKA A., 2003, *English: Meaning and Culture*, Oxford.

Korrelate im Deutschen und Polnischen – Probleme bei der kontrastiven Beschreibung eines grammatischen Phänomens

Obwohl „Korrelate“ zu den oft diskutierten linguistischen Phänomenen gehören, sind immer noch viele Unstimmigkeiten vor allem bezüglich der Spannweite des Terminus¹ vorhanden. Bis jetzt ist es nicht gelungen, objektive Kriterien zu finden, die es erlauben würden, „ähnliche sprachliche Elemente“ eindeutig als Korrelate oder als Bezugswörter unterscheiden zu können. Daraus resultiert die Konsequenz, dass dieselben Sätze als Ergänzungs- bzw. Angabesätze mit Korrelat oder als Attributsätze mit Bezugswort interpretierbar sind. Unser Interesse an diesem Thema wurde durch die Arbeit an der zweiten Auflage der „Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik“ (weiter auch: „dpg“) und durch Diskussionen mit Ulrich Engel geweckt, während derer nicht selten kein Konsens erreicht werden konnte. Die folgenden Erwägungen konzentrieren sich insbesondere auf die Korrelate-Problematik in den Ergänzungssätzen².

Die Beschäftigung mit der Problematik der Korrelate, die als typisches syntaktisches Phänomen des Deutschen gelten, erscheint ohne Einbeziehung anderer Beschreibungsebenen wie Prosodie (Akzent), Morphologie, Topologie, Semantik sowie Satzrelationen wenig nützlich oder sogar unvollständig, da sich bestimmte Teilphänomene aus den erwähnten Bereichen gegenseitig bedingen und in mancher Hinsicht auch ergänzen.

Die Vielfalt sprachlicher Ausdrücke, die unter dem Begriff „Korrelat“³ erfasst sind, lässt sowohl differente Betrachtungsweisen, als auch eine abweichende Verteilung der (nicht

¹ Korrelate und ihr grammatischer Status wurden zum häufigen Diskussionsthema vor allem in der germanistischen Linguistik. In den letzten Jahren begannen sich auch polnische Sprachwissenschaftler für dieses Problem stärker zu interessieren; z.B. Szupryczyńska (2004:15-31), die auch eine Doktorarbeit über Korrelate im gegenwärtigen Polnisch befreut.

² Die Ergebnisse unserer Überlegungen werden in die kontrastive Beschreibung sowohl der definiten, als auch der generalisierenden Sätze und Angabesätze mit einbezogen. Die Termini „definite und generalisierende Sätze“ gehen auf Engel zurück (Engel 2009:80-181).

³ Vgl. u.a. Platzhalter, Platzhalter-Element (Bußmann 2002:520), Verweiselemente (Götze/Hess-Lüttich 1989:349), Verweiswort (Graefen/Liedke 2008:168), Bezugseinheit (Eisenberg 2006:328), verweisende Bezugselemente (Engel 1998:252), korrelierendes Element (Hentschel/Weydt 2003:373), Vorläufer eines Satzgliedes (Sommerfeldt/Starke 1998:118), Expli-

nur funktionalen) Schwerpunkte in der deutschen Korrelatforschung erkennen, was natürlich eine einheitliche und eindeutige Darstellung beeinträchtigt. Der Terminus „korelat“⁴ hat sich in der polnischen Syntaxbeschreibung trotz mehrerer Versuche nur in geringem Maße etabliert und wird in polnischen Grammatiken mit wenigen Ausnahmen nur marginal behandelt.

In den gängigsten Definitionen werden Korrelate als phorische (anaphorische und/oder kataphorische) Elemente⁵ vor allem in Verbindung mit bestimmten Ergänzungssätzen, d.h. mit den satzförmigen Realisierungen von Satzgliedern innerhalb des komplexen Satzes charakterisiert, die mit einem bedeutungsleeren Subjunktor *dass* oder einem Fragewort in den Obersatz eingeleitet werden. Hier haben insbesondere (extraponierte) Subjekt-, Akkusativ-, Genitiv-, Präpositivergänzungen eine hohe Frequenz. Seltener dagegen wird auf ihr anderes funktionales Pendant – die Infinitivkonstruktion⁶ – verwiesen. Parallel dazu markieren die flexivischen Formen der Korrelate die syntaktische Funktion der Nebensätze⁷, z.B.:

- (1) *Es ärgert uns, dass er nie pünktlich kommt.*
- (2) *Wir wissen es, dass er nie pünktlich kommt.*
- (3) *Ich entsinne mich **dessen** nicht, dass Anna gestern in der Schule war.*
- (4) *Ich entsinne mich **dessen**, sie gestern gesehen zu haben.*
- (5) *Wir müssen uns leider **damit** abfinden, dass die Energiekosten steigen.*
- (6) *Wir müssen uns leider **damit** abfinden, sie nicht mehr besuchen zu können.*

Die polnischen Definitionen weisen vor allem darauf hin, dass es sich bei den Korrelaten um das Pronomen/Demonstrativum *to* (auch in obliquen Kasus) oder um eine Präpositionalphrase handelt, die das Pronomen enthält⁸. Sie signalisieren im vorangehenden

kat oder Deutewort (Sommerfeldt/Starke 1998:235), Pro-Element (Boettcher 2009:198), Vorsignal (Weinrich 1993:731), Korrelatverbindung (Zifonun/Hoffman/Strecker et al. 1997:1475). Die genannten Termini werden häufig als Synonyme betrachtet, von den meisten Sprachwissenschaftlern werden allerdings die Geltungsbereiche von „Platzhalter“ und „Korelat“ mit Recht eindeutig auseinandergelassen. In bestimmten Sätzen können Korrelate gleichzeitig die Funktion eines Platzhalters haben, z.B. *Es freut uns, dass...*

⁴ Mit dem Begriff „korelat [zaimkowy]“ (Polański 1967:38, Saloni/Świdziński 2007:122) konkurrieren u.a. *zapowiednik zespolenia* (Klemensiewicz 1969:73, Jodłowski 1976:183, Wróbel 2001:284), *odpowiednik [zaimkowy]* (Szober 1971:369), *odpowiednik zespolenia* (Labocha/Tutak 2005:87).

⁵ Vgl. u.a. Kessel/Reimann 2008:45, Graefen/Liedke 2008:168, Duden-Grammatik 1998:636, Boettcher 2009:198. Wir vertreten die Meinung, dass Korrelate ausschließlich kataphorische Verweise sind.

⁶ Vgl. u.a. Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997:1475, Hentschel/Weydt 2003:373, Eisenberg 2006:328, Kessel/Reimann 2008:45.

⁷ Obwohl Nominativ- und Akkusativformen des pronominalen *es* synkretisch sind, sollten sie keinesfalls als Störfaktor bei der Bestimmung der Art vom gegebenen Nebensatz verstanden werden.

⁸ Vgl. Saloni/Świdziński 2007:148.

Obersatz eine syntaktische Größe, die durch den Nebensatz ergänzt/realisiert wird⁹. In vielen, auch neueren polnischen Grammatiken wird die Korrelatproblematik nicht direkt thematisiert¹⁰. Daraus folgt jedoch keineswegs, dass Korrelate im Polnischen eine geringere Rolle als im Deutschen spielen. Man vergleiche die polnischen Äquivalente der deutschen Sätze (1‘-6‘):

- (1') *Złości nas (to), że on nigdy nie przychodzi punktualnie.*
 (2') *Wiemy (o tym), że on nigdy nie przychodzi punktualnie.*
 (3') *Nie przypominam sobie (?tego), żeby Anna była wczoraj w szkole.*
 (4') *Przypominam sobie (?to), że ją wczoraj widziałem.*
 (5') *Musimy się niestety z tym pogodzić, że koszty energii rosną.*
 (6') *Musimy się niestety z tym pogodzić, że nie będziemy mogli jej odwiedzić.*

Die Korrelate in den Ergänzungssatz-Komplexen bilden im Deutschen eine relativ geschlossene, aber nicht homogene Gruppe, deren Elemente nicht nur nach morphologischen Kriterien, sondern auch nach dem phorischen Geltungsbereich klassifiziert werden können. Das pronominale *es* als prototypisches Korrelat muss strikt vom expletiven *es* unterschieden werden; das letztere hat keine verweisende Funktion, sondern es fungiert als Platzhalter.

Ebenso zu unterscheiden ist das pronominale *es* vom Verweispronomen *es*, das vor allem anaphorisch auf vorausgehende Textstellen verweist oder deiktisch verwendet wird. Auch Präpositionaladverbien (*da(r)* + Präposition), die sonst als Anapher fungieren, werden als Korrelate in der Regel kataphorisch gebraucht und bleiben in dieser Funktion unbetont. Bisweilen wird auch das Demonstrativum *das*¹¹ und seine Flexionsformen (*dessen*¹², gelegentlich auch *dem*¹³) zu den Korrelaten gezählt. Von Korrelaten können wir bei Subjunktivsätzen und Infinitivkonstruktionen nur unter der Bedingung sprechen, dass der Obersatz vorangeht. Das heißt, Korrelate werden in der Regel kataphorisch gebraucht¹⁴.

Der traditionell gültige Bestand der deutschen Korrelate wird von Helbig/Buscha (1996:670) um eine weitere Untermenge, nämlich Nomina (*Tatsache*) erweitert, für

⁹ Vgl. Gruszczyński/Bralczyk 2002:302.

¹⁰ So z.B. sind in der zweibändigen Akademie-Grammatik der polnischen Gegenwartssprache unter den Beispielen reichlich Sätze mit Korrelaten belegt, ohne dass das Phänomen thematisiert würde. Vgl. Karolak 1984.

¹¹ Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997:1475) erwähnen zwar *das* als Korrelat, geben jedoch keine Beispiele.

¹² Genitivsätze kommen im Deutschen nur selten vor und meist ohne Korrelat. Nur wenige Verben lassen das fakultative Korrelat zu, etwa *sich entsinnen (dessen)*, *dass/Inf. + zu ...*; *sich schämen (dessen)*, *dass/Inf. + zu ...*; *sich rühmen (dessen)*, *dass/Inf. + zu*.

¹³ Als Beispiel dafür gibt Eisenberg (2006:328) folgenden Satz: *Er rühmt sich dessen, dass er nach Cannes eingeladen wurde.*

¹⁴ Eine andere Meinung vertritt Boettcher (2009:198), der zu den Korrelaten auch anaphorische Verweise zählt, z.B. *Dass du nicht gekommen bist, (das) hat mich ziemlich ärgerlich gemacht.*

die in der topologischen Satzstruktur dieselben Positionen wie für ihre funktionalen Gegenstücke (*es*, *das*) in Subjektergänzungssätzen,

Mich freut $\left\{ \begin{array}{c} \textit{es} \\ \textit{das} \\ \textit{die Tatsache} \end{array} \right\}$, dass sie befördert wurde.

Akkusativergänzungssätzen

Wir verstehen $\left\{ \begin{array}{c} \textit{es} \\ \textit{das} \\ \textit{die Tatsache} \end{array} \right\}$ nicht , dass sie nicht befördert wurde.

und Adverbialsätzen vorgesehen sind.

Auch Boettcher betont die Möglichkeit, Nomina als „**nominale** Variante der sonst meist **pronominalen** Korrelate“¹⁵ zu interpretieren, erweitert aber gleichzeitig ihre Anwendung auf die „präpositionshaltigen Korrelate“. Ausschlaggebend für diese Auffassung der Verweiselemente sind dasselbe Stellungsverhalten im Satz, ihre Weglassbarkeit sowie ihre „Entsemantisierung“¹⁶. In diesem Sinne ordnet Welke (2007:88-89) außer *Tatsache* auch ein weiteres Nomen *Umstand* mit dem semantischen Merkmal „allgemein“ den Korrelaten zu.

Wir müssen uns leider $\left\{ \begin{array}{c} \textit{damit} \\ \textit{mit der Tatsache} \\ \textit{mit dem Umstand} \end{array} \right\}$ abfinden, sie nicht mehr besuchen zu können.

Die Funktion des Korrelats im Obersatz übernimmt im Polnischen das Demonstrativum *to* mit seinen Flexionsformen (*tego*, *temu*, *tym*), wobei die jeweilige Form von der Verbvalenz abhängt. In der „Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik“ werden entsprechende Beispiele für Subjekt-, Akkusativ-, Genitiv-, Dativ- und Instrumentalsätze angeführt (Engel et al. 1999/2000:380-416), z.B.

Zaskoczyło mnie to, że nikt nie zaprotestował. (Subjektsatz) –
Mich hat es überrascht, dass niemand protestiert hat. (Subjektsatz)
Wybacz mi to, że cię oszukałam. (Akkusativsatz) –
Verzeih es mir, dass ich dich angelogen habe. (Akkusativsatz)

¹⁵ Boettcher (2009:200-202) analysiert als Korrelate die Nomina *Tatsache*, *Unverschämtheit*, *Vorstellung*.

¹⁶ Nur wenige Untersuchungen über Korrelate thematisieren den Aspekt ihrer Semantik. Engel (1994:168) definiert sie als „bedeutungsarme Verweisformen, [...] die den Inhalt des Ausbausatzes in abstrakter Form wiedergeben und diesen auch ersetzen können“ oder als „semantisch leere oder sehr abstrakte Entsprechungen im Obersatz“ Engel (2009:181). Bei Helbig/Buscha (1996:670-671) haben Korrelate einen allgemeinen, abstrakten Charakter; sie „gehen im Informationsgehalt nicht über die Bedeutung des NS hinaus und sind deshalb aus **semantischen** Gründen eigentlich wegläßbar“.

*Zazdroszczę ci **tego**, że możesz spokojnie spać.* (Genitivsatz) –
*Ich beneide dich **darum**, dass du in Ruhe schlafen kannst.* (Präpositivsatz)
*Dziwiła się **temu**, że przedstawienie trwało tak krótko.* (Dativsatz) –
*Sie wunderte sich **darüber**, dass die Vorstellung so kurz gewesen war.* (Präpositivsatz)
*Martwił się **tym**, że stracił tyle pieniędzy.* (Instrumentalsatz) –
*Er hat sich Gedanken **darüber** gemacht, dass er so viel Geld verloren hat.* (Präpositivsatz)

Die polnischen Ergänzungssätze können unmittelbar an das vorangestellte Korrelat *to* angeschlossen werden¹⁷. Im Deutschen kann das Korrelat *es* in dieser Position nicht vorkommen, z.B.:

To, że przyjdzie, jest pewne. –
 (*Es, dass er kommt, ist sicher.)
Dass er kommt, ist sicher.
To, że widzimy się po raz ostatni, zrozumiałem od razu. –
 (*Es, dass wir uns zum letzten Mal sehen, habe ich sofort verstanden.)
Dass wir uns zum letzten Mal sehen, habe ich sofort verstanden.
Temu, że nie chcesz w tym uczestniczyć, nie dziwię się. –
 (*Dem, dass du daran nicht teilnehmen möchtest, wundert mich nicht.)
Dass du daran nicht teilnehmen möchtest, wundert mich nicht.

Eine solche Umstellung ist allerdings auch im Polnischen nur bei bestimmten Verben erlaubt, bei vielen anderen ungewöhnlich oder ausgeschlossen.

In Präpositivergänzungssätzen können im Polnischen als Korrelate Präposition + *to* (im entsprechenden Kasus) fungieren¹⁸. Bei dieser Gruppe von Ergänzungen lassen sich viele Gemeinsamkeiten in der Verwendung der deutschen und polnischen Korrelate feststellen. In beiden Sprachen werden Korrelate im Obersatz häufig verwendet. Sie sind zum Teil obligatorisch, zum Teil fakultativ, z.B.:

*Rodzice nie powinni ograniczać się tylko **do tego**, żeby dawać dzieciom wskazówki.* –
*Die Eltern sollen sich nicht nur **darauf** beschränken, den Kindern Hinweise zu geben.*
*Staram się (**o to**), żeby dostać ciekawą pracę.* –
*Ich bemühe mich (**darum**), eine interessante Arbeit zu bekommen.*

Im Polnischen gelten bei wenigen Verben, die mit Infinitivkonstruktion vorkommen können, für die Verwendung der Korrelate andere Regeln als im Deutschen. Die polnischen Infinitivkonstruktionen erlauben ein Korrelat, wenn sie durch das Subjunktorkorrelat *żeby* eingeleitet werden, z.B.

*Zdecydował się (**na to**), żeby pacjenta zoperować.* –
*Er entschloss sich **dazu**, den Patienten zu operieren.*

¹⁷ Vgl. Engel et al. 1999/2000:386, 399.

¹⁸ Die „dpg“ nennt zahlreiche Beispiele deutscher und polnischer Verben mit ausbaubarer Präpositivergänzung, die im Obersatz mit entsprechenden (fakultativen bzw. obligatorischen) Korrelaten vorkommen müssen bzw. können (Engel et al. 1999/2000:419-422).

Konkurriert die reine Infinitivkonstruktion mit einer solchen, die durch *żeby* eingeleitet wird, ist das Korrelat nur im zweiten Fall zulässig, z.B.

*Staralem się być obiektywnym. / Staralem się (o to), żeby być obiektywnym. – Ich habe mich (**darum**) bemüht, objektiv zu sein.*

Diese Regel bestätigen auch die Infinitivkonstruktionen, die mit Subjunktorsätzen konkurrieren, z.B.

*Przyzwyczałam się na urlop wyjeżdżać sama. / Przyzwyczałam się **do tego**, że na urlop wyjeżdżam sama. – Ich bin **daran** gewöhnt, alleine in den Urlaub zu fahren.*

Infinitivkonstruktionen sind im Deutschen viel häufiger als im Polnischen und können mit den Korrelaten im gleichen Maße vorkommen wie die Subjunktorsätze.

In einigen Arbeiten wird zum Bestand polnischer Korrelate das Nomen *fakt* ‘Tatsache, Faktum’ gezählt¹⁹, das in den von Zaron (1980:50-52) angeführten Beispielen entweder mit dem Korrelat *to* alterniert –

*Skorzystałam z **tęgo/z faktu**, że ojciec wyjechał i przestałam gotować. – Ich habe es ausgenutzt, dass mein Vater verreiste, und habe aufgehört zu kochen.*

– oder bei vereinzelt Verben als einziges mögliches Korrelat vorkommt:

*Aprobowałem **fakt**, żeś zmieniła uczesanie. – Ich habe es gebilligt, dass du deine Frisur geändert hast.*

Bei Nominalisierung werden die Korrelate elidiert:

*Skorzystałam z wyjazdu ojca i przestałam gotować.
Aprobowałem zmianę twego uczesania.*

In vielen Fällen kann das Korrelat *to* nicht gegen das Nomen *fakt* ausgetauscht werden:

*Jan dążył **do tego**, żeby zmieniono przepisy. – Jan strebte **danach**, dass die Vorschriften geändert werden.
*Jan dążył **do faktu**, żeby zmieniono przepisy.*

Gravierende Unterschiede zwischen den divergenten Auffassungen beziehen sich aber auf die Kernproblematik der Korrelate und zwar auf die formale Einordnung des in der Korrelatverbindung realisierten Nebensatzes. Für Helbig/Buscha (1996:670)²⁰ haben alle mit dem Verweiswort korrelierenden Nebensätze einen attributwertigen Charakter (Attributsätze im weiteren Sinne). Sie unterscheiden sich von den Attri-

¹⁹ Diese Meinung vertreten nur wenige polnische Autoren, u.a. Polański (1980) und Zaron (1980). Auch in der „dpg“ wird dem Nomen *fakt* die Funktion eines Korrelats zugeschrieben (Engel et al. 1999/2000:386). Dazu ist aber anzumerken, dass diese Lösung eine Inkonsistenz aufweist, weil auf der deutschen Seite keine nominalen Korrelate berücksichtigt sind.

²⁰ Dieser Klassifizierung entziehen sich weiterführende Nebensätze.

butivsätzen im engeren Sinne, d.h. Attributivsätzen, deren Bezugswörter über eine ausgeprägte Bedeutung verfügen, durch ihre semantisch leeren Korrelate im Matrixsatz. Dieser Standpunkt wird u.a.²¹ von Erben (1984:65) nicht vertreten, da Korrelate in der Satzstruktur eine syntaktische Funktion lediglich markieren, dagegen keine referentielle Größe für Attributsätze bilden, im Unterschied zu Bezugselementen, die konsequenter- und logischerweise die Attributsätze an sich binden. Ähnlich verfahren Pittner/Bermann (2008:132), für die Korrelate als „diskontinuierliche Konstituente“ fungieren. In morphologischer Hinsicht kennzeichnen sie im Obersatz ausschließlich ein bestimmtes Satzglied, das erst in der folgenden satzwertigen Konstruktion inhaltlich präzisiert wird. Bei Kessel/Reimann (2008:46) betrachtet man zwar Korrelate und Nebensätze auch „als ein einziges Satzglied“, es werden jedoch unter valenzgrammatischem Gesichtspunkt zwei Analyseverfahren²² als durchführbar vorgeschlagen. Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997:1488-1499) diskutieren drei Klassifizierungsmöglichkeiten von Korrelatverbindungen im komplexen Satz:

- „(A) Doppelbelegung einer Komplementstelle,
- (B) IK [Infinitivkonstruktion] oder Satz als Attribut zum Korrelat,
- (C) Korrelat als Komplement, IK als lose assoziierte Beigabe mit 'freiem' Satzgliedstatus zur bereits vollständigen KM [kommunikative Minimaleinheit]”.

Die Ansichten polnischer Forscher gehen ebenfalls weit auseinander. Polański (1967:64-65, 104-105) interpretiert Korrelate als Ergebnis der ‚Prosententialisierung‘ (prosentencjalizacja)²³. Das Korrelat ersetzt und vertritt im Obersatz den gesamten Nebensatz. Zwischen dem Nebensatz, Obersatz und Korrelat entstehen folgende Verhältnisse: das Korrelat verweist auf den Nebensatz, gleichzeitig ist seine Form durch das Obersatzverb determiniert. Zwischen dem Korrelat und dem Ergänzungssatz besteht kein attributives Verhältnis, weil die Ergänzungssätze (bei Polański „zдания intencjonalne“) direkt vom Verb des Obersatzes abhängig sind. Topolińska (1977:179-181) interpretiert die Konstruktionen als syntaktische Nominalisierung. Saloni/Świdziński (1998:148) vertreten die Meinung, dass das Obersatzverb Nebensätze zusammen mit obligatorischem bzw. fakultativem Korrelat oder aber Nebensätze verlangt („akomoduje“), bei denen ein Korrelat ausgeschlossen ist. Die Autoren möchten keine Diskussion darüber führen, ob Korrelate selbst Satzglieder sind oder nicht²⁴.

²¹ Vgl. dazu auch Sommerfeldt/Starke (1998:236). Boettcher (2009:199-200) bezweifelt, ob topologische Gründe die Veränderung des grammatischen Status von Nebensätzen erzielen können.

²² Für die doppelte Interpretationsmöglichkeit solcher Konstrukte (als Attributsätze und Korrelate) sprechen sich u.a. auch Hentschel/Weydt (2003:373) und Welke (2007:88-89) aus.

²³ Dieser Terminus bezeichnet einen der Pronominalisierung ähnlichen Prozess, bei dem es sich nicht um die Substitution von Nominalphrasen, sondern ganzer Sätze handelt.

²⁴ Vgl. „Nie będziemy tutaj podejmować dyskusji na temat tego, czy uważać korelat za

Die Vielfalt der Ansichten über den syntaktischen Charakter der Korrelate ist vor allem mit der Abgrenzung der Korrelate selbst verbunden. Definiert man den Korrelatbegriff weit, (einschließlich der akzentuierten Formen und der nominalen Formen), ist das Verhältnis zwischen Korrelaten und Nebensätzen attributiv zu interpretieren. Im anderen Fall werden die Korrelate nicht als direkte, selbstständige Satzglieder des Obersatzes verstanden, sondern lediglich als auf Nebensätze verweisende Elemente. Wir gehen davon aus, dass Korrelate nach Form und Vorkommensstatus (obligatorisch, fakultativ, unzulässig) von der Valenz des Obersatzverbs festgelegt werden, also valenzgesteuert sind. Sie sind keine selbständigen Satzglieder, sondern sie belegen zusammen mit dem nachstehenden Ergänzungssatz eine valenzbedingte, vom Obersatzverb eröffnete Stelle. Korrelate lassen sich demzufolge als zusätzliche Verknüpfungselemente in den Ergänzungssatz-Komplexen auffassen. Diese Funktion können sie nur zusammen mit den Subjunkturen, im Deutschen auch mit Infinitivsubjunktor *zu* erfüllen.

Die Stellungsvariabilität der präpositionshaltigen Korrelate im komplexen Satz hängt eng mit der Akzentuierung²⁵ des Korrelats zusammen.

So können sie

1. die Position des von der Valenz des Verbs determinierten Satzgliedes im Matrixsatz/ Obersatz einnehmen, dem der extraponierte Nebensatz bzw. die Infinitivkonstruktion folgt, also im Mittelfeld:

*Wir freuen uns (**darüber**), dass sie zur Bankdirektorin befördert wurde.*

2. oder der untergeordnete Satz geht dem Matrixsatz voraus und besetzt das Vorfeld:

*Dass sie zur Bankdirektorin befördert wurde, **darüber** freuen wir uns.*

3. schließlich kann das Korrelat mit dem nachfolgenden *dass*-Satz (oder der Infinitivkonstruktion) ebenfalls im Vorfeld erscheinen.

***Darüber**, dass sie zur Bankdirektorin befördert wurde, freuen wir uns.*

Diese drei Sätze haben dieselbe Proposition (*Wir freuen uns. Sie wurde zur Bankdirektorin befördert.*), aber sie unterscheiden sich durch die Thema-Rhema-Gliederung und den syntaktischen Aufbau. Nur im ersten Satz fungiert ein nicht akzentuiertes *darüber* als Korrelat. Im zweiten Satz ist *darüber* eine Präpositivergänzung, die zusammen mit dem Nebensatz als Apposition zu interpretieren ist. Im dritten Satz handelt es sich auf der Oberfläche um ein Bezugswort zum Attributsatz, das aber funktional gesehen der

składnik bezpośredni frazy zdaniowej, czy też widzieć w nim osobny składnik związany w jakiś sposób z czasownikową formą wyrazową” (Saloni/Świdziński 1998:148).

²⁵ Eine detaillierte Darstellung der Wechselbeziehungen zwischen der Topologie der Korrelatverbindungen und ihrer Akzentuierung liefern Breindl (1989:167) und Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997:1476-1483). Eisenberg (2006:331) differenziert zwischen dem unbetonten *es* (als Korrelat) und den akzentuierten Präpositionaladverbien.

ausgebauten Präpositionalergänzung entspricht und sich ähnlich wie Nominalisierungen verhält: *Über ihre Beförderung zur Bankdirektorin freuen wir uns*. Dass sehr ähnliche Elemente eine unterschiedliche syntaktische Rolle im Satz spielen können, ist nichts Ungewöhnliches und beim Vergleich zweier Sprachen ein vielfach beobachtetes Faktum.

Im Polnischen ist die Voranstellung der Ergänzungssätze mit einleitendem *że* ungewöhnlich. Die äquivalenten Sätze können nur in der folgenden Reihenfolge erscheinen:

Cieszymy się (z tego), że została awansowana na dyrektora banku.

Z tego się cieszymy, że została awansowana na dyrektora banku.

Z tego, że została awansowana na dyrektora banku, cieszymy się.

Cieszymy się z jej awansu na dyrektora.

Während Präpositivergänzungen in einem komplexen Satz als Nebensätze immer realisiert werden, ist die Besetzung der Korrelatposition im Matrixsatz entweder obligatorisch oder fakultativ, stellenweise sogar unzulässig. Als häufigstes Hauptkriterium für die Obligatorik, Fakultativität oder Exklusion²⁶ der Verweiselemente im Obersatz wird die Semantik²⁷ des den Satz konstituierenden Verbs aufgeführt. Obligatorisches Vorkommen der präpositionshaltigen Korrelate verlangen Verbgruppen mit einem semantischen Charakteristikum²⁸. Ein weiterer wichtiger „korrelatfördernder“ Faktor sind bestimmte Präpositionen, die obligatorische Präpositionaladverbien begünstigen²⁹. Die Obligatorik der Verweiselemente resultiert zum einen hauptsächlich aus der Homonymie³⁰ entsprechender Verben, bei denen Präpositionen eine bedeutungsdifferenzierende Funktion haben, z.B. *bestehen auf/in*³¹. Vgl.

²⁶ Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997:1483) sagen, dass die Exklusion der Präpositionaladverbien in der Funktion der Korrelate kaum realisierbar sei.

²⁷ Diesen Standpunkt vertreten u.a. Breindl 1989:189, Götze/Hess-Lüttich 1989:351, Czochralski 1990:542, Weinrich 2007:732, Helbig/Buscha 1996:110, Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997:1484-1486, Eisenberg 2006:330. In anderen Einzeluntersuchungen werden zusätzlich (z.B. Götze/Hess-Lüttich 1989:351; Weinrich 1993:734) oder auch ausschließlich topologische Gesichtspunkte (z.B. Boettcher 2009:199) zur Bestimmung der Obligatorik bzw. Fakultativität der korrelierenden Präpositionaladverbien herangezogen.

²⁸ Z.B. Verben des ‘Sich-Beschäftigens’ (*sich aufhalten mit*), ‘Sich-Abfindens’ (*auskommen mit*), ‘Prahlers’ (*aufschneiden mit*), ‘Erkennens’ (*merken an*). Mehr dazu Breindl (1989:190-193), die noch weitere Verbsubklassen differenziert.

²⁹ Z.B. *mit* (auch in instrumentaler Bedeutung) *begründen* oder *auf* (bis auf *hoffen* und *warten*), vgl. auch entsprechende Verbgruppen bei Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997:1485).

³⁰ Vgl. Breindl 1989:195, Götze/Hess-Lüttich 1989:351, Czochralski 1990:542, Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997:1485.

³¹ Diese Verben haben im Polnischen als Äquivalente unterschiedliche Lexeme: *bestehen darauf* - *obstawać/upierać się przy tym*, *bestehen darin* - *polegać na tym*. Die Bedeutungsunterschiede sind auch in weiteren Paaren festzustellen: *kommen darauf* - *wpaść na to*, *kommen davon* - *wynikać z tego*, *streiten dafür/dagegen* - *walczyć o to/przeciw temu*, *streiten darüber* - *klócić/sprzeczać się o to*.

US-Präsident Obama besteht **darauf**, dass BP für die Folgen der Ölpest im Golf von Mexiko aufkommt.³²

Der Vorteil der Klugheit besteht **darin**, dass man sich dumm stellen kann. (Kurt Tucholsky)

Zum anderen kann die obligatorische Setzung des Korrelats durch eine besondere Semantik determiniert werden, z.B. im Falle der Präpositionen *für* und *gegen*³³, im Polnischen entsprechend *za* und *przeciw*, determiniert werden. Da die Präpositionen durch gegensätzliche Bedeutungsrichtungen die Verbalsemantik (*stimmen für/gegen* – *głosować za tym/przeciw temu*) maßgebend ergänzen, kann eine Tilgung des Verweiswortes die Missdeutung der gesamten Äußerung begünstigen.

Die Obligatorik der präpositionshaltigen Korrelate impliziert ihre syntaktische, textreferentielle und semantische Funktion im Satz/Text. Syntaktisch gesehen, kann durch die Belegung der für eine Präpositivergänzung vorgesehenen Valenzstelle die Art des extrapolierten Gliedsatzes vorweggenommen werden, was demzufolge seine Integrationsweise in den Matrixsatz bedingt³⁴. Das kataphorische bzw. anaphorische Verweisen der Korrelate dient bei der Textrezeption der korrekten Interpretation von internen Satzrelationen und sorgt gleichzeitig für die Eindeutigkeit des Kontextes, indem die potentielle Doppel- (oder Mehr-)sinnigkeit von homonymen Verben aufgehoben wird.

Mit unserem Beitrag wollten wir einen möglichst vielfältigen und komplementären Überblick über jene wissenschaftliche Positionen in der deutschen und polnischen Korrelat-Forschung geben, die bei der kontrastiven Darstellung dieses Phänomens anzuwenden sind. Die Wahl der Korrelate ist sowohl durch ihre Prosodie als auch durch ihre Vorkommensstelle und die Satzrelationen determiniert. Dabei kommt valenzbedingten Annahmen, denen die „dpg I“ und „dpg II“ verpflichtet sind, eine besondere Bedeutung zu. So gehören zu den Korrelaten im Deutschen das pronominale *es* und Präpositionaladverbien, im Polnischen das Demonstrativum *to* mit seinen Flexionsformen (*tego, temu, tym*) oder Präposition + *to* (im entsprechenden Kasus). Korrelate fungieren im Satz immer als unbetonte Elemente, die keinen Satzgliedwert haben. Ihre Akzentuierung würde sie zu einem vollwertigen Satzglied machen. Sie kommen bei Subjunktivsätzen und Infinitivkonstruktionen (im Polnischen nur bei durch Subjunkturen eingeleiteten Infinitivkonstruktionen) im vorangehenden Obersatz vor. Eine solche Auffassung der Korrelate beeinflusst in gewissem Maße die Deutung definiter und generalisierender Sätze sowie ähnlicher Phänomene in Angabesätzen.

³² Internetbeleg: <http://www.welt.de/politik/article8025133/Obama-fordert-Schadenersatz-von-BP.html> (15.06.2010).

³³ Mehr dazu Breindl 1989:195, Weinrich 2007:734, Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997:1485.

³⁴ Vgl. u.a. Breindl 1989:167, Eisenberg 2006:328, Boettcher 2009:198.

Korrelate bleiben trotz zahlreicher Analysen und Lösungsvorschläge immer noch ein nicht ausdiskutiertes und nicht einheitlich bearbeitetes Problem, das noch etliche theoretische Überlegungen erfordert.

Zitierte Literatur

- BOETTCHER W., 2009, Grammatik verstehen. Band 3: Komplexer Satz, Tübingen.
- BUSSMANN H., ³2002, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
- CZOCHRALSKI J., 1990, Gramatyka niemiecka dla Polaków, Warszawa.
- Duden-Grammatik, 1998, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- EISENBERG P., ³2006, Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz, Stuttgart/Weimar.
- ENGEL U., ³1994, Deutsche Grammatik. Neubearbeitung, München.
- ENGEL U., 1998, Deutsche Grammatik, Heidelberg.
- ENGEL U., ⁴2009, Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin.
- ENGEL U. / RYTEL-KUC D. / CIRKO L. / DĘBSKI A. / GACA A. / JURASZ A. / KAŃNY A. / MECNER P. / PROKOP I. / SADZIŃSKI R. / SCHATTE Ch. / SCHATTE Cz. / TOMICZEK E. / WEISS D., 1999/2000, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. 2 Bände, Heidelberg/Warszawa.
- ERBEN J., ²1984, Deutsche Syntax. Eine Einführung, Bern.
- GRAEFEN G. / LIEDKE M., 2008, Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache, Tübingen.
- GÖTZE L. / HESS-LÜTTICH E., 1989, Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch, Gütersloh.
- GRUSZCZYŃSKI W. / BRALCZYK J. (Hg.), 2002, Słownik gramatyki języka polskiego, Warszawa.
- HELBIG G. / BUSCHA J., ¹⁷1996, Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig/Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
- HENTSCHEL E. / WEYDT H., ³2003, Handbuch der deutschen Grammatik, Berlin/New York.
- JODŁOWSKI S., 1976, Podstawy polskiej składni, Warszawa.
- KAROLAK S., 1984, Składnia wyrażen predykatywnych, in: Topolińska Z. (Hg.), Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia, Warszawa, S.11-211.
- KESSEL K. / REIMANN S., ²2008, Basiswissen. Deutsche Gegenwartssprache, Tübingen.
- KLEMENSIEWICZ Z., ⁶1969, Zarys składni polskiej, Warszawa.
- LABOCHA J. / TUTAK K., 2005, Podstawy analizy składniowej wypowiedzeń, Kraków.
- PITTMER K. / BERMAN J., ³2008, Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch, Tübingen.
- POLAŃSKI K., 1967, Składnia zdania złożonego w języku górnołużyckim, Wrocław/Warszawa/Kraków.
- POLAŃSKI K. (Hg.), 1980-1992, Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich. 7 Bände, Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk.
- SALONI Z. / ŚWIDZIŃSKI M., ⁵2007, Składnia współczesnego języka polskiego, Warszawa.
- SZOBER S., ¹²1971, Gramatyka języka polskiego (herausgearbeitet von Doroszewski W.), Warszawa.
- SOMMERFELDT K. E. / STARKE G., ³1998, Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen.
- SZUPRYCZYŃSKA M., 2004, Tzw. „korelat” i jego miejsce w strukturze zdania polskiego, in: Moroz A./Wiśniewski M. (Hg.), Studia z gramatyki i semantyki języka polskiego, Toruń, S. 15-31.
- TOPOLIŃSKA Z., 1977, Mechanizmy nominalizacji w języku polskim, in: Studia Gramatyczne 1, S. 175-212.

- WEINRICH H., 2007, Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- WELKE K., 2007, Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen, Berlin.
- WRÓBEL H., 2001, Gramatyka języka polskiego, Kraków.
- ZARON Z., 1980, Ze studiów nad składnią i semantyką czasownika, Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk.
- ZIFONUN G. / HOFFMAN L. / STRECKER B. et al., 1997, Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände, Berlin.

Im Nachfeld. Markierte Linearisierung in Presstexten¹

„Der Journalist nutzt die syntaktischen Möglichkeiten, um Aufmerksamkeit zu wecken und seine Emotionen auszudrücken. Expressive Satzgliedfolge dient ihm zur sachlichen oder emotionalen Hervorhebung dieses oder jenes Satzgliedes.“
(Kurz/Müller/Pötschke 2000:65)

Vorbemerkungen

Der Titel des vorliegenden Aufsatzes lehnt sich an den des Beitrags von Thomas Schröder (2001) an, der mit „Im Vorfeld. Beobachtungen zur Satzstruktur in Zeitungsnachrichten“ überschrieben ist. Im Unterschied zum linken Satzrand und zum Vorfeld wurden das Nachfeld und insbesondere seine nicht-satzwertigen Füllungsformen bislang kaum im Hinblick auf ihre **textstrukturelle** Bedeutung untersucht. Im Folgenden wird das Augenmerk auf das Satzende, genauer gesagt: auf die Besetzung des Nachfeldes durch nicht-satzwertige Konstituenten gerichtet und der Frage nachgegangen, inwiefern dieses Linearisierungsphänomen als exemplarischer Fall markierter Abfolge im geschriebenen Gegenwartsdeutsch zur Textkohärenz bzw. Textstrukturierung beiträgt und damit bestimmte Effekte beim Rezipienten erzielt werden.

1. Einleitung

1.1. Untersuchungsgegenstand

Den Ausgangspunkt bildet ein in der Forschung bisher eher vernachlässigter Fall strukturell markierter² Abfolge an der rechten Satzperipherie: nämlich die Besetzung des Nachfeldes durch nicht-satzwertige Konstituenten, d.h. solche ohne finite Verb-

¹ Der vorliegende Beitrag wurde im Rahmen eines durch ein Alexander-von-Humboldt-Stipendium ermöglichten Forschungsaufenthaltes 2009/2010 am Institut für deutsche Sprache und Linguistik der Humboldt-Universität zu Berlin (Lehrstuhl Syntax von Norbert Fries) abgeschlossen.

² Vgl. hierzu Höhle 1982, Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997:1504-1505.

form oder Infinitiv. Als Illustration mögen die Belege (1) und (2) aus den analysierten Presstexten (vgl. weiter unten) dienen.

(1) [Titel] *Gabriel rückt ab **von bisheriger SPD-Politik***. (faz.net, 08.11.2009)

(2) [Titel] *Maradonas Team siegt und lässt hoffen **bei der WM***.

[Lead/Vorspann] *Obwohl Superstar Lionel Messi viele Chancen vergibt, gewinnt Argentinien 1:0 gegen Nigeria. Diego Maradonas Mannschaft lässt in ihrem Auftaktspiel auf Größeres hoffen **bei der WM in Südafrika***. (tagesspiegel.de, 12.06.2010)

Die fett markierten Präpositionalphrasen in (1) und (2) treten nach der so genannten rechten Satzklammer bzw. nach einem syntaktischen Abschlussignal auf und befinden sich damit – in Anlehnung an die gängige Auffassung des Nachfeldes seit Engel (1970a/b, 1972) – im **Nachfeld** (engl. ‚postfield‘; frz. ‚après-dernière position‘). Auf der Grundlage des Klammerprinzips werden diese Erscheinungen traditionell als „ausgeklammert“ bezeichnet.³

In Vinckel (2006a) wurde abweichend von der traditionellen Begrifflichkeit und Terminologie und in Anlehnung an Faucher (insbesondere 1984) das umstrittene und problematische Klammerprinzip als theoretischer Rahmen verworfen und für die Beschreibung des Nachfeldes die funktional angelegte Abgrenzungstheorie Fauchers herangezogen.⁴ Vor diesem theoretischen Hintergrund können die nach rechts verschobenen Konstituenten in (1) und (2) unter dem Ausdruck „rechtsverschobene Nachfeldkonstituenten“ (kurz: rNfK)⁵ subsumiert werden: Nach den heutigen Stellungsregeln der deutschen Standardsprache hätten sie als syntaktisch und prosodisch/grafisch integrierte nicht-satzwertige Einheiten eigentlich früher stehen müssen (=unmarkierte

³ Zur „Ausklammerung“ vgl. u.a. die Untersuchungen von Rath 1965, Beneš 1968, Kromann 1974, Lambert 1976, Zahn 1991, Filpus 1994, Żebrowska 2007. Żebrowska (2007) widmet sich in ihrer Studie zwar der Ausklammerung anhand von Presstexten (aus der „Bild-Zeitung“ und der Zeitschrift „Bunte“), beschränkt sich aber überwiegend auf die Darstellung von in der Fachliteratur bereits aufgezeigten satzbezogenen Aspekten der Nachfeldstellung, u.a. in Anlehnung an Zahn (1991) und Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997). Auf den kurzen Forschungsüberblick folgt eine überwiegend syntaktisch orientierte Korpusanalyse, wobei Żebrowskas Sicht der Ausklammerung vor dem Hintergrund der Fachliteratur m.E. nicht unproblematisch ist, etwa hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Ausklammerung und Nachtrag; vgl. insbesondere folgende Beispiele für „Ausklammerungselemente“: „6) *Das Design wird zunehmend wichtiger, **auch bei Herrenuhren***; [...] 14) *Am nächsten Tag gingen Vanessa und Coelho shoppen – **durch die Buchläden von Oslo***“ (Żebrowska 2007:118).

⁴ Zu den Unterschieden zwischen dem Klammerprinzip und der „Abschlussfunktion“ im Sinne Fauchers vgl. Dalmas/Vinckel 2006.

⁵ Ihre Stellung im Nachfeld lässt sich auf das von mir auf der Grundlage der Abgrenzungstheorie explizierte Verfahren der Rechtsverschiebung (frz. ‚projection à droite‘) zurückführen. Eine theoretische Begründung der Rechtsverschiebung als eines syntaktisch-diskursiven Verfahrens und eine ausführliche Beschreibung der syntaktischen und prosodischen bzw. grafischen Merkmale solcher Nachfeldkonstituenten finden sich in Vinckel (2006a:69-91).

Abfolge), z.B.: (1') *Gabriel rückt von bisheriger SPD-Politik ab*. Bei den rNfK handelt es sich also um optionale bzw. strukturell fakultative Nachfeldfüllungen, die überwiegend kommunikativ-pragmatisch bzw. textstrukturell motiviert sind.⁶

1.2. Fragestellungen – Ziele – Methode

Die Beispiele in (1) und (2) stellen keine Einzelfälle dar: rNfK gelten generell als typische Erscheinungen der gesprochenen Sprache, wobei in diesem Fall von einer wechselseitigen Bedingtheit zwischen den Besonderheiten genuin gesprochener Sprache (vor allem ihr prozessualer Charakter) und der Auslagerung ins Nachfeld ausgegangen werden kann (vgl. u.a. Vinckel 2006b). Allerdings treten rNfK zunehmend auch in monologischen schriftlichen Texten wie z.B. Zeitungsartikeln auf. Wie lässt sich diese auffallende Häufigkeit im geschriebenen Deutsch erklären? Eine Teilantwort auf diese Leitfrage soll dieser Beitrag liefern, in dem der Schwerpunkt der Analyse auf der Beschreibung und Diskussion der in der bisherigen Forschung kaum beachteten textuellen Relevanz dieses Linearisierungsphänomens liegt. Im Einzelnen wird es dabei um die folgenden Fragen gehen:

- Welche morphosyntaktischen, referenziellen und textpositionellen Regularitäten lassen sich feststellen?
- Welchen Beitrag leisten rNfK zur Textkohärenz?
- Inwiefern ist die Besetzung des Nachfeldes im geschriebenen Gegenwartsdeutsch als eine Linearisierungstendenz⁷ zu betrachten?
- Handelt es sich dabei um ein textsortenspezifisches Merkmal?

Als empirische Grundlage dienen die folgenden Online-Zeitungen aus dem Zeitraum 2008-2010, die entsprechende Pendanten im Print-Bereich haben: „FAZ“, „Süddeutsche Zeitung“, „Der Tagesspiegel“ und „Die Zeit“. Zur Beantwortung der angeführten Fragen wurden 631 Belege nicht-satzwertiger Nachfeldfüllungen manuell ausgewertet, die bevorzugt meinungsbetonten Darstellungsformen (besonders Pressekommentaren) entnommen wurden.⁸ Im Rahmen der textlinguistischen Analyse wurde das gesamte

⁶ Unberücksichtigt bleiben hier Komparativkonstruktionen mit *als* und *wie* als mittlerweile vollständig grammatikalisierte Erscheinungen.

⁷ Zum Begriff der „Tendenz“ vgl. insbesondere Dürscheid (2003), wo es heißt: „Die Bezeichnung ‚Tendenzen‘ ist angelehnt an den Titel des Buches ‚Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache‘ (vgl. Braun 1998⁴). Braun betont im Vorwort, dass das Wort ‚Tendenzen‘ auf eine mögliche Veränderungsrichtung hinweise – mehr nicht. Auch im vorliegenden Beitrag geht es nur darum, auf mögliche Entwicklungen aufmerksam zu machen. Ob sich durch die hier beschriebenen Tendenzen Veränderungen in der grammatischen Struktur des Deutschen ergeben, lässt sich erst dann beantworten, wenn die Entwicklung abgeschlossen ist“ (2003:328-329). Zur „Tendenz der Ausklammerung“ vgl. außerdem die allgemeinen Anmerkungen in Braun (1998:125-130).

⁸ Zu den journalistischen Textsorten bzw. zur „Pressesprache“ im Allgemeinen vgl. z.B.

Layout bzw. der für Presstexte charakteristische Gesamtaufbau berücksichtigt: Mit einbezogen wurden Dachzeile, Titel, Lead, die jeweiligen Textabschnitte und ggf. auch die Bildzeile.⁹ Die Beispiele wurden nach morphosyntaktischen und insbesondere textstrukturellen Aspekten ausgewertet.

2. Morphosyntaktische Variablen (Satzebene)

Die rNfK wurden auf ihre Form, auf ihre syntaktische Funktion und schließlich auf ihren Umfang („Länge“) hin überprüft.

2.1. Form und syntaktische Funktion: Allgemeine Beobachtungen

Formal betrachtet handelt es sich bei den untersuchten rNfK in knapp 99% (624) Fälle um Präpositionalphrasen; es finden sich lediglich drei Nominalphrasen (0,5%) und vier Pronominaladverbien (0,6%).¹⁰ Dieses Ergebnis steht im Einklang mit bisherigen Analysen zu nachfeldfähigen Phrasentypen: Sowohl die eindeutige Nachfeldfeindlichkeit von NPen als auch die besondere Vorliebe von PPen für die Nachfeldposition werden insofern auch für schriftlich konzipierte Texte bestätigt.¹¹ Unter syntaktischem Gesichtspunkt fällt die beinahe gleiche Zahl von Komplementen und Supplementen¹² auf: 319 Komplemente (ca. 50%) und 312 Supplemente (ca. 49%). Dieser Befund unterscheidet sich deutlich von bisherigen Auswertungen zur Ausklammerung, was allerdings eher an unterschiedlichen Definitions- und Klassifikationskriterien liegen dürfte.¹³

Biere 1993, Moilanen/Tittula 1994, Lüger 1995a/b, Schneider/Raue 1998, Rada 1999, Kurz/Müller/Pötschke 2000.

⁹ Die „Dachzeile“ (auch „Spitzmarke“ genannt) bezeichnet üblicherweise die Kopfzeile bzw. den Kopftitel und steht in kleineren Lettern über der Überschrift. Unter „Lead“ oder „Vorspann“ (von den Layoutern auch „Teaser“ genannt) wird traditionell ein kurzer, den Textabschnitten voranstehender Absatz verstanden, der eine Zusammenfassung des Artikels darstellt. Ausführliches u.a. in Schneider/Raue 1998.

¹⁰ Vgl. zur Illustration: *Frank Marohn hat viel zu tun **dieser Tage***. (tagesspiegel.de, 15.10.2009) bzw. *Wenn in Afghanistan so etwas wie Krieg geführt wird, dann ist es auch ein Krieg der SPD. Es überrascht nicht, dass die Sozialdemokraten sich nicht wohl fühlen **dabei**. Der Afghanistan-Einsatz ist unpopulär in der Bevölkerung [...]*. (sueddeutsche.de, 23.12.2009).

¹¹ Zu den Gründen hierfür vgl. u.a. Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997:1651 bzw. 1657-1660), Vinckel (2006a:75).

¹² Zur Definition von „Komplement“ und „Supplement“ vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997) und die Online-Einträge im „Terminologischen Wörterbuch“ des IDS-Projekts „ProGr@mm“: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/termwb.ansicht?v_app=p&v_id=89> bzw. <[dhttp://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/termwb.ansicht?v_app=p&v_id=36](http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/termwb.ansicht?v_app=p&v_id=36)>.

¹³ So zählt Hoberg (1981:193) in ihrem Korpus 40% Ergänzungen und 60% Angaben, während Filpus (1994) in ihrer Studie zur gesprochenen Sprache zum umgekehrten Verhältnis kommt.

2.2. Länge

Als Maßstab für die morphosyntaktische Variable „Länge“ gilt die Zahl der Wörter, die die rNfK umfasst: Bis zu fünf Wörter umfassende Nachfeldeinheiten gelten als kurz, solche mit mehr als lang.¹⁴ Die Analyse nach diesem Kriterium hat zu folgendem Ergebnis geführt: Der Frequenzunterschied im Korpus fällt mit 282 (ca. 45%) „kurzen“ gegenüber 349 (ca. 55%) „langen“ rNfK eher moderat aus, ein Befund, der einer kurzen Diskussion bedarf, die zugleich die Evidenz für die Notwendigkeit einer textstrukturellen Analyse liefern wird.

In der Fachliteratur sind die Gründe für die Rechtsverschiebung reichlich behandelt worden, sie betreffen aber vorrangig die Satzebene:¹⁵ Erinnert sei hier lediglich an das mit dem Faktor „Länge/Komplexität“ verbundene so genannte „Gewichtsprinzip“, das ggf. auch mit dem „Attraktionsprinzip“ korrelieren kann. In (3) etwa übt der Relativsatz eine gewisse Anziehungskraft auf sein nominales Antezedens aus, was sich in der gemeinsamen Nachfeldstellung der Einheit aus Antezedens und Relativsatz niederschlägt¹⁶.

(3) [Titel] *Kunst aus Kabul - Eine Locke für Jahrtausende*

[1. Ab.] *Französische Archäologen haben unlängst in Bamiyan eine zwölf Meter große Buddha-Statue freigelegt. [...] Wie lange wird sie Bestand haben **in einem Land, das diese stumpfsinnigen Menschen- und Bilderschinder zugrunde richten wollen?** [...] (faz.net, 06.10.2009)*

Welche Ursachen liegen aber den fast 45% kurzen rNfK zugrunde, in deren Fall nicht mit Länge bzw. Komplexität, also mit Gewicht- bzw. Attraktionsprinzip argumentiert werden kann? Hierzu zunächst die Belege in (4) und (5).

¹⁴ Diese Unterscheidung hängt insbesondere mit der strukturellen Zusammensetzung der betroffenen PP zusammen: „Kurz“ sind vor allem PPs, deren nominaler Bestandteil aus einer einzigen NP mit höchstens einer (einfachen) attributiven Erweiterung des nominalen Kopfs besteht, sei es links (etwa in Form eines Adjektivs: *für die nächste Krise*) oder rechts (in Form eines Adverbs oder einer einfachen NP im Genitiv: *über die Gründe seines Abgangs*). Diese Differenzierung mag zunächst etwas willkürlich erscheinen, lässt sich aber dennoch durch bisherige Korpusanalysen empirisch fundieren: Auf komplexe Fälle wie z.B. *in ein laufendes juristisches Verfahren gegen eine Sportlerin* oder *aus einer Vergangenheit, in der manche Rechnung mit Merkel offengeblieben ist* ist in der Forschung schon mehrfach hingewiesen worden (vgl. weiter unten), „kurze“ rNfK in schriftlich konzipierten Texten wurden bisher kaum behandelt.

¹⁵ Zu einem Überblick über die Hauptgründe für die Ausklammerung in der Forschungsliteratur vgl. Vinckel (2006a:22-36). Genannt werden vor allem folgende Aspekte: Länge, strukturelle Komplexität, Umfang der ausgeklammerten Satzglieder, Vermeidung einer Überdehnung der Klammer (vgl. Abbildung 1 in Vinckel 2006a:33).

¹⁶ Zur „Informationsentflechtung“ als informationsstruktureller Grundfunktion des Nachfeldes auf der Satzebene vgl. z.B. Filpus (1994:241-250), Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. (1997:1668-1674), Vinckel (2006a:115-139) und Vinckel-Roisin (2010), insbesondere den Abschnitt „Informationsstruktur des Nachfeldes“.

(4) [Dachzeile] *Nordrhein-Westfalen*

[Titel] *Berechenbare Linke*

[Lead] *Auch nach der Wahl von Hannelore Kraft zur NRW-Ministerpräsidentin wird die westdeutsche Linke seltsame Meinungen vertreten. Sie wird aber auch berechenbar sein **in ihrer Unberechenbarkeit**.* (sueddeutsche.de, 11.07.2010)

(5) [Dachzeile] *Besuch von der Staatsanwaltschaft*

[Titel] *BayernLB₁ - die politische Bank₁*

[Lead] *Ruhe bei der BayernLB₁? Mitnichten! Eine unaufgeregte Sanierung der angezählten Landesbank₁ gleicht einer Illusion.*

[1. Ab.] *Die Vergangenheit holt Michael Kemmer wieder ein. Gerade schien es, als kehre ein wenig Ruhe ein **in der BayernLB_p**, und ihr₁ Chefkönne die angeschlagene Landesbank₁ sanieren. [...]* (sueddeutsche.de, 15.10.2009)¹⁷

Bezieht man den Textzusammenhang in die Analyse mit ein, kommen andere Faktoren – vor allem textstruktureller und kognitiver Natur – zum Tragen. Wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden soll, ist die strukturell fakultative Besetzung des Nachfeldes im untersuchten Material wesentlich auf textstrukturelle Aspekte zurückzuführen, umgekehrt kann sie aber auch bestimmte Texteffekte bewirken.

3. Textstrukturelle Variablen (Textebene)

Das Belegmaterial wurde im Hinblick auf zwei textstrukturelle Variablen genauer untersucht: nach der textuellen Referenzfunktion und nach den textpositionellen Eigenschaften der rNfK.

3.1. Textuelle Referenzfunktionen¹⁸

Die Analyseergebnisse legen den Schluss nahe, dass rNfK im **Textzusammenhang** bzw. unter Berücksichtigung der **textuellen** Umgebung zwei grundsätzliche textuelle Referenzfunktionen erfüllen können: In etwas mehr als der Hälfte der Fälle (321) dienen sie der Einführung eines Diskursreferenten in die Diskursrepräsentation – am rechten Satzrand findet somit ein Aktivierungsprozess statt; in knapp 43% der Fälle

¹⁷ Zur Notation: Die Nachfeldkonstituente ist als Ganzes **fett** markiert; die Vorerwähnung des entsprechenden Referenten (der durch die Nominalphrase im Nachfeld bezeichnet wird) sowie die Wiederaufnahme des Referenten im Folgetext werden zur Verdeutlichung der Referenzkette durch tiefgestellte Zahlen gekennzeichnet, vgl. in (5) *BayernLB₁ – BayernLB₁ – die politische Bank₁ – der angezählten Landesbank₁ – **der BayernLB₁** – ihr₁ – die angeschlagene Landesbank₁.*

¹⁸ Im Sinne terminologischer Exaktheit sollte eigentlich von „Referenzfunktionen von Nominalphrasen“ die Rede sein; bis auf 3 Ausnahmen (vgl. Kap. 2.1.) treten die NPs, um die es geht, als Bestandteile von PPen auf. Der Einfachheit halber wird in diesem Beitrag der Ausdruck „Referenzfunktionen von Nachfeldkonstituenten“ verwendet.

(269) nehmen die rNfK einen bereits eingeführten, mental zugänglichen Diskursreferenten wieder auf, was sich im Rezeptionsprozess in einem Re-Aktivierungsprozess niederschlägt.¹⁹ Im Textzusammenhang kommt rNfK also insofern eine entscheidende Rolle zu, als sie entweder zur Textprogression beitragen oder die thematische bzw. referenzielle Kontinuität gewährleisten. Dieser Beitrag zur Textkohärenz soll im Folgenden illustriert werden. Als Beispiel für eine referenteneinführende rNfK dient der Beleg in (6), in dem der Referent der attributiven NP *unserer Exporteure* im Folgesatz unmittelbar pronominal durch *sie* wieder aufgenommen wird.

(6) [Titel] *Abhängigkeit von der Globalisierung*

[Lead] *Das wirtschaftliche Wohl der Deutschen ist eng verknüpft mit dem Erfolg unserer Exporteure₁. Sie₁ treiben die Konjunktur voran oder bewahren sie vor dem Absturz.* (zeit.de, 03.09.2008)

Die Belege (7) und (8) illustrieren referentenwiederaufnehmende rNfK in Form von Renominalisierungsausdrücken; in (7) liegt eine identische wörtliche Wiederholung vor, in (8) eine direkte Anapher.

(7) [Dachzeile] *1. FC Köln in der Krise*

[Titel] *Die schönste Stadt Deutschlands₁*

[3. Ab.] *Gerade dann, wenn die Kölner in sein Stadion kommen, wirkt der FC oft so marode und ausgehöhlt wie die ganze bankrotte Stadt₁. Seine Heimbilanz ist fürchterlich, und am Samstag nach dem 1:5 gegen Stuttgart hat der Klub seine Anhänger wieder in einem Zustand entlassen, den Lukas Podolski mit poetischer Klarheit erfasst hat: „Man ist leer, rennt nach Hause, will einfach nur die Tür abschließen und traurig sein.“ Es ist so weit gekommen, dass viele sich nicht mehr wohlfühlen in der schönsten Stadt Deutschlands₁ [...].* (sueddeutsche.de, 22.02.2010)

(8) [Dachzeile] *Polen₁ trauert*

[Titel] *Nicht hinnehmbar und doch wahr*

[Lead] *97 Tote stehen für die ganze polnische₁ Geschichte. So sagt es Ministerpräsident Tusk während der Trauerfeier in Warschau. Zehntausende hören zu.*

[1. Ab.] *Wer eine Uniform hat in diesem Land₁, ist heute auf den Beinen: Polizisten bewachen Straßenkreuzungen, die Beamten der Stadtwache sorgen für Ordnung [...].* (zeit.de, 17.04.2010)

¹⁹ Zu den jeweiligen Referentialisierungsprozessen vgl. u.a. Schwarz (2000a/b). Vgl. auch die „activating“- und „accessing“-Prozesse in von Heusinger (2000). Bei insgesamt 41 Fällen (ca. 6,5%) handelt es sich um „indirekte Anaphern“ (Schwarz 2000a, Consten 2004) oder um „Komplex-Anaphern“ (vgl. Consten/Knees 2005), die einerseits neue Diskursreferenten einführen und andererseits die Weiterführung einer bereits aktivierten Referenzdomäne signalisieren („thematische Rhematisierungen“ im Sinne von Schwarz). Diese vergleichsweise wenigen Fälle bleiben in diesem Rahmen unberücksichtigt.

Die Belege (6), (7) und (8) legen aber auch die Vermutung einer gewissen Korrelation zwischen bestimmten Textstellen und dem Vorkommen von rNfK nahe, weshalb abschließend der Beitrag von rNfK zur Textgestaltung exemplarisch herausgearbeitet werden soll.

3.2. Textpositionelle Präferenzen

Die Auswertung der Belege nach der Variable „Position innerhalb des Textes“ hat zu folgendem Ergebnis geführt: In knapp 40% der Belege (252) kommen rNfK am Textanfang vor – sei es im Titel, im Lead oder im Anfangssatz des ersten Abschnittes; in ca. 25% der Beispiele (158) treten sie im Schlusssatz eines Abschnittes oder im Schlussteil des Artikels auf; in den verbleibenden ca. 35% (221) stehen die rNfK an unspezifischen Stellen des Textes. Das besonders häufige Auftreten an den prominenten Positionen, d.h. am Anfang und am Ende des Textes, die zusammen ca. 65% ausmachen, deutet klar auf textpositionelle Präferenzen hin. Dass es zudem mit einigen textsortenspezifischen Merkmalen zusammenhängt, soll nun am Beispiel der Besetzung des Nachfeldes zunächst am Textbeginn (9) und dann am Textende (10) gezeigt werden. In (9) nimmt die rNfK einen bereits in der Dachzeile erwähnten Diskursreferenten wieder auf; im Anfangssatz des Artikels gehört sie informationsstrukturell zum Hintergrund. Im Gegensatz zur unmarkierten Abfolge dient die markierte Abfolge damit einerseits der Nachdruckbildung einer im Kontext für relevant gehaltenen Hintergrundinformation und andererseits zur Markierung des Diskurstopiks²⁰.

(9) [Dachzeile] *Zum Tode von Otto Graf Lambsdorff*₁

[Titel] *Ordnung aus Freiheitsliebe*

[1. Ab.] *Es war still geworden um Otto Graf Lambsdorff*₁. Als die FDP Ende Oktober in Berlin-Tempelhof zusammenkam, um über den Koalitionsvertrag mit der Union abzustimmen, [...], fehlte der Ehrenvorsitzende₁ krankheitsbedingt. Er₁ konnte so den größten Erfolg seiner₁ Partei [...] nicht mitfeiern. [...] (faz.net, 06.12.2009)

Das „frühe“ Vorkommen von Nachfeldfüllungen in Zeitungsartikeln ist kein Zufall, sondern lässt sich unter Berücksichtigung des für Presstexte spezifischen „Pyramidenprinzips“ erklären, nach dem die wichtigsten Informationen komprimiert am Anfang

²⁰ In Lambrecht wird der Begriff „Diskurstopik“ folgendermaßen dargestellt: „I will sometimes informally use that term [discourse topic] to designate a topic expression whose referent is pragmatically salient beyond the limit of a single sentence“ (1994:117). In Anlehnung an Lambrecht definiert Averintseva-Klisch den Begriff „Diskurstopik“ in einem konzeptuellen Sinne und versteht darunter „den am stärksten dauerhaft aktivierten Referenten“ (2009:86ff.). In ihrer Arbeit zur NP-Rechtsversetzung hebt die Autorin hierbei die diskurstopikmarkierende Funktion der „engen Rechtsversetzung“ hervor, z.B.: *Der Taifun, !, rief Lukas dem Kapitän zu. ,Da ist er₁!‘ Ja, da war er₁, der Taifun₁.* (Michael Ende, zitiert nach Averintseva-Klisch 2009:4).

stehen²¹, um das Interesse des Lesers zu wecken und ihn zur Lektüre des gesamten Zeitungsartikels zu bewegen. Eine mögliche Antwort auf die Leitfrage, die sich jeder Journalist stellt, nämlich „Wie gewinnt man den Leser?“, lautet also: Dadurch, dass man den Text syntagmatisch „attraktiv“ macht und also kommunikativ gewichtige Informationsteile an das Satzende auslagert. Es besteht insoweit Grund zu der Annahme, dass die markierte Abfolge, d.h. die Besetzung des Nachfeldes hier eine **bewusst eingesetzte Schreibstrategie** darstellt. Für diese Annahme spricht auch die Analyse der anderen strategisch wichtigen Textposition, nämlich des Textendes. Beispiel (10) illustriert die Besetzung des Nachfeldes im Schlusssatz des Artikels nach einer sehr langen Referenzkette.

(10) [Dachzeile] *Franz Josef Jung*₁

[Titel] *Der Mann*₁, *der durch Loyalität nach oben kam [...]*

[letzter Ab.] *Doch alle Rücktrittsforderungen aus der Opposition und aus den eigenen Reihen prallten an dem Teflon-Minister*₁ *ab. Er*₁ *saß einfach alles aus. Sitzfleisch wird der umstrittene Minister*₁ *auch in den kommenden Tagen und Wochen brauchen: Die Opposition will einen Untersuchungsausschuss einrichten. Diesmal könnte es knapp werden für Franz Josef Jung*₁. (zeit.de, 26.11.2009)

Auf die Frage nach den Texteffekten, die durch die Besetzung des Nachfeldes ausgelöst werden können, kann die Antwort lauten: Nicht-satzwertige rNfK fungieren als Schlusspunktsignale, die textsortenspezifische „(stilistisch-rhetorische) Pointierungen“ (Lüger 1995b) ermöglichen. Dadurch kommt die textsortenspezifische „Rahmenkomposition“ (Kurz/Müller/Pötschke 2000:138) zustande, die im vorliegenden Fall durch syntagmatische Mittel, d.h. durch die Wahl einer bestimmten Wortstellungsvariante unterstützt wird.

4. Fazit

Über die für den heutigen Journalismus in der Forschung bestätigte Tendenz, umfangreichere Präpositionalphrasen ins Nachfeld zu verschieben und die besonders auffallende „Kürze“ vieler rNfK hinaus kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden: Als Schlüsselposition am rechten Satzrand dient das Nachfeld im Textzusammenhang als wichtige syntagmatische Ressource zur Herstellung und Stabilisierung von Kohärenz: Referenteneinführende rNfK leisten einen entscheidenden Beitrag zur Progression; referentenzwiederaufnehmende rNfK fungieren als Garant für referenzielle Kontinuität und können als topologisch-strukturelle Ausflüsse textsortenspezifischer Pointierungseffekte betrachtet werden. Ein möglicher textsortenspezifischer Charakter dieses Linearisierungsphänomens muss dabei allerdings noch durch weitere Forschun-

²¹ Dieses Prinzip wird ausführlich behandelt in Kurz/Müller/Pötschke 2000:134-135, Straßner 2001:93.

gen geklärt werden, die auch andere Textsorten (z.B. Werbetexte) einbeziehen sollten. An der textstrukturellen Relevanz nicht-satzwertiger Nachfeldfüllungen kann insgesamt kein Zweifel bestehen, die Besetzung des Nachfeldes als textgliederndes und Kohärenz gewährleistendes Mittel im Textzusammenhang verdient daher ebenso Beachtung wie die Besetzung des Vorfeldes.

Zitierte Literatur

- AVERINTSEVA-KLISCH M., 2009, Rechte Satzperipherie im Diskurs. Die NP-Rechtsversetzung im Deutschen, Tübingen.
- BENEŠ E., 1968, Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und stilistischer Effekt, in: Muttersprache 78, S. 289-298.
- BIERE B. U., 1993, Zur Konstitution von Presstexten, in: Biere B. U./Henne H. (Hg.), Sprache in den Medien nach 1945, Tübingen, S. 56-86.
- BRAUN P., 4, Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: Sprachvarietäten, Stuttgart/Berlin/Köln.
- CONSTEN M., 2004, Anaphorisch oder deiktisch? Zu einem integrativen Modell domänengebundener Referenz, Tübingen.
- CONSTEN M. / KNEES M., 2005, Complex Anaphors – Ontology and Resolution, in: Dekker P. (Hg.), Proceedings of the 15th Amsterdam Colloquium, Amsterdam, S. 65-70.
- DALMAS M. / VINCKELH. 2006, Wenn die Klammer hinkt ... Ein Plädoyer für das Prinzip „Abgrenzung“, in: Fries N./Fries C. (Hg.), Deutsche Grammatik im europäischen Dialog (http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/dalmas_vinckel.pdf).
- DÜRSCHIED C., 2003, Syntaktische Tendenzen im heutigen Deutsch, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 32, S. 327-342.
- ENGEL U., 1970a, Studie zur Geschichte des Satzrahmens und seiner Durchbrechung, in: Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. Paul Grebe zum 60. Geburtstag, Düsseldorf, S. 45-61.
- ENGEL U., 1970b, Regeln zur Wortstellung, in: Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache 5, Freiburg, S. 7-148.
- ENGEL U., 1972, Regeln zur „Satzgliedfolge“. Zur Stellung der Elemente im einfachen Satz, in: Linguistische Studien 1, S. 17-76.
- FAUCHER E., 1984, L'ordre pour la clôture. Essai sur la place du verbe allemand, Nancy.
- FILPUS R., 1994, Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart, Tampere.
- HEUSINGER K. v., 2000, Accessibility, Discourse Anaphora, and Descriptive Content, in: Baker P. et al. (Hg.), Proceedings of the Third International Conference on Discourse Anaphora and Anaphor Resolution, Lancaster, S. 173-180.
- HOBERG U., 1981, Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache, München.
- HÖHLE T. N., 1982, Explikationen für „normale Betonung“ und „normale Wortstellung“, in: Abraham W. (Hg.), Satzglieder im Deutschen, Tübingen, S. 75-154.
- KROMANN H. P., 1974, Satz, Satzklammer und Ausklammerung, in: Kopenhagener Beiträge zur Germanistischen Linguistik, Kopenhagen, S. 7-82.
- KURZ J. / MÜLLERD. / PÖTSCHKEJ., 2000, Stilistik für Journalisten, Wiesbaden.
- LAMBERT P., 1976, Ausklammerung in Modern Standard German, Hamburg.
- LAMBRECHT K., 1994, Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents, Cambridge.

- LÜGER H. H., ²1995a, Pressesprache, Tübingen.
- LÜGER H. H., 1995b, Presseanalysen: Meinungsbetonte Texte, in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 29, S. 111-137.
- MOILANEN M. / TIITTULAL. (Hg.), 1994, Überredung in der Presse. Texte, Strategien, Analysen, Berlin/New York.
- RADA H., 1999, Von der Druckerpresse zum Web-Server, Berlin.
- RATH R., 1965, Trennbare Verben und Ausklammerung. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart, in: Wirkendes Wort 15, S. 217-232.
- SCHNEIDER W. / RAUEP.-J., 1998, Handbuch des Journalismus, Hamburg.
- SCHRÖDER T., 2001, Im Vorfeld. Beobachtungen zur Satzstruktur in Zeitungsnachrichten, in: Breuer U./Korhonen J. (Hg.), – Medienkritik, Frankfurt/Main usw., S. 129-144.
- SCHWARZ M., 2000a, Indirekte Anaphern in Texten: Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen, Tübingen.
- SCHWARZ M., 2000b, Textuelle Progression durch Anaphern – Aspekte einer prozeduralen Thema-Rhema-Analyse, in: Linguistische Arbeitsberichte 74, S. 111-126.
- STRASSNER E., 2001, Von der Korrespondenz zum Hypertext. Zeitungssprache im Wandel, in: Breuer U./Korhonen J. (Hg.), – Medienkritik, Frankfurt/Main usw., S. 87-102.
- VINCKEL H., 2006a, Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfeldes im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache, Wiesbaden.
- VINCKEL H., 2006b, Zur interaktionalen Relevanz verbfreier Nachfeldbesetzungen. Eine Untersuchung anhand von Talkshow-Dialogen, in: Deppermann A./Fiehler R./Spranz-Fogazy T. (Hg.), Grammatik und Interaktion, Radolfzell, S. 295-318.
- VINCKEL-ROISIN H., 2010, Wortstellung im Nachfeld, in: Schwinn H./Augustin H. (2007-2010): ProGr@mm – Propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache, IDS Mannheim (http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=4265).
- ZAHN G., 1991, Beobachtungen zur Ausklammerung und Nachfeldbesetzung in gesprochenem Deutsch, Erlangen.
- ŻEBROWSKA E., 2007, Korpusgestützte Syntaxforschung am Beispiel der Ausklammerung im Deutschen, in: Sprachwissenschaft 32, S. 101-121.
- ZIFONUN G. / HOFFMANN L. / STRECKER B. et al., 1997, Grammatik der deutschen Sprache, Berlin/New York.

Linguist: Denker oder Beobachter? Ausgewählte theoretische und empirische Ansätze zur Korpuslinguistik

Der Streit zwischen den Anhängern der rationalistischen (deduktiven) und empirischen (induktiven) Erkenntnisgewinnung reicht bekanntlich bis in die antike Philosophie zurück. Die Kluft zwischen den beiden erkenntnistheoretischen Strömungen lässt sich mutatis mutandis auch in der modernen Sprachphilosophie und Linguistik beobachten, wo die Ansätze zur Erschließung der sprachlichen Phänomene entweder auf der einen oder der anderen Erkenntnistheorie aufbauen. So knüpft die theoretische bzw. die systemorientierte Linguistik primär an die rationalistischen Forschungsmethoden an, während die empirische Sprachtheorie in der kommunikativ und pragmatisch orientierten Spracherforschung ihren Niederschlag gefunden hat. Diese zwei Typen der Sprachforschung unterscheiden sich voneinander durch den Ausgangspunkt, die Zielsetzung, den Forschungsgegenstand und somit auch das methodische Herangehen: Während der Sprachtheoretiker, wie ihn Lemnitzer/Zinsmeister beschreiben, „die meiste Zeit in seinem Sessel“ verbringt und „die Sprachtheorie, die er sich mit den Jahren in seinem Kopf zurechtgelegt hat“ durch selbstkonstruierte Beispiele zu beweisen versucht, ist der Beobachter, d.h. der empirisch arbeitende Linguist „an authentischen Sprachdaten interessiert“ (2006:5), die er dann nach bestimmten Kriterien sortiert und in Form eines „Korpus“ untersucht (vgl. Wolf 2004:135).

Der korpuslinguistische Ansatz war in der germanistischen Linguistik bis vor Kurzem eine nur zögernd eingesetzte Forschungsmethode (vgl. u.a. Schierholz 2005:1), obwohl schon die Brüder Grimm beim Verfassen ihres Deutschen Wörterbuchs korpusbasiert vorgehen, d.h. sich bei der lexikalischen Beschreibung der Lemmata auf authentische Kontextbelege stützten (vgl. Jäntti 2005:51). Heutzutage entwickelt sich die Korpuslinguistik zum alternativen und modernen Forschungsansatz, die in der Sprachwissenschaft immer mehr an Boden gewinnt; der Status der Korpuslinguistik als eigenständiger linguistischer Disziplin ist allerdings immer noch umstritten (vgl. u.a. McEnry/Wilson 1996:2, Lenz 2000:6). Die Attraktivität des korpuslinguistischen Ansatzes geht mit dem technologischen Fortschritt im Bereich der EDV einher, so dass die Korpusanalysen nicht mehr – wie es lange Zeit der Fall war – manuell bearbeitet werden müssen, sondern elektronisch durchgeführt werden können. Der Einsatz der

EDV-Technik bei der Erstellung des maschinenlesbaren Korpus bewährte sich zum ersten Mal bei dem Aufbau des englischsprachigen Brown Corpus in den frühen 60er Jahren, bei dem rund eine Million Textwörter elektronisch gespeichert und aufbereitet wurden. Auch im deutschsprachigen Raum sind in der Folgezeit Sprachkorpora entstanden, allen voran sind hier das LIMAS-Korpus und die Mannheimer Korpora des Instituts für Deutsche Sprache zu nennen (vgl. Lenz 2000:6).

Mit der Etablierung der Universalgrammatik Chomskys begann in der Linguistik jedoch eine gewisse Neuorientierung, so dass die empirische Arbeit mit Textkorpora zunächst ins Abseits geriet (vgl. Lenz 2000:6). Der Korpuslinguistik, die sich mit der performativen Sprachebene und dem konkreten, situationsgebundenen Sprachgebrauch befasst, wurde die generative Grammatik als Theorie der inhärenten Sprachkompetenz gegenübergestellt: Während also der korpuslinguistische Ansatz primär auf induktiv gewonnenen Erkenntnissen über die idioethnischen sprachlichen Fakten aufbaut, konzentriert sich die Generativistik vornehmlich auf universelle, „logisch-kognitive Kryptotypen“ der Sprache (vgl. Chomsky 1986 nach Kotin 2007:108). Ohne auf die Einzelheiten der beiden Sprachmodelle einzugehen, lässt sich feststellen, dass der Streit zwischen den empirischen Deskriptivisten und theoretischen Generativisten nie enden wird, genauso wie zwei entgegengesetzte Pole nie miteinander in Berührung kommen. Eine Annäherung beider Sprachauffassungen ist auch nicht notwendig, viel spannender und wichtiger scheint mir hier, einen Mittelweg zwischen den beiden dialektischen Ansätzen zu finden, wofür ich im Folgenden plädieren werde. Beide Konzepte leisten ja Unterschiedliches und können weder als völlig richtig akzeptiert noch als völlig falsch zurückgewiesen werden. Der Generativen Grammatik ist bekanntlich die Konzipierung eines präzisen formelhaften (in Form von sog. Baumdiagrammen) Modells zur Beschreibung der Satzanalyse zu verdanken (vgl. u.a. Ernst 2004:162 ff., Kotin 2007:110 f.).

Was leistet nun aber die Korpuslinguistik? Und wie geht eigentlich die Korpusanalyse vor sich? Um diese Fragen zu beantworten, möchte ich auf meine eigenen korpuslinguistischen Erfahrungen zurückgreifen. Im Rahmen meines unlängst abgeschlossenen Forschungsprojekts, das ich an der Universität Würzburg durchgeführt habe, erstellte ich ein eigenes Korpus, das der Erforschung des Phänomens der Modalität im Althochdeutschen diene. Dem Korpus lagen zwei historische Bibeltexte aus dem 9. Jh. zu Grunde: der althochdeutsche „Tatian“ und das Evangelienbuch des Mönchs Otfrid von Weißenburg. In der ersten Phase der Korpuserstellung war es wichtig, eine allgemeine Fragestellung zu formulieren, zu der die Korpusstudie durchgeführt werden sollte. Diese wurde wie folgt formuliert: Durch welche Mittel und zu welchem Zweck wird die Modalität in den althochdeutschen Texten ausgedrückt? Die Fragestellung setzte zum Einen eine quantitativ-statistische, zum Anderen eine qualitativ-evaluative Korpusrecherche voraus: Die Korpusanalyse sollte also einerseits sprachliche Mittel zum Ausdruck der Modalität, andererseits ihre Textfunktionen ermitteln. Im zwei-

ten Schritt wurde das historische Datenmaterial zusammengestellt, d.h. die Textteile wurden ausgewählt. Wichtig dabei war die Frage, ob in das Korpus ganze Texte oder nur Teile davon (sog. Textproben) aufgenommen werden sollen? Dies ist zugegebenermaßen eine der wichtigsten Fragen, mit denen man während der Korpusanalyse konfrontiert ist. Denn die Auswahl der Texte bzw. der Textteile entscheidet letztendlich über die Repräsentativität des Korpus und über die Zuverlässigkeit der gewonnenen Ergebnisse. Es ist seit längerem bekannt, dass sich die Forschungsmethode nach dem Forschungsgegenstand richten muss und nicht etwa umgekehrt. Da mein Forschungsobjekt (Modalität) nicht so sehr grammatisch, sondern eher textlinguistisch konzipiert war und die Korpusuntersuchung in erster Linie auf die Ermittlung textlinguistischer Funktionen der Modalitätsausdrücke abzielte, war es nicht unbedingt notwendig, alle (morphologischen) Modalitätsformen und somit alle Gesamttexte unter die Lupe zu nehmen. Es reichte, die unterschiedlichen repräsentativen Textteile zu untersuchen um eine ausgeglichene Systematik der Quellengrundlage zu erhalten. Insgesamt wurden 99 Textteile ausgewählt, die dann als Textbasis für die diskursive Analyse der jeweiligen Modalitätsausdrücke dienten. Wohl anders verhält es sich in solchen Fällen mit morphologisch orientierten Korpusstudien, bei denen es nicht nur auf die genaue Anzahl von belegten grammatischen Formen ankommt, sondern auch auf das sog. Type-Token-Verhältnis, das mit Hilfe von Stichproben wohl kaum ermittelt werden kann. Die dritte Phase der Korpusaufbereitung umfasste die Erhebung der sprachlichen Daten: Jeder Beleg wurde exzerpiert, mit unterschiedlichen Metadaten (etwa Fundstelle, Kontext, Textfunktion, Modalitätstyp) versehen und in einer elektronischen Datenbank gespeichert, die mittels des Datenbankprogramms Microsoft Access aufgebaut wurde. Das so entstandene Belegkorpus enthielt zahlreiche Informationen, die dann in unterschiedlicher Hinsicht, d.h. quantitativ und qualitativ ausgewertet werden konnten.

Die Korpusrecherche wurde gewissermaßen unabhängig von diversen Sprachmodellen und herkömmlichen Modalitätskonzepten durchgeführt. Ohne also die behandelte Problematik vorab in eine bestimmte sprachtheoretische Richtung hineinzudrängen, wurde das Phänomen der epistemischen Modalitätsausdrücke unter Einbeziehung umfangreicher empirischer Daten untersucht. Die durchgeführte Korpusrecherche hat u.a. ermittelt, dass es im Evangelienbuch Otfrids von Weißenburg, das zu autochthonen Texten der althochdeutschen Schriftperiode gehört und eine große Freiheit in der Behandlung der lateinischen Originalmuster aufweist, über 20 Typen (sog. Types) von nonverbalen sprachlichen Mitteln zum Ausdruck der epistemischen Modalität gibt, welche im Text nicht nur ungleichmäßig belegt sind (Tokens), sondern auch unterschiedliche textlinguistische Funktionen übernehmen (vgl. Schönherr 2010:203ff.). Einige davon, wie etwa *giwisso* ‚gewiss‘ (92 Belege), *in war/in war min* ‚in der Tat‘ (88 Belege), *in alawar* ‚in Wahrheit‘ (42 Belege) sind funktional stark belastet, andere dagegen kommen relativ selten vor (*ana бага* ‚führwahr‘ – 5 Belege, *in wan* ‚wahrscheinlich‘ – 3 Belege, *in giwis* ‚mit Sicherheit‘ – 1 Beleg). Ohne eine umfangreiche Korpusstudie wäre die Zusammenstellung der Modalitätsausdrücke in diesem althochdeutschen Text

gar nicht möglich gewesen. Es leuchtet ein, dass sich der korpuslinguistische Ansatz vor allem für solche Sprachanalysen eignet, bei denen „die sprachliche Kompetenz des einzelnen Sprechers nicht ausreicht“ (vgl. Scherer 2006:10). Das betrifft u.a. die historischen Sprachstufen. Bei der Erforschung der Modalität im Althochdeutschen etwa – um noch ein mal auf das Beispiel meiner Forschungsarbeiten zurückzukommen – sind wir nur auf die überlieferten Texte angewiesen, da eine Informantenbefragung aus offensichtlichen Gründen nicht mehr möglich ist. Die Ermittlung eines sprachlichen Usus (im Sinne Coserius) in einer sprachhistorischen Epoche ist also davon abhängig, wie viel historisches Datenmaterial als Untersuchungsgut uns zur Verfügung steht. In diesem Sinn bilden die historischen Textkorpora die einzige Quelle der sprachlichen historischen Daten und die korpuslinguistischen Studien verhelfen zum Aufbau einer Ersatzkompetenz, ohne die eine sprachwissenschaftliche Analyse kaum möglich wäre (vgl. auch Simmler 2005:189).

Gleichzeitig erhebt sich die Frage, ob man Sprachforschungen nur auf Korpusrecherchen beschränken soll bzw. nur zur Erstellung eines Textkorpus reduzieren darf. Der korpuslinguistische Ansatz weist wie jede andere Methode der Sprachdeskription Schwächen und Unzulänglichkeiten auf. In erster Linie ist hier das Problem der Repräsentativität des sprachlichen Materials zu nennen. Die sprachlichen Primärdaten lassen sich bekanntlich in ihrem vollen Umfang nur schwer erschließen, daher arbeitet man bei der Erstellung des Korpus oft mit Stichproben, von denen mittels der statistischen Verfahren auf die Grundgesamtheit geschlossen wird. Sehr schnell kann sich dabei aber herausstellen, dass die ins Korpus aufgenommenen Textdaten auf Grund ihrer Unvollständigkeit oder Inkonsistenz nur ein vages und verschwommenes Bild über die erforschten Phänomene geben und kaum als sichere Grundlage für die Schlussfolgerungen fungieren können (Problem der Verlässlichkeit der Korpusdaten) oder dass sich im erstellten Korpus auch solche Daten befinden, die für die untersuchte Fragestellung kaum von Belang sind und nichts bzw. relativ wenig zur Erschließung der erforschten Phänomene beitragen können (Problem der Relevanz der Korpusdaten, vgl. auch Lemnitzer/Zinsmeister 2006:26f.).

Um derartige „Artefakte“ auszuschließen, ist bei korpuslinguistischen Untersuchungen nicht nur große Sorgfalt und Vorsicht bei der Belegauswahl geboten. Es ist aus meiner Sicht auch notwendig, den Anspruch der Korpuslinguistik auf eine erschöpfende Spracherschließung zu relativieren und sich auf die Suche nach einer methodischen „goldenen Mitte“ zu begeben, nach einem methodischen Konsens, der es ermöglichen würde, die Sprache sowohl in der Gesamtheit ihrer sprachlichen „Phänotypen“ als auch in ihren „logisch-kognitiven Kryptotypen“ zu erforschen. Es reicht meines Erachtens nicht, die sprachlichen Phänomene im Rahmen des korpusbasierten Ansatzes nur zu beobachten, zu beschreiben oder zu katalogisieren. Vielmehr müssen wir die den sprachlichen Fakten zugrunde liegenden Prinzipien ermitteln und womöglich erklären. Wir müssen also über die Grenze des untersuchten Korpus hinausgehen und die

beobachteten sprachlichen Daten zur Grundlage für weiterführende Überlegungen und (neue) Theorieentwürfe machen. So wäre die im Titel des Beitrags gestellte Frage nach all dem, was wir bis jetzt konstatiert haben, folgendermaßen zu beantworten: Linguist ist weder ein Theoretiker noch ein Beobachter. Er ist vielmehr beides zugleich, denn nur in einem holistischen Verfahren, nur auf einem Mittelweg zwischen zwei Extremen: der Theorie und Empirie, Introspektion und Deskription ist er im Stande, die linguistische Forschung erfolgreich zu betreiben.

Zitierte Literatur

- CHOMSKY N., 1986, *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, New York.
- COSERIU E., 1980, *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen.
- ERNST P., 2004, *Germanistische Sprachwissenschaft*, Wien.
- JÄNTTI A., 2005, *Korpus und Grammatik: Neue Perspektiven?*, in: Schwitalla J./Wegstein W. (Hg.), *Korpuslinguistik deutsch: synchron – diachron – kontrastiv*, Tübingen, S. 51-56.
- KOTIN M., 2007, *Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel*, Heidelberg.
- LEMNITZER L. / ZINSMEISTER H., 2006, *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, Tübingen.
- LENZ S., 2000, *Korpuslinguistik*, Tübingen.
- MCENERY T. / WILSON A., 1996, *Corpus Linguistics*, Edinburgh.
- SCHERER C., 2006, *Korpuslinguistik*, Heidelberg.
- SCHIERHOLZ S., 2005, *Einige grundlegende Überlegungen zur Corpuslinguistik*, in: Lenz F./ Schierholz S. (Hg.), *Computerlinguistik in Lexik und Grammatik*, Tübingen, S. 1-14.
- SIMMLER F., 2005, *Zur Bedeutung textsortengebundener Materialkorpora für die Erforschung der deutschen Sprachgeschichte*, in: Schwitalla J./Wegstein W. (Hg.), *Korpuslinguistik deutsch: synchron – diachron – kontrastiv*, Tübingen, S. 189-199.
- SCHÖNHERR M., 2010, *Korpusgestützte Analyse der nicht-morphologischen Kodierungsformen der epistemischen Modalität in Otfrids Evangelienbuch*, in: Kačny A./Socka A. (Hg.), *Modalität und Temporalität in kontrastiver und typologischer Sicht*, Frankfurt am Main u.a., S. 203-209.
- WOLF N. R., 2004, *Plädoyer für eine Korpuslinguistik*, in: Kratochvílová I./Vaňková L. (Hg.), *Germanistik im Spiegel der Generationen. Festschrift für Prof. PhDr. Zdeněk Masařík, DrSc. zu seinem 75. Geburtstag*, Opava/Ostrava, S. 132-140.

Das DDR-Corpus als Spezialcorpus des Digitalen Wörterbuches der deutschen Sprache (DWDS)

1. Digitale Wörterbücher

Wenn wir heute empirisch arbeiten, müssen wir uns bei den empirischen Daten nicht mehr auf die Angaben gedruckter Wörterbücher oder auf die Analyse mehr oder weniger zufällig ausgewählter Texte verlassen. Mit Hilfe der modernen Datentechnik haben wir die Möglichkeit, große Corpora zusammenzustellen und entsprechend dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse auszuwerten. Wenn es uns gelingt, diese Corpora sinnvoll zu konstruieren, sind die linguistischen Aussagen weitgehend dem Zufallscharakter enthoben. Die Ergebnisse treffen auf eine große Menge von Wörtern, phraseologischen Wendungen, Texten oder anderen sprachlichen Einheiten zu. Sie sind verallgemeinerbar, ohne den Anspruch auf Repräsentativität zu erheben.

Wörterbücher wie z. B. das von Manfred W. Hellmann et al.¹ erarbeitete digitale Wörterbuch „Wörter in Texten der Wendezeit“ (2004) oder das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“ (DWDS)² vermitteln einen äußerst differenzierten Einblick in die abgebildeten Forschungsgegenstände. Das ist bei Hellmann et al. (2004) die Lexik der so genannten Wendezeit von Mai 1989 bis Ende 1990 und beim DWDS der Wortschatz der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts. Besonders aussagekräftig sind diese und andere digitale Wörterbücher durch den möglichen Rückgriff auf umfangreiche Corpora. So enthält das Wörterbuch der Wendezeit etwa 2000 Stichwörter aus dem Corpus von 3,34 Millionen laufender Textwörter. Die lexikalischen Angaben des DWDS rekrutieren sich gar aus einem Corpus von ca. 100 Millionen Textwörtern. Die digitale Präsentation der Wörterbücher ermöglicht von den einzelnen Lemmata aus den unmittelbaren Zugriff auf die zu Grunde liegenden Belegtexte. So können wir über COSMAS II das gesamte Wendecorpus des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim (IDS) erschließen. Die linguistische Suchmaschine des DWDS verbindet uns mit den ca. 80.000 Dokumenten, die dem Kerncorpus des digitalen Wörterbuches der deutschen Sprache zu Grunde liegen.

¹ Unter Mitwirkung von Nikitopoulos P. und Melk C.

² Vgl. <http://www.dwds.de/> (20.10.2010).

2. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)

Etwa seit dem Jahr 2000 erarbeitet die Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften in Berlin das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“ (DWDS), das den gesamten Wortschatz des 20. Jahrhunderts erfassen soll. Denn anders als im Französischen und Englischen gibt es kein Wörterbuch, das den Wortschatz der deutschen Sprache umfassend darstellt. Das Ergebnis soll kein gedrucktes, sondern ein Digitales Wörterbuch sein, aus dem Informationen gezielt „online“ abgefragt werden können.

Die Grundlage für dieses Wörterbuch bilden sehr große und ausgewogene elektronische Textcorpora, die in ihrer Gesamtheit das größte deutschsprachige Textcorpus darstellen – in etwa vergleichbar dem British National Corpus (BNC). Wie die Autoren des DWDS schreiben, war es Ziel der Textauswahl, „dem Ideal der Repräsentativität möglichst nahe zu kommen, und ein lexikographisches Corpus zusammenzustellen, das als ausgewogen und hinreichend groß in Bezug auf den Forschungsgegenstand ‚deutscher Wortschatz des 20. Jahrhunderts‘ bewertet werden kann“³. Die zu Grunde liegende Textbasis besteht aus einem Kerncorpus, aus Spezialcorpora sowie aus mehreren Zeitungscorpora, wobei die beiden letztgenannten Corpora allerdings zeitlich begrenzt sind und sich nicht über das gesamte 20. Jahrhundert erstrecken.

Das Kerncorpus besteht aus etwa 100 Millionen Textwörtern aus 79.830 Texten. Die Texte dieses Corpus stehen in einem zeitlich ausgewogenen Verhältnis, d.h. die einzelnen Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts sind mit etwa der gleichen Textanzahl vertreten. Die in das Corpus aufgenommenen Textsorten wurden ausschließlich publizierten Quellen entnommen. Sie entstammen den Bereichen Schöne Literatur, Journalistische Prosa, Fachprosa, Gebrauchstexte sowie transkribierte Texte gesprochener Sprache. Diese Textgruppe ist seit Oktober 2006 als eigenes Corpus unter der Bezeichnung „Corpus Gesprochene Sprache“ verfügbar und umfasst Transkriptionen aus dem gesamten 20. Jahrhundert mit einem Umfang von 2,5 Millionen Textwörtern in 1500 Dokumenten. Allerdings erscheint es nun nicht mehr als Bestandteil des Kerncorpus, sondern unter den Spezialcorpora. Weitere Spezialcorpora des DWDS sind das „Corpus Jüdischer Periodika“, das „Corpus Anonymisierung von Eigennamen“ und eben das uns vor allem interessierende „DDR-Corpus“⁴.

3. DDR-Corpus – Spezialcorpus des DWDS

Das DDR-Corpus besteht aus 1150 Texten mit 9 Millionen Textwörtern aus dem Zeitraum von 1949 bis 1990. Das ist die Zeit der DDR, die am 7. Oktober 1949 gegründet wurde und am 3. Oktober 1990 durch Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland aufhörte

³ Vgl. <http://www.dwds.de/textbasis/kerncorpus> (20.10.2010).

⁴ Vgl. dazu <http://www.dwds.de/textbasis> (20.10.2010).

zu existieren. Normalerweise werden sprachhistorische Prozesse ja in Jahrhunderten gemessen. In diesem Zusammenhang sind 40 Jahre, von 1949 bis 1990, ein äußerst kurzer Zeitraum. Aber da diese vier Jahrzehnte die Entwicklung eines eigenständigen Staatswesens von Beginn bis zu seinem Ende umfasst, widerspiegeln die Texte aus 40 Jahren DDR-Geschichte das Entstehen und Vergehen von Textmustern sowie deren Kontinuität und Wandel. Sie zeigen die Herausbildung eigenständiger Terminologien oder eines bis heute existierenden DDR-spezifischen Wortschatzes. Die Sammlung umfasst Texte, die in der DDR erschienen sind bzw. von DDR-Schriftstellern geschrieben und in der Bundesrepublik veröffentlicht wurden. Sie wurden ausschließlich publizierten Quellen entnommen und entstammen den gleichen Bereichen wie das Kerncorpus: Belletristik, Medien, Wissenschaft, Gebrauchstexte sowie gesprochene Sprache.

Überwiegend handelt es sich um Texte des offiziellen Sprachgebrauchs. So nehmen die medialen Texte einen breiten Raum ein. Neben Artikeln aus den Tageszeitungen „Neues Deutschland“, „Berliner Zeitung“, „BZ am Abend“ (Vorläuferin des „Berlin-Kurier“) und „Junge Welt“ wurden Beiträge der Zeitschriften „Wochenpost“, „Das Magazin“, „Neues Leben“, „NBI“ sowie der Frauenzeitschrift „Für Dich“ in das Corpus aufgenommen, ergänzt durch Artikel aus den periodisch erschienenen politischen Informationsbroschüren „Neuer Weg“ und „Was und Wie“. Auch die Wiedergabe gesprochener Sprache umfasst hauptsächlich offizielle Reden, die u. a. von Otto Grotewohl, Wilhelm Pieck, Walter Ulbricht sowie Erich und Margot Honecker gehalten wurden. Demzufolge sind offizielle Begriffe wie *Kaderpolitik*, *Volkseigener Betrieb* oder *Volkskammer*, aber auch klischeehafte Sprachmuster wie die *unverbrüchliche Freundschaft mit der Sowjetunion* oder die *patriotischen Kräfte des deutschen Volkes* ohne weiteres abrufbar. Mit Beiträgen aus Belletristik, Wissenschaft und aus der Gebrauchssprache wird der Rahmen offiziellen Sprachgebrauchs jedoch weit überschritten. So führen Abhandlungen aus wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Zeitschriften wie „Zeitschrift für Philosophie“ oder „Urania“ in fachsprachliche Terminologien ein. Populärwissenschaftliche Bücher wie „Wir kochen gut“, „Gekonnt servieren“ oder „Feines Benehmen“ dokumentieren gebrauchssprachliche Ausdrucksweisen.

Die Wiedergabe literarischer Werke vermittelt einen lebendigen Eindruck vom alltäglichen Sprachgebrauch – natürlich gebrochen durch den fiktiven Charakter dieser Werke. Vor allem epische Werke dokumentieren, wie in unterschiedlichen DDR-Phasen geschrieben und gesprochen wurde. So beschreibt der Arbeiterschriftsteller Hans Marchwitza in seinem Roman „Roheisen“ von 1955 den Aufbau des Eisenhüttenkombinates Ost in Eisenhüttenstadt. Der Kinderbuchautor Gerhard Holz-Baumert führt uns mit seinen heiteren Geschichten des Pechvogels „Alfons Zitterbacke“ von 1958 in die sprachliche Welt von Schule und Kinderorganisation. Besonders wichtig ist die Aufnahme der DDR-Klassiker der 60er Jahre wie „Der geteilte Himmel“ (1963) von Christa Wolf, „Spur der Steine“ (1964) von Erik Neutsch und „Die Aula“ (1965) von Hermann Kant in das Corpus. Die Geschichte der jungen Architektin, die vergebens

gegen die Bürokratie kämpft, „Franziska Linkerhand“ (1974) von Brigitte Reimann, findet sich genauso in der Textsammlung wie Landolf Scherzers Reportage „Der Erste“ (1988) als Innenansicht aus dem Parteiapparat des Jahres 1987.

Trotz dieser breiten empirischen Basis, die in Umfang und Differenziertheit alle bisherigen Textcorpora übertrifft, ist die Textgrundlage nicht hinreichend, um den **alltäglichen** Sprachgebrauch in der DDR, seine historische Entwicklung sowie gesellschaftlich bedingte Veränderungen, umfassend dokumentieren und beschreiben zu können. Es gibt zahlreiche, vor allem alltagssprachliche Wörter, die wir als DDR-spezifisch einstufen. An deren Gebrauch erkennen wir bis heute, 20 Jahre nach der Wende von 1989, ob ein Sprecher östlich (DDR) oder westlich (BRD) sozialisiert ist. Wer z.B. in der DDR eine Wohnung suchte oder zum Tausch anbot, beschrieb deren gewünschte oder tatsächliche Größe mit dem Lexem *Raum*, nicht mit *Zimmer*. So suchte jemand eine *Dreiraumwohnung* und bot dafür eine *Zweiraumwohnung*. Wer einkaufen ging, tat das in der *Kaufhalle* und nicht im *Supermarkt*. Dort erwarb er einen *Broiler* und kein *Brathähnchen*. Die Einkäufe verlud er in seinen *Trabant*, umgangssprachlich *Trabi*, dem in der DDR am meisten gefahrenen Auto. *-Raumwohnung, Kaufhalle, Broiler, Trabant/Trabi* sind typische Wörter, deren angemessene Präsentation wir in einem Corpus der Sprache in der DDR zu Recht erwarten dürfen. Obwohl die Suchmaschine des DWDS auf alle ca. 9 Millionen Textwörter des DDR-Corpus zurückgreifen kann, sind die Ergebnisse in Bezug auf den alltäglichen Sprachgebrauch unbefriedigend. Die *Kaufhalle* erscheint zehn Mal, und das nur begrenzt auf den Zeitraum von 1987 bis 1989. Den Begriff *Trabi* gibt es nach den Informationen des DWDS erst seit 1988 und seine Häufigkeit beschränkt sich auf vier Nennungen. Selbst die hochsprachliche Variante *Trabant*, der Name des Autos, ist nur vier Mal vertreten, wovon eine Nennung aus dem Jahr 1964 auf die frühe Existenz dieses Autotyps hinweist. Für *-Raumwohnung* wurden gar keine Belege gefunden. Und nicht einmal der *Broiler*, für viele Außenstehende **das** Symbol der DDR-Sprache schlechthin, ist im vorliegenden DDR-Corpus verzeichnet.

4. Erweitertes Konzept für das DDR-Corpus

Wo sind die Mängel für diese Defizite bei der Beschreibung des Alltagssprachgebrauchs zu suchen. Der Umfang des Corpus kann es nicht sein. Denn 9 Millionen Textwörter ermöglichen durchaus den Zugriff auf unterschiedlichen und vielfältigen Wortschatz, zumal die dem Corpus zugrunde liegenden Texte wesentliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens widerspiegeln – von Politik, Kunst und Kultur, Gebrauchssprache und Werbung, über Wissenschaft und deren populäre Darstellung bis hin zu fiktiven Alltagssituationen in der schöngeistigen Literatur. Die gedruckten Wörterbücher verfügen über eine viel kleinere und inhaltlich nicht so breit ausgelegte Textbasis. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass die in das Corpus aufgenommenen Texte nur bedingt in der Lage sind, das **alltägliche** Sprechen und Schreiben in seiner Vielfalt und Diffe-

renziertheit zu erfassen. Indem das DDR-Corpus durch die Zusammenarbeit zwischen der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Humboldt-Universität zu Berlin weiter ausgebaut und erweitert wird⁵, liegt das Hauptaugenmerk auf der Erweiterung der **Textsortenbasis**.

In das DDR-Corpus des DWDS wurden aus editorischen Gründen ausschließlich publizierte Texte aufgenommen. Die Quellen sind damit zitierbar. Aber die überwiegende Zahl der in einer Gesellschaft produzierten Texte, vor allem diejenigen, die den Alltag betreffen, findet niemals Eingang in Publikationen – sei das nun durch das Buch, die Zeitung oder in neuerer Zeit durch das Internet. Natürlich können diese Millionen und Abermillionen ungedruckter Texte niemals in ein Corpus aufgenommen werden. Es muss eine Auswahl getroffen werden, deren Basis bestimmte **Textsorten** bilden könnten. Textsorten sind Gruppen von Texten mit gleichen situativen und meist auch sprachlich-strukturellen Merkmalen. Die Sprecher und Schreiber einer Sprache verfügen über ein mehr oder weniger intuitives Wissen über die Eignung der Textsorten für bestimmte kommunikative Zwecke und deren Gestaltung. Sie wenden sie damit überwiegend angemessen an. Dennoch existiert in der Texttheorie bislang kein befriedigendes Modell, die Textsorten nach einheitlichen Gesichtspunkten zu differenzieren. Um eine wenigstens grobe Einteilung vornehmen zu können, unterscheiden wir nach dem Öffentlichkeitsgrad und der Partnerbezogenheit der Texte zwischen **halböffentlichen** und **privaten** Textsorten – neben den **öffentlichen** Textsorten, wie sie weitgehend im DDR-Corpus des DWDS vertreten sind.

4.1. Halböffentliche Textsorten

Sowohl die Gruppe der halböffentlichen als auch der privaten Textsorten umfassen jeweils eine unendliche Zahl von Texten, die den tatsächlichen Sprachgebrauch in der DDR zu dokumentieren in der Lage sind. Deshalb soll eine Vielzahl von Texten aus beiden Gruppen das Corpus erweitern. Ausgewählt wurden sie nach ihrer gesellschaftlichen Relevanz und der Häufigkeit ihres Vorkommens, wohl wissend, dass die Aufnahme einer Textsorte in das Corpus oder deren Fehlen auch zufälligen Kriterien unterliegt. Welche Textsorten sind nun dem halböffentlichen Bereich zuzurechnen? Es sind Texte wie Miet-, Arbeits- oder Arbeitsverträge, Geschäftsbriefe, Lebensläufe, Zeugnisse, Beurteilungen oder Bewerbungsschreiben, Haus-, Schul-, und Betriebsordnungen, die den halböffentlichen Bereich widerspiegeln. Aber auch Gebrauchsanweisungen, Speisekarten oder Kino- und Theaterprogramme gehören dazu ebenso wie die DDR-spezifischen Textsorten Brigadetagebücher und Eingaben. All diese und viele andere Textsorten wurden in halböffentlichen Kommunikationssituationen produziert und rezipiert, wie sie z. B. in den Institutionen Schule, Universität, Kindergarten oder Kran-

⁵ Das erweiterte Konzept für das DDR-Corpus mit einer umfangreichen Sammlung von Texten ist einsehbar unter <http://www.linguistik.hu-berlin.de/kooperationen/ddr-corpus>.

kenhaus abließ. Dazu gehörten auch der sprachliche Verkehr im arbeitsweltlichen Alltag von industriellen und landwirtschaftlichen Betrieben, die Kommunikation innerhalb der Verwaltung sowie der Verwaltungsangestellten mit den einzelnen Bürgern. Auch der sprachliche Austausch in gesellschaftlichen Organisationen, Sport-, Garten- oder anderen Vereinen war in der Regel den halböffentlichen Situationen zuzurechnen, wobei der Übergang zur Privatsphäre fließend war.

Wie erste sprachliche Analysen ergaben, ist die Auswahl dieser halböffentlichen Textsorten für das Corpus durchaus viel versprechend. Es konnten nicht nur die strukturellen Muster dieser Textsorten ermittelt werden, wie sie – auf jeden Fall für den deutschsprachigen Raum – charakteristisch sind. Die Ergebnisse geben auch Auskunft über Kontinuität und Wandel der sprachlichen Gestaltung dieser Texte über vier DDR-Jahrzehnte hinweg. Die Textsorten Verträge und Ordnungen z. B. folgten dem Muster institutioneller Texte. Vergleichen wir sie mit zeit- und inhaltsgleichen Verträgen und Ordnungen aus der alten Bundesrepublik, fallen Formulierungen ins Auge, die dort kaum denkbar gewesen wären. So wurden in DDR-Verträgen und Ordnungen bindende Aufforderungen mit Weisungscharakter nicht imperativisch formuliert, sondern durch unterschiedliche modale Konstruktionen umschrieben. Das führte zu einer Entschärfung des Ge- oder Verbotscharakters dieser Textsorten. Da diese Tendenzen auch aus anderen Lebensbereichen wie dem arbeitsweltlichen Alltag bekannt sind, scheint die bevorzugte Verwendung kooperativer Sprachstrategien ein typisches Merkmal des DDR-Sprachgebrauchs zu sein – eine Erkenntnis, die allein durch die Präsentation öffentlicher Texte nicht verifizierbar wäre. Oder nehmen wir ein Beispiel für den Wortschatz. Im Nachhinein wird die Formulierung aus dem Gaststättenbereich *Ein Könnchen Kaffee komplett* als DDR-spezifisch bewertet. Sie bedeutete ‚Kaffee mit Zucker und Sahne‘. Ein Blick in *Speisekarten* aus vier DDR-Jahrzehnten belehrt uns, dass diese Formulierung erst in den 1980er Jahren aufgekommen sein kann. In einer Speisekarte von 1979 hieß es noch *Könnchen Kaffee mit Milch und Zucker* – auch das eine Erkenntnis, die nur durch die Berücksichtigung der alltagssprachlichen Textsorte Speisekarte zu fixieren war.

4.2. Private Textsorten

Die private Kommunikation spielte sich in nichtöffentlichen Bereichen wie Familie, Freundeskreis oder mit den Nachbarn ab. Es waren vor allem Alltagsgespräche, so wie sie am Frühstückstisch, bei Familienfeiern oder auch am Stammtisch geführt wurden. Diese private Kommunikation ist im Nachhinein schwer zugänglich, da sie sich zum größten Teil in mündlicher Form vollzogen hat. Das mündliche Medium aber ist flüchtig, so dass private Gespräche und Diskussionen nur in Ausnahmefällen in das Corpus aufgenommen werden können, wenn sie nämlich durch Tonbandaufnahmen oder ähnliche Formen fixiert sind. Dennoch wird der Versuch unternommen, wenigstens durch vereinzelte private Gespräche die Sammlung zu komplettieren und dem Leser den

O-Ton des privaten DDR-Diskurses zugänglich zu machen. Bei den halböffentlichen Texten ist uns das gelungen. So konnten wir in unser an der Humboldt-Universität zusammengestelltes Corpus⁶ auch einige mündliche alltagssprachliche Texte aufnehmen. Dabei handelt es sich um eine Produktionsberatung in einem Berliner Industriebetrieb von 1976 sowie um die Diskussion in einer Abiturklasse (EOS) zum Thema *Vereinbarung von Familie und Studium* aus dem Jahr 1985. Diese Texte können als Tondokumente und in transkribierter Form abgerufen werden.

Neben den weitgehend verloren gegangenen mündlichen gibt es aber auch zahlreiche schriftliche Quellen, die Auskunft über den Sprachgebrauch im privaten Alltag geben. Zu denken ist hierbei an Kontakt- und Todesanzeigen sowie an private Tagebücher, Postkarten, Telegramme und Briefe. Gerade die Textsorte Brief spielte in der DDR eine große Rolle. Computer gab es noch nicht. Die wenigen vorhandenen Rechner des letzten DDR-Jahrzehnts standen ausschließlich für den dienstlichen, nicht für den privaten Gebrauch zur Verfügung. Da bei weitem nicht alle an das Telefonnetz angeschlossen waren, war auch das Telefonieren nicht die gängige Art, sich über private und andere Probleme auszutauschen. Was blieb, war der Brief; zur Übermittlung von Urlaubsgrüßen, Glückwünschen und anderen Kurzmitteilungen auch die Postkarte und das Telegramm.

Privatbriefe stehen im Allgemeinen anstelle von Gesprächen, sie ersetzen häufig den – wodurch auch immer – verhinderten oder nicht gewollten mündlichen Kontakt zwischen einander bekannten Personen. Die Partnerrelation erstreckt sich von Privatperson zu Privatperson, seien das nun Verwandte oder Freunde und Bekannte. Infolgedessen sind die Texte weitgehend spontan gestaltet und wenig strukturiert, die einzelnen Elemente sind zumeist in lockerer Weise aneinander gereiht. Umgangssprachliche Saloppheit in der Wortwahl sowie Einfachheit bei der Gestaltung syntaktischer Konstruktionen dominieren den Stil des Privatbriefes. Die behandelten Themen sind vielfältig. Neben ganz persönlichen Dingen wie Liebe, Zerwürfnisse, Geburtstag, Hochzeit, Krankheit oder Tod wird über Kinder, die alltägliche Arbeitswelt, über kulturelle und sportliche Ereignisse geschrieben. Mehr oder weniger umfangreiche Erörterungen zu weltpolitischen Vorkommnissen oder regionalem Geschehen sind keine Seltenheit in den Briefen. In Abhängigkeit vom Thema sind die Grenzen zwischen sachlich berichtenden und emotionalen Passagen fließend. Das alles verleitet uns zu der Annahme, dass der Privatbrief eine unerschöpfliche Quelle alltagssprachlichen Sprachgebrauchs darstellt.

Gegenwärtig wissen wir noch wenig über den Privatbrief in der DDR. Worüber wurde in welcher Weise geschrieben? Was waren die Inhalte der Briefe und welcher Formen und Muster bedienten sich die Schreiberinnen und Schreiber? Verständigten sie sich mit ihren Briefpartnern in einer ganz natürlichen Art und Weise oder fanden die offiziellen Floskeln Eingang in ihren Briefstil? Eine empirische Basis, d.h. Sammlungen

⁶ Vgl. <http://www.linguistik.hu-berlin.de/kooperationen/ddr-corpus/texte/>.

von Privatbriefen, gibt es bislang nicht. Das ist bis zu einem gewissen Grade verständlich. Denn wer gibt schon gern seine ganz privaten Äußerungen einer unbekanntem Öffentlichkeit preis? Aber auch die Sprachwissenschaft unterschätzt die Bedeutung des Privatbriefes für die linguistische Beschreibung jüngerer sprachhistorischer Perioden. Ansonsten würde dieser empirischen Quelle mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Zwar haben die Autoren des DWDS den Briefwechsel der Schriftstellerinnen Christa Wolf und Brigitte Reimann von 1964 bis 1973 in das DDR-Corpus aufgenommen⁷. Dieser vermittelt nicht nur Einblicke in die individuelle Situation der Schreiberinnen, sondern gibt auch Auskunft über ihre Probleme mit der Gesellschaft, in der sie lebten und arbeiteten. Doch dieser Briefwechsel zweier bekannter Persönlichkeiten kann nicht den sprachlichen Fundus ersetzen, der in den unendlich vielen Briefen zwischen unbekanntem Personen zu erwarten ist. Das zeigen bereits drei Privatbriefe aus den Jahren 1976, 1982 und 1987, die im DDR-Corpus der Humboldt-Universität vertreten sind⁸. Es muss Aufgabe der weiteren Forschung sein, das DDR-Corpus um eine umfangreiche Sammlung von Privatbriefen zu erweitern. Ein Anfang ist bereits gemacht. Gegen Ende des Jahres 2010 wird eine Sammlung von 119 Privatbriefen aus vier DDR-Jahrzehnten als Ergebnis einer Magisterarbeit im Internet präsentiert. Es sind Briefe, die von der DDR in die Bundesrepublik verschickt und vom Kommunikationsmuseum in Berlin unter der Überschrift *Post von drüben* gesammelt wurden. Die Präsentation dieser Briefe folgt dem Muster von Kontaktanzeigen, die bereits im Internet einsehbar sind⁹.

4. 3. Kontaktanzeigen – eine Textsorte aus dem privaten Bereich

Auch Kontaktanzeigen (vgl. Reiher 2008) sind eine private Textsorte. Sie bilden eine „Verquickung von Intimität und Öffentlichkeit“ (Riemann 1999:67), indem sie persönliche Inhalte durch ihre Präsentation in den Medien einer breiten Öffentlichkeit kundtun. Allerdings bleibt die Privatsphäre durch die Anonymität des Schreibers gewahrt, so dass ihre Zuordnung zur privaten Kommunikation als gerechtfertigt erscheint. Da die Kontaktanzeigen zu Tausenden und Abertausenden produziert wurden, geben sie in ihrer Gesamtheit Auskunft über Sprache und Kommunikationspraktiken im DDR-Alltag und vermitteln zugleich ein detailliertes Bild von den Lebensformen und deren Veränderungen. Um diese empirischen Quellen der linguistischen Forschung zugänglich zu machen, haben wir eine Online-Sammlung von Kontaktanzeigen – als Muster für andere Textsorten des DDR-Corpus – ins Netz gestellt. Sie basiert auf der Magisterarbeit von Theresa Hentschel-Boese¹⁰ aus dem Jahr 2008 und umfasst 880 An-

⁷ Vgl. Brigitte Reimann – Christa Wolf. Sei begrüßt und lebe. Eine Freundschaft in Briefen 1964-73, 1995, Berlin.

⁸ Vgl. <http://www.linguistik.hu-berlin.de/kooperationen/ddr-corpus/texte>.

⁹ Sie sind zu finden unter <http://telota.bbaw.de/kontaktanzeigen/>.

¹⁰ Vgl. Hentschel-Boese T., 2008, Die computertechnische Verarbeitung von Kontaktanzeigen für das DDR-Teilcorpus des DWDS (Humboldt-Universität zu Berlin, unveröffentlicht).

zeigen aus den Zeitschriften „Wochenpost“ und „Das Magazin“ sowie der Lokalzeitung „Freie Erde“ aus Neubrandenburg. Diese Anzeigen dokumentieren den Zeitraum von 1953 bis 1989. Das Corpus liegt in Form von XML-Dokumenten vor, die alle relevanten Auszeichnungen für die Präsentation des Materials und die Suche in ihm enthalten. Darüber hinaus verweist bei jeder Anzeige ein Link auf das gescannte Originaldokument.

Meines Wissens gehört dieses Kontaktanzeigen-Corpus zu den ersten digitalen Präsentationen einzelner Textsorten. Da es sehr umfangreich ist und die Textsorte DDR-Kontaktanzeige in einem zeitlich ausgewogenen Verhältnis von ihren Anfängen bis zum Ende dokumentiert, schafft es die Voraussetzung für differenzierte sprachliche oder auch sozialwissenschaftliche Analysen. Erste Beschreibungsansätze belegen Veränderungen im Wortschatz und in der Struktur der Anzeigen. So benutzten von den 50er bis zur Mitte der 70er Jahre die Inserenten zur Selbst- und Fremdbeschreibung vorwiegend Bezeichnungen wie *Mädchen/Mädel* oder *Herr/Mann*. Seit Mitte der 70er Jahre treten diese Benennungen zurück. Sie werden durch *Partnerin* oder *Partner* ersetzt. Besonders in den 80er Jahren werden so viele *Partnerinnen* und *Partner* gesucht, dass andere Fremdbenennungen kaum noch ins Gewicht fallen. Oder zur Struktur. Natürlich bleibt die Grundstruktur „X sucht Y“ über den gesamten Zeitraum erhalten. Seit den 80er Jahren tritt allerdings eine große Variationsbreite in der Selbst- und Fremdbenennung in Erscheinung. Während in den bisherigen Benennungen die sachliche Information im Vordergrund stand, werden nun unterschiedliche stilistische Möglichkeiten, insbesondere Metaphern, genutzt, um den gesuchten Partner oder die Partnerin in individueller Weise auf sich aufmerksam zu machen. Die zwei folgenden Anzeigen machen diesen Wandel im Zeitraum von 35 Jahren, von 1954 bis 1989, deutlich.

Februar 1954: *Junger Mann, 22 Jahre, 1,68, sehr solide, sucht auf diesem Wege nettes sympathisches Mädel kennenzulernen. Bildofferten erbeten unter ZL 1540 an DEWAG Werbung, Berlin C 2, Prenzlauer Str. 47* (Das Magazin).

Mai 1989: *Verrücktes Huhn (36/ 1,76), HSA, geschieden, mit Charme und 3 reizenden Küken sucht lieben, intelligenten Hahn. Zuschr. an 4664 DLB-Anz. Ann., Kesselsdorfer Str. 64, Dresden, 8028* (Das Magazin).

Darüber hinaus ermöglicht die vorgelegte Sammlung, gängige Stereotype über Kontaktanzeigen in der DDR in Frage zu stellen. Dazu gehört die immer wiederkehrende Behauptung, dass ein Merkmal der DDR-Kontaktanzeigen die Angabe *marxistisch-leninistische Weltanschauung*, abgekürzt *m./l. WA* sei. Die Analyse des Kontaktanzeigen-Corpus ergab, dass das Merkmal *marxistisch-leninistische Weltanschauung* als Bestandteil der Selbst- oder Fremdbeschreibung in den 880 Kontaktanzeigen 13 Mal erscheint, und zwar von 1974 bis 1989. Das sind 1,4% der Gesamtanzeigen. In dem Zeitraum von 1954 bis 1983 hingegen geben 32 Inserenten (3,6%) ihre christliche Weltanschauung (*evangelisch* oder *katholisch*) als Merkmal an und suchen in vielen Fällen auch einen gleich gesinnten Partner. Die anderen Anzeigen verzichteten auf Auskünfte

zu weltanschaulichen Bindungen. Bei diesen Größenverhältnissen die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die Angabe *marxistisch/leninistische Weltanschauung* ein Merkmal der DDR-Kontaktanzeigen sei – dem widerspricht der empirische Befund.

5. Textsorten als Basis des DDR-Corpus

Ein solches auf Textsorten basierendes Corpus verspricht viele Vorteile für die Erstellung und Nutzung. Es ist jederzeit erweiterbar, ohne dass dieser Erweiterungsprozess zu Ungleichgewichten in der Textauswahl führen muss. Wenn für eine als relevant erkannte Textsorte genügend Belege vorhanden sind, kann diese nach dem Muster der bereits bearbeiteten Textsorten hinzugefügt werden. Textsorten werden stets in bestimmten Situationen verwendet. Suchen wir z. B. Auskunft über den Alltagssprachgebrauch, so ist diese kaum in offiziellen *Reden*, wohl aber in privaten oder auch halböffentlichen Textsorten zu finden. Diese Tatsache gilt es bei der Erarbeitung des Corpus zu beachten.

Digitale Wörterbücher werden nicht nur für Linguisten erstellt. Sozial- und Geisteswissenschaftler greifen häufig auf sie zurück, um allgemeine gesellschaftliche sowie spezielle kultur-, bildungspolitische oder andere Prozesse zu beschreiben. Dabei kann der Blick in ausgewählte Textsorten durchaus hilfreich sein. Kontaktanzeigen z.B. fixieren nicht nur die oben beschriebenen Veränderungen in Wortwahl und Struktur, sondern verweisen zugleich auf einen allmählichen Wertewandel in der DDR-Gesellschaft. So finden wir in den 50er und sehr vereinzelt in den frühen 60er Jahren Formulierungen wie *Aussteuer vorhanden*, *Ersparnisse vorhanden*, *gutsituiert*, *aus gutem Hause* oder *bemittelt*. Diese Hinweise auf die materielle Situation der Inserenten fehlen in den folgenden Jahrzehnten. Offensichtlich spielte dieser Gesichtspunkt bei der Partnerwahl keine Rolle mehr.

Erste Analysen von halböffentlichen und privaten Textsorten, die nicht im DDR-Corpus des DWDS vorhanden sind, erbrachten interessante Erkenntnisse über Veränderungen in Wortschatz, Struktur und in der stilistischen Gestaltung der Texte. Verwiesen sei noch einmal auf den Wandel von *Mädchen*, *Herr* zu *Partnerin*, *Partner* in den Kontaktanzeigen. Ob es sich bei diesen und anderen Veränderungen allerdings um DDR-spezifische oder gemeindeutsche Phänomene handelt, wissen wir nicht. Dazu wäre als Vergleichsgrundlage eine adäquate Sammlung alltagssprachlicher westdeutscher Texte von 1949 bis 1990 notwendig. Erst dann könnten „korpusgestützte [...] ost-west-kooperative“ Sprachvergleiche, wie zu Recht von Hellmann (2004:19) gefordert, durchgeführt werden. Ein solches Vorgehen würde nicht nur unser Wissen über den Sprachgebrauch in der DDR vertiefen, sondern brächte neue Erkenntnisse über sprachliche Entwicklungen im gesamten deutschen Sprachraum.

Zitierte Literatur

- HELLMANN M. W., 2004, Thema erledigt – oder doch noch nicht? Was bleibt zu tun bei der Erforschung des DDR-Sprachgebrauchs?, in: Reiher R./Baumann A. (Hg.), Vorwärts und nichts vergessen. Sprache in der DDR: Was war, was ist, was bleibt, Berlin, S. 17-26.
- HELLMANN M. W. et al., 2004, Wörter in Texten der Wendezeit. Ein Wörterbuch zum „Wendekorpus“ des IDS. Mai 1989 bis Ende 1990, Mannheim (CD und Begleitband).
- REIHER R., 2008, „Junge Dame aus gutem Hause wünscht charaktervollen, lebensfrohen Akademiker kennenzulernen“. Kontaktanzeigen in der DDR, in: Ahrenholz B./Bredel U./Klein W./Rost-Roth M./Skiba R. (Hg.), Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung, Frankfurt am Main u.a., S. 59-69.
- RIEMANN V., 1999, Kontaktanzeigen im Wandel der Zeit. Eine Inhaltsanalyse, Opladen u.a.

Zur Methodologie der phonetischen Analyse gesprochener Texte aus der korpuslinguistischen Sicht

Im Titel des kurzen Beitrags hätte eigentlich nicht die Phrase „zur Methodologie“, sondern eher eine Formel wie „einige methodologische Bemerkungen“ oder sogar „einige wenige Bemerkungen“ stehen sollen. Trotz einer nicht selten präsenten Überzeugung ist nämlich die Darstellung einer komplexen Methodologie in einer so gekürzten Beitragsform völlig unrealistisch, weil sie einfach aus zu vielen Bestandteilen bestehen müsste, worauf es noch im Folgenden eingegangen wird. Auf der anderen Seite hat sich im Laufe meiner Überlegungen herausgestellt, dass relativ viele von diesen Bemerkungen einen allgemeineren – nicht nur korpuslinguistisch orientierten – Charakter haben, indem sie eine Fragestellung verfolgen nach den Möglichkeiten der Parametrisierung phonetischer Phänomene im konkreten mündlichen Ausdruck.

Als Ausgangspunkt möchte ich eine Feststellung betrachten, die von einem bekannten polnischen Sprachphilosophen – Eugeniusz Grodziński – formuliert wurde. In seiner Einführung in die Nonsenstheorie beschäftigt er sich mit sprachlichem Nonsens, indem er sich unter anderem mit Ideen von Husserl auseinandersetzt. Unter vier Voraussetzungen eines sprachlichen Ausdrucks, der in einer gegebenen Sprache keinen Sinn hat, nennt er die Verwendung von unangebrachten Einheiten und neben den syntaktischen und semantischen listet er zuallererst: „Dźwięki i zespoły dźwięków nie będące wyrazami tego języka” (Grodziński 1981:28). Also den Ausdruck, der in einer Sprache keinen Sinn hat, machen – vereinfacht übersetzt – Klänge und Klangkomplexe aus, die es in dieser Sprache nicht gibt. Grodziński gibt aber gleich direkt zu, dass man in realen Kontexten die zu erwartenden Klänge einer Sprache durch andere nahe stehende Klänge ersetzen kann und indirekt deutet er auch an, dass diese Ersatzklänge dank syntaktischen und semantischen Merkmalen doch richtig – d.h. mit der Absicht des Senders konform – wahrgenommen werden¹. Diese aus rein phonetischer Sicht

¹ Grodziński schreibt: „Można tu tylko dodać, że pod zespół dźwięków nie będący wyrazem języka, którego w danym czasie używamy, możemy czasem ‘podłożyć’ wyraz tegoż języka, zbliżony fonetycznie do owego zespołu dźwięków, i w ten sposób ów zespół dźwięków zrozumieć, zwłaszcza gdy występuje on w kontekście. Gdybyśmy np. usłyszeli, że ktoś mówi *jost wolki mroz*, to aczkolwiek jest to wypowiedź – w relacji do języka polskiego –

vielleicht nicht völlig akzeptablen Formulierungen weisen aber – meines Erachtens – auf ein komplexes Spektrum von Phänomenen hin, die für weitere methodologische Überlegungen von grundlegender Bedeutung sind.

Die angedeuteten Kompensationsmechanismen gelten einerseits als Unterstützung für die auditive Perzeption während eines Kommunikationsaktes, andererseits erschweren sie jegliche Versuche diesen Kommunikationsakt in seiner phonetischen Ausführung zu parametrisieren. Das sprachlich-kommunikative stimmt mit dem sprachlich-physikalischen – zumindest teilweise – nicht überein. Dies lässt sich auf allen Ebenen der lautlichen Manifestation der Sprache beobachten. Im Folgenden werden drei solche Ebenen unterschieden²:

- die segmentale – betrifft die Sprachlaute,
- die suprasegmentale – betrifft die punktuell markierbaren Phänomene der Hierarchisierung segmentaler Elemente (es handelt sich vor allem um die Wort- bzw. Phrasenbetonung),
- die prosodische – betrifft alle linearen Phänomene des gesamten Ausdrucks, also Rhythmus, Melodie u.d.Ä.

Die korpuslinguistische Perspektive ermöglicht uns in erster Linie nicht die Deskription der angedeuteten Ebenen, sondern vielmehr die Explikation der Phänomene, die in der Literatur unterschiedlich bezeichnet werden, z.B. als Fehler, Auffälligkeiten, Abweichungen usw. Ohne sie alle nach einem quasi abstrakten, kaum eindeutigen Grad ihrer Normwidrigkeit bzw. -gerechtigkeit hier nachzuprüfen, reicht es aus, wenn festgestellt wird, dass es sich hier um Phänomene handelt, die den Erwartungen des Empfängers widersprechen. Präzise definiert: Diese Phänomene entsprechen nicht der durch die auditive Stereotypisierung erwarteter phonetischer Signale gesteuerten Perzeption der ursprünglich artikulierten Einheiten einer phonetischen Manifestation.

Jede phonetische Analyse – ob eine unwillkürliche des phonetisch naiven Kommunikationsakteilnehmer, oder eine methodologisch fundierte des geschulten Phonetikers – umfasst nur das, was sich im Bereich der auditiven Perzeption des Empfängers abspielt und von ihm wahrgenommen wird. Im Fall eines phonetischen Fachmanns/ Fachfrau erfolgt erst danach eine kognitiv erfasste Rekonstruktion der primären Arti-

bezsensowna, ‘podłożylibyśmy’ pod nią poprawne składniowo i semantycznie i przez to całkowicie zrozumiałe, zdanie polskie *Jest wielki mróz*” (1981:29).

² Aus Platzgründen muss an dieser Stelle darauf verzichtet werden, die Wahl der Ebenen zu rechtfertigen sowie ihre Eigenschaften – besonders der suprasegmentalen und prosodischen Ebene – näher zu charakterisieren. Wir verweisen nur auf die einschlägige englischsprachige (z.B. Lehiste 1977, Ladd 1996) und germanistische (z.B. Wunderlich 1988, Möbius 1993) Literatur sind uns aber dessen durchaus bewusst, dass es diesbezüglich auch andere Sichtweisen reichlich gibt (vgl. u.a. Selting 1995 oder den von Peters verfassten Teil „Intonation“ in der 8. Auflage von „Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch“ aus dem Jahre 2009).

kulation (bzw. Koartikulation). Und was infolge phonetischer Analysen bewertet und beurteilt wird, ist ja die Phase der körperlichen Produktion lautlicher Signale – also die gerade erwähnte Artikulation (zusammen mit der Phonation). Auf allen ebenfalls bereits erwähnten Ebenen der phonetischen Manifestation lassen sich – allerdings unterschiedlich schwer und infolgedessen mit unterschiedlichen Effekten – die vom Empfänger unerwarteten Phänomene bestimmen und parametrisieren.

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Erscheinungen im segmentalen Bereich. Ihre mögliche Einteilung umfasst außer einer korrekten – d.h. mit den Empfängererwartungen konformen – Sprachlautrealisierung 8 parametrisierbare Stufen (vgl. unten A bis H), die – zumindest ansatzweise – nach dem Muster der von Garrett/Kean in ihrem 1980 veröffentlichten bekannten Aufsatz „Levels of Representation and the Analysis of Speech Errors“ formulierten Ebenen der möglichen Sprechfehler konstruiert sind³.

A. Phonemersatz – führt zur semantischen Differenz, die kommunikativ den Inhalt einer Aussage ändert und die durch die redundanten Marker anderer Bestandteile der Aussage (morphologische, syntaktische, lexikalische, kontextuelle, konsituative) nicht kompensiert werden kann, z.B. *In der Kaffeepause werden auch belegte * [bølektə] Brötchen serviert.* Das an Stelle eines langen und gespannten [e:] ausgesprochene kurze und ungespannte [ɛ] ersetzt das beabsichtigte Partizip *belegt* mit einem kontextuell durchaus vorstellbaren *beleckt*, was inhaltlich den z.B. ironischen Sinn der Aussage generiert.

B. Phonemersatz – führt zur semantischen Differenz, die kommunikativ den Inhalt einer Aussage ändert, die aber durch die aktivierten Redundanzmechanismen innerhalb der Aussage kompensiert werden kann, z.B. *Die Konferenz wird von der Stadt * [ʃta:t] finanziert.* Das an Stelle eines kurzen [a] ausgesprochene lange [ɑ:] ersetzt zwar das beabsichtigte Substantiv *Stadt* mit einem kontextuell und konsituativ möglichen Substantiv *Staat*. Da das maskuline Genus von *Staat* mit dem Genus des davor stehenden Determinativs im Dativ (*der*) nicht kongruiert, kann dies den Inhaltswechsel verhindern⁴.

C. Phonemersatz – führt zur semantischen Differenz, die kommunikativ den Inhalt einer Aussage direkt kaum ändert, die aber auffällig sein kann, z.B. *eins, zwei, drei, vier * [vi:ɐ], fünf...* Das an Stelle eines stimmlosen [f] ausgesprochene stimmhafte [v] ersetzt zwar das beabsichtigte Zahlwort *vier* mit dem Pronomen *wir*, das aber weder kontextuell noch konsituativ in dieser Aussage vom Empfänger erwartet wird. Dies verhindert das kommunikative Missverständnis, kann aber als auffallend wahrgenommen und bewertet werden.

D. Phonemersatz – führt zur semantischen Differenz nicht, weil kein neues Lexem entsteht, ist aber auffällig, z.B. *Ich trinke * [ɛ(:)] nur Kaffee.* Das in *trinke* an Stelle des

³ Im Zusammenhang damit vgl. u.a. auch Levelt 1989.

⁴ Mehr dazu vgl. Tworek 2010:141ff.

auslautenden schwachtonigen [ə] ausgesprochene ungespannte, beliebig lange [ɛ]⁵ generiert kein neues mit dem beabsichtigten in einem Oppositionspaar stehendes Lexem, was in vielen phonologisch orientierten Handbüchern für Fremdsprachenphonetik aus methodologischen Gründen nicht einmal thematisiert wird⁶, dessen ungeachtet, dass die Aussprache selbst den Empfängererwartungen deutlich widerspricht und auffällig ist.

E. Kein Phonemersatz – führt zur semantischen Differenz nicht, weil kein neues Lexem entsteht, ist aber auffällig, z.B. ...*in seinem neuen Buch* *[u:]... Die nötige Spannung, die die lange Aussprache des Stammvokals [u:] unentbehrlich begleitet, wird getilgt. Das so entstandene [u:] ist eine im Deutschen nicht vorhandene Form, die also logischerweise in seiner Lexik nicht ausgenutzt werden kann. Genauso wie im Punkt D fällt eine solche Aussprache sofort auf.

F. Epenthese – fällt wegen ihrer im Prinzip natürlichen Motivation kaum störend auf.

fa. Epenthese eines Merkmals: z.B. übertriebene Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute (z.B. *kauft* [t^h])⁷, Verlängerung vokalischer Aussprache in Interjektionen. In beiden Fällen haben diese Erscheinungen keinen phonologischen Status, werden aber als charakteristische Merkmale idiolektaler (Aspiration) oder konsituativer (vokalische Verlängerung) Art bzw. als eine Übersignifikanz wahrgenommen und daraufhin bewertet.

fb. Epenthese eines Segments: z.B. die Silbizität erleichternder Schwa-Einschub (z.B. *Hack*[ə]l). Auch diesmal kann von keinem phonologisch orientierten distinktiven Status der Epenthese die Rede sein. Motiviert werden die eingeschobenen Segmente durch idiolektale und/oder konsituative Faktoren. Teilweise können hier auch regiolektale Tendenzen eine gewisse – Epenthesen fördernde – Rolle spielen.

G. Elision – kann konsituativ vom Empfänger negativ beurteilt werden (z.B. *ich hab'*, *siehste*). In der Regel provozieren Elisionen keine phonologischen Änderungen⁸.

⁵ Theoretisch könnte hier z.B. auch ein langes und gespanntes [e:] stehen, was aber wegen eines unnatürlich großen artikulatorischen Aufwands in dieser phonotaktischen Distribution eher kaum zu erwarten ist.

⁶ Mehr dazu vgl. u.a. Tworek 2009:301f.

⁷ Die von Lotzmann (1975) systematisch durchgeführte Deskription des Phänomens Aspiration im Deutschen ist ein Beweis für ihre Instabilität und Unsystematik sowie für ihren stark idiolektalen Charakter. Im Auslaut werden – laut Lotzmann – nicht einmal 30% stimmloser Verschlusslaute aspiriert. Dies widerspricht teilweise vielen präskriptiv erfassten Beschreibungen, die in zahlreichen DaF-Handbüchern oder Aussprachewörterbüchern formuliert worden sind.

⁸ Wir sehen an dieser Stelle von denjenigen Situationen ab, wenn die elidierte Form mit einer anderen paradigmatisch möglichen Form zusammenfällt (vgl. z.B. *hab'* – elidiert und *hab* – imperativisch). Dem potentiellen kommunikativen Missverständnis beugen nämlich die Einheiten höherer Strukturen (morphologische, syntaktische) effektiv vor. Trotz reichlich vorhandener Analysen ist die Antwort auf die Frage, ob das Schwa [ə] in bestimmten Wortformen unbedingt (z.B. im Infinitivmarker) oder nie (z.B. in den substantivischen

Erwartet werden sie aber nur in den konsituativ und soziolektal angemessenen Kommunikationsakten, auch wenn ihr Spektrum im Laufe der Zeit immer größer wird.

H. Wahl der alternativen Variante eines Segments – kann nur selten negativ beurteilt werden (vgl. [r] statt [ʀ] oder [ʁ]). Diese Wahl liegt im idiolektalen Bereich der Neigungen (oft durch mangelnde artikulatorische Fähigkeit verursacht) eines Sprechers, die konkreten Varianten zu bevorzugen. Da sie aber auch mit regiolektalen Tendenzen zusammenfallen kann, ist dies der Grund für potentiell unerwartete Realisierungsformen aus der Sicht des Empfängers.

Die oben mehrmals angedeutete Auffälligkeit der Aussprache wird oft dem phonologischen Ersatz mit semantischen Folgen gegenübergestellt und als nicht wirklich störend in realen Kommunikationsakten betrachtet. Bereits bei Klaus Kohler lesen wir aber, dass diejenigen Kommunikationsakteilnehmer, die „aus den Normen auszubrechen versuchen oder sie infolge anderer Gruppenzugehörigkeit und damit Unkenntnis nicht bzw. nur unvollkommen beherrschen“ Sanktionen verschiedenster Art ausgesetzt werden. „Diese Sanktionen können reichen von der einfachen Isolierung des Fremden, des ‚Reing’schmeckten‘, der durch Abweichung von der in der Gemeinschaft gültigen Norm auffällt, bis hin zum Verschließen von Salontüren und beruflichen Laufbahnen“ (1977:28). Die brutale Seite der Phonetik ist, dass sie – viel stärker als die nicht nur rudimentär, sondern auch zum großen Teil kognitiv erfassten Ebenen der Sprache (Morphologie, Syntax usw.) – im Rahmen der Interkulturalität gegenüber dem Kommunikationspartner Restriktionen, Vorurteile, Stigmatisierungen u.ä. provoziert⁹. In den Transkriptionen gesprochener Texte innerhalb unterschiedlicher Korpora könnten gerade derartige Phänomene mitberücksichtigt und mitnotiert werden, indem die Rolle eines Quasi-Kommunikationsteilnehmers eines Transkribenten – und nicht unbedingt seine phonetische Fachvorbereitung – genutzt würde.

Was sich – wie oben illustriert – auf der segmentalen Ebene des mündlichen Ausdrucks einigermaßen noch systematisieren lässt, wird auf der suprasegmentalen und prosodischen Ebene immer komplizierter. Besonders im Bereich der Prosodie ist es enorm schwierig systematische Parameter der Auffälligkeiten aufzulisten, vor allem deswegen, dass es sich dabei zwar um sehr wichtige¹⁰ meistens aber instabile¹¹ Phänomene han-

Pluralformen) zu reduzieren ist, stets nicht möglich.

⁹ Vgl. u.a. Eriksen, 1993, Hirschfeld 1998, Tworek 2009 sowie Kaunzner in diesem Band.

¹⁰ Vgl. das Prinzip „Intonation vor Artikulation“, von dem Dieling/Hirschfeld Folgendes schreiben: „Phonetikunterricht erschöpft sich im Unterrichtsalltag meist in der Arbeit an Lauten, obwohl seit langem bekannt und auch anerkannt ist, daß es eigentlich wichtiger ist, daß die Schüler die Intonation richtig beherrschen. Die Intonation spielt bei der Sprachwahrnehmung und -verarbeitung die entscheidende Rolle, und erfahrungsgemäß werden Artikulationsfehler vom Hörer viel eher toleriert als Verstöße gegen den Sprechrhythmus, gegen den Wort- und Satzakzent oder falsche melodische Muster“ (1995:30).

¹¹ Bernd Möbius schreibt: „In Frage zu stellen ist jedenfalls die verbreitete Annahme, die

delt, die allzu sehr u.a. konsituativ und idiolektal bedingt sind. Dies eskaliert, wenn sie in den Nicht-Tonsprachen (z.B. Deutsch) zu analysieren sind, in denen sie keinen systematischen phonologischen Charakter haben – d.h. den ursprünglichen semantischen Wert der Bestandteile einer Äußerung nicht modifizieren –, sondern den Sinn der gesamten komplexen Äußerung nur etwa supplementär bereichern können. Dies bedeutet auf keinen Fall, dass sie deswegen außer Acht gelassen werden sollten. Für eine Darstellung dieser Problematik bräuchte man aber mindestens einen separaten Beitrag.

Wie bereits angedeutet sind die Überlegungen hier ein Teil der großen Diskussion um die Möglichkeiten der Parametrisierung phonetischer Phänomene und haben damit einen generelleren Charakter und sind nicht nur korpuslinguistisch orientiert. Abschließend sei es aber auch nur exemplarisch auf einige Probleme hingewiesen, die eben potentielle phonetische Analysen gerade der aufgenommenen Korpora gesprochener Texte determinieren und die als Anlass zu weiteren methodologischen Überlegungen dienen könnten, z.B.: die Kompetenz des Hörers/Transkribenten (leider ist es manchmal so, dass die phonetischen Analysen nur zusätzlich, nicht selten nur am Rande, innerhalb eines anders gezielten Projekts realisiert werden; die fehlenden Fachkompetenzen¹² erschweren die Bewertung phonetischer Phänomene und die gesammelten Daten verfügen infolgedessen über mangelnde Glaubwürdigkeit), die technische Ausrüstung des Hörers (dürfen z.B. die Kopfhörer benutzt werden? – um etwas letztendlich zu erkennen – ja, um dies aber phonetisch zu bewerten – eher nicht: reale Kommunikation verläuft ja ohne Kopfhörer), die qualitativ-quantitative Auswertung der Daten (Ist die Analyse **eines** Hörers gültig oder soll sie von einem anderen oder mehreren Hörern verifiziert werden? Wie ist vorzugehen, wenn die auditiven Eindrücke mehrerer Hörer unterschiedlich sind? Haben die statistischen Mittelwerte einen Sinn, falls man es in der phonetischen Wirklichkeit nie mit Mittelwerten zu tun hat?), Notationssysteme (die meisten Notationssysteme – z.B. GAT – sind computergestützt¹³ und etwas salopp formuliert befriedigen sie den Computer bzw. das von ihm generierte System und nicht die Erwartung potentieller sich mit den phonetischen Phänomenen beschäftigender Forscher), die Metadatenproblematik (die für die phonetischen Analysen relevanten Daten sind aus den meisten Metadatenmodellen nicht zu entnehmen).

Eigenschaften abstrakter linguistischer Einheiten blieben trotz aller Transformationen, denen sie bei der Realisierung im Sprechakt unterliegen, intakt und kämen am Ende dieses Prozesses wieder als Eigenschaften akustischer und artikulatorischer Einheiten heraus [...]. Diese grundsätzliche Kritik läßt sich durchaus auf prosodische Merkmale übertragen, deren akustische Manifestationen als dynamisch und nicht als statisch aufzufassen sind. [...] Die Interaktion zwischen Prosodie und syntaktischen, semantischen, pragmatischen und anderen Eigenschaften und Aspekten einer Äußerung können noch immer nicht systematisch beschrieben werden (1993:1-2).

¹² Auf der anderen Seite werden die typischen instrumentalphonetischen Untersuchungen manchmal zu stark von Akustikern/Physikern getrieben und nicht alles, was von ihnen erkannt wird, läßt sich in der Sprach- bzw. Sprechwissenschaft anwenden.

¹³ Vgl. z.B. das maßgebende Werk von Schmidt (2005).

Zitierte Literatur

- DIELING H. / HIRSCHFELD U., 1995, *Phonetik lehren und lernen*, Berlin et al. Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch, 2009, Mannheim/Wien/Zürich.
- ERIKSEN T. H., 1993, *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*, London.
- GARRETT M. F. / KEAN M.-L., 1980, Levels of Representation and the Analysis of Speech Errors, in: Aronoff M./Kean M.-L. (Hg.), *Juncture. A Collection of Original Papers*, Saratoga, S. 79-89.
- GRODZIŃSKI E., 1981, *Zarys teorii nonsensu*, Wrocław.
- HIRSCHFELD U., 1998, Ausspracheabweichungen als elementares Problem interkultureller Kommunikation, in: Jonach I. (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation*, München, S. 121-127.
- LADD R., 1996, *Intonational phonology*, Cambridge.
- LEHISTE I., 1970, *Suprasegmentals*, Cambridge (Mass.).
- LEVELT W., 1989, *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge (Mass.)/London.
- LOTZMANN G., 1975, *Zur Aspiration der Explosivae im Deutschen*, Göppingen.
- MÖBIUS B., 1993, *Ein quantitatives Modell der deutschen Intonation. Analyse und Synthese von Grundfrequenzverläufen*, Tübingen.
- SCHMIDT T., 2005, *Computergestützte Transkription. Modellierung und Visualisierung gesprochener Sprache mit texttechnologischen Mitteln*, Frankfurt am Main.
- SELTING M., 1995, *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*, Tübingen.
- TWOREK A., 2009, *Twoja mowa Cię zdradza – kilka uwag do opisu wymowy niemieckiej z punktu widzenia języków czeskiego i polskiego*, in: Lipowski J./Żygadło-Czopnik D. (Hg.), *Podzwonne dla granic. Polsko-czeskie linie podziałów i miejsca kontaktów w języku, literaturze i kulturze*, Wrocław, S. 297-305.
- TWOREK A., 2010, *Redundanzmechanismen im Deutschen an ausgewählten Beispielen aus der Phonetik und aus der Morphologie*, Wrocław.
- WUNDERLICH D., 1988, *Der Ton macht die Melodie – Zur Phonologie der Intonation des Deutschen*, in: Altmann H. (Hg.), *Intonationsforschungen*, Tübingen, S. 1-40.

Verwendung des phonetischen Korpus in der Diskursanalyse. Signaluntersuchung und Forschungshypothese¹

Schon seit langem befinden sich in der polnischen Sprachwissenschaft verschiedene Arten der mündlichen Kommunikation im Interessenbereich der Linguisten. Relativ wenig Arbeiten jedoch widmen sich den paraverbalen Elementen (vgl. besonders Steffen-Batogowa 2000, Śniatkowski 2002). Es hat den Anschein, dass zu den bedeutenden thematischen und methodologischen Fragen, denen man Aufmerksamkeit schenken sollte, folgende Komponenten gehören:

- die deskriptive (und nicht prespektive) Analyse der paraverbalen mündlichen Kommunikation,
- die Analyse der mündlichen Kommunikation in Bezug auf einen mehr als nur kommunikativen Kontext (d.h. eine Diskursanalyse in dem Verständnis, wie sie im Folgenden dargestellt wird),
- die Analyse mit Verwendung der Korpus- und der quantitativen Methoden.

Im ersten Fall geht es um die Beschreibung der mündlichen Sprache in ihrer wirklichen Form, um das Vermeiden des „Schreibzentrismus“ (vgl. Linell 2005), welcher die Mehrzahl von Analysen der mündlichen Sprache charakterisiert. Anders ausgedrückt, geht es um das Beachten von solchen Elementen der Aussage, die einerseits sowohl konstitutiv (Boniecka 1997:10), wie auch einzigartig für die mündliche Sprache sind, andererseits wiederum – bei ihrer Beschreibung – übersehen oder bestenfalls als Fehler kategorisiert werden. Wie O’Connell/Kowal (2008:33) bemerken, „hesitations, pauses, fillers, repeats, false starts, interruptions, simultaneous speech, and overlaps that mainstream psycholinguistics categorizes as disfluency, discontinuity, disruption, and inefficiency“.

Der zweite Fall deutet den gravierendsten Unterschied zwischen der Konversationsanalyse (und – der Definition entnommen – den strikt sprachlichen Forschungen)

¹Folgender Beitrag ist im Rahmen eines internationalen Projekts „Gesprochene Wissenschaftssprache Deutsch im Kontrast zum Englischen und Polnischen – GeWiss“ entstanden. Das Projekt an dem Herder-Institut in Leipzig, Aston University in Birmingham sowie Institut für Polonistik und Institut für germanische Philologie der Universität in Wrocław beteiligt sind wird von der Volkswagen-Stiftung finanziert.

und der (kritischen) Diskursanalyse. Die Hauptthese der ersteren ist die Abneigung gegen das Beruhen in der Analyse auf der ethnographischen Charakteristik der kommunikativen Szenerie und deren Teilnehmer (vgl. Wooffitt 2005:63). Im zweiten Fall wird die Aufmerksamkeit vor allem auf die Tatsache des gesellschaftlichen Charakters eines kommunikativen Ereignisses gelenkt: „CDA sees discourse – language use in speech and writing – as a form of ‘social practice’. Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it: the discursive event is shaped by them, but it also shapes them. That is, discourse is socially constitutive as well as socially conditioned – it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people” (Fairclough/Wodak 1997:258). Dieser Unterschied kommt auch in den analytischen Verfahren zum Vorschein. Die auf die Konversationsanalyse hinorientierten Wissenschaftler verlassen sich in der Regel nur auf die beobachteten Daten über ein kommunikatives Ereignis (anders ausgedrückt: auf eine Abschrift dieses Ereignisses), ohne die Teilnehmer dieser Situation selbst zu befragen. In der Diskursanalyse wiederum nutzen sie nicht selten diesen (oder andere) Wissensarten (vgl. Baker 2010:108).

Letztendlich verweist der dritte Punkt auf die Diskursanalyse selbst. Die Beachtung eines breiteren gesellschaftlichen, politischen, geschichtlichen oder kulturellen Kontextes steuert natürlicherweise diese Art von Wissenschaft in die Richtung der qualitativen Verfahren, denn nur eine genaue Analyse von kleinen Textpartien erlaubt – theoretisch – das Erfassen so ausgebauter Eigenschaften. In den letzten Jahren jedoch argumentiert eine Vielzahl von Forschern (vgl. z.B. Stubbs 1996, de Beaugrande 1999, Hoey et al. 2007, Baker 2010) für die Möglichkeit der Verwendung zu diesen Zwecken der Korpusdaten (diese bilden sehr oft einen Ausgangspunkt für weitere qualitative Analysen). Wie Baker bemerkt, „the key here is that corpora are repositories of naturally occurring language, and they are large enough to reveal repetitions or patterns which may run counter to intuition and are suggestive of discourse traces“ (2010:214).

In der vorliegenden Arbeit möchten wir die Aufmerksamkeit eben auf die Möglichkeiten lenken, die von der Beobachtung dieser Problemstellungen fließen. Zu diesem Zweck schlagen wir eine statistische Analyse des Auftretens eines der paraverbalen Elemente in der mündlichen Kommunikation vor, der s.g. Füllungen (‘fillers’) und die Interpretation der Ergebnisse unter dem Aspekt der kritischen Diskursanalyse. Den Gegenstand der vorliegenden Analyse bilden die paraverbalen Elemente in der mündlichen Kommunikation, die zwischen den einzelnen Verbgefügen vorkommen: Pausen oder phonetische Füllungen. Vor allem aber deren spezifische Funktion in der kommunikativen und gesellschaftlichen Auffassung.

Die Pausen in der mündlichen Kommunikation sind eine natürliche Erscheinung. Sie haben viele Ursachen und sie erfüllen zahlreiche Zwecke. O’Connell/Kowal (2008:222) stellen fest, dass das Auftreten von Pausen unter anderem durch „breathing, embar-

rassment, weariness, anxiety, confusion, anger, interruption, pain, syntactic complexity, mendacity, availability of lexical items, emphasis, boredom, and a host of other situational, organismic, intersubjective, linguistic, and conventional factors” verursacht werden kann. Es lohnt sich an dieser Stelle anzumerken, dass bezüglich dieser Erscheinung in der Kommunikation an sich keine Übereinkunft besteht. Wie reichhaltig die Fachliteratur auch sein mag, bezeichnen manche Forscher diese Erscheinungen mit dem Begriff der Pausologie. Ein neueres Resümee dieser Forschungen stellt die Arbeit von Nakane dar, die die Typologie des Schweigens in der Kommunikation synthetisiert: “(1) intra-turn pauses, (2) inter-turn (switching) pauses/gaps, (3) turn-constituting silences with illocutionary force, (4) temporary silence of individuals who do not hold the floor in interaction, (5) an individual’s total withdrawal of speech in a speech event, (6) silence of a group of participants as a constituent of social/religious events, (7) discourse suppressed by a dominant force at various levels of social organization” (2007:7). Etwas anders aufgefasst wird diese Typologie in der polnischen Literatur. Śniatkowski (2002) deutet – u.a. nach Dąbska – die Grenze zwischen der Pause und dem Schweigen am Beispiel des Folgenden: Die Pause sei für ihn nur eine Unterbrechung in der phonetischen Realisierung der Sprache innerhalb der Aussage eines der Sprecher (‘intra-turn pause’), während er das Fehlen der Sprache, die in dem Wechsel des Sprechers endet (‘inter-turn pause’) zu dem Schweigen zählt. Diese Auffassung scheint, aus formellen Gründen, richtiger und von daher bleiben wir in der vorliegenden Arbeit bei dieser Unterscheidung; die auch durch Sacks/Schlegloff/Jefferson (1974:696) eingeführt wurde. Man sollte jedoch nicht vergessen, dass im Kommunikationsprozess der Unterschied zwischen der Pause und dem Schweigen (im gegebenen Sinn) auch on-line erstellt werden kann, ihre präzise Zuordnung hingegen gehört schon zu dem Bereich der späteren Textanalyse. Nakane (2007:11-12) deutet auch auf vier Hauptfunktionen, die die Pausen erfüllen: die kognitive (sie geben Zeit zur Verarbeitung von obligatorischen Daten), die diskursive (sie bestimmen die Segmentierung der Aussage), die affektive (sie ermöglichen das Ausdrücken von Emotionen) und die soziale, die sich in den folgenden Formen realisieren kann: „(1) negotiating and maintaining social distance, (2) impression management through pause length, frequency and speed of talk, (3) conversational styles through pause length, frequency, speed of talk and overlapping, (4) means of social control through avoiding verbal interaction with specific individuals, (5) means of maintaining power through avoiding certain content of verbal expressions, (6) means of maintaining and reinforcing power relationship, (7) means of negotiating power, (8) politeness strategies (negative, positive, off-record, ‘Don’t do FTA’)”. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die sechste Kategorie bedeutend.

Die zweite, für uns interessante, Erscheinung sind die s.g. Füllungen (‘fillers’), also nichtlexikalische phonetische Realisierungen in der mündlichen Kommunikation. In der Forschung werden sie am häufigsten als Teilbereiche von Pausen verstanden. Diese werden wiederum in die s.g. **Eigentlichen Pausen** und die **Gefüllten Pausen** eingeteilt. Bei den letzteren unterscheidet man auch die **Teilweise Gefüllten Pausen**

(vgl. Śniadkowski 2002). Es scheint, als bieten die hier schon zitierten O'Connell/Kowal eine gegenwärtig bessere Auffassung dieses Phänomens, indem sie feststellen, dass „the terms filled and silent pauses are also misnomers: There is no such thing as a filled pause in contrast to an unfilled or silent pause. The so-called fillers do not fill a void; they are not pauses or down-time in any sense of the term” (2008:103). Und weiter: „fillers are neither pauses nor are they used necessarily where there would otherwise be a silence; they are not a sort of putty used to fill the cracks in window frames – to stuff something into a silence. They are simply legitimate hesitations” (2008:126). Es lohnt sich dabei anzumerken, dass in einer Vielzahl von Arbeiten diese (und ähnliche) Erscheinungen als Beispiele eines gestörten Verlaufs der Sprache aufgefasst werden wie auch als Symptome des Fehlens der Disfluenz. Dies geschieht in der Regel unter dem Einfluss eines mehr oder minder bewussten Heranziehens bei der Beschreibung der mündlichen Sprache der für die geschriebene Sprache typischen Muster. Im Folgenden nehmen wir an, dass „hesitations allow time for forward planning of utterances; word repetition can be used as a way of seizing a turn in conversation; speech repairs allow the correction of things already said, or the inclusion of additional material without re- saying an entire utterance” (McKelvie 1998:2). Gleichzeitig neben der kognitiven Funktion der Füllungen meinen wir, dass sie eine Rolle bei der Organisation des Verlaufs der mündlichen Kommunikation (‘turn-takin’) spielen. Die ersten, die auf diesen Aspekt der Füllungen aufmerksam machten, waren Maclay/Osgood (1959:19-44). Ihrer Meinung nach können die Sprecher sie verwenden, um den Wunsch weiter zu sprechen auszudrücken oder den Interlokutor von einem weiteren Schritt im Gespräch zurückzuhalten. Die Forschungsergebnisse, die diese Hypothese verifizieren sollten, waren jedoch mehrdeutig – von den negativen lohnt sich ein Verweis auf die Arbeiten von Lalljee/Cook (1974:219-225) wie auch Kowal (1991:147, zit. nach O'Connell/Kowal 2008:129). Die Autoren betonen jedoch, dass diese Erscheinung weiterhin an Aufmerksamkeit verdient, vor allem in bestimmten Kommunikationskontexten. Eben die Versuche, die die Erhaltung der Stimme während eines Gesprächs mit Hilfe der Füllungen suchen (bewussten oder unbewussten – das bleibt außerhalb der momentanen Gegenstandsanalyse) machten wir zum Gegenstand unserer einleitenden Analyse.

Als Gegenstand der Analyse dienten uns Aufnahmen, die im Rahmen des internationalen Projekts „GeWiss“ gemacht wurden. Das Ziel des Projekts ist die kontrastive Erforschung der mündlichen Wissenschaftssprache. Der Korpus, der für den Bedarf des Projekts „GeWiss“ gesammelt wird, umfasst die Audioaufnahmen von mündlichen Prüfungen, Audio- und Videoaufnahmen von Konferenzvorträgen und Vorlesungen. Die Audioaufnahmen wurden durch digitale Diktiergeräte des Typs Olympus LS-10 aufgezeichnet. Zur Analyse der Aufnahmen diente das Computerprogramm „EXMARaLDA“. Dieses Programm soll in erster Linie mündliche Texte analysieren. Es erlaubt auch die Transkription der Aufnahmen in vielen Konventionen. Im Projekt wird die Konvention „GAT 2“ verwendet. Von den bisherigen Aufnahmen in polnischer Sprache, die 30 Stunden umfassen, wählten wir die Aufnahmen von vier mündlichen Prüfungen,

die Ende Juni 2010 im Rahmen des Studiums an der philologischen Fakultät stattgefunden haben². Die gesamte Dauer der von uns verwendeten Aufnahmen beträgt ca. 54 Minuten. Der gesamte Korpus der Aufnahmen der vier Prüfungsgespräche zählt in der verbalen Form insgesamt 5715 Tokens. Die aufgezeichneten Studenten und der Prüfer waren sich im Augenblick der Unterzeichnung des Einverständnisses nicht darüber im klaren, welchen Zwecken die Aufnahmen dienen sollen. Dadurch konnten sie nicht in unnatürlicher Weise auf Pausen oder aller Art Diskontinuitäten in ihren Aussagen achten. Der erste Schritt in der Analyse des Materials war die Transkription der gesamten Aufnahmen. Ausgeführt wurden sie durch verschiedene Mitglieder der polnischen Forschungsgruppe im Rahmen des „GeWiss“-Projekts. Das Endergebnis der ersten Etappe war eine allgemeine Aufnahme der Prüfungsgespräche. Ein in dieser Weise vorbereitetes Forschungsmaterial bildet eine geeignete Basis für Untersuchungen aller Art Erscheinungen. Natürlicherweise kann es jedoch nicht zufriedenstellend genug sein für die Erforschung konkreter Problemstellungen. Die so vorbereiteten Transkriptionen wurden also darauffolgend von uns verifiziert. Dies ermöglichte die Deutung von Pausen und deren Füllungen, die von den Forschern während der ersten Etappe übersehen worden sind. Anhand der Abschriften machten wir anschließend eine quantitative Zusammenstellung von ausgewählten Elementen des Gesprächs:

- einschließlichliche Zeit der Aussage des einzelnen Sprechers (des Prüflings oder des Prüfers), danach wiederum ausschließlich nur für die Aussage des Geprüften
- die Zahl und Zeit der Dauer von paraverbalen Elementen,
- die Zahl und Zeit der Dauer von Pausen, darunter
 - die Zahl und Zeit der Dauer von nicht nebeneinanderstehenden Pausen mit Füllungen,
 - die Zahl und Zeit der Dauer von Pausen vor oder nach der Füllung,
- die Zahl und Zeit der Dauer von Füllungen,
- die Zahl und Zeit der Dauer des Schweigens, das in dem Wechsel des Sprechers mündet.

Die analysierte Aufnahme ist ein Prüfungsgespräch (R1) von einer Länge von 15,5 Minuten. Daran nehmen zwei Personen teil – der geprüfte Student (S1) und der Prüfer (E1). In der verbalen Ebene beträgt die Zahl der Tokens insgesamt 1406. Das Gespräch kennzeichnet sich durch eine ausgesprochene Asymmetrie aus – für die Runden von S1 fallen rund etwa über 12 Minuten der Aufnahmen. Die restlichen 3,5 Minuten fallen auf den Prüfer und auf das Schweigen zu. Für uns sind – von dem uns interessierten Standpunkt – vor allem die Angaben über die Aussage von S1 wichtig. Sie umfasst 119 paraverbale Ketten von einer Dauer von 478,5 Sekunden insgesamt. Mit den angenommenen Voraussetzungen zählen zu den Ketten alle verbalen und paraverbalen Elemente.

² Das Einverständnis für die Aufnahmen, das durch die Teilnehmer unterschrieben wurde, beinhaltet eine Anonymitätsklausel. Aus diesem Grund geben wir keine Informationen preis, die die Identifizierung der aufgenommenen Personen ermöglichen könnten.

Die gesamte Anzahl der Pausen in der Aussage von S1 beträgt 185, bei einer Dauerzeit von 203,4 Sekunden. Dies beträgt 42,5% der gesamten Dauerzeit der Aussage von S1. In diese Zeit fallen 77 Pausen (98,4 Sekunden) wie auch 108 Pausen, die mit Füllungen vorkommen. Im Falle unserer Analyse eine wahrscheinlich sehr relevante³ Variable ist das Auftreten der Füllungen zwischen den einzelnen syntaktischen Ganzheiten. 62 Pausen (23,8 Sekunden), die durch Füllungen begleitet wurden, fanden sich im Bereich der gegebenen syntaktischen Ganzheit, während 46 Pausen (81,2 Sekunden) – zwischen ihr und einer weiteren Ganzheit. Separat kann man noch seitens von S1 auf 15 Schweigemomente deuten (37,9 Sekunden), die dazu führten, dass E1 die Stimme ergriff.

R1		Zahl	Dauer
Prüfung		1406	930,4
	Aussage und Schweigen E	-	210,6
	Aussage und Schweigen S	-	719,8
	Paraverbale Ketten	119	478,5
	Schweigen	15	37,9
	Pausen	185	203,4
	Pausen ohne Füllungen	77	98,4
	Pausen mit Füllungen	108	105
	Im Satz	62	23,8
	Zwischen den Sätzen	46	81,2

Wesentlich für unsere Annahmen sind die durchschnittlichen Werte der einzelnen Elemente in der Aussage von S1. Um den Einfluss von Stand-off-Elementen einzuschränken, wendeten wir eine Methode ein, bei der wir die Minima und die Maxima der jeweiligen Werte ausgeschlossen haben. Die Ergebnisse dieser Zusammenstellung hatten (in Sekunden ausgedrückt) folgende Werte: (P – Pause, X – Pause vor der Füllung, Y – Füllung, Z – Pause nach der Füllung, M – Schweigen, das im Wechsel des Sprechers endet):

S1	innerhalb der Sätze			zwischen den Sätzen			
P	X	Y	Z	X	Y	Z	M
1,1	0,8	0,7	0,4	0,9	0,8	1,3	2,3

Es lohnt sich schon an dieser Stelle anzumerken, dass der Wert der Pause, die der Füllung vorausgeht, durchschnittlich nicht allzu viel niedriger ist als der Wert einer einfachen Pause (0,8 : 0,9 : 1,1). Die Länge der Pause und der ihr darauffolgenden Füllung (X+Y) wird jedoch durchschnittlich um einiges größer sein als der der einfachen Pause (1,5 : 1,7 : 1,1), je mehr man sich dem durchschnittlichen Wert der Ruhe, die als Schweigen betrachtet wird, nähert (die in der Ablösung des Sprechers endet).

Analog führten wir auch bei den anderen Teilnehmern Rechnungen durch. Folgende Ergebnisse kamen dabei raus.

³ Vgl. auch die Anmerkungen in Demenko 1999:38.

	R1		R2		R3		R4	
	Zahl	Dauer	Zahl	Dauer	Zahl	Dauer	Zahl	Dauer
Prüfung	1406	930,4	491	371,8	1460	776,8	2358	1152,8
Aussage und Schweigen E	-	210,6	-	55,2	-	71,7	-	150,7
Aussage und Schweigen S	-	719,8	-	316,6	-	705,1	-	1002,1
(para)verbale Ketten	119	478,5	53	162,3	125	580,8	104	835,6
Schweigen	15	37,9	8	36,3	4	2	13	45,9
Pausen	185	203,4	67	118	237	122,3	182	120,6
Pausen ohne Füllungen	77	98,4	44	95,4	109	55,3	83	63,7
Pausen + Füllngen	108	105	23	22,6	128	67	99	56,9
im Satz	62	23,8	11	8,5	82	43,4	59	25,4
zwischen den Sätzen	46	81,2	12	14,1	46	23,6	40	31,5

Analog zu der Art und Weise, wie sie in der Analyse R1 gezeigt wurde, rechneten wir auch die durchschnittlichen Werte für Pausen, Füllungen und das Schweigen in anderen Gesprächen (R2-4) aus. Die Ergebnisse gestalten sich wie folgt.

	innerhalb der Sätze				zwischen den Sätzen			M
	P	X	Y	Z	X	Y	Z	
S1	1,1	0,8	0,7	0,4	0,9	0,8	1,3	2,3
S2	1,9	0,7	0,6	0,6	0,9	0,7	1,6	3,1
S3	0,5	0,4	0,5	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5
S4	0,7	0,4	0,8	0,4	0,6	0,8	0,9	3,4
DURCHSCHNITT	1,1	0,6	0,7	0,5	0,7	0,7	1,1	2,3

Wie man sehen kann, ermöglichen die bearbeiteten Daten über das Auftreten und die Länge der Dauer von Pausen wie auch der Füllungen in den hier analysierten Gesprächen ihre Interpretation. Es zeigt sich, dass sie eine bedeutende Rolle im Verwalten eines Gesprächs spielen, genauer gesagt: Sie können den Gesprächspartner während eines Gesprächs davon abhalten ins Wort zu fallen. Man kann vermuten, dass während sich der Sprecher einer typischen Pause nähert, er auch gleichzeitig versucht anzukündigen (wenigstens durch nonverbale Mittel), dass er seine Aussage noch fortführen möchte. Um diesen Prozess mit den klassischen Termini von Sacks/Schlegloff/Jefferson (1974) darzustellen, verkürzen die Füllungen lange Schweigemomente in Augenblicken, in denen man gewöhnlich das Wort ergreifen könnte ('transition-relevance place'). Diese Hypothese schließt selbstverständlich die Möglichkeit nicht aus, andere Funktion durch die Füllungen zu erfüllen.

Übrig bleibt noch die Frage, warum so etwas passiert? Wir meinen, dass es – im Einklang mit dem Konzept von van Dijk (2008; 2009) – mit dem Konstruieren spezifischer Kontextmodelle (Konfiguration der Rollen, Ziele, Handlungen u.Ä.) durch die Studenten während einer Prüfung zusammenhängt. Darauf würden solche Elemente zutreffen wie etwa:

- die asymmetrische Relation zwischen den Sprechern,
- das spezifische Modell der Teilnahme an einem Gespräch – ein s.g. referierendes und nicht interaktiv verbales,

- die spezifische Konzeption eines Kommunikationszieles und der Bedingungen seiner (Nicht)Erfüllung – das Sprechen „bis das Thema sich ausschöpft“, das Vermeiden von verbalen Interaktionen,
- das daraus folgende Modell der verbalen Handlungen – „das kontinuierliche Sprechen“.

Ein so skizziertes Kontextmodell spiegelt breitere gesellschaftliche Konditionierungen des Prüfungsgespräches als Form einer institutionellen Kommunikationsart. Das Beibehalten der Sprechmöglichkeit wäre nur eine (auf verschiedenen Ebenen) von seinen Formen innerhalb des Diskurses.

Die durchgeführte, vorläufige Analyse gibt selbstverständlich keine eindeutige Möglichkeit der Bestätigung der angeführten Interpretation. Die sich daraus ergebenden Tendenzen erlauben jedoch eine Forschungshypothese in folgender Gestalt aufzustellen:

- die Füllungen können als ein Mittel angewendet werden, um nicht unterbrochen zu werden und weiter sprechen zu können,
- es ist die Strategie des Entgegenwirkens gegen die Minderwertigkeit im asymmetrischen Kommunikationskontext,
- sie ergibt sich aus dem spezifischen Kontextmodell eines Prüfungsgespräches bei Studenten.

Das Verfahren der eventuellen Falsifizierung der angedeuteten Hypothesen (eine weitere Etappe der Forschungen) müsste Folgendes umfassen:

- die Durchführung analogischer Untersuchungen mit einem breiteren Korpus von Texten – das Fehlen wesentlicher Übereinstimmungen bei den Ergebnissen würde die aufgestellte Hypothese im Ganzen ungültig machen;
- die Anwendung eines präziser wirkenden statistischen Index – das Fehlen wesentlicher Übereinstimmungen bei den Ergebnissen würde auch hier die aufgestellte Hypothese im Ganzen ungültig machen;
- die Untersuchung (mit Hilfe von Umfragen) der Kontextmodelle (Rollen, Ziele, Handlungen) eines Prüfungsgespräches bei den Studenten – das Fehlen von wesentlichen Merkmalen, die mit der angenommenen Interpretation kompatibel ist, würde den kausalen Teil der Hypothese widerlegen.

Im Falle einer Aufrechterhaltung der Hypothese lohnt es sich, das angegebene Schema durch Kontextmodelle derselben Situation seitens der Prüfer zu ergänzen.

Zitierte Literatur

- BAKER P, 2010, *Sociolinguistics and Corpus Linguistics*, Edinburgh.
- BEAUGRANDE R. de, 1999, *Discourse studies and ideology: On “liberalism” and “liberalization” in three large corpora of English*, in: *Discourse Studies* 1-3, S. 259-295.

- BIBER D., 2006, *University Language. A corpus-based study of spoken and written registers*, Amsterdam.
- DEMENKO G., 1999, *Analiza cech suprasegmentalnych języka polskiego na potrzeby technologii mowy*, Poznań.
- DIJK T. A. van, 2008, *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*, Cambridge.
- DIJK T. A. van, 2009, *Society and Discourse. How Social Contexts influence Text and Talk*, Cambridge.
- FAIRCLOUGH N. / WODAK R., 1997, *Critical discourse analysis*, in: Dijk T. A. van (Hg.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Bd. 2, London, S. 258-284.
- HOEY M. et al., 2007, *Text, Discourse and Corpora*, London.
- KOWAL S., 1991, *Über die zeitliche Organisation des Sprechens in der Öffentlichkeit: Pausen, Sprechtempo und Verzögerungen in Interviews und Reden von Politikern*, Bern.
- LALLJEE M. / COOK M., 1974, *Filled pauses and floor holding: The final test?*, in: *Semiotica* 12, S. 219-225.
- LINELL P., 2005, *The written language bias in linguistics: Its nature, origins and transformations*, London.
- MACLAY H. / OSGOOD C., 1959, *Hesitation phenomena in spontaneous English speech*, in: *Word* 15, S. 19-44.
- McKELVIE D., 1998, *The syntax of disfluency in spontaneous spoken language*, in: *Human Communication Research Paper 95*. Edinburgh University, S. 1-24.
- NAKANE I., 2007, *Silence in Intercultural Communication. Perceptions and performance*, Amsterdam.
- O'CONNELL D. C. / KOWAL S., 2008, *Communicating with One Another. Toward a Psychology of Spontaneous Spoken Discourse*, New York.
- SACKS H. / SCHEGLOFF E. / JFFERSON G., 1974, *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*, in: *Language* 50/4, S. 696-735.
- ŚNIATKOWSKI S., 2002, *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy*, Kraków.
- STEFFEN-BATOGOWA M., 2000, *Struktura akcentowa języka polskiego*, Warszawa.
- STUBBS M., 1996, *Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture*, Oxford.
- SWERTS M., 1998, *Filled pauses as markers of discourse structure*, in: *Journal of Pragmatics* 30, S. 485-496.
- WOOFFITT R., 2005, *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A Comparative and Critical Introduction*, London.

Disfluenz als ein universelles Merkmal des spontanen Redens

1. Einführung¹

In der polnischen Literatur ist die Disfluenz als Gegenstand des Interesses in erster Linie als stockendes Sprechen vor allem bei ernsten Sprechstörungen anwesend. Relativ wenig Beachtung widmet man der Erforschung von Disfluenzmerkmalen, die die Aussagen leistungsfähiger und kompetenter Sprecher kennzeichnen. Die Erforschung dieses Phänomens bei solchen Sprechern ist schon in Bezug auf die folgende Aussage äußerst interessant: „prawdopodobnie nie ma sztywnej granicy między normą i patologią pod względem płynności i wyrazistości mówienia” (Tarkowski 1992:22). Derselbe Forscher – ein Kenner des Problems des Stotterns, sowohl in der Theorie, wie auch in der Praxis – schreibt weiter, dass „u każdego użytkownika języka można – szczególnie w stanach zdenerwowania lub zmęczenia – zaobserwować różne objawy niepłynnego mówienia: powtarzanie sylab i wyrazów, przeciąganie głosek, pauzy, powtórki, wtrącenia” (Tarkowski 1992:22). In Arbeiten, die das gesprochene Polnisch thematisieren, fehlt es an genaueren Analysen von Merkmalen spontaner Aussagen, die die heute zu Verfügung stehenden Forschungsmittel benutzen würden.² Die genaueren Forschungsergebnisse aus Analysen, die einem Sprecher mit hoher Sprachkompetenz entnommen wären, würden den Forschungsstand ergänzen und wären sicherlich sehr wertvoll in verschiedenen Untersuchungen im Bereich der Psycholinguistik. Eine eingehende Analyse aller Symptome der Disfluenz in den Aussagen ermöglicht nicht nur ihre quantitative und qualitative Beschreibung und Klassifikation, sondern ist auch hilfreich bei der ausführlichen Erklärung des Phänomens des Programmierens und Realisierens einzelner Phasen des mündlichen Ausdrucks (Gleason/Ratner 2005:336).

¹ Folgender Beitrag ist im Rahmen eines internationalen Projekts „Gesprochene Wissenschaftssprache Deutsch im Kontrast zum Englischen und Polnischen – GeWiss” entstanden. Das Projekt an dem Herder-Institut in Leipzig, Aston University in Birmingham sowie Institut für Polonistik und Institut für germanische Philologie der Universität in Wrocław beteiligt sind wird von der Volkswagen-Stiftung finanziert.

² Die wichtigste und wertvollste Arbeit auf diesem Gebiet ist das Werk von Krystyna Pisarkowa „Składnia rozmowy telefonicznej“ (1975).

Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Darstellung der wichtigsten Symptome der Disfluenz, die in der Aussage eines Sprechers mit hoher Sprachkompetenz entstehen können. Den Ausgangspunkt bilden: die theoretischen Ergebnisse hinsichtlich der Merkmale einer spontanen mündlichen Aussage, die psycholinguistischen Angaben bezüglich flüssiger und stockender Aussagen und – dargestellt mit Hilfe des Programms „EXMARaLDA“ – das Transkript eines dreizehnminütigen Prüfungsgesprächs aus dem Bereich der polnischen Literaturgeschichte. Diese Aussage wurde zufällig ausgewählt. Den gesamten Korpus bilden mehrstündige Aufnahmen, die während der letzten Prüfungsperiode am Institut für polnische Philologie an der Universität Wrocław zum Zwecke des Forschungsprogramms „GeWiss“ entstanden sind.³

2. Mündlicher Ausdruck der Sprache – kurze Charakteristik

Im maßgebenden Werk „Współczesny język polski“ sondert Ożóg (2001) zwei Varianten des mündlichen sprachlichen Ausdrucks ab, nämlich die: inoffiziellen und offiziellen. Die Aussage während einer Prüfung sollte man natürlich zu den offiziellen Varianten der mündlichen Sprache zählen, weil man die formale Kommunikationssituation mitberücksichtigen muss, in der sie entsteht. Der Forscher betont, dass die sprechende Person in einer solchen Situation ganz akribisch auf die Sprachkorrektheit ihrer Aussage achtet. Außerdem ist das Sprechen dann nicht mehr „bezwysilkowym zespołem cech psychicznych, ale staje się działalnością w mniejszym lub większym stopniu przemyślaną“ (Ożóg 2001:87). Das Definitionsmerkmal ist ihre Spontaneität (Ożóg 2001:94), die sich der Nichtspontaneität von geschriebenen Texten widersetzt. Die offiziellen mündlichen Aussagen sollte man ebenfalls als spontan einstufen, sofern sie nicht voll und ganz abgelesen oder auswendig gelernt werden⁴.

3. Entstehungsphasen einer mündlichen Aussage

Das Modell der Entstehung einer mündlichen Aussage wird von Psycholinguisten verschiedenartig dargestellt. Die konstruierten Modelle charakterisieren sich vor allem durch verschiedene Genauigkeitsstufen. Ähnlich werden jedoch ihre wichtigsten Phasen zugewiesen, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden. Die Flüssigkeit des Sprechens ist von dem nicht gestörten Verlauf jeder dieser Phasen abhängig. In jeder Entstehungsphase einer Aussage sind außerdem noch zwei Faktoren wichtig:

³ Die Studenten und die Prüfer haben – laut der Anforderungen des Programms „GeWiss“ – vor den Aufnahmen ihre Zustimmung erklärt.

⁴ Eine eingehende Klassifikation verschiedener Typen von mündlichen Texten geht über die Rahmen dieser Arbeit hinaus. Es lohnt sich jedoch an dieser Stelle zu bemerken, dass in der polnischen Literatur für das Erforschen der Fernsehsprache auch ein anderer Begriff gewählt wurde, nämlich „odmiana opracowana“ (vgl. Kurzowa/Śliwiński 1994).

die Autokontrolle der Aussage und die das Reden begleitenden Emotionen. Rand-situationen – eine allzu große oder allzu kleine Kontrolle der Aussage wie auch ein allzu hoher oder allzu niedriger Grad der Emotionen – sind für das flüssige Sprechen nicht fördernd⁵.

Hauptphasen	Übergangsphasen
1. Motivation	2. Umwandlung der Motivation in einen Gedanken (Entstehung eines allgemeinen Vorhabens der Aussage)
3. Denken/Innere Rede (sprachliche Strukturalisierung der Gedanken)	4. Transformation semantisch-syntaktischer Informationen in ein motorisches Programm
5. Motorische Regulierung (Entstehung im zentralen Nervensystem eines Programms für Koordinierung der Bewegungen der Atem-, Phonations- und Artikulationsorgane)	6. Umkodierung des motorischen Programms einer Aussage auf Bewegungen der Atem-, Phonations- sowie Artikulationsorgane
7. Realisierung der Aussage (miodynamisches Ausführen) – also das Sprechen	

4. Charakteristik weiterer Aussagephasen in Bezug auf das flüssige Sprechen

In jeder Entstehungsphase einer Aussage kann ein Faktor auftreten, der ein Grund für die Störung des flüssigen Sprechens sein kann. In den folgenden Unterkapiteln werden die in der Tabelle oben angedeuteten Phasen diesbezüglich charakterisiert.

4.1. Die Phase der Motivation

Bei der Charakterisierung der Motivation sollte man vor allem ihre zwei Typen unterscheiden: die „konfliktfreie“ und die „konfliktvolle“ Motivation. In der konfliktfreien Motivation sind die einzelnen Segmente der Aussage demselben Motiv des Sprechens untergeordnet. Der Autor denkt die ganze Zeit an das Hauptmotiv seiner Aussage und ordnet diesem Motiv das ganze Gespräch gekonnt unter. In der konfliktvollen Motivation hingegen sind die einzelnen Segmente der Aussage durch verschiedene Motive bedingt (der Autor hat mehrere Motive, er kann sie nicht beherrschen und er hierarchisiert sie auch nicht). Dies führt häufig zur Disfluenz der Aussage. In einer solchen Situation tritt sie in Form einer Unterbrechung oder eines Aussetzen des Sprechens. Eine Bedingung für die Wiederaufnahme und das fließende Fortsetzen der Aussage ist vor allem ein gewisser Grad der Motivation zum Sprechen. Ein allzu hoher (zusätzlich mit starken Emotionen verbunden) oder ein allzu niedriger Grad der Motivation stört die Flüssigkeit der Aussage bereits beim Start.

⁵ Vgl. Tarkowski 1992 (auch Łuria 1976, Laver 1977, Tłokiński 1982, Kaczmarek 1984, Banach 1984, Gleason/Bernstein 2005).

4.2. Die Übergangsphase: von der Motivation bis zum Denken

In dieser Phase gibt es schon nicht nur das Motiv, sondern auch den dazugehörigen Gedanken, d.h. der Autor will sprechen und er weiß auch, was er sagen will. Nehmen wir an, dass der Autor zu einer Aussage motiviert ist, aber in einem gewissen Moment noch nicht weiß, was er sagen soll. In der polnischen Phraseologie illustrieren einen solchen Tatbestand am besten die Ausdrücke „zabrakło mi języka w gębie” oder „odebrało mi mowę”. Das Ergebnis einer solche Situation ist das Stocken beim Sprechen, größtenteils in Form einer Pause oder einer Wiederholung des letzten Elements der früher ausgesprochenen Phrase. Dies ist ein Mittel zum Zeitgewinn durch den Sprecher.

4.3. Die Phase des Denkens

In dieser Phase entsteht die semantisch-syntaktische Struktur, die den früher präzisierten Gedanken äußert. Der effiziente Verlauf hängt von den schnellen und treffsicheren Entscheidungen des Sprechers bei der Wahl der lexikalischen Sprachelemente und ihrer Strukturierung ab. Es ist die Phase des sprachlichen Denkens, bei der unsere Fähigkeit ein „inneres Gespräch” zu führen, aktiviert wird. Die Haupterscheinungen, die den Verlauf dieser Phase erschweren, sind verschiedene Entstellungen von Sprachelementen (Lauten, Silben, Wörter) in der Aussage; Wiederholungen (‘perseweraacje’), Metathesen (Umstellungen), Elisionen (Auslassen), das Abbrechen als Symptom eines unvollendeten Gedankens oder das Abweichen von einem schon angefangenen Aussageelementen infolge zufälliger Assoziationen. Die bis zu diesem Zeitpunkt beschriebenen Phasen hatten vor allem einen bewussten, intellektuellen Charakter. Die folgenden Sprechhandlungen hingegen werden einen vor allem automatisierten Charakter haben.

4.4. Die Transformation der semantisch-syntaktischen Informationen in das motorische Programm

Die semantisch-syntaktischen Informationen werden hier zu Bewegungssequenzen der Atem-, Phonations- und Artikulationsorgane umgeformt. Begleitet werden können sie vor allem durch zwei Typen von Problemen:

- a) das Denken überholt in großem Maße das motorische Programmieren (in der Umgangssprache sagt man: „Er denkt schneller als er redet”);
- b) das motorische Programmieren beginnt noch bevor eine fertige, semantisch-syntaktische Information entsteht (in der Umgangssprache sagt man: „Er redet schneller als er denkt”).

Die Symptome sind u.a.: ein nicht reguläres Sprechtempo, Elisionen und Kontaminationen von Lauten, Konsonantengruppen oder Wörtern, und was damit zusammenhängt – zahlreiche Autokorrekturen. Eine verstärkte Störung des flüssigen Sprechens dieser

Art wird mit dem Begriff „Poltern“⁶ beschrieben. Definiert wird es u.a. als eine Störung der Sprechkoordination (Gałkowski/Tarkowski/Zaleski 1993). Ähnliche Symptome kann man jedoch auch bei einem Sprecher beobachten, der Probleme mit dem verbalen Ausdrücken seiner Gedanken hat.

4.5. Die Phase der motorischen Regulierung

In dieser Phase entsteht ein motorisches Programm, das für die Redeaufführung verantwortlich ist. Sehr wichtig ist hier die Fähigkeit zu einem gekonnten Umschalten der Artikulationsorgane von einer Stellung zur anderen⁷. Schwierigkeiten damit kann jeder haben, wenn er einzelne Wörter oder ganze Phrasen mit einer komplizierten Artikulationsstruktur auszusprechen versucht (z.B. der berühmte polnische „*stół z powyłamywanymi nogami*“). Die Flüssigkeit des Sprechens wird in solchen Fällen gestört, was mit zahlreichen Autokorrekturen manifestiert wird.

4.6. Die Umkodierung des motorischen Programms auf Bewegungen der Atem-, Phonations- und Artikulationsorgane

Der richtige Verlauf dieser Phase hängt mit einer koordinierten Arbeit der Atem-, Phonations- und Artikulationsorgane zusammen. Der physikalische Aspekt des Redens tritt in der folgenden Reihenfolge auf: 1. Atem, 2. Phonation, 3. Artikulation. Eine Diskoordination dieser Tätigkeit ist laut der klassischen Theorien der Hauptgrund für das Stottern. Mit einem ähnlichen Problem kommt jeder Sprecher in Berührung, nachdem er z.B. über eine längere Distanz gelaufen ist. Das Unvermögen, sowohl den Atem zu beherrschen wie auch die Atem- und Phonationsorgane zu koordinieren, wird zahlreiches Stocken beim Sprechen verursachen, vor allem in Form von Pausen und Wiederholungen.

4.7. Die Phase des Sprechens („miodynamische“ Ausführung)

Das wichtigste ist hier die Muskelhaltung der Atem-, Phonations- und Artikulationsorgane in einer richtigen Anspannung. Allzu sehr gespannte Muskeln, die am Sprechprozess teilnehmen, sind verantwortlich für die Disfluenz tonischen (*kkkotek*), klonischen (*ko-ko-kotek*) und gemischten tonisch-klonischen Charakters. Sie zeichnen Aussagen von stotternden Personen mit verschiedener Etiologie aus oder gesunde Sprecher in einem schweren emotionalen Zustand.

⁶ Dieses Problem nicht genauer beschreiben zu wollen sollte man betonen, dass bei einer Person, deren Redeweise als Poltern bezeichnet werden kann, keine kommunikativen Hemmungen auftreten (im Gegensatz zu einer Person, die lispelt).

⁷ In schweren Fällen der motorischen Aphasie ist der Erkrankte nur imstande, einzelne Laute auszusprechen. Er ist jedoch nicht imstande, komplexere Lautsequenzen auszusprechen.

5. Das flüssige Sprechen als Zeichen der Sprachkompetenz

Flüssiges Sprechen wird als das Resultat der Synchronisierung der drei Ebenen der Sprachorganisation – des Inhalts, der Sprachform und der phonetischen Substanz – betrachtet (vgl. Grzybowska/Tarkowski 1987:864). Oft lassen sich in den Aussagen Symptome einer sog. semantischen (Probleme mit Übergang von einer Information zu anderer) oder syntaktischen (Probleme mit Übergang von einer grammatischen Struktur zu anderer) Disfluenz beobachten. Etwas seltener erscheint die sog. physiologische Disfluenz (manchmal wird sie als eine phonetische bezeichnet). Es betrifft Probleme im Bereich der korrekten Aussprache artikulatorischer Ketten. Unter diesem Aspekt ist es vom Nutzen, sich dem Problem des flüssigen Sprechens näher zu widmen, und zwar im Zusammenhang mit dem Begriff der Sprachkompetenz.

Grabias (2001:316) hebt vier Typen der Sprachkompetenz hervor: Systemkompetenz, Sozialkompetenz, situative Kompetenz und pragmatische Kompetenz.⁸ Die Kenntnis des Sprachsystems ist keine ausreichende Komponente der Sprachkompetenz eines Sprechers. Die Schwierigkeiten im Bereich der sprachlichen Leistungsfähigkeit im Bereich der Sozialkompetenz, wie auch der situativen und pragmatischen Kompetenz, können in erheblichem Maße die sprachliche Effektivität des Sprechers begrenzen. Bei der Beschreibung unserer sprachlichen Rollen hinsichtlich der sozialen Konditionierungen hat Grabias (vgl. 2001:270) zwei Faktoren mitberücksichtigt: 1) den Rang der Sprecher, der sie in der Position einstuft und 2) die Art des Kontakts: offizieller oder inoffizieller, individueller oder innerhalb einer Gruppe, konstanter oder sporadischer.

Tarkowski schreibt: „Użytkownicy języka znacznie różnią się pod względem płynności mówienia w zależności od warunków, w jakich zachodzi komunikacja werbalna, w której uczestniczą” (1992:19). Die Aussage während einer Prüfung hat immer den Charakter eines offiziellen, meist individuellen, Kontakts. Selbstverständlich legt sie den untergeordneten Rang des Studenten im Gegensatz zu der übergeordneten Rolle des Prüfers auf. Eine solche Situation an sich ist schon die Quelle gesteigerter Emotionen oder Ängste bei der geprüften Person. Das wichtigste jedoch bei der Aussage während einer Prüfung ist offensichtlich der Grad der fachlichen Vorbereitung des Studenten. Ein niedriger Grad ist die Ursache für die Unsicherheit des Sprechers und der Probleme mit dem flüssigen Sprechen.

⁸ Sprachliche Systemkompetenz beruht – in Anlehnung an Chomsky – darauf, dass der Autor in einem gewissen Sprachsystem grammatisch korrekte Sätze bauen kann. Sprachliche Sozialkompetenz ist die Fähigkeit der Wahl sprachlicher Mittel, die dem intellektuellen Niveau des Empfängers und seiner Rolle in der Gesellschaft entsprechen. Sprachliche Situativkompetenz ist die Fähigkeit die Sprache in gewissen sozialen Interaktionen zu verwenden. Pragmatische Kompetenz ist dagegen die Fähigkeit die Mittel der Aussage bewusst zu wählen, so dass das angestrebte Ziel erreicht wird.

6. Symptome der Disfluenz spontaner Aussagen und der Versuch ihrer Klassifizierung

Im Folgenden werden anhand der Beispiele alle Typen der Disfluenz dargestellt, die bei der Aussage einer geprüften Studentin während einer Prüfung beobachtet wurden. Die Studentin war gut vorbereitet und beantwortete die von ihr ausgelosten Fragen problemlos. Auch mit zusätzlichen Fragen des Prüfers hatte sie keine Probleme.

6.1. Gefüllte und nicht-gefüllte Pausen⁹

Im gesammelten Material finden sich sehr oft nicht-gefüllte Pausen (Unterbrechungen). Sie sind das Symptom einer semantischen und syntaktischen Disfluenz. Man vgl. folgendes Beispiel¹⁰.

h° yyy i w Marcie (0.6) yyy gwną bohaterką jest Marta Świcka h° yyy (1.0) która (0.7) nagle (0.5) yyy staje (.) w bardzo trudnej sytuacji (0.5) ponieważ yyy umiera jej mąż y (.) i ona zostaje praktycznie sama (.) i jeszcze ma na utrzymaniu (.) y córeczkę (0.6) yyy i próbuje (.) mmm (1.2) i próbuje znaleźć jakąś pracę tak żeby utrzymać i siebie i (.) tę córkę

Die Aussage dieses Satzes dauert 28 Sekunden, darunter dauern die nicht-gefüllten Pausen 5 Sekunden. Die längsten Pausen kommen an Übergängen von syntaktischen Strukturen vor, sehr oft in Begleitung einer gefüllten Pause:

- *od yyy pozytywizmu,*
- *ona pomaga powstańcom (.) yyy i kiedy jej mąż zostaje skazany na (.) zesłanie ona (.) yyy nie podejmuje decyzji żeby wyjechać razem z nim,*
- *i utrzymuje się praktycznie sama z yyy powieści które pisze,*
- *potem próbuje także (.) yyy rysować,*
- *mmm no jej się praktycznie nie udaje.*

Das Element des nicht-lexikalischen yyy ist ein typisches Mittel der Studentin für den Anfang einer neuen Information. Sehr oft ist so ein Ausfüllen für sie nicht genügend, weil es eine nicht-gefüllte Pause begleitet: **(0.6) yyy i próbuje;** **(0.4) yyy i tak naprawdę;** **yyy (0.3) za tę pracę;** **h° yyy (0.5) teza (.) yyy (2.4) jest.**

6.2. Ausdehnen der Laute

Flüssiges Ausdehnen des Klanges der Sprachlaute ist eine dominierende Eigenschaft im ersten Teil der analysierten Aussage. Dank diesem Prozess kann die Studentin ihre

⁹ Nach Krieger (1983) ist Pause eine Gruppe von Lauten oder ein Schweigen, das das flüssige Sprechen unterbricht. Vgl. auch Maclay/Osgood (1959).

¹⁰ Die verwendeten Symbole bedeuten: (.) – Mikropausen (kürzer als 0.2 S.), (1.2) – Dauer der Pause in Sekunden, h° – Einatmen.

Gedanken strukturieren und den weiteren Verlauf der Aussage planen, die sehr oft mit einer Autokorrektur endet, so wie in den letzten zwei Beispielen :

- *między innymi w: literaturze,*
- *to: (.) uzyskuje unieważnienie małżeństwa,*
- *jakąś część z: yyy procentu,*
- *chronologicznie o:d (.) pozytywizmu,*
- *a później kiedy wraca do: (.) kiedy on wraca,*
- *takiego zakładu który: (0.3) yyy pośrednictwa pracy dla nauczycieli.*

6.3. Wiederholen

Das Wiederholen der Sprachlaute in der Aussage der Studentin kommt nur vereinzelt vor, z.B.: *w (.) w Marcie; to ci którzy mają takie p przeblyski; e tutaj mogłaby być przedstawiona w (.) w postaci chociażby tych ptaków.* Deutlich häufiger kommt das Wiederholen von Wörtern und Phrasen vor, z.B.: *yyy a jeżeli chodzi jeżeli chodzi o jej twórczość; yy i próbuje (.) mmm (1.2) i próbuje znaleźć; które (.) yyy (0.9) no które (.) wytworzyło takie warunki dla egzystencji kobiet.*

Pausen, Ausdehnen und Wiederholen nützen der Zeitgewinnung durch den Empfänger.

6.4. Autokorrekturen

Die unteren Beispiele sind typische Korrekturen, die die Studentin andauernd unternimmt. Sie gehen aus der Kontrolle der eigenen Aussage durch den Sprecher hervor. Sie haben sowohl einen grammatischen, wie auch einen phonetischen Charakter:

- *pośrednictwa pracy dla nauczycieli h° dla nauczycielek,*
- *dążyła do tego żeby kobiety mogły (0.7) chodzić ubrane tak jak mężczyźni żeby mogli mogli chodzić,*
- *ale okazuje się że (.) yyy dziewczynka która_a (.) ona ma uczyć,*
- *wspólcze yyy współcześnie,*

Es gibt auch Autokorrekturen, die aus der Änderung des Sprachplanes hervorgehen:

- *yyy jako uzasadnienie yyy (.) yyy jest yyy uzasadnieniem jest koniec tej powieści kiedy h° yyy zropanczona (.) po kradzieży,*
- *oskarżeniem (0.4) yyy Orzeszkow yyy głównym oskarżonym (.) Orzeszkowej jest po prostu społeczeństwo,*
- *spodnie pumpy które h° (.) yyy miały właśnie (.) yyy (1.0) mmm w (.) dzięki którym one wyglądały prawie jak w spódnice, ale (.) ale to były jednak spodnie,*
- *yyy szalona Julka (0.3) która yyy (0.7) Julia Chomicka która jest malarką która,*
- *takiego zakładu który (0.3) yyy pośrednictwa pracy dla nauczycieli.*

7. Poltern

Die unteren Beispiele zeugen von einem Problem, das in der Anfangsphase der Aussage entsteht – in der Phase der sprachlichen Gedankenplanung. Die Studentin spricht, obwohl ihr Gedanke noch nicht strukturiert ist:

- *ponieważ jeżeli (0.4) y to ona wybiera się do h° yyy_m,*
- *ten (0.8) z (.) yyy kiedy (0.3) ona pomaga powstańcom,*
- *i generalnie tezę yyy w tej yyy powieści h° yyy (0.5) teza (.) yyy (2.4) jest teza jaką stawia Orzeszkowa to to (.) że kobiety,*
- *i tutaj mamy (.) przejście od yyy (.) zew yyy przejście akcji od zewnątrz do wewnątrz.*

Die weiteren Beispiele, die während der Aussage der Studentin zu beobachten waren, zeugen ebenfalls von einer Diskoordination, die während des inneren Gesprächs und der Realisierung der Aussage unternommen wurde. Nur diesmal deuten die angeführten Elemente auf eine umgekehrte Situation hin: das Zuvorkommen des Gedankens. Diesbezüglich ist vor allem das folgende Beispiel wichtig: *yyy (.) koko mmm bowaryzm jako postawa kobiety*. Das nächste Beispiel ist eine weniger komplizierte Kontamination, stellt aber das gleiche Problem dar: *yyy czyli akcja (.) braś właściwie wtm brak akcji*. Es sind seltene Beispiele in unseren Aussagen, die aber ausgesprochen wertvoll sind. Sie manifestieren nämlich, mit welchem Vorsprung wir die einzelnen Strukturen unserer Aussagen planen (Gleason/Ratner 2005:337).

8. Fazit

Die Disfluenz ist ein universelles Merkmal eines jeden Sprechers, selbst eines, der über eine hohe Sprachkompetenz verfügt. Ihre Symptome sind nicht im Kontext der normativen Sprachwissenschaft zu behandeln. Aus der Sicht der psycholinguistischen Forschungen sind sie aber eine wichtige Informationsquelle hinsichtlich der Sprechprozesse.

Zitierte Literatur

- BANACH J., 1984, Konstruowanie i recepcja wypowiedzi językowej (próba opisu fenomenologii mówienia), Wrocław.
- GAŁKOWSKI T. / TARKOWSKI Z. / ZALESKI T. (Hg.), 1993, Diagnostyka i terapia zaburzeń mowy, Lublin.
- GLEASON J. B. / RATNER N. B. (Hg.), 2005, Psycholingwistyka, Gdańsk.
- GRABIAS S., 2001, Język w zachowaniach społecznych, Lublin.
- GRZYBOWSKA A. / TARKOWSKI Z., 1987, O płynności mówienia, in: Przegląd Psychologiczny 4, S.863-877.

- KACZMAREK B., 1984, Mózgowe mechanizmy formowania wypowiedzi słownych, Lublin.
- KRIEGER U., 1983, Wyznaczniki składniowej segmentacji tekstu miejskiego języka mówionego mieszkańców miast Górnego Śląska i Zagłębia, Katowice.
- KURZOWA Z. / ŚLIWIŃSKI W., 1994, Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej), Kraków.
- LAVER I., 1977, The production of speech, in: Lyons J. (Hg.), *New horizons in linguistics*, London.
- ŁURIA A., 1976, *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa.
- MACLAY H. / OSGOOD C. E., 1959, Hesitation phenomena in spontaneous English speech, in: *Word* 15, S.19-44.
- OŻÓG K., 2001, Ustna odmiana języka ogólnego, in: Bartmiński J. (Hg.), *Współczesny język polski*, Lublin, S. 85-98.
- PISARKOWA K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
- TARKOWSKI Z., 1992, *Jąkanie wczesnodziecięce*, Warszawa.
- TŁOKIŃSKI W., 1982, *Mowa: przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*. Warszawa.

Selbstkorrekturen bei Deutsch sprechenden Polen. Eine Fallstudie zur gesprochenen Sprache im Germanistikstudium

1. Einführung¹

Ziel des Beitrags ist es, ausgewählte mündliche Korrekturen zu beschreiben. In erster Linie wird dabei auf Selbstkorrekturen eingegangen. Darunter werden die Korrekturen verstanden, die durch den Sprecher vorgenommen werden. Die Korrekturart lässt sich in zwei weitere Klassen untergliedern, je nachdem auf wessen Initiative die Verbesserung zurückgeht: a) des Sprechers – in **selbstinitiierte Selbstkorrekturen** (die dann vorkommen, wenn beides, d.h. Intervention und Verbesserung durch Sprecher erfolgen) und b) des Hörers – in **fremdinitiierte Selbstkorrekturen** (wenn Intervention durch Hörer, Verbesserung durch Sprecher zustande kommen). Wichtig erscheint einleitend zu erwähnen, dass eine klare Mehrheit der analysierten Korrekturen, etwa 95%, als selbstinitiierte Selbstkorrekturen einzustufen sind, vgl. Tabellen 1a und 1b²:

Tabelle 1a: Anzahl der analysierten Selbstkorrekturen

Insgesamt	Selbstinitiiierend	Fremdinitiiierend
82	78	4

Tabelle 1b: Prozentsatz der analysierten Selbstkorrekturen

Insgesamt	Selbstinitiiierend	Fremdinitiiierend
100%	ca. 95%	ca. 5%

¹ Folgender Beitrag ist im Rahmen eines internationalen Projekts „Gesprochene Wissenschaftssprache Deutsch im Kontrast zum Englischen und Polnischen – GeWiss“ entstanden. Das Projekt an dem Herder-Institut in Leipzig, Aston University in Birmingham sowie Institut für Polonistik und Institut für germanische Philologie der Universität in Wrocław beteiligt sind wird von der Volkswagen-Stiftung finanziert.

² Die relativ geringe Anzahl von fremdinitiierten Selbstkorrekturen hängt möglicherweise damit zusammen, dass ich ausschließlich über Audioaufnahmen verfüge. Dadurch geht sicherlich Nonverbales verloren (z.B. Stirnrunzeln des Prüfers als Ausdruck der Missbilligung).

2. Untersuchungsmaterial und Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsgegenstand wurden 6 Prüfungsgespräche gewählt, in denen die beiden Korrekturtypen zu finden sind. Die Prüfungsgespräche wurden am Institut für Germanistik an der Universität Breslau im Sommersemester 2010 aufgenommen³. Das Besondere an der Textsorte ist sicherlich ihr institutioneller, stark ritualisierter Charakter, der sich unter anderem durch feste Rollenverteilung und vorgegebenen Rahmen auszeichnet. Die feste Rollenverteilung betrifft das asymmetrische Prüfer-Kandidat-Verhältnis, das sich in der „ungleichen Verteilung der Aktivitätsrechte“ (vgl. Meer 1998:14) manifestiert, der vorgegebene Rahmen betrifft dagegen den Prüfungsbereich, den Prüfungsverlauf und das Zeitmanagement.

Selbstkorrekturen (und Fremdkorrekturen genauso) sind ein wesentlicher Bestandteil fast jeder mündlichen Produktion⁴. Bei den Untersuchungen wird auf authentisches Sprachmaterial gestützt. Zu diesem Zweck werden zwei Werkzeuge verwendet:

- A) Die Verschriftlichung erfolgt anhand der Software EXMARaLDA⁵, die für das computergestützte Erstellen und Analysieren von Korpora gesprochener Sprache geeignet ist und⁶;
- B) GAT 2-Transkriptionskonventionen⁷, die das Erstellen von Gesprächstranskripten nach den Konventionen des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems ermöglichen.

3. Forschungsansätze

Zurück zu der zentralen Untersuchungsfrage: Wie und wann kommt es zu Selbstkorrekturen? Einen guten Einstieg in die Fragestellung bietet Rehbein (1984:4-5), der Eigenschaften der Korrektursequenz reflektiert und eine Systematik reparativer Handlungsmuster darstellt. Zusammengefasst ist der Ablauf folgender:

- (a) Äußerungselement (mit Irrtum),
- (b) Intervention,
- (c) Verbesserung von (a).

Die Gesamtheit der Schritte macht ein sog. „reparatives Handlungsmuster“ (vgl. Rehbein 1984:4) aus. Da Intervention (b) und Verbesserung (c) sowohl vom Sprecher als

³ Was die Prüflinge angeht, so waren sie alle Germanistik-Studierende im 2. Semester, 5 Frauen, 1 Mann, alle ca. 20 Jahre alt, polnische Muttersprachler/innen.

⁴ Für Rath seien Korrekturen elementar für die mündliche Kommunikation; notwendige Mittel zum Aufbau von Texten in Dialogen (1979:188).

⁵ Vgl. <http://www.exmaralda.org/>.

⁶ Aus Platzgründen wird im vorliegenden Beitrag auf volle Transkriptauszüge verzichtet.

⁷ Mehr dazu Selting et al. 2009.

auch vom Hörer vorgenommen werden können, sind hiermit vier Distributionstypen reparativer Handlungsmuster zu differenzieren:

1. selbstinitiierte Selbstverbesserung – Intervention und Verbesserung durch S,
2. fremdinitiierte Selbstverbesserung – Intervention durch H, Verbesserung durch S,
3. selbstinitiierte Fremdverbesserung – Intervention durch S, Verbesserung durch H,
4. fremdinitiierte Fremdverbesserung – Intervention und Verbesserung durch H
(vgl. Wiesmann 1999:57).

Bleibt die Frage, inwieweit sich diese Systematik auf das sprachliche Handeln im universitären Bereich übertragen lässt. Korrekturverhalten der Germanistik-Studierenden sind zweifacher Natur: Auf der einen Seite haben wir es mit grammatischer und/oder inhaltlicher Selbstkontrolle der Nicht-Muttersprachler und insofern mit selbstkorrigierenden Maßnahmen zu tun (z.B. beim Versprechen). Auf der anderen Seite ist Selbstkorrektur ein interaktiver Prozess, bei dem sich der Hörer gezwungen fühlt, zur Korrektur aufzufordern, ohne selber die notwendige Berichtigung vorzunehmen (z.B. Hinweis des Prüfers). Offen bleibt allerdings, welcher Typ von Korrekturen am häufigsten eingesetzt wird. In der Fachliteratur, die zu einem großen Teil fremdsprachendidaktisch orientiert ist (vgl. etwa Rehbein 1984, Desgranges 1990, Kleppin/Königs 1997, Wiesmann 1999, Havranek 2002, Lochtman 2002), werden Korrekturanlässe grob folgenderweise klassifiziert: Phonetik, Morpho-Syntax, Lexiko-Semantik, Inhalt, Pragmatik (vgl. Kleppin/Königs 1997:55). Die Hauptkriterien bei solch einer Aufteilung beziehen sich – erstens – auf das Sprachsystem (Phonetik, Morphologie, Lexik, Syntax), zweitens – auf den Sprachgebrauch in Kontexten (Semantik, Inhalt, Pragmatik). Die Analyse des erhobenen Sprachmaterials zeigt, dass sich das Korrekturverhalten der Probanden in gleichem Maße auf den Formulierungsprozess sowie seine vielfältigen Erscheinungsformen bezieht (Parenthesen, Laut-, Silbe- oder Wortwiederholungen, Präzisionierungen, Konstruktionsabbrüche, Verzögerungssignale etc.). Dabei bedienen sich die Sprecher einer Vielzahl von Formulierungsverfahren, die in den Äußerungen Spuren hinterlassen (vgl. Duden. Die Grammatik 2006:1238). Von einem Typ solcher Problembearbeitungsverfahren schreibt Schwitalla (2006) im Zusammenhang mit möglichen Formen syntaktischer Diskontinuität, und zwar von einem „nach vorne drängen“-Mechanismus, bei dem es zur „syntaktischen Fehlplanung“ und im Endeffekt zum Konstruktionsabbruch kommt. Der Grund dafür ist, dass wichtige Teile eben „nach vorne drängen“, „also früher gesagt werden, als es ihre syntaktische Ordnung erlaubt“ (Schwitalla 2006:122), vgl. Beispiel 1⁸: *äh von großer bedeutung äh sind vor allem sprachko äh *sprachkenntnis sprachlicher kontext*. Eins der ersten Ergebnisse der Untersuchungen ist, dass ca. 17% der analysierten Selbstkorrekturen dem gerade geschilderten Muster zuzuordnen sind⁹. Es scheint

⁸ Selbstkorrekturen in den angeführten Beispielen sind durch ein Sternchen vermerkt.

⁹ Darüberhinaus bin ich auf zwei Fälle gestoßen, wo die Probanden auf ein soeben geäu-

also wichtig zu sein, welche kommunikative Rolle den Korrekturmechanismen im Formulierungsprozess zugeschrieben wird und unter welchen Umständen sie zum Einsatz gebracht werden. Um die Fragen beantworten zu können, muss man den Begriff **Korrektur** als solchen näher definieren. Jede Korrektur-Definition, sei es in einem Wörterbuchartikel oder in linguistischen Fachtexten, impliziert eine Falschheit. Bei „Duden. Das Universalwörterbuch“ findet man Folgendes zu **korrigieren**: „(etw. Fehlerhaftes, Ungenügendes) durch das Richtige, Bessere ersetzen, positiv verändern (z.B. die Abweichung von etw.“ (2006:951), Korrektur ist dementsprechend ‚Verbesserung‘, ‚Berichtigung‘, ‚Richtigstellung‘ (2006:950). In beiden Fällen bleibt der gleiche Ausgangspunkt für Korrekturen bestehen, nämlich der **Fehler**. Kleppin/Königs (1997) verstehen unter Fehler „die wahrgenommenen und/oder bezeichneten Abweichungen vom Sprachsystem oder von einer erwarteten Äußerung oder Äußerungssequenz“ (1997:16). Mit anderen Worten: subjektive Kriterien entscheiden darüber, ob wir unsere eigene oder jemand andere Äußerung als fehlerhaft und korrekturbedürftig einschätzen. Dadurch fällt die traditionelle Fehler-Auffassung, verstanden als sprachliche Abweichung gegenüber dem Sprachsystem oder dem Sprachgebrauch, zusammen. Unter Berücksichtigung der personenbezogenen Faktoren schlage ich nun nach den Autoren folgende Korrekturbegriffsbestimmung vor: Korrigieren ist „eine individuelle Reaktion, die zu großen Teilen an die Wahrnehmungen und Erwartungen des Korrigierenden gebunden ist. [...] Das bedeutet, daß auch eine sprachlich korrekte Äußerung als fehlerhaft wahrgenommen und folglich korrigiert werden **kann**¹⁰ [...]; es bedeutet ferner, daß eine sprachliche korrekte Äußerung auch als korrekt wahrgenommen werden kann, jedoch den Erwartungen des Korrigierenden so sehr zuwider läuft, daß er dennoch korrigiert; es schließt weiter mit ein, daß eine sprachlich falsche Äußerung als richtig wahrgenommen wird und demzufolge nicht korrekturbedürftig ist; es impliziert natürlich auch den häufig auftretenden Fall, daß eine sprachlich unkorrekte Äußerung als solche wahrgenommen und auch erwartet wird. Diesem recht vielschichtigen Korrekturverständnis liegt somit ein personengebundener Fehlerbegriff zugrunde, da es nicht mehr die sprachliche Abweichung alleine ist, welche die Korrektur auslöst“ (Kleppin/Königs 1997:50-51).

4. Ergebnisse der Untersuchung und Schlussfolgerungen

Es kommt mir in erster Linie darauf an, die Rolle der Selbstkorrekturen beim Formulierungsverfahren zu erklären und darüberhinaus ihre möglichen Auslöser und Strukturierung zu zeigen. Deswegen verzichte ich auf eine Einteilung der analysierten

ßertes Element zurückkommen, also „nach hinten drängen“, vgl. Beispiel 2: *diese texte äh kommen in der wirklichkeit ko* vor.*

¹⁰ Fettdruck im Original.

Korrekturen in strikt grammatische Kategorien. Erstens, weil nicht Fremdsprachener lerner im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, sondern Germanistik-Studierende mit muttersprachähnlichen Kenntnissen (keine Interferenzkorrekturen, kein Rekurs ins Polnische vorhanden). Zweitens, weil die selbstkorrigierenden Maßnahmen durch die konstitutiven Situationsmerkmale, das heißt durch die institutionellen Prüfungsanforderungen, bedingt waren. Das bedeutet unter anderem, dass gute Sprachkenntnisse eins der Kriterien beim Bewerten waren. So kann man annehmen, dass die Probanden auf die sprachliche Korrektheit gut aufpassten. Vielmehr möchte ich auf die Formulierungsverfahren-Korrekturen eingehen und sie mit den grammatischen vergleichen. Damit man sich einen genauen Überblick verschaffen kann, muss man sich ihre exakten Zahlenwerte anschauen. Die Zahlenwerte wurden in den Tabellen 4, 5 und 6 dargestellt.

Tabelle 4a: Anzahl der analysierten Korrekturen¹¹

Insgesamt	sS	fS	sF	fF
96	78	4	0	14

Tabelle 4b: Prozentsatz der analysierten Korrekturen

Insgesamt	sS	fS	sF	fF
100%	ca. 81%	ca. 4%	0%	ca. 15%

Schlussfolgerung 1: Zunächst fällt auf, dass die Selbstkorrekturen in den analysierten Prüfungsgesprächen im Vergleich zu Fremdkorrekturen fast 6 mal häufiger erscheinen (ca. 85% zu ca. 15%).

Tabelle 5a: Anzahl der analysierten Selbstkorrekturtypen

Insgesamt	Aussprache	Grammatik	Inhalt	Formulieren
82	4	22	4	52

Tabelle 5b: Prozentsatz der analysierten Selbstkorrekturtypen

Insgesamt	Aussprache	Grammatik	Inhalt	Formulieren
100%	ca. 5%	ca. 27%	ca. 5%	ca. 63%

Schlussfolgerung 2: Selbstkorrekturen, die mit dem Formulierungsprozess verknüpft sind (63%), zeichnen sich durch die höchste Frequenz aus (etwa 3/5 aller Selbstkorrekturen), erst dann folgen die Grammatik- (ca. 27%) und Aussprache- und Inhalts-Selbstkorrekturen (pro ca. 5%).

¹¹ Zeichenerklärung: sS = selbstinitiierte Selbstkorrekturen, fS = fremdinitiierte Selbstkorrekturen, sF = selbstinitiierte Fremdkorrekturen, fF = fremdinitiierte Fremdkorrekturen.

Tabelle 6a: Anzahl der analysierten Formulierungsverfahren-Selbstkorrekturen¹²

Formulieren							
ÄP		WH				WW	PR
NVD	NHD	AN	SI	LE	PH		
14	2	5	9	5	3	8	6

Tabelle 6b: Prozentsatz der analysierten Formulierungsverfahren-Selbstkorrekturen

Formulieren							
ÄP		WH				WW	PR
NVD	NHD	AN	SI	LE	PH		
ca. 27%	ca. 4%	ca. 10%	ca. 17%	ca. 10%	ca. 6%	ca. 15%	ca. 12%

Schlussfolgerung 3: Beim Formulierungsprozess ist auf folgende Spuren der Gedankenbildung hinzuweisen; Wiederholungen bilden ca. 42% aller analysierten Formulierungsverfahren-Korrekturen, vgl. Beispiel 3: *benu *benutzen*, Äußerungsplanung-Korrekturen fast 31% (wobei der „nach vorne drängen“-Mechanismus sowohl innerhalb derselben Spracheinheit auftaucht, vgl. Beispiel 4: *mach *manchmal*, als auch sich auf die bezieht, die ihr erst folgt, vgl. Beispiel 5: *die beeinfl die auch die ähm verstehbar (.) keit äh des textes *beeinflussen*, Wortwahl betrifft ca. 15% der Korrekturen, vgl. Beispiel 6: *das s _st _steh *das tritt in verbindung mit den äh ursachen*, und Präzisierungen ca. 12%, vgl. Beispiel 7: *äh steht äh im zusammenhang äh mit dem *vor allem mit dem hörer*.

Als Letztes wird eine abstrahierte Korrektursequenz dargestellt und die Struktur der analysierten Selbstkorrekturen kurz besprochen: Wort- oder Konstruktionsabbruch → Verzögerungssignal → Selbstkorrektur → Neustart/Fortsetzung. Neustart kommt entweder an Stelle der Korrektur oder gleich hinter ihr vor, vgl. Beispiel 8: *ein gegenstand benutzen wollen *die sache benutzen wollen*. Beim Verzögerungssignal handelt es sich meistens um eine leere oder gefüllte Pause mit unterschiedlicher Dauer von einer Mikropause, geschätzt bis ca. 0.2 ca. bis 3-5 Sekunden Dauer, vgl. Beispiel 9: *äh bei der äh q *mit der äh questio beschä äh *befasst sich auch unter anderem*. Mit Verzögerungssignalen sind all die Signale gemeint, die „an Stellen produziert werden, in denen der Sprecher Zeit braucht, um Wissensinhalte in eine sprachliche Form zu bringen. Gleichzeitig signalisiert er/sie den Wunsch weiterzusprechen“ (vgl. Schwitalla 2006:89). Und hier deckt sich die Zeitgewinn-Funktion der Verzögerungssignale bei der Sprachplanung mit der Zeitgewinn-Funktion der Verzögerungssignale beim Korrigieren. Die Transkripte belegen, dass ca. 70% der Selbstkorrekturen ein oder mehrere

¹² Zeichenerklärung: ÄP – Äußerungsplanung, NVD – „nach vorne drängen“, NHD – „nach hinten drängen“, WH – Wiederholung, AN – Anlaut, SI – Silbe, LE – Lexem, PH – Phrase, WW – Wortwahl, PR – Präzisierung.

Verzögerungssignale vorangehen, vgl. Beispiel 10: *bewegt *nein bewegt das ist (0.4) fa *falsches wort aber (0.4) ähm äh äh (2.6) auf welche art und weise äh eine handlung äh (0.6) *beginnt*. In diesem Beispiel kommt zusätzlich zu zwei metakommunikativen Korrekturäußerungen (*nein, bewegt das ist falsches Wort* in Bezug auf Selbstkorrektur und *entschuldigen sie* im weiteren Teil des Transkripts in Bezug auf Fremdkorrektur).

Das Auftreten von Selbstkorrekturen kann in vielen Fällen durch eine Häufung von Verzögerungssignalen dem Hörer signalisiert werden. Korrekturen werden auch prosodisch markiert, sodass man zumindest den Beginn der Korrektursequenz deutlich absetzen kann. Wichtigste prosodische Eigenschaften sind: Tonhöhen sprünge nach oben oder unten und schnelleres Tempo auf der einen Seite und leiseres Sprechen auf der anderen (vgl. Schwitalla 2006:121).

5. Zusammenfassung

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass die Präferenz für die Selbstverbesserungen größer ist als für die Fremdverbesserungen und dass die mündlichen Formulierungsverfahren-Korrekturen bei Deutsch sprechenden Germanistik-Studierenden viel häufiger als die Aussprache-, Inhalts- und Grammatik-Korrekturen insgesamt vorgenommen werden.

Zitierte Literatur

- DESGRANDES I., 1990, Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen Deutschen und ausländischen Kindern, Frankfurt am Main.
 Duden, Die Grammatik, 2006, Mannheim.
 Duden, Deutsches Universalwörterbuch, 2001, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
 HAVRANEK G., 2002, Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen, Frankfurt am Main.
 KLEPPIN K. / KÖNIGS F. G., 1997, Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern, Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Bochum.
 LOCHTMANN K., 2002, Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht, Bochum.
 MEER D., 1998, Der Prüfer ist nicht der König, Tübingen.
 RATH R., 1979, Kommunikationspraxis. Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch, Göttingen.
 REHBEIN J., 1984, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht, Serie: ROLIG-Papir/Roskilde UniversitetsCenter, Lingvistengruppen 30, Roskilde.
 SCHWITALLA J., 2006, Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung, Berlin.
 SELTING M. et al., 2009, Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), in: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10, S. 353-402 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
 WIESMANN B., 1999, Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lernveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber, München.

Sprechwirkungsforschung als Schnittstelle zwischen Interkultureller Kommunikation, Phonetik und Rhetorik

Stimme, Aussprache und Sprechweise sind wichtige Träger von Persönlichkeitscharakteristika und können als Identitätsmarker bezeichnet werden. In einem Gespräch genügen wenige Sekunden, und Befragte fühlen sich in der Lage, dem Sprecher Charaktereigenschaften zuzuschreiben, die scheinbar jeder objektiven Grundlage entbehren.¹ Was auf individuellen Erfahrungswerten basiert und sich meist wissenschaftlicher Grundlage entzieht, erfährt im interkulturellen Kommunikationsprozess eine zusätzliche Verzerrung, da hier Stereotype und Vorurteile Platz finden.

Stimmliche Faktoren, Aussprache und Prosodie werden in der Fremdsprache von phonetischen Parametern der Muttersprache beeinflusst; Sprechweise, Diskursstrategien und Auftreten folgen in ihrer rhetorischen Wirkung kulturimmanenten Mustern. Das dadurch entstehende Überschneidungsfeld soll im Folgenden unter dem Aspekt der Sprechwirkungsforschung skizziert werden. Im Anschluss daran werden exemplarisch einige phonetische Abweichungen im interkulturellen Kommunikationsprozess am Sprachenpaar Deutsch-Italienisch dargestellt und auf ihre Wirkung hinterfragt, bevor schließlich die Relevanz der Sprechwirkungsforschung in der Sprachdidaktik angeschnitten wird.

1. Entwicklung des Fachgebietes Sprechwirkungsforschung

Die Sprechwirkungsforschung ist in erster Linie in der Sprechwissenschaft beheimatet, wo sie seit den 1970er Jahren vor allem an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg einen festen Platz hat. Der Begriff „Wirkung“ bedeutet nach Baldur Neuber (2009:148), „dass das Zeichen in seiner materiellen Gestalt (hier in Form von Schall) für den bzw. die Rezipienten nicht nur ‚für sich‘, sondern zugleich für etwas anderes steht“. Anliegen der Sprechwirkungsforschung ist demnach, den komplexen Wirkungsprozess

¹ In der Psychologie ist dieses Phänomen als Halo-Effekt bekannt und bezeichnet die Auswirkung einzelner Eigenschaften auf die gesamte Wahrnehmung, in diesem Fall die Wirkung stimmlicher und sprecherischer Merkmale auf die Beurteilung einer Person.

sprechsprachlicher Kommunikation zu untersuchen, mit dem Ziel der „Ermittlung prototypischer Muster, die eine möglichst hohe Eintreffenswahrscheinlichkeit vorhergesagter Wirkungen in authentischen Sprechsituationen erbringen“ (Neuber 2009:151).² Forschungsgegenstand sind neben phonetischen (Stimm- und Sprechausdruck) auch rhetorische und sprechkünstlerische Fragestellungen.³ Hierbei wurden lange fast ausschließlich intrakulturelle Kommunikationssituationen untersucht.

Die **phonetische Wirkungsforschung** befasst sich mit der kommunikativen Funktion segmentaler Erscheinungen (auf der Lautebene) und suprasegmentaler Elemente (der Sprechmelodie und Akzentuierung, der Temporalität, Dynamik und Pausierung, der Rhythmizität, der Tonhöhe und dem Stimmklang). Dabei kommen sowohl auditiv-deskriptive (ohrenphonetische) als auch apparative Untersuchungsmethoden⁴ zum Einsatz, wobei letztere nicht im Vordergrund stehen, da das subjektive Urteil im menschlichen Kommunikationsprozess nicht durch Apparate ersetzt werden kann, diese daher eher verdeutlichende oder unterstützende Funktion erfüllen.⁵ Insofern geht es laut Hirschfeld/Neuber/Stock (2008:781) „um die Interpretation der jeweiligen kommunikativen Relevanz dieser Signale für die am Prozess beteiligten Sprechenden und (hör)verstehenden Menschen“. Forschungsgegenstände sind beispielsweise der Zusammenhang von Prosodie und Textkohärenz, die Sprechwirkung in der politischen Rede, der Einfluss prosodischer Mittel auf die Verständlichkeit im Rundfunk, die Optimierung der Gesprächsfähigkeit in Call-Centern, die Sprechwirkung von Stimmklang, regionalen Akzenten oder prosodischen Parametern (beispielsweise in Bezug auf die Attribution von Persönlichkeitseigenschaften), die Rezeption von stimmlichen und prosodischen Emotionsmarkern.⁶

Traditioneller Gegenstand der **rhetorischen Wirkungsforschung** sind beispielsweise Fragen bezüglich der Persuasionstechniken und Argumentationsstrategien, der Effizienz von Wirkungsmodellen oder dem Zusammenspiel von sprachlichem Text, nonverbalen, extraverbalen und paraverbalen Mitteln. An dieser Schnittstelle zur phonetischen Wirkungsforschung liegen zum Beispiel Fragestellungen zur persuasiven Funktion und rhetorischen Wirkung stimmlicher und prosodischer Parameter (Müller 1999, Neuber 2006, Redecker 2008).

² Hierauf fußt schließlich der didaktische Wert der Ergebnisse (vgl. Kapitel 3).

³ In diesem Beitrag geht es um die phonetische und die rhetorische Sprechwirkungsforschung. Einen umfangreichen Überblick über alle Bereiche findet man in Krech/Richter/Stock/Suttner (1991).

⁴ Mit Hilfe von Programmen wie „Praat“ (offenes Programm für phonetische Analysen, beziehbar über das Internet) können beispielsweise der F0-Verlauf (Grundfrequenz in der Stimme, die als Tonhöhe wahrgenommen wird), die Sprechgeschwindigkeit oder die Lautdauer messtechnisch erhoben werden.

⁵ Häufig verwendete Methoden in der Sprechwirkungsforschung sind Polaritätenprofile, Befragungen und Behaltensleistungstests.

⁶ Zum Beispiel: Neuber 2002, Sendlmeier 2005, Müller 1999, Kranich 2003.

Die rhetorische Sprechwirkungsforschung untersucht direkte und indirekte, bewusste und unbewusste Kommunikationseffekte, die mit phonetischen, und speziell mit prosodischen Eigenschaften in Verbindung gebracht werden. Die Effekte manifestieren sich in Reaktionen wie Meinungswechsel, Einstellungswechsel oder Handlungsinitiativen, wobei unter Meinungswechsel eine kurzfristige, interne (z.B. emotionale) Änderung, unter Einstellungswechsel eine langfristige Änderung und unter Handlungsinitiativen eine für andere erkennbare Reaktion in Form einer Handlung⁷ verstanden wird (vgl. Müller 1999:13). Zahlreiche Erscheinungen können die rhetorische Wirkung beeinflussen, so dass Vorurteile, Konditionierungen, Einstellungen (Sympathie/Antipathie), Kompetenzzuschreibung, Attraktivität und soziale Identifikation eine wichtige Rolle spielen und nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

2. Sprechwirkungsforschung im interkulturellen Kommunikationsprozess

Den erwähnten Einflüssen kommt eine spezielle Bedeutung zu, wenn man den dritten Bereich mit einbezieht, nämlich phonetisch-rhetorische Wirkungserscheinungen in interkulturellen Kommunikationssituationen (siehe Abb. 1). Fragestellungen, die über die Beschreibung kontrastiver phonetisch-phonologischer Diskrepanzen oder Interferenzen bei der Fremdsprache Deutsch hinausgehen und stimmlich-sprecherische Wirkungen im interkulturellen Kommunikationsprozess betreffen, werden innerhalb der Sprechwirkungsforschung in Deutschland erst seit Ende des vorigen Jahrhunderts häufiger behandelt. Das wurde zum einen durch Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum, zum anderen durch die Etablierung der Interkulturellen Linguistik als Fachgebiet angeregt.

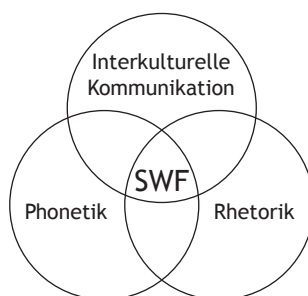


Abb. 1: Schnittstelle Sprechwirkungsforschung (SWF)

Immer wieder stehen heute Fragestellungen zu sprachen- und kulturspezifischen Wahrnehmungsfiltren im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen. Dabei geht es zum einen darum, kulturimmanente Rede- und Gesprächsstile bezüglich ihrer Rezeption in einem anderskulturellen Kontext zu untersuchen und der Frage nach der kulturspezifischen Wirkung rhetorischer Mittel in Bezug auf Einstellung, Persuasivität und

⁷ Das ist beispielsweise für die Werbeforschung von großem Interesse.

Meinungsbildung nachzugehen. Zum anderen gilt es herauszufinden, welche (nicht intendierten) Effekte phonetische Abweichungen hinsichtlich der Verständlichkeit, der Überzeugungskraft, der Behaltensleistung oder der Zuschreibung von Persönlichkeitseigenschaften bei (muttersprachlichen) Rezipienten in bestimmten kommunikativen Situationen haben. Die sich im „fremden Akzent“ manifestierenden L1-Interferenzen sind nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt interessant, als Aussprache und Prosodie identitätsformende und -enthüllende Funktionen erfüllen.

2.1. Ansätze interkultureller Sprechwirkungsforschung in Deutschland

Exemplarisch sollen nun ein paar Ansätze genannt werden, die die kulturbezogene Rezeption phonetischer und rhetorischer Elemente zum Gegenstand haben. Baldur Neuber leitet das Forschungsprojekt „Prosodische Formen in Funktion: Grundlagenforschung, Rhetorizität, interkulturelle Anwendungen“, das zum einen Grundlagenforschung hinsichtlich der Form-Funktionsbeschreibung der Prosodie beinhaltet, zum anderen Sprechwirkungsfragen in interkulturellen Kontexten und der Fachkommunikation zum Gegenstand hat. Im Rahmen dieses breit angelegten Projekts entstehen und entstanden bereits eine Reihe an Dissertationen und Diplomarbeiten (für einen Überblick siehe Neuber 2009).

Das Sprachenpaar Russisch-Deutsch betreffend sind in den vergangenen Jahren diverse sprechwissenschaftlich-phonetische Teilaspekte untersucht worden, wie die Sprachbezogenheit der Tonhöhe bei der Sprechstimme bezüglich emotionaler Interferenzen⁸ (Nebert 2007) oder die rhetorische Wirkung phonetischer Mittel im deutsch-russischen Kommunikationsprozess bezüglich der emotionalen Wirkung russischer Sprecher aufgrund ihrer großen F₀-Variabilität (Reinke 2008)⁹. Stimmlichen Emotionsmarkern widmen sich auch Angelika Braun/Christa Heilmann (2005). Sie haben Basisemotionen (also heiße und kalte Wut, Angst, Freude und Trauer, die intra- und interkulturell große Übereinstimmungen aufweisen) im Hinblick auf Unterschiede in den Sprachen Amerikanisch, Deutsch und Japanisch anhand von Filmsynchronisationen untersucht.¹⁰

Ursula Hirschfeld hat sich schon in den 1990er Jahren mit Fragen der phonetischen Abweichung und ihrer Wirkung im Kommunikationsprozess beschäftigt. Durch ihre

⁸ Emotionen werden durch komplexe Signale in der Stimme markiert und unterliegen sogenannten „display rules“ (kulturspezifischen Normen hinsichtlich der Angemessenheit der Äußerung von Emotionen). Wir wissen, dass es interkulturelle Asymmetrien bei der Enkodierung und Dekodierung, ebenso wie bei der Ausprägung der Signale gibt.

⁹ Die Ergebnisse des von Ursula Hirschfeld geleiteten Projekts „Prosodie und Emotion in der interkulturellen Gesprächskommunikation Russisch-Deutsch“ sind in Hirschfeld/Stock (2010) zusammen gefasst.

¹⁰ Dabei haben sie herausgefunden, dass Trauer und kalte Wut am unterschiedlichsten enkodiert und wahrgenommen werden, und dass Japaner bei der Enkodierung von kalter Wut kein Absenken sondern eine Erhöhung der F₀ aufweisen.

Arbeit zeigt sie auf, dass phonetische Abweichungen, vor allem im prosodischen Bereich, im interkulturellen Gespräch in jedem Fall zu Störungen im Kommunikationsprozess führen. Es kommt zu Missverständnissen und Fehlinterpretierungen, die Verständlichkeitseinbußen und den Verlust inhaltlicher Informationen (bedingt durch verzögerte Rekonstruktionsprozesse) nach sich ziehen, was nicht zuletzt zum „Abschalten“ führt. Fragen der phonetischen Wirkung und Ausspracheschulung bei DaF-Lernenden kennzeichnen bis heute ihr Forschungsprofil.

2.2. Wirkung phonetischer Abweichungen am Beispiel Deutsch-Italienisch¹¹

Die Sprechwirkung ist im deutsch-italienischen Kommunikationsprozess bislang wenig systematisch erforscht worden. Ein paar Beispiele zu phonetischen Interferenzen bei italophonen DaF-Lernern und die daraus resultierenden Wirkungerscheinungen in deutsch-italienischen Kommunikationssituationen sollen abschließend die Relevanz des Gebietes erhellen:¹² Die beiden Lautsysteme weisen eine Reihe an Konsonanten und Vokalen auf, die es in der jeweils anderen Sprache nicht gibt (z.B. kennt das Deutsche weder den palatalen Nasal [ɲ] wie in *gnocchi* noch den palatalen Lateral [ʎ] wie in *bagaglio*). Das große Vokalinventar des Deutschen hat im Italienischen keine Entsprechung, es stehen 7 italienische Vokale 16 deutschen Vokalen gegenüber, auch die Regeln zur Bestimmung des Öffnungsgrades der Vokale ist eine andere. Der Höreindruck wird schließlich vor allem durch den hohen Konsonantenanteil im Sprachgebrauch des Deutschen und die fast durchgehend anzutreffende CV-Struktur der Endsilben italienischer Wörter¹³ geprägt.

Was den typischen „melodiösen Klang“ des Italienischen weiter ausmacht, sind die großen Unterschiede der beiden Sprachen in Bezug auf die Prosodie und die Silbenstruktur.¹⁴ Hier ist zunächst der gänzlich andere Melodieverlauf zu nennen, der daraus

¹¹ Für einen Überblick über die phonetischen Interferenzen bei italophonen Deutschlernern und entsprechende sprecherzieherische Maßnahmen siehe Kaunzner (2008).

¹² Die im Folgenden skizzierten Aspekte phonetischer Wirkungen beeinflussen natürlich auch die rhetorische Sprechwirkung im interkulturellen Kontext Deutsch-Italienisch. Interessante Forschungsgebiete sind etwa die Rezeption kulturimmanenter Rede- und Gesprächsstile. Szenarien wie TV-Talkshows oder politische Reden können als Untersuchungsgegenstände an der Schnittstelle der drei Forschungsbereiche (Phonetik-Rhetorik-Interkulturelle Kommunikation) angesiedelt werden. Beispiel: Deutsche Talkshows zeichnen sich meist durch geringe Gestik, statische Haltung, ablösende Redeabschnitte, keine großen Variationen in der Lautstärke aus. Was ist die Wirkung auf einen italienischen Zuschauer? Aufgrund der Körpersprache und Sprechweise werden die Beteiligten schnell als gelangweilt, nicht engagiert oder desinteressiert beschrieben.

¹³ Im Italienischen endet fast jedes Wort auf einen Vokal. Beispiel: *Anche io volevo prendere la macchina*.

¹⁴ Italienisch wird oft als „weiche, melodiose“ Sprache bezeichnet, Deutsch als „hart, eckig“ (für ausführliche Analysen bezüglich Fragen zur Intonation im Vergleich Deutsch-Italienisch siehe Rabanus 2001).

resultiert, dass der temporale Akzent im Italienischen ein viel größeres Gewicht als im Deutschen hat.¹⁵ So verwechseln italoophone DaF-Lerner deutsche Langvokale mit akzentuierten Silben und haben Schwierigkeiten, die Akzentstruktur im Deutschen wahrzunehmen. Der regelmäßige Wechsel von betonten und unbetonten Silben im Italienischen, der auf einen silbenzählenden Rhythmus zurückgeht, prägt weiter den Klang der Sprache. Das Deutsche (als akzentzählende Sprache) zeichnet sich hingegen durch große Intensitätsschwankungen zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben aus. Das erkennt man übrigens am deutlichen Tonbruch bei der Fokusmarkierung; die damit zusammenhängenden starken Reduktions-, Eliminierungs- und Assimilationserscheinungen sind im Italienischen wiederum völlig fremd.¹⁶

Das auf die Fremdsprache Deutsch übertragene regelmäßige Betonungsmuster italo-phoner Deutschsprecher resultiert in falschen Akzentuierungen und Akzenthäufungen. Diese werden vom deutschen Hörer fälschlicherweise als Fokusmarkierung und als Informationsdichte interpretiert. Das Ergebnis sind Einbußen der Verständlichkeit, Einprägsamkeit und Überzeugungskraft. Missverständnisse mit dementsprechenden Folgen für den interkulturellen Kommunikationsprozess sind daher vorprogrammiert.

Ein letzter Aspekt der Sprechwirkung sei erwähnt: Der Klang einer Sprache wird gerne mit Stereotypen und Vorurteilen in Verbindung gebracht, die den Gesprächsverlauf beeinflussen und ihn im Extremfall sogar blockieren können. Eine Behauptung dieser Art wäre etwa die, dass die „hart“ klingende deutsche Sprache auf einen „harten“ Charakter schließen lasse. Solche Rückschlüsse lassen eine wissenschaftliche Untermauerung vermissen und sind für das interkulturelle Gespräch nicht förderlich (vgl. hierzu Di Meola 2006).

3. Relevanz der Sprechwirkungsforschung in der Sprachdidaktik

Zum Abschluss soll ein Blick auf die Sprachlehrpraxis geworfen werden: Interessant ist zum einen, dass sich die DaF-Lehre mit Fragen der Sprechwirkungsforschung kaum explizit auseinandersetzt. Was die Relevanz von phonetischen Abweichungen und ihre Rezeption im interkulturellen Diskurs betrifft, so hat Ursula Hirschfeld in den 1990er Jahren mit ihrer Habilitationsschrift ein Zeichen gesetzt, indem sie auf folgende Erkenntnis hinweist: Eine „von der Norm und vom Gewohnten auf suprasegmentaler und segmentaler Ebene abweichende Aussprache ist für Muttersprachler nicht bzw. nur zum Teil akzeptierbar, führt zu direkten und indirekten Beeinträchtigungen der Perzeptionsprozesse und schließlich zu nicht intendierten Hörergebnissen sowie zu verminderter Informationsaufnahme und -behaltensleistungen“ (Hirschfeld 1994:160). An anderer Stelle wird dies

¹⁵ Im Deutschen wird der melodische Akzent als Hauptakzentuierungsmittel eingesetzt.

¹⁶ Zur ausführlicheren Behandlung prosodischer Interferenzen italo-phoner DaF-Lerner siehe Kaunzner 2009.

noch deutlicher formuliert: „[...] vom fremden Akzent schließen Muttersprachler auf den Bildungsstand, die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften. Durch eine schlechte Aussprache wird die Persönlichkeit der Sprecher – sicher unbewußt, aber nachweisbar – abgewertet, er wird als Gesprächspartner und Mitmensch weniger akzeptiert“ (Hirschfeld 1998:122-123). Ihre kontrastiven Analysen und Unterrichtskonzepte haben sicher einen großen Beitrag zur Bewusstmachung dieses Problembereichs in der DaF-Didaktik geleistet.

Gerade die Fragestellungen, welche die Prosodie betreffen, werden von den Lehrenden selten beachtet und erhalten erst in den letzten Jahren die ihnen gebührende Bedeutung, als erkannt wurde, dass vor allem Melodie- und Akzentfehler das Verständnis am meisten beeinträchtigen. Der Blick auf die Lehrpraxis an Schulen und Universitäten zeigt jedoch, dass – zumindest in Italien – diesen Themen noch immer viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Drumbl 2005). Die Lehrpersonen sind sich der interkulturellen Sprechwirkung und der Tragweite phonetischer Interferenzen oft nicht bewusst, zumal sie – vor allem im Ausland – meist keine Muttersprachler sind. Die Lehrerausbildung beinhaltet meist keine Sprecherziehung, und selbst Phonetik und Phonologie nehmen eine Randstellung ein.

Baldur Neuber gibt innerhalb seines Forschungsberichts zur prosodischen Wirkungsforschung immer wieder konkrete Hinweise auf die Umsetzung der unterschiedlichen Ansätze der Sprechwirkungsforschung auf interkulturelle Kommunikationssituationen und den DaF-/DaZ-Unterricht und formuliert dabei zusammenfassend folgendes Desiderat: „Es könnte mit relativ geringem Aufwand eine Transformation der Ergebnisse in didaktische Konzepte [...] des DaF- und DaZ-Unterrichts erfolgen und dieser nächste Schritt sei hiermit explizit angeregt“ (2009:158). Unter dieser Aussage versteht er zum einen die Didaktisierung der Ergebnisse aus dem Bereich der Emotionsforschung (z.B. das Wissen um die Zuordnung stimmlicher Emotionssignale). Zum anderen schlägt er vor, die Erkenntnisse um exakt beschreibbare Form-Funktionsbeziehungen im Rahmen der Textkohärenz für den Unterricht aufzuarbeiten.¹⁷

4. Fazit

In diesem Beitrag sollte die Relevanz der Sprechwirkungsforschung für die Sprachdidaktik, in unserem Fall für Deutsch als Fremdsprache, aufgezeigt werden. Sie bildet die Schnittstelle zwischen Interkultureller Kommunikation, Phonetik und Rhetorik und erfüllt damit eine Brückenfunktion zwischen oft isoliert behandelten Fragen des Sprachunterrichts. Zur konkreten Erstellung didaktischer sprachen- bzw. kulturspezifischer Konzepte bedarf es allerdings noch vieler Initiativen, zu deren Anregung hiermit aufgefordert werden sollte.

¹⁷ Hier lassen sich vor allem in Bezug auf die Behaltensleistung stabile Kriterien beschreiben.

Zitierte Literatur

- BRAUN A. / HEILMANN C. M., 2005, Fremde Stimmen und fremde Körper. Zum Ausdruck von Emotionen im synchronisierten Film, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 31, S. 164-189.
- DI MEOLA C., 2006, Kontrastive Linguistik: Sprachimmanenz und Interkulturalität, in: Reeg U. (Hg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Grundlagen und Perspektiven*, Bari, S. 25-43.
- DRUMBL J., 2005, Sprechen in vielen Stimmen als Aufgabe des Sprachunterrichts, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 31, S. 92-107.
- HIRSCHFELD U., 1994, *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*, Frankfurt am Main.
- HIRSCHFELD U., 1998, Ausspracheabweichungen als elementares Problem interkultureller Kommunikation, in: Jonach I. (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation*, München, S. 121-127.
- HIRSCHFELD U. / NEUBER B. / STOCK E., 2008, Sprach- und Sprechwirkungsforschung, in: Fix U./Gardt A./Knape J. (Hg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Vol. 1., Berlin/New York, S. 772-786.
- HIRSCHFELD U. / STOCK E. (Hg.), 2010, *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch*, Frankfurt am Main u.a.
- KAUNZNER U. A., 2008, Sprecherzieherische Maßnahmen im Phonetik-Unterricht bei italienischsprachigen Deutschlernern, in: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 3, S. 55-78.
- KAUNZNER U. A., 2009, Prosodie im Sprachvergleich Deutsch – Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche, in: *Annali Online di Ferrara – Lettere* Vol. 2. (<http://annali.unife.it/lettere/2009vol2/kaunzner.pdf>).
- KRANICH W., 2003, *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen*, Frankfurt am Main.
- KRECH E.-M. / RICHTER G. / STOCK E. / SUTTNER J., 1991, *Sprechwirkung*, Berlin.
- MÜLLER A., 1999, *Die Macht der Stimme. Die Stimme als rhetorischer Wirkungsfaktor. Zur persuasiven Funktion und Wirkung der Prosodie*, Bad Iburg.
- NEBERT A. U., 2007, Tonhöhe und Sprechstimme – Unterschiede in Mutter- und Fremdsprache, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2 (http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Nebert.pdf).
- NEUBER B., 2002, *Prosodische Formen in Funktion*. Frankfurt am Main.
- NEUBER B., 2006, Phonetische und rhetorische Wirkungen sprechstimmlicher Parameter, in: *Deutsch als Fremdsprache* 43, S. 151-156.
- NEUBER B., 2009, Sprechwirkungen des Deutschen. Ergebnisse und Perspektiven prosodischer Wirkungsuntersuchungen, in: *IDV-Magazin* 81, S. 146- 159.
- RABANUS S., 2001, *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen. Gesprächsanalyse und autosegmentale Phonologie*, Tübingen.
- REDECKER B., 2008, *Persuasion und Prosodie. Eine empirische Untersuchung zur Perzeption prosodischer Stimuli in der Werbung*, Frankfurt am Main.
- REINKE K., 2008, *Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen*, Frankfurt am Main.
- SENDLMEIER W. (Hg.), 2005, *Sprechwirkung. Sprechstile in Funk und Fernsehen*, Berlin.

Facetten der Sprechpflege

Der Titel meines Referats enthält eine Kontamination. Gekreuzt wurden zwei Verben, *sprechen* und *pflegen*. Als Muster für die Neubildung dient der Terminus **Sprachpflege**. Mit dem Terminus **Sprechpflege** möchte ich, um es vorweg zu nehmen, philologische Aktivitäten benennen, deren Sinn in der Reflexion über den mündlichen Sprachgebrauch begründet liegt, präziser gesagt: in der Reflexion über dessen Schutz vor dem Unerwünschten und über Bemühungen, das Erwünschte in der mündlichen Kommunikation aufrechtzuerhalten und zu fördern.

Eine Internet-Recherche hat ergeben, dass das Okkurrenz-Verhältnis der Termini *Sprach-* und *Sprechpflege* etwa 70:1 ist. Der Terminus *Sprechpflege* ist also keine Neuschöpfung, seine Verbreitung ist aber – gemessen an der Präsenz des Terminus *Sprachpflege* – sehr beschränkt. Deshalb darf man, ohne Angst zu haben, dass man am Etablierten rüttelt, einige Überlegungen zu den ausgewählten Facetten des Terminus *Sprechpflege* wagen.

Man erfährt jeden Tag, dass es Leute gibt, die ihre Gedanken leichter als andere mündlich formulieren, die einfacher auf die „besseren“ Ausdrucksformen kommen, die schöner artikulieren, etc. Dies zeigt, dass das mündlich Hervorgebrachte unter dem **funktionalen**, dem **kommunikativen** und dem **ästhetischen** Aspekt analysiert, beschrieben und bewertet werden kann. Man kann auch verschiedene Methoden entwickeln, um bestimmte Unzulänglichkeiten der gesprochenen Texte zu beheben und positive Gewohnheiten beim Sprecher zu gestalten. All das kann unter dem **deskriptiven**, **präskriptiven**, auch **korrektiven** Aspekt analysiert werden. Und die Vielfalt der möglichen Betrachtungsperspektiven ist schon ein ausreichender Grund, diese Problematik etwas genauer zu untersuchen. Ich möchte die bewährte Formel einer sachgemäßen Informationsvermittlung anwenden: **wer?** – **was?** – **wo?** – **wann?** – **wie?** – **wozu?** und **mit welchem Resultat?** Die genannte Formel deckt nämlich all die Bereiche ab, die wichtig sind, um sich eine elementare Klarheit über die anvisierte Problematik zu verschaffen.

Fangen wir mit der Facette **Was?** an. Ich finde es nicht richtig, die Sprechpflege allein mit der Aussprachekorrekttheit zu assoziieren, obwohl der Kampf gegen stimmliche

Auffälligkeiten sicherlich einen der dominierenden Zweige der Sprechpflege bildet.¹ Der Umfang des Terminus muss viel weiter gefasst werden: Die Sprechpflege umfasst alle Erscheinungen, die sich in den gesprochenen Texten manifestieren.

Das zuweilen formulierte Postulat, die Sprech- und die Sprachpflege als autonome Sphären zu betrachten, ist theoretisch nicht haltbar: ohne Sprache gibt es kein Sprechen und vice versa.² Abzulehnen ist auch die Annahme einer gleichwertigen „wechselseitigen Abhängigkeit“ (vgl. Lemke u.a. 2006:12): Zwischen Sprach- und Sprechpflege besteht m.E. eine Inklusionsbeziehung. Jede sprechpflegerische Aktivität ist automatisch ein Teil dessen, was man Sprachpflege nennt, nicht alle sprachpflegerischen Aktivitäten sind hingegen ein Teil der Sprechpflege.

Was vom Textproduzenten **mündlich hervorgebracht** und vom Textrezipienten **als Schallphänomen wahrgenommen** wird, ist Gegenstand der Sprechpflege. Anders gesagt umfasst die Sprechpflege den Sprachgebrauchsbereich, dessen Beherrschung mit dem Erwerb der sog. mündlichen Kompetenz einhergeht, die, um es mit (Lemke u.a. 2006:12) zu sagen, die „orale Hervorbringung von Schallereignissen“ zwecks Kommunikation steuert.

Mag diese Formel auch auf den ersten Blick sogar überzeugend erscheinen, sie weist doch eine noch zu schließende Lücke auf. Ein Redner, der ans Pult tritt und bei seiner als feurig gedachten Agitationsrede monoton spricht, wie ein Klotz regungslos dasteht, mit aufgesetzter Pokerspielermaske, wäre kaum vorstellbar: Niemand würde ihm Vertrauen schenken, niemand würde sich von seiner Rede hinreißen lassen. Deshalb ergänze ich die Formel um den Hinweis: Das Geäußerte wird vor dem Hintergrund der situativ angemessenen para- und nonverbalen Signalen gedeutet. Der Erwerb der mündlichen Kompetenz schließt auch diese Sphäre mit ein.

Beim Sprechen handelt es sich (nach Lemke u.a. 2006:11) um die folgenden Formen kommunikativer Aktivität:

1. das frei produzierende Sprechen (der gewöhnlichste Einsatz der gesprochenen Texte im Alltag),
2. das reproduzierende Sprechen (Vorlesen, Rezitieren und Schauspielern),
3. das phatische Sprechen (z. B. Mutter-Säuglings-Kommunikation, Verwendung formeller Grußformeln),
4. das Sprechen in der Mensch-Tier-Kommunikation (Stimmmodulation dominiert über den Einsatz sprachlicher Mittel),
5. das Sprechen im Selbstgespräch, und schließlich
6. das innere Sprechen.

¹ Nach Lemke (2006:9) müssen etwa 15% der Studierenden phoniatriisch betreut werden, ein Viertel der Studierenden spricht mit stimmlichen Auffälligkeiten.

² Vgl. Lemke (2006:12-13); abgesehen von den Zeichensprachen (Taubstummensprachen).

Zum Sprechpflegebereich gehören m.E. die ersten zwei Formen des Sprechens. Die letzten vier hingegen sind sprechpflegerisch weniger interessant, was ich wohl nicht extra begründen muss. Die Sprechwissenschaft hat die ersten zwei Formen des Sprechens zu untersuchen.

Die Sprechwissenschaft – sie steht zur Sprachwissenschaft in der gleichen Relation wie die Sprechpflege zur Sprachpflege, d.i. in der Inklusionsbeziehung – umfasst nach Lemke (2006:19) folgende Teilgebiete:

1. Phonetik und Phonologie,
2. rhetorische Kommunikation,
3. sprechkünstlerische Kommunikation,
4. Störungen des Sprechprozesses,
5. Sprech- und Stimmbildung.

Und das bedeutet, dass die Zahl der Facetten quasi berechnet werden kann: Jede Erscheinungsform des frei produzierenden und des reproduzierenden Sprechens (vgl. oben) kann phonetisch/phonologisch, rhetorisch, sprechkünstlerisch, hinsichtlich pathologischer Aspekte oder aber didaktisch untersucht werden, und zwar auf dem deskriptiven, dem präskriptiven oder dem korrektiven Weg.

Wer sind aktive Sprechpfleger? Welches sind auch die Institutionen, die sich für die Sprechpflege verantwortlich fühlen (sollten)? Was die Sprechpfleger betrifft, so kann man im biblischen Modus sagen, dass viele berufen sind und dass ihre Zahl Legion ist: Jeder gebildete Mensch, so liest man in den Ratgebern zur Sprachkultur, soll darauf achten, wie er spricht. Zur Kultur eines jeden Menschen, liest man dort weiter, gehört, dass er seine Worte sorgfältig wählt, dass er nicht zu lange Sätze bildet, sorgfältig artikuliert, Vulgäres meidet, etc. Viele von denen, die sich zu solchen Binsenweisheiten bekennen, nehmen sich auch das Recht, andere zu belehren. Hat das mit der Sprechpflege wirklich etwas zu tun? Selbstverständlich darf jeder über seine ästhetischen Empfindungen offen sprechen, ja sogar Korrekturen postulieren, in Wirklichkeit erlebt man aber als engagierter Laie meist eine Bruchlandung irgendwo zwischen Humbug und Anmaßung. Um die Sprechpflege sinnvoll zu betreiben, braucht man nämlich Wissen und Erfahrung. Ich beschränke mich im Folgenden auf diejenigen, bei denen beides zu erwarten ist.

Wer befasst sich beruflich mit der Sprechpflege? Ohne die Vollständigkeit der Aufzählung anzustreben, kann man hier nennen:

- Sprachwissenschaftler – im deskriptiven Bereich –,
- im präskriptiven Bereich sind es Sprachdidaktiker, Schullehrer, Rhetoriker, heute auch Kommunikationswissenschaftler,
- weiter – im korrektiven Bereich – z.B. Logopäden oder Ärzte, die sich mit der Pathologie der Artikulation und sonstigen Sprechauffälligkeiten befassen.

Noch interessanter sieht die Sache aus der Perspektive der Institutionen aus. Vor allem ist hier das ganze Schulsystem zu nennen, in dem verschiedene Handlungen unternommen werden, die dem Zweck dienen, einen jungen Menschen in die Konventionen einer normgerechten, anspruchsvollen, vielseitigen, sach- und fachgerechten Kommunikationspraxis einzuführen.

Die Familie ist die nächste Institution, wo die genannten Konventionen mitgestaltet, gefestigt, weiter tradiert, aber auch – und das ist wohl das Interessanteste! – relativiert oder gar negiert werden. Die Umgebung, ich meine hier vor allem informelle Gruppen von Gleichaltrigen, auch Berufsumgebung, Freunde, Bekannte, kurz: Leute, mit denen man oft kommuniziert, gestalten auch diese Konventionen.

Dann sind Massenmedien zu nennen. Radio und Fernsehen haben hier einen besonderen Rang, weil sie sich gesprochener Texte bedienen und so gewisse Muster mündlicher Kommunikation aufzwingen, verbreiten und festigen.

Ich möchte noch das Problem der sog. Sprachautoritäten signalisieren: Es gibt eine Vorstellung, dass bestimmte Menschen, meist sind es Schriftsteller und Dichter, Schauspieler, Künstler, Politiker und Priester als Vorbilder im Sprachgebrauch zu gelten haben. Besonders in der traditionellen Polonistik scheint das Kriterium der sprachlichen Autorität eine ganz besondere Rolle zu spielen. Die Wahrheit ist aber brutal: Als Autoritäten gelten nicht, wie sich manch ein Schulmeister in seiner Naivität denkt, Goethe und Schiller, Mickiewicz und Słowacki, hier stellvertretend für die literarische Prominenz vergangener Jahrhunderte. Für junge Leute, die sich gewisse kommunikative Konventionen erst aneignen, sind es in der Regel Figuren der Popkultur (Sänger, Schauspieler), auch Sportler, deren Sprechweise nachgeahmt wird.

Wo und wann beginnt die „angewandte“ Sprechpflege? Wahrscheinlich fällt dieser Moment mit den ersten Korrekturen zusammen, die das Kind von seiner Umgebung hört. Eine besondere Rolle scheint aber die Sozialisierung in der Schule zu haben, in der fachlich ausgebildete Menschen die Aufgabe haben, junge Leute gezielt auf ein bestimmtes Ideal hin zu unterweisen. Das ist eine wichtige Etappe im Leben jedes jungen Menschen, in der sein Sprachbewusstsein enorm erweitert und sensibilisiert wird. Man darf aber die Wichtigkeit und Nachhaltigkeit dieser Etappe nicht überschätzen. Schon in der Schulzeit kollidiert das Eingedrillte mit der Alltagspraxis der „normalen“ Kommunikation in der Familie, in der Gruppe von Gleichaltrigen, usw. Die zuletzt genannte Sphäre gewinnt Oberhand, sobald der institutionelle Einfluss der Schule zu Ende ist. Im Resultat weicht das hohe Ideal eines schulmäßig korrekten Sprachgebrauchs nach wenigen Jahren bei vielen Menschen vor dem schlampigen, milieuspezifischen Usus der Alltagskommunikation. Entgegen den Unkenrufen der puristisch gesinnten Präskriptivisten ist das kein Sprachverfall. Ich sehe darin eine normale Erscheinung, die für jede Sprachgemeinschaft typisch ist.

Die Punkte **wie?**, **wozu?** und **mit welchem Resultat?** signalisieren wichtige modale Aspekte der Sprechpflege.

Wie im Punkt **Was?** erwähnt, können die uns interessierenden Erscheinungen **deskriptiv**, **präskriptiv** oder **korrektiv** behandelt werden. Der deskriptive Weg steht dem hohen Ideal der Wissenschaftlichkeit am nächsten: Erkenntnis und Erklärung der Beziehungen zwischen den untersuchten Elementen der Realität rücken in den Vordergrund. Davon ausgehend versucht man auf dem präskriptiven Weg das Erwünschte zu fördern und das Unerwünschte zu stoppen. Ich unterscheide zwei Formen der präskriptiv orientierten Sprechpflege:

1. Sprechpflege, die synchron unter den zur Verfügung stehenden Varianten wählt, die Wahl rational begründet und danach strebt, die für negativ befundenen Erscheinungen einzudämmen zugunsten der Erscheinungen, die als positiv bewertet werden;
2. Sprechpflege, die fossilisiert, d.h. bestimmte Erscheinungen, unter Verweis auf etymologische, historische, nationale, traditionelle u.ä. Faktoren für richtiger, besser, schöner erklärt.

Ich bewerte die Sprechpflege des ersten Typus viel höher, obwohl die genuin präskriptive, fossilisierende Sprechpflege nicht wortlos übergangen werden kann.

Der korrektive Weg führt uns zur Diagnose und Therapie bei der Behebung von Auffälligkeiten und/oder Unzulänglichkeiten beim Sprechen, die durch pathophysiologische Faktoren, oder – damit ist die Skala der Möglichkeiten keinesfalls erschöpft – durch mangelnde mündliche Kompetenz (etwa bei den Ausländern) hervorgerufen werden.

Jetzt sind wir beim Punkt **Warum?** Was veranlasst die Menschen, sich der sprechpflegerischen Tätigkeit zu widmen? Während im Fall der deskriptiv orientierten Linguistik die modellbildende Sprechpflege meist Resultat eines wissenschaftlichen Interesses an den Phänomenen der gesprochenen Sprache ist, so ist die Sache bei den Präskriptivisten ein bisschen anders. Meist – so habe ich den Eindruck – ist es das edle innige Bedürfnis, die Sprache als gemeinsames Gut vor negativen Faktoren zu beschützen und für Generationen in intakter Form zu erhalten.

Die Sprechpflege hat in ihrem Bereich Harmonie herbeizuführen und Dissens abzuschaffen. Wenn sie das tut, erreicht sie ihr Ziel. Deskriptive, präskriptive und korrektive Aspekte rücken auf verschiedenen Etappen dieses Prozesses mit unterschiedlicher Kraft in den Vordergrund. **Mit welchem Resultat?**

Der Sprechpfleger ist wie ein Arzt für „kranke Texte“. Er muss eine richtige Diagnose stellen und eine richtige Therapie verordnen können. Für beides braucht er Wissen und Erfahrung. Er muss wissen, wie man Symptome erkennt und richtig deutet und wie man das therapeutische Know-how dort richtig anwendet, wo bestimmte Prozesse verstärkt und andere gebremst werden müssen.

Dies soll als Warnung vor allen Quacksalbern verstanden werden, die – oft mit den besten Vorsätzen – sich anmaßen, verbindliche Aussagen zu machen, wie die Sprache

sein sollte, ohne das notwendige Basiswissen zu haben. Es ist leider oft so, dass darüber, wer Sprachpfleger ist, Mitgliedschaftsbeiträge in einem Sprachverein entscheiden und nicht das professionelle Umfeld, in dem man erst mühsam nach allen Lehr-, Walz- und Meisterjahren eine ausreichende Orientierung gewinnt, um zu wagen, zu ausgewählten Fragen der Sprachgestaltung und -ausbildung Stellung zu nehmen.

Zitierte Literatur

LEMKE S. (Hg.), 2006, Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Frankfurt am Main.

Überlegungen zur Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie als Beispiel „Ästhetischer Kommunikation“

Die Prosodie, das Gesamtphänomen, das Allumfassende, das die gesprochene Sprache betrifft, ist neben Mimik und Gestik sicherlich die wichtigste Ebene der mündlichen Verständigung. Jede verbale, mündlich ausgedrückte Äußerung wird mit individueller Emphase, Melodie, Phrasierung gesprochen und der Hörer bzw. Adressat kann anhand der dadurch ausgelösten Empfindungen und Eindrücke seine Einschätzungen der denotativen und konnotativen Werte der Mitteilung anstellen. Die prosodische Ebene gibt nicht nur über die kommunikative Relevanz einzelner Wörter im Satz Aufschluss, sondern liefert grundlegende Anweisungen für die Abgrenzung semantischer Einheiten, und wird somit für die Entschlüsselung von geschriebenen Texten von grundlegender Wichtigkeit. Der prosodischen Organisation der Sprache müsste demzufolge – im Sprachunterricht und vor allem im Fremdsprachenunterricht¹ – die gleiche Wichtigkeit zugestanden werden wie der Grammatik, die den grundlegenden Baustein und Bestandteil schriftlicher und mündlicher Kommunikation darstellt. Mündliche Kommunikation ist eben durch ihre Mitteilung von inhaltlichen, persönlichen Empfindungen und Eindrücken mit individueller Emphase und Melodie und durch das Einbeziehen des Körpers, durch Gestik und Mimik, **immer** mit ästhetischen Konnotaten verbunden; aber auch die schriftliche Kommunikation, bei der die Grammatik eine ganz wichtige Rolle spielt, zeigt ästhetische Komponenten. Als Folge davon kann von „ästhetischer Kommunikation“ (vgl. Stöver-Blahak 2009, Forster 2002, Drumbl 2009) gesprochen werden in einer Welt, in der Ästhetik eine immer größere Rolle spielt und immer wichtiger wird.

¹ Im vorliegenden Text wird statt „Fremdsprache“ der Terminus „Zielsprache“ verwendet werden: eine neue Sprache soll ja nichts Befremdendes haben, sollte nicht als etwas dem Menschen Fremdes angesehen werden, sondern als eine Bereicherung des Ich, des eigenen Horizonts, als eine kosmische Erweiterung, als ein Ziel, das es zu erreichen gilt, um sich und die anderen besser verstehen und mit den anderen besser kommunizieren zu können. Es wird somit nicht vom Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (mit dem Akronym DAF), sondern von „Deutsch als Zielsprache“ gesprochen werden. Da das Akronym DAZ für Deutsch als Zweitsprache gilt, wird in der vorliegenden Abhandlung kein Akronym benutzt, sondern der Terminus immer vollständig erwähnt.

Diese ästhetische Komponente, die schriftlicher und vor allem mündlicher Kommunikation zugrunde liegt, wird von grundlegender Bedeutung, vor allem auch durch die Tatsache, dass sie die Grammatik einbezieht; denn auch Grammatik bewegt sich auf dem Feld der Ästhetik: durch weniger morpho-syntaktische Fehler und spezifischere Fähigkeiten bei autonomer Positionsstellung verschiedener Wörter/Worte² im Satz, auch durch das gezielte und korrekte Einsetzen des Rhema wird der Stil eleganter, erlaubt bessere Kommunikation und lässt mehr semantische Interpretationsmöglichkeiten offen. Durch die Möglichkeit einer weitaus autonomen Wahl der Positionsstellung verschiedener Wörter/Worte im Satz verliert die Grammatik aber auch ihren statischen Charakter und nimmt dynamischere Formen an.

Dieser dynamisierende Aspekt wird, zusammen mit der ästhetischen Komponente, für die schriftliche und mündliche Kommunikation sehr wichtig. Daraus folgt aber auch die Feststellung, dass Prosodie als Gesamtphänomen der mündlichen Verständigung und Grammatik – das Fundament sprachlicher Kommunikation – durch dynamische und ästhetische Komponenten zusammengesetzt sind, die alles andere als eine nebensächliche Rolle spielen und vor allem durch ihre Interaktion als klares Beispiel von „ästhetischer Kommunikation“ angesehen werden können.

Die ersten darauf ausgerichteten Experimente, die Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik betreffend, führten zu äußerst positiven Ergebnissen³: durch prosodische Kenntnisse kommt es zu weniger morpho-syntaktischen Fehlern und zu spezifischeren Fähigkeiten für die autonome Positionsstellung verschiedener Wörter/Worte im Satz. Diese ersten Ergebnisse – weitere Untersuchungs- und Experimentierphasen sind im Gang – sollen im Folgenden eingehender durch das Beschreiben einer ersten wichtigen Arbeitsphase beleuchtet werden⁴.

² Ich wähle hier bewusst Wörter/Worte, weil durch das Einsetzen in den Satz von Wörtern und formelhaften Wortsequenzen, sogenannten formulaic sequences, die Worte ihren zusammenhängenden Sinn bekommen.

³ Siehe dazu das internationale Projekt an der Universität Padua (Italien) mit dem Titel „Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, geleitet von Dagmar Winkler, Projektbeginn: September 2008. Vgl. auch Winkler 2009a, 2010.

⁴ Bei den ersten Experimentiergruppen von Arbeitsphase 2.1. handelt es sich um Nullanfänger, um fortgeschrittene Zielsprachenlerner mit B1 Niveau, und Gruppen, die kurz vor dem B1 Niveau und dem C1 Niveau stehen. In diesen Gruppen wurde durch verschiedene Kompetenzübungen festgestellt, welche Grammatikfehler, die jeweiligen Sprachniveaus betreffend, am häufigsten gemacht werden; diese Fehler wurden dann in Kategorien und Subkategorien aufgeteilt, wobei 5 Fehlerkategorien festgestellt wurden und Fehlerkategorie 2 in 12 Subkategorien aufgeteilt wurde (Dauer 18 Monate, läuft noch weiter). In Phase 2.2. werden verschiedene Übungen ausgearbeitet, um spezifisch die Interaktion von Prosodie und Grammatik zu markieren und damit zu arbeiten. In dieser Phase konnte schon festgestellt werden, dass das Schulen von visuellen Kompetenzen die phonemische und graphemische Bewusstmachung der Sprache erleichtert und als Folge davon auch die ästhetische

Diese Arbeitsphase, als Arbeitsphase 1 definiert, auf die im vorliegenden Text Bezug genommen wird, beschäftigte sich mit der komparativen Analyse einiger Lehrbücher, die in Italien in Mittel- und Oberschulen und an Universitäten für den Unterricht Deutsch als Zielsprache prozentuell am häufigsten benutzt werden.⁵ Es wurde untersucht, ob und wie das Gesamtphänomen der Sprache, die Prosodie, in die jeweiligen Lehrbücher eingeführt wurde und wie die Kompetenzen Sprechen, mit Hören und Lesen verbunden, in den verschiedenen Lehrwerken behandelt werden. Dazu wurden insgesamt sechs Lehrbücher⁶ analysiert: zwei Lehrbücher werden in sehr vielen Gymnasien und Realschulen benutzt, es handelt sich dabei um „Direkt. Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache“ und „Wie bitte? Neue Ausgabe. Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur“; mit zwei weiteren analysierten Lehrbüchern wird vor allem an Universitäten gearbeitet, mit „Lagune. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache“ (Neuausgabe des Lehrbuchs „Delfin. Corso di lingua tedesca“ – die Autoren sind dieselben) und „em. Ein Lehrwerk im Baukastensystem“, hier wird der Abschlusskurs analysiert „em. neu. Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache“; die letzten zwei hier in Betracht gezogenen Lehrbücher gehören, was Didaktikmaterial betrifft, der letzten Generation an, es sind das „Schritte. International“ und „Aspekte. Mittelstufe Deutsch“. Den Abschluss von Arbeitsphase 1 bilden Vergleiche und Schlüsse, die sich darauf beziehen, was im analysierten Didaktikmaterial gänzlich oder nur zum Teil fehlt und was besser gemacht werden könnte oder muss.

Interessant ist bei dieser Lehrbuchanalyse festzustellen, dass die meisten in Italien benutzten Lehrbücher von den deutschen Verlagen Hueber und Langenscheidt veröffentlicht werden wie „Aspekte“, „em“, „Delfin/Lagune“, „Schritte“; diese Lehrbücher sind weltweit für den Zielsprachenunterricht Deutsch gedacht und alle Hinweise und grammatikalischen Vertiefungen erfolgen demzufolge nur in der Zielsprache, also auf Deutsch. Die Lehrbücher „Direkt“, des Turiner Verlags Loescher und „Wie bitte?“ von dem italienischen Verlag Zanichelli in Bologna hingegen ziehen die Muttersprache der Lernenden, also die italienische Sprache in das Lehrwerk ein, und nicht nur um die Grammatik besser zu erklären. Das Einbeziehen der Muttersprache kann, gemäß neuer Didaktikmethoden für den Zielsprachenunterricht, als sehr positiv angesehen werden (vgl. Butzkamm 2002, 1999, 1998 und Winkler 2009a, 2009b). Außerdem ist hervorzuheben, dass alle Autoren von Lehrwerken und die Verlage bereits bestens erkannt haben, dass jedem sprachlichen Handeln auch eine visuelle ästhetische Komponente zugrunde liegt; durch das Einfügen von zahlreichen Farbabbildungen und Zeichnungen,

Bewusstmachung ermöglicht, was zu einem besseren und leichteren Zielsprachenlernen führt. Arbeitsphase 3, das heißt spezifische Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik durch diese gezielt aufgestellten Übungen konnte bisher nur kurz in kleinen Zielgruppen experimentiert werden.

⁵ Die spezifischen Hinweise dazu stammen von den jeweiligen Verlagen und datieren Januar 2010.

⁶ Vollständige bibliographische Daten sind im Lehrwerkverzeichnis (s. unten) zu finden.

aber auch durch Farbunterscheidung der verschiedenen Sprachkompetenzen, jeweils mit der dafür bestimmten Farbe markiert, wurde vor allem die visuelle Komponente eingesetzt, wodurch das visuelle Gedächtnis stimuliert werden soll.

Was nun spezifisch die Lehrbuchanalyse betrifft, haben alle analysierten Lehrbücher einige gemeinsame Charakteristiken:

A. Portfolio für die Europäischen Sprachzertifikate mit genauer Angabe ob Sprachniveau B1, B2 oder C1 erreicht werden soll und mit dementsprechendem Zertifikatstraining.

B. Unterteilung in Kursbuch mit Lesetexten, Dialogen und Übungen und in Arbeitsbuch mit verschiedenen Übungen und auch Texten. Kurs- und Arbeitsbücher sind meistens getrennt, befinden sich aber auch innerhalb eines Bandes („Direkt“ und „Wie bitte?“).

C. CDs mit Hörtexten werden beigelegt, die in den jeweiligen Kurs- und Arbeitsbüchern mit Übungen verschiedenster Art verbunden sind.

D. Alle Kurs- und Arbeitsbücher zeigen, wie schon erwähnt, zahlreiche Farbabbildungen und Zeichnungen, aber auch Farbunterscheidung der verschiedenen Sprachkompetenzen.

E. Die Kompetenzen Sprechen und Hören werden jeweils detailliert behandelt, es werden auch spezifische Hinweise auf Phonetik und Aussprache mit Übungen eingefügt, aber von Prosodie ist in keinem der Lehrbücher die Rede, demzufolge schließt sich auch eine mögliche Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik von vorneherein aus.

F. Handbücher und CDs für die Lehrenden sind allen Lehrwerken beigelegt, das Lehrbuch „Schritte“ stellt den Lehrenden auch eine interaktive DVD zur Verfügung, die die Unterrichtsvorbereitung, vor allem zu den Filmsequenzen erleichtern soll.

G. Nur den Lehrbüchern „Schritte“ und „Aspekte“ wird eine DVD mit Filmsequenzen und den dazugehörigen Übungen beigelegt. Im dritten Jahrtausend, in dem Fernsehen und Filme aller Art zur täglichen Realität beitragen, sollte die Interaktion zwischen Seh- und Hörverständnis spezifisch von Anfang an in den Zielsprachenunterricht eingeführt werden. Nur in den zwei Lehrbüchern „Schritte“ und „Aspekte“ wird demzufolge auch von ästhetischen Komponenten, zu denen Mimik und Gestik gehören und zur sprachlichen Kommunikation beitragen, gesprochen. Nur diese zwei Lehrbücher verfügen auch über einen jeweiligen link, mit dem autonom weitergearbeitet werden kann.

H. Die Lehrbücher „Wie bitte?“ und „Aspekte“ fügen am Ende der Module ein Bewertungsschema ein. In „Wie bitte?“ handelt es sich um eine *Scheda di autovalutazione*, ein Bewertungsschema in der Muttersprache der Lernenden unterteilt in *parlare, scrivere, ascoltare, leggere, grammatica, lessico* („Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen Grammatik, Lexik“) mit Piktogramm für die Bewertung *gut, genügend* und *nicht genügend*. Für die Kompetenz Sprechen soll über die im Text behandelten Themen, die aufgelistet werden, gesprochen und diskutiert werden, man soll sich über spezifisch behandelte Themen

informieren, darüber erzählen und dieselben beschreiben. Die Kompetenz Hören listet verschiedene Themen auf und verlangt globales und/oder detailliertes Verstehen. In „Aspekte“ endet jede Themensequenz mit einer Tabelle, als *Selbsteinschätzung* definiert, auf der die verschiedenen Kompetenzen mit dem Wert +, 0 oder – markiert werden sollen.

I. Interessant ist auch hervorzuheben, dass die allgemein üblichen Termini *Modul* für einen Themenkreis mit der Unterteilung in *didaktische Einheiten*, durch die verschiedene Kompetenzen zu dem Themenkreis geübt und vertieft werden, in den Lehrbüchern ziemlich individuell eingesetzt sind:

ia. in dem Lehrbuch „Direkt“ wird *Sektion* verwendet, jede *Sektion* wird in jeweils 3 *Lektionen* unterteilt, die thematisch nicht miteinander verbunden sind;

ib. „Wie Bitte?“ verwendet *Modul*, jedes Modul wird in jeweils 2 *Segmente* unterteilt, die thematisch miteinander verbunden sind;

ic. in „Lagune“ wird explizit von *Themenkreis* gesprochen, unterteilt in *Fokus* und die Kompetenzen *Strukturen/Lesen/Hören/Sprechen/Schreiben*, darauf folgen *Anker. Szenen aus dem Alltag* und *Augenzwinkern*, mit jeweils einem Dialog, der auch auf CD gehört werden kann;

id. im Lehrbuch „Schritte“ werden den verschiedenen Sequenzen Nummern zugeteilt (1,2,3 usw.) und ein jeweiliger Thementitel ohne Definition gegeben wie *1. Guten Tag. Mein Name ist...*, dann finden sich Unterteilungen in *Foto-Hörgeschichte*, gefolgt von den Punkten *Schritte A-E, Übersicht. Grammatik* und *Wichtige Wendungen*, abgeschlossen werden die Themen mit einem *Zwischenspiel*, einer Variation zum Thema mit großen Fotos, Dialogen, die auch auf CD zu hören sind und der Websiteadresse als Aufforderung zum „Spiel mit Internet“;

ie. in „em“ wird unterteilt in *Lektionen* mit Titel, gefolgt von *Einstiegsseite* als Konstante an erster Stelle; aber die folgenden Kompetenzen wie *Wortschatz, Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen* sind austauschbar und können auch zwei Mal vorkommen mit *Sprechen 1* und dann *Sprechen 2* usw.; nur *Grammatik* ist als Konstante immer an letzter Stelle;

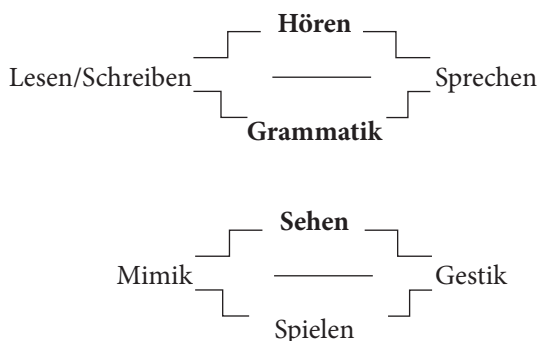
if. im Lehrbuch „Aspekte“ tragen die verschiedenen Sequenzen den Titel *Themen und Aktivitäten*, gefolgt von *Auftakt*, als Einführung zum Thema gedacht, darauf folgen *Module 1-4*, dann *Porträt, Grammatik* und *Filmseiten*.

Diese eben erwähnten Punkte sollen dazu dienen, Aufschluss zu geben über die allgemeine Strukturierung der Lehrbücher. Im Mittelpunkt der komparativen Analyse von Arbeitsphase 1 aber stand das Problem, wie die Kompetenzen Sprechen, Hören und Sehen in Kurs- und Arbeitsbüchern behandelt werden und ob von Prosodie die Rede ist. Da kann schon vorweggenommen werden, dass in keinem der analysierten Lehrbücher ausdrücklich die Prosodie behandelt wird, es finden nur die Kompetenzen Sprechen,

Hören und Sehen Erwähnung, zum Beispiel in Form von markierten Kapiteln mit dem Titel *Phonetik* und Untertiteln wie *Hören/Sprechen* und dem Fokus auf Aussprache, Intonation und Wortakzent mit Piktogramm und semiotischem Zeichen für Kopfhörer mit Unterscheidung, ob die Übungen zu Hause oder in der Klasse ausgeführt werden können. Es folgen Anleitungen in der Muttersprache über gewisse Ausspracheregeln und Betonung, oft werden dabei graphisch zwei Betonungsmöglichkeiten vorgeschlagen, wobei die erste falsch und die zweite als richtig angegeben wird. Die Erklärungen und die Graphik sind aber meistens sehr vereinfachend. Es finden sich auch Sprechübungen durch Nachsprechen und Kettenfragen und Unterteilungen in *Lese- und Hörverstehen*, *Global- und selektives Hörverstehen* und *Mündlicher Ausdruck* für die Kompetenz Sprechen (in „Direkt“). Es wird aber auch von *Hörerwartung* gesprochen, die sich auf die jeweiligen Themen bezieht (in „em“). In dem Lehrbuch „Wie bitte?“ werden in der Muttersprache durch *saper fare* Sprechintentionen angegeben – was gemacht oder gefragt werden soll – und dazu werden Satzteile in der Zielsprache eingefügt, die vervollständigt werden sollen. Oft soll auch der Rhythmus durch Klatschen markiert werden, *Hören*, *Nachsprechen* und *Klatschen*, *Sprechen* und *Schreiben* sollen auch die *Grammatik entdecken* lassen; dabei handelt es sich um Ansätze, die zur Prosodie überleiten und kognitive und inferenzielle Fähigkeiten anregen (in „Schritte“). In „em“ sind für die Kompetenz Sprechen das Vorbereiten und Ausführen von Kurzvorträgen vorgesehen, Fragebögen sollen kommentiert, Umfragen und Zeitungsartikel präsentiert werden, mit nachfolgender Diskussion; als *Aussprachetraining* werden Aussprache- und Markierungsübungen vorgeschlagen, Gedichte angehört, die auch auswendig gelernt werden und über dessen Betonung diskutiert wird. Es wird zu *Rollenspiel*, autonomer *authentischer Textsuche* und *Freiem Sprechen* aufgefordert. Das *Prüfungstraining* bezieht sich auf *Hörverstehen* und *Sprechen* als *Produktion* im Sinne eines *Vortrags* und als *Interaktion*, als eine Tätigkeit, bei der *Etwas ausgehandelt wird*, was als Ansatz zu Prosodie, zu prosodischem Handeln angesehen werden kann.

Wie schon erwähnt, wurden den Lehrbüchern „Aspekte“ und „Schritte“ DVDs beigelegt, deshalb kommt es in diesen Lehrbüchern zu einer Kompetenzerweiterung. In „Aspekte“ soll die *Mimik* und *Gestik der Protagonisten* – als „ästhetische Konnotat“ bezeichnet – beschrieben werden und es wird zum *Sehen*, *Nachdenken*, *Diskutieren* und *Spielen* aufgefordert; weiters sollen *Rechercheaufgaben mit weiterführenden Links auf der Homepage* ausgeführt werden, um zu Diskussionen anzuregen. Es kommt also auch ganz klar zu prosodischen Ansätzen und zum Anregen kognitiver und inferenzieller Fähigkeiten. Auf die Kompetenz *Sehen* wird auch in „em“ hingewiesen, ein Foto mit Text soll gelesen und angesehen und dann über die *Hörerwartung* diskutiert werden. Im Lehrwerk „Schritte“ beginnen alle Module mit einer *Foto-Hörgeschichte*, um die Kompetenzen *Sehen* und *Hören* zu üben und dadurch auf die Filmsequenzen vorzubereiten, die auch ein „individuelles Sprachtraining garantieren“, worauf im Lehrbuch ausdrücklich hingewiesen wird.

Zusammenfassend kann nach dieser komparativen Analyse von sechs der meist benutzten Lehrbücher in Italien gesagt werden, dass in keinem der Lehrwerke spezifisch von Prosodie die Rede ist, es werden in einfacher Form Phonetik- und Ausspracheübungen angeboten, die Kompetenzen Sprechen und Hören geschult und allen Lehrbüchern CDs und mit Hör- und Nachsprechübungen beigelegt. Theoretische Ansätze in Bezug auf Prosodie im Unterricht Deutsch als Zielsprache finden sich vor allem in den Lehrbüchern „em“, „Aspekte“ und „Schritte“. Zu ästhetischer Kommunikation kommt es in Form von visueller Darstellung mittels zahlreicher Abbildungen und Zeichnungen, meistens in Farbe, aber auch durch das Unterscheiden durch Farben der verschiedenen Sprachkompetenzen; durch Assoziieren zwischen Farbe und Kompetenz werden kognitive und inferenzielle Fähigkeiten angeregt. Da von Prosodie in den Lehrwerken nie die Rede ist, fehlen natürlich auch Hinweise und Übungen auf der Basis einer Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik, auch Ansätze einer Bewusstmachung der Interaktion, der spezifischen Dynamisierung zwischen ästhetischer Kommunikation und Grammatik fehlen, so wie auch Hinweise darauf, dass Grammatik den Grundstein legt und alle Möglichkeiten bietet, kreativ zu sein und individuell ästhetisch kommunikativ zu handeln. Ansätze zu dieser Interaktion sind aber in allen Lehrbüchern vorhanden, es fehlt die spezifische Bewusstmachung dieser Interaktion unter Einbezug verschiedener Übungen. Dazu ist zu sagen, dass sich vor allem die Lehrbücher „em“, „Schritte“ und „Aspekte“ der Bewusstmachung der Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik und ihrer Funktion von ästhetischer Kommunikation nähern. Das erfolgt durch eine ziemlich ausdrücklich markierte Interaktion der Kompetenzen. Durch Integrationen und spezifische Hinweise auf Prosodie und auf die Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik und durch Einfügen von verschiedenen diesbezüglichen Übungen, könnte dieser gap leicht ausgefüllt und vervollständigt werden. Dazu sollte auch der dynamisierende Aspekt der Grammatik, Grundbaustein von ästhetischer Kommunikation bewusst gemacht werden. Die zwei folgenden Graphiken sollen diese Interaktion, die den Aufbau der Lehrbücher „em“, „Schritte“ und „Aspekte“ charakterisiert, visuell darstellen.



Auf alle sprachlichen, außer dem Übersetzen, und außersprachlichen Kompetenzen wie Sehen, Mimik, Gestik und Spielen wird interaktiv hingewiesen und verschiedene

Farben sollen visuell mit den jeweiligen Kompetenzen assoziiert werden; dazu sollen Abbildungen, Zeichnungen und Filmsequenzen visuell betrachtet und dekodiert werden; darauf abgestimmte Übungen, die verschiedene Kompetenzen erfordern, anregen und erweitern sollen, werden konstruiert, wobei auch Mimik und Gestik einbezogen werden vor allem durch die Aufforderung einen gelesenen, gehörten Text und/oder auch eine Filmsequenz, die Sehen und Hören einbezieht, nach zu spielen, weiter zu spielen und durch dieses Input Neues zu erfinden. Die Tatsache, dass auf das Sehen, Gestik und Mimik Wert gelegt wird, dass das Spielen, eine Szene spielen, Theater spielen, spezifisch einbezogen wird, kann als klare Strategie einer Bewusstmachung von ästhetischer Kommunikation angesehen werden. Durch ausdrückliches Markieren der Kompetenz Sehen werden visuelle Fähigkeiten angeregt, das visuelle Gedächtnis stimuliert, aber es erfolgt auch die Bewusstmachung, dass ästhetische Kompetenzen beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielen und es durch Interaktion der verschiedenen Kompetenzen, die die beiden Graphiken deutlich zeigen, zu ästhetischer Kommunikation kommt, was auch heißt, dass kognitive und inferenzielle Fähigkeiten angeregt und auch weiterhin progressiv stimuliert werden, was zu einem besseren ästhetischen Verständnis im allgemeinen und vor allem zu einem besseren Sprachverständnis führt. Durch Erklären und Bewusstmachen prosodischen Handelns, ausdrückliches Markieren der Interaktion mit Grammatik und durch dementsprechende gezielte interaktive Schulung können, wie die ersten Experimente gezeigt haben, die Zielsprachenkompetenzen deutlich angeregt und erweitert und das Zielsprachenlernen beachtlich erleichtert werden und dazu führen, Sprachen lernen als ein abenteuerliches Spiel anzusehen, das ohne Frustsituationen neue Horizonte eröffnet und das eigene Ich erweitert.

Abschließend ist zu sagen, dass noch zahlreiche Experimente innerhalb mehrerer Arbeitsphasen durchgeführt werden müssen, um eine wissenschaftlich gut fundierte und gezielt aufgestellte Kompetenzstruktur zu bilden, um kognitiv und inferenziell die Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik zu erfassen und dieses Phänomen als ein klares Beispiel von ästhetischer Kommunikation ansehen zu können.

Zitierte Literatur

- BUTZKAMM W., 1998, Code-switching in a Bilingual History Lesson: the Mother Tongue as a Conversational Lubrificant, in: *International Journal of Bilingual Education and bilingualism* 1(2), S. 81-99.
- BUTZKAMM W., 1999, Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im Sachunterricht, in: Métrich R. et al. (a cura di), *Des Racines e des Ailes. Théories, Modèles, Expériences en Linguistique et Didactique*, Nancy.
- BUTZKAMM W., 2002, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen.
- DRUMBL H., 2009, Prosodie im Sprachunterricht, in: Bolla E./Drumbl H., *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft: ein Schlüssel zur Zweitsprache*, Meran, S. 23-60.

- FORSTER R., 2002, Von der Leselehre zum Textsprechen: Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht, in: Wolff A./Lange M. (Hg.), Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Materialien DaF 65, Regensburg, S. 234-246.
- STÖVER-BLAHAK A., 2009, Die Entwicklung von Sprech- und Vortragskompetenzen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht. Ein Beitrag aus der Praxis und der Forschung, in: www.bue.uni-hannover.de/fileadmin/b.
- WINKLER D., 2009a, L'importanza di una ben strutturata organizzazione del „transfer del sapere“ per l'apprendimento delle lingue straniere, in: Scuola e Lingue moderne XLVII (n. 6-7), S. 52-55.
- WINKLER D., 2009b, Bilingualer Wissenstransfer als curriculare Internationalisierungsstrategie für den Fremdsprachenunterricht in Italien, in: <http://claweb.cla.unipd.it/cmsconv>.
- WINKLER D., 2010, Grammatica discorsiva della Lingua Tedesca, Padova.

Lehrwerkverzeichnis

- AUFDERSTRASSE H. et al., 2006 (²2008), Lagune. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache, Ismaning.
- CATANI C. et al., 2001 (⁸2008), Wie bitte? Neue Ausgabe. Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur, Bologna.
- KOITHA U., 2007, Aspekte. Mittelstufe Deutsch, Berlin/München.
- MOTTA G., 2000 (²2005), Direkt. Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Turin.
- NIEBISCH D. et al., 2006, Schritte. international, Ismaning.
- ORTH-CHAMBAH J. et al., 2007, em. Ein Lehrwerk im Baukastensystem. Abschlusskurs, Ismaning.

Assoziatives und kompetitives Sprechen – interaktive Mechanismen der Gruppendynamik. Ein empirischer Beitrag zur Gesprächssoziologie von Peergroups

1. Soziale Funktionalität der Gruppenkommunikation

Wenn Menschen mit- oder untereinander sprechen, schaffen sie soziale Realität. Die Gesprächsaktivitäten in den sozialen Gruppen sind kein Selbstzweck, sie erfüllen für die Formung und den Fortbestand der Gruppe („Gruppenkontinuierung“; vgl. Schmidt 2004) wichtige soziale Funktionen. Verbale Interaktion ist der Ort, wo das soziale Geschehen innerhalb von spezifischen sozialen Welten, Gruppen oder Kommunikationsgemeinschaften, praktiziert wird. Sprachliche Interaktion enthält somit dynamische sprachliche Komponenten, die ihrerseits bedeutsame Mechanismen für soziale Gruppenprozesse liefern. Diese Prozesse sind vollkommen natürlich und erfolgen mehr oder weniger reflexiv im Inneren jeder sozialen Gruppe.

2. Gesprächs- und Gruppendynamik

2.1. Gruppendynamik – eine begriffliche Präzisierung

Forschungspraktisch bestehen terminologische Unterschiede zwischen dem „Gruppenprozess“ und der „Gruppendynamik“. Obwohl die Differenzierung der beiden Begriffe nicht immer ganz einfach und eindeutig ist, versteht man unter Prozess eine Aufeinanderfolge von Zuständen in Abhängigkeit von wirkenden Einflussfaktoren (von wirkender Kraft). Als Dynamik wird eben die wirkende Kraft aufgefasst, die ihrerseits eine Ab- oder Veränderung des Ausgangszustandes zeitigt. In dieser Hinsicht erfasst der Begriff Gruppenprozess die Bewegungen, die soziale Entwicklung in den Gruppen, und der der Gruppendynamik die diese Entwicklung auslösenden Mechanismen. Mit Gruppendynamik werden somit die Triebkräfte bezeichnet, die (soziale, emotionale) Vorgänge in Gruppen in Gang setzen. Gruppendynamik umfasst sämtliche sozialpsychologischen Phänomene in Primärgruppen wie auch die gruppeneigenen naturwüchsigen Gesetzmäßigkeiten, die das gruppeninterne soziale Geschehen be-

herrschen. Auch gehört zur Gruppendynamik die gegenseitige Beeinflussung des Verhaltens der Gruppenmitglieder und das Verhältnis der Gruppe zu ihrer realen sozialen Umwelt. Die gruppendynamischen Prozesse können die Kohäsion (innere Bindung) der Peergroup stärken oder aber in extremen Situationen zur Dissoziation (Trennung, Zerfall) führen. Daher impliziert die Gruppendynamik Methoden, mittels Gruppengeschehen auf die Persönlichkeit der Mitglieder einzuwirken, dies auch z.B. durch Zwang zum sozialkonformen Verhalten entsprechend den Verhaltensnormen oder -konventionen der jeweiligen sozialen Gruppe. Aus sozialpsychologischer Sicht wissen wir schon einiges über die intragrupalen sozialen Prozesse. Es wurden sowohl zahlreiche experimentelle Laboruntersuchungen (entwickelte methodische Konzepte zur gezielten Einwirkung auf das soziale Verhalten von Menschen) als auch mittlerweile einige ethnografische Untersuchungen in natürlichen Gruppenkontexten zu dieser Thematik gemacht. Es gibt aber nach wie vor nur vereinzelte monothematische Studien, die die Intragruppenprozesse aus soziolinguistischer Sicht beschreiben.¹ Es mangelt an ausführlicheren linguistischen und kommunikationswissenschaftlichen Erklärungen der gruppenkonstitutiven und gruppenkontinuierenden Verfahren² unter verschiedenen soziokulturellen oder institutionellen Bedingungen.

2.2. Gesprächsdynamik und kommunikative Gruppendynamik

Die kommunikative Gruppendynamik ist ganz allgemein zu verstehen als Nutzung der Stileffekte von Gesprächen zur sozialen Gruppenpraxis, zur Modifizierung der sozialen Ausgangslage der Peergroup. Praktisch gesehen ist es auf die kommunikative Schaffung neuer sozialer Umstände oder Verhältnisse ausgerichtete stilistische Arbeit in den Peergroups (Stil dient dabei als sozial-dynamisches Phänomen), mithin wechselseitig koordinierte kommunikative Steuerung des sozialen Verhaltens von Gruppenmitgliedern. Die Formen dieser wechselseitig koordinierten kommunikativen Steuerung des Sozialverhaltens Heranwachsender sind auch „assoziatives“ und „kompetitives Sprechen“ als „soziale kommunikative Praktiken“³. Die kommunikativen Praktiken implizieren

¹ Z.B. Schmidt 2004.

² Zu solchen Verfahren zählen bspw. die Herstellung und Intensivierung der Gruppenkohäsion, Aushandlung der individuellen Position im System der Gruppenhierarchie, Imagearbeit, Selbst- und Gruppenprofilierung, Herausbildung von Gruppenstandards und Verhaltensnormen, Egalität und Kompetitivität, soziale Ausgleichs- und Abgrenzungsprozesse.

³ Soziale kommunikative Praktiken sind in erster Annäherung subkulturell bzw. gruppenspezifisch verwendbare Handlungen und komplexe Sprechhandlungsmuster, die durch die Interpretation ihrer interaktionsstilistischen Strukturen etwas auf der Sozialebene bewirken. Als soziale kommunikative Praktiken verstehe ich somit sprachlich-interaktive Formen der sozialen Praxis in informellen Gruppen; sie weisen Stilzüge (interpretative Stilwerte) auf, die sozial wirksam sind, soziale Bedeutungen enthalten. Mit interaktionsstilistischen Strukturen sind hier in Bezug auf kommunikative Praktiken typische oder stereotype (den anderen als typisch zugeschriebene, sozialkategorisierende) und bei bestimmten Anlässen wiederkehrende Stilmerkmale gemeint.

die in gruppenspezifischer Weise vorhandenen Prozesse, und die Gruppendynamik ist Antrieb des Gruppengeschehens, stellt also Triebkräfte dar, durch die die Gruppenprozesse ausgelöst werden. Von daher sind kommunikative Praktiken in die Interaktion eingebettete gruppenspezifische Größen und intragruppale Kommunikationsprozesse interaktiv realisierte Gruppenprozesse: **Gruppenkonstitution** – Gruppenbildung, Entdeckung der Gemeinsamkeiten, Schaffung des Wir-Gefühls und Bildung der gemeinsamen Gruppenidentität, offene Demonstrierung der gleichen Soziallage (Sozialposition und Sozialstatus); **Gruppenkonturierung** (vgl. Schmidt 2004) – Markierung von äußeren und inneren Gruppengrenzen; permanentes Zeigen, wer zur Gruppe gehört und wer nicht; Sanktionieren von überschrittenen Gruppenkonventionen auf der einen Seite; spielerisch-unernste Überschreitung von Gruppengrenzen und Erfahrung deren Auswirkungen auf die Qualität der Sozialbeziehung auf der anderen Seite; **Gruppenkontinuierung** (vgl. Schmid 2004) – Wiederherstellung der Gemeinsamkeit, Rekonstruktion des Gruppenbewusstseins; durchgängige interaktive Aushandlung von sozialen Rollen, darunter auch Rollenprobe. Die Gruppenvorgänge sind sozial multifunktionell, haben für die Gruppe oder deren Weiterbestand mehrere soziale Funktionen.

3. Interaktive Mechanismen der Gruppendynamik

Von Interesse in vorliegender Studie sind allen voran die in den Spontangesprächen in verschiedenen mikrosozialen Lebenswelten Jugendlicher zum Tragen kommenden Kausalitäten sozialen Handelns. Wenn man Geschehnisse, die in den in situ – Gesprächen in informellen Jugendlichengruppen ablaufen, etwas eingehender untersucht, kann man feststellen, dass die gruppenspezifischen Prozesse zentral von zwei signifikanten Kausalmechanismen ausgelöst werden: von assoziativem und von kompetitivem Sprechen. Beides sind kommunikative Praktiken, die die dynamischen Prozesse motivieren, bestimmte Veränderungen oder Bewegungen auf der Sozialebene bewirken. Sprachlich-kommunikative Elemente („fokale Äußerungen“), die als Auslöser sozialer Bewegungen fungieren, sind unterschiedlichster linguistischer Natur (prosodisch, phonetisch, lexikalisch, pragmatisch).

Äußerungsformen wie Nennung bestimmter Stichworte, intendierte Verwendung mancher typischer, zumeist sozialcharakterisierender Prosodeme oder überspitzte, sozialkategorisierende phonetische Realisierung bestimmter lautlicher Merkmale⁴ oder Durchführung bestimmter gesellschaftlich relevanter Sprechhandlungen beschwören bei den Gruppenmitgliedern Assoziationen mit eigenen Erlebnissen oder anderen bekannten Ereignissen herauf, die für sie symbolischen Charakter haben und für die Gruppe als solche bestimmte soziale Funktionen erfüllen. Derartige Äußerungsformen enthaltende kommunikative Praktik nenne ich **assoziatives Sprechen**.

⁴ Damit sind sowohl Erscheinungen der phonetischen Qualität als auch der Quantität gemeint.

Beim **kompetitiven Sprechen** geht es darum, den anderen im Erzählen von spektakulärsten Episoden gemeinsam erlebter oder bekannter Ereignisse zu überbieten, um seine Superiorität zu schwächen, seine kommunikativen Profilierungs- oder gar Profitversuche zu hintertreiben und sich dadurch selbst Profit zu sichern (vgl. Chovan 2003:351). Hier werden nicht ernsthaft Konflikte ausgetragen, sondern ein kommunikativer Wettbewerb in spielerischer Interaktionsmodalität entsponnen. Der wirkliche Zweck ist, den Partner zu übertreffen und zu erwarten, was er „aufstockt“, und sich dadurch gemeinsamen Spaß an der Spannungsherstellung zu verschaffen und so das Gruppenbewusstsein zu stärken und womöglich die Gruppenintegrität zu testen. Nicht selten entwickelt sich in einer solchen kompetitiven Interaktion spontan ein sog. **kollektives Sprechen**⁵ als eine Sonder- oder Nebenform von kompetitivem Sprechen, bei dem die Kompetitivität zurücktritt und ein auf egalitären Aktivitäten fußendes, komplementäres Erzählen Oberhand gewinnt. Zu beobachten ist auch, dass das assoziative Sprechen im weiteren Gesprächsverlauf unbemerkt in das kompetitive Sprechen umschlagen kann.

3.1. Interaktive Formen der Gruppendynamik

Im Folgenden werden die linguistisch mannigfaltigen Äußerungsformen hinsichtlich ihrer sozialen Folgen, also dessen, was die Äußerungen auf der sozialen Ebene bewirken, in lokalen Gesprächskontexten zweier Jugendgruppen hinterfragt.

3.1.1. „Einweihungsparty“ – assoziatives Sprechen durch Assoziation mit eigenen Erlebnissen/Erfahrungen und kompetitives Sprechen durch Wettbewerb mit dem Grad der Aufsehererregung des Partnerturns

2 HA 3.1 »Einweihungsparty«

- 1 M1: wenn die beiden zusammenziehen(*)ich freu mich schon auf die
 2 einweihungsparty
 3 J1: JA so wie bei R...
 4 J3: JAA
 5 M1: =>>die toilette da<<
 6 J1: da is doch einer rausgeflogen(**)wo se erst die toilettentüre
 7 eingetreten ham un dann(**)so lang im hausflur standen(*)un die
 8 bullen den nachbarn mitgenommen ham
 9 J3: war das irgendwie # wo die grundmauern angeknackst waren
 10 J1: ne::
 11 J3: die war das nich\
 12 J1: =das war das als der hinterher aus der bude rausgeflogen is
 13 J3: ((ach)) so: ja(*)der der nachbar der sich beschwert hat wurde von

⁵Schlobinski et al. (1993:45) nennen diese Kommunikationsform i.A.a. Goffman (1977) „komplizenhafte Kommunikation“.

14 den bullen mitgenommen ne/
15 J1: =jaja(*)der nachbar hat sich beschwert(...)+un wurde von den bullen
16 mitgenommen weil die bullen keinen bock auf die zweihundert punks
17 hatten die da randale gemacht ham
18 J3: ((LACHT))
19 J1: +un mit den grundmauern das hat mir M erzählt(*)n freund von seinem
20 bruder(**)jetz war # (*)hat-ne woche sturmfrei gehabt oder zwei(**)
21 als se wiederkamen war so-n schild an de tür(**)<<wegen
22 einsturzgefahr geschlossen>>
23 M1: ((oh nein!))
24 J1: doch(*)die ham die ganzen tragenden wände eingerissen (auf der
25 party) ((LACHEND)) (**)+die ham erstmal die ganze wo#
26 M1: das find ich mi:es
27 J1: +wohnungseinrichtung aus dem fenster geschmissen un dann//
28 J3: °DAS nenn ich-ne gute party ey° ((LACHEND))
29 M1: ich find das gemein\(*)stell dir mal vor das würden die bei DIR
30 machen
31 J2: >>ich würd bei mir so-ne party gar nich machen<<
32 J3: >>is doch klAr mit so vielen leuten<<
33 J1: =ja un vor allem leute die ich nich kenne lad ich nich ein
34 J2: damit kann ich eigentlich ÜBERhaupt keine party machen ((LACHEND))
35 M1: denk doch mal an § party(**)weiß-e noch/
36 J2: +videoabende kann ich bei mir machen(*)überhaupt keine probleme(*)
37 wenn ich demnächst meine komische couch da stehen hab kann ich das
38 (*)aber//
39 M1: =bei S warst du nich da ne/
40 J1: ne::
41 M1: das war im fE:bruar(**)ich war irgendwie(*) # ersma ham-se da-°n
42 bisschen was geraucht un so° ((UNDEUTLICH))
43 J1: =n BISSchen was ((IRONISCH))
44 M1: n bisschen was(*)geNAU
45 J1: <<rasen geraucht und so: und überhaupt und so:>>
46 M1: >>naja<<(**)auf jeden fall nachher ham-se irgendwas an die wände
47 geschmiert im keller und so:\
48 J2: ((ach)) so\
49 J1: mit den trE:ppenstufen(**)die mutter hat sich beschwert dass die
50 leute die(*)
51 J3: >>das war sowieso<<//
52 J1: +kippen auf den treppenstufen(*)ausgedrückt ham(*)wo eine
53 treppenstufe dreihundert mark kostet
54 J2: ((oih)) (4sec)
55 M1: >>ich mein<<//

56 J1: un hinterher waren brandlöcher drin un so\(*)und ((ähm)) (**)da
 57 meinten se(*)das argument sei dagegen(*)halt dass es in ordnung wär
 58 (*)dass se keinen aschenbecher hätten(**)die ganze wohnung stand
 59 VOLL mit aschenbechern (5sec)
 60 J3: können sowieso(...)
 61 J2: das vi::deo!(3sec)im video siehst-e hinterher wie M im badezimmer
 62 °steht° (*) un die zahnbürsten der ganzen familie sich in die ohren
 63 nase un mund steckt(*)DAS is
 64 M1: ((jo::w)) ((LACHT)) (**) ((boah)) is das EKElhaft
 65 J2: +e::kelhaft

Einige befreundete Jugendliche einer Gymnasialklasse sitzen am Ecktisch bei Bier und Cola und erzählen witzige und spektakuläre Erlebnisse („Skandalons“)⁶ von verschiedenen Parties. Unmittelbar vor der Gesprächssequenz wird ein junges Paar aus der örtlichen Punk-Szene thematisiert, das gemeinsam eine Wohnung mieten soll. In der präsentierten Sequenz ist das intersubjektive Wissen der Peergroup-Mitglieder augenfällig: Die Nennung eines monolexikalischen Stichworts reicht aus, um die Assoziationen mit den Erlebnissen hervorzurufen, die Erinnerungen an das gemeinsam Erlebte oder Erfahrene bei den anderen Beteiligten zu wecken und im Anschluss daran zu thematisieren. Nach Lutzeier (1995:91) ist Assoziation „spontane Antwort auf die Vorgabe eines (Reiz)Wortes“. Das Reizwort *einweihungsparty* (2) löst bei J1 und J3 Assoziation mit einer anderen Party aus. Diese Party ruft bei M1 Assoziation mit einem Aufsehen erregenden Ereignis dieser Party hervor, das sie mit einem Stichwort *toilette* (5) kommentiert. Dieses Stichwort dient als Reizwort für die Erinnerung von J1 (ab 6), der weiter ausführt, was da genau passiert ist. Die falsche Assoziation von J3 (9) löst durch das Reizwort *grundmauern* eine Assoziation mit einer anderen Party bei J1 aus (19). Etwas später, mit der Vorgabe des Reizwortes *S party* von M1 (35) und später noch mit der Äußerung von M1 *n bisschen was geraucht un so* (41-42) wird bei J1 ein weiteres Skandalon assoziiert, das er mit *treppenstufen* kommentiert (49) und weiter erklärt (52-53, 56-59). Er enthüllt zuerst die vertuschende Äußerung von M1 (45) und konkretisiert ganz expressiv, was geraucht worden ist (*rasen* statt Gras). Das Rauchen verbindet er mit dem Skandalon auf den Treppenstufen. Das Wort *argument* von J1 (57) dient als Reizwort für J2, mit dem er den Video-Beweis assoziiert und monolexikalisch mit *video* (61) kommentiert und das Skandalon kurz erklärt. Im Beitrag sieht man, wie die einzelnen lexikalischen Einheiten Assoziationen mit verschiedenen Skandalons bei den Gesprächspartnern auslösen. Die Spektakularität der Skandalons wird von den Sprechenden insgesamt durch die expressive Wortwahl (*bullen, bock, randale, rasen*) unterstrichen. An der prosodischen Gestaltung der durch Assoziatio-

⁶ Rehbein (1980: 83) nennt solche spektakulären Ereignisse beim Erzählen „Skandalons“. „Das Skandalon bestimmt die Relevanz, also den Wiedergabewert eines Geschehnisses der realen Geschichte“.

nen wachgerufenen Ein-Wort-Kommentare *die toilette da* (direkter Turn-Anschluss, schnelleres Sprechtempo), *n bisschen was geraucht un so* (leise, verhüllend artikuliert), *treppenstufen* und *video* (höhere Sprechintensität, Emphase, ostensible Dehnung der Nuklei von Akzentsilben) ist eklatant, wie die Assoziationen bei den Jugendlichen spontan, oft abrupt eintreten.

Es kann festgehalten werden, dass in den Spontangesprächen der Peergroups sehr oft das hier und jetzt Stattfindende, unmittelbar Wahrnehmbare oder im Gespräch zufällig Thematisierte in einen Zusammenhang mit dem zuvor Erlebten gebracht wird (vgl. auch Chovan 2003:356). Einzelwörter im Turn des Vorredners senden Signale an die Partner, die bei ihnen Assoziationen mit erlebten oder mitbekommenen Ereignissen wecken. Diese Skandalons nehmen die Jugendlichen als Herausforderung wahr, einander in der Erzählung von Skandalons zu überbieten und dabei die Spektakularität der Geschichte des Vorredners zu übertrumpfen, sodass sich ein kommunikativer Wettbewerb entspinnt, der nicht der Aushandlung von konträren Positionen der Gesprächspartner in einem ernsthaften Konflikt dient, sondern spielerisch vor sich geht und die Intensivierung des Wir-Gefühls und der Gruppenidentität durch gemeinsame Spaßerzeugung mit sich bringt (kompetitives Sprechen). Aus den Turns, d.h. aus dem Gespräch heraus werden assoziativ Impulse aufgegriffen, die im weiteren Gespräch eigendynamisch bestimmte soziale Prozesse in Gang setzen. Zu den vorhin genannten sozialen Prozessen tritt in diesem Beispiel auch das Testen der Gruppenintegrität hinzu: Wir kämpfen kommunikativ gegeneinander, aber nur um das Gemeinsame hervorzuheben und dadurch die innere Kraft unserer Gruppe zu steigern.

3.1.2. „Baby“ – assoziatives Sprechen durch Assoziation mit sozialen Stereotypen und kompetitives Sprechen durch Abtausch von Imagebedrohung (face-threatening) und Imagebewahrung (face-preserving)

2 D 6 »Baby«

56S3: °eins zwei drei vier° ((ZÄHLT FLÜSTERND))
 57S1: >>mit seiner zwei aber sitz er ja Nisch so rischtisch<<
 58S2: (kuck da) (*)musst dich RÜCKsetzen
 59S3: sechs
 60S2: du trottel(*)>>hätt ich ja rückwärts gehen müssen(*)weil da hätt
 61 ich-n schmeißen müssen<< # bist rausgeschmissen(**)baby
 62S3: mensch(**)>>nenn misch nisch immer baby<<(*)isch BIN nisch schwul
 63S2: ((LACHT)) is er(**)# is er nisch schwul!! <<rid> >
 64S1: drei(*)sechs(**)un jetzt eine drei(4sec) # kicker(**)fünf
 65S2: jawuhl ey is schwul ey(**)eh nei::n!!! ((S3 SCHLÄGT IHN IN DEN ARM))
 66S1: zwei(2sec)und bist dirEKT wieder DRAUßen ((SEUFZT)) (...)wischer

Die Gruppe von drei männlichen Jugendlichen eines Erziehungsheims am rechten Rheinufer verbringt gemeinsam einen freien Nachmittag kurz vor Weihnachten, indem

sie auf dem Zimmer eines von ihnen sitzen und das gemeinschaftliche Spiel „Mensch, ärgere dich nicht!“ spielen. Vor der Aufnahmesequenz sprachen die Jungs über Probleme mit Mangel an Zigaretten und darüber, dass die Erzieher es ihnen streng verbieten, auf den Zimmern zu rauchen. Kurz daraufhin habe ich (als Beobachter) das Zimmer verlassen und das Aufnahmegerät laufen lassen, sodass dieser Mitschnitt eine Selbstaufnahme ist. Die Spieler sind dermaßen ins Spiel versunken, dass sie ausschließlich empraktisch⁷ das Spiel thematisieren. Das Spiel an sich verläuft in dieser Sequenz ganz ruhig, nur S3 ist etwas erregt und leicht aufflammbar, was S2 als Gelegenheit nutzt, ihn zu sticheln. Als S2 seine Figur herausschmeißt und es ihm auch mitteilt, redet er ihn zunächst einmal mit *du trottet* (60) an. Hierauf reagiert S1 jedoch nicht. Wenn er ihn aber turnfinal als *baby* anredet, verwehrt sich S1 energisch dagegen, weil er mit der Bezeichnung *Baby* stereotyp die Anredeform bei Homosexuellen verbindet. In dieser Peergroup sind auch lauter männliche Jugendliche zugegen; sie werden auch von den Mitschülern in der Schule oft spöttisch als Schwule bezeichnet, sodass sie allergisch auf jede derartige Anspielung oder Verulking reagieren. Das Wort *baby* treibt die Gesprächsdynamik voran, weil S3 damit stereotyperweise eine Anredeform bei den Homosexuellen assoziiert, und resolut, mit barscher Stimmfarbe (Timbre) dagegen protestiert (62). Diese Verwehrtung veranlasst bei S2 weitere neckische Attacken; zunächst versucht er, seine anzügliche Anspielung zu bestätigen (63), was er aber mit Geschick durch die Voranstellung der Negationspartikel in der zweiten Wiederholung der Äußerung abwehrt. Später überwindet er jedoch seine Angst und bekräftigt sein Necken durch *jawuhl ey is schwul ey* (65) (in größerer Lautstärke und mit wiederholtem Gebrauch der Intensivierungspartikel *ey*), wobei er den Nukleus der Akzentsilbe bei der Partikel *jawohl* artikulatorisch – im Merkmal Zungenhöhe – zum hohen Vokal verschiebt ([javo:l] → [javu:l]), sodass die Nuklei und Kodas beider Silben identisch sind und die Äußerung als gereimt erscheint; die Reimbildung ist ein Stilmittel der inhaltlichen Intensivierung der gesamten Äußerung. Dies zieht eine Eskalation der Dynamik nach sich: Auf diese Attacke reagiert S3 handgreiflich und schlägt S2 in den Arm.

Die Assoziation von S3 veranlasst eine Stichelung („face-threatening“) seitens S2 und daraus entsteht ein verbaler Schlagabtausch zwischen zwei Gesprächsteilnehmern, der der Aushandlung der sozialen Position, der Bewahrung der sozialen Kategorie, der Selbstbehauptung (Verteidigung der eigenen sozialen Identität durch Nivellierung der Unterschiede zwischen der von S2 spielerisch zugewiesenen sozialen Identität und der selbstempfundenen Ich-Identität), der Bewahrung des eigenen Images („face-preserving“) seitens eines der Partner dient. Durch die Dynamik der permanenten Image-Arbeit in den Gesprächen dieser Heimgruppe kommt auch die Erprobung der Verletzbarkeit und Verteidigungsfähigkeit der Ich-Identität eines jeden Beteiligten und

⁷ Empraktisches Gespräch – ein in die außersprachliche Handlung verflochtenes Gespräch; ein Gespräch, das die gerade durchführende außersprachliche Aktivität zum Thema hat (Henne/Rehbock 2001:31).

die Markierung der inneren Peergroup-Grenzen sowie das damit einhergehende Testen der Möglichkeit einer Verschiebung der inneren Gruppengrenzen (d.h. u.U. das Testen der Verletzung von Gruppenintegrität) zum Tragen.

3.2. Sprachlich-kommunikative Formen und soziale Funktionen des assoziativen und kompetitiven Sprechens im Überblick

Beiden präsentierten Gesprächssequenzen ist gemeinsam, dass die immanenten Assoziationen, die nicht selten in kompetitive Interaktion übergehen, gruppendynamische Prozesse auslösen, die für die jeweilige Peergroup wichtige soziale Funktionen erfüllen. Diese assoziativen und kompetitiven Sprechweisen treten in diversen, linguistisch beschreibbaren Formen in Erscheinung.

Sequenz	Sprachlich-kommunikative Formen	Sozialdynamische Prozesse
(2 HA 3.1), Z. 1-65 Einweihungs-party	gesprächsimmanente Reizwörter, die Assoziationen mit erlebten Skandalons wachrufen; kommunikativer Wettbewerb in Form von Überbietung von Skandalons	Stärkung der Gruppenidentität, Testen der Peergroup-Integrität, Hervorhebung von Gemeinsamkeit
(2 D 6), Z. 56-66 Baby	auf sozialen Stereotypen basierende Assoziation mit einer anderen (negierten) sozialen Kategorie durch die dieser Kategorie stereotyp zugeschriebene Anredeform; direkte provokative Zuweisung der sozialen Kategorie eines negierten Wertesystems; Abtausch in kommunikativen Praktiken der Image-Bedrohung und -Bewahrung	permanente Aushandlung der sozialen Kategoriezuweisung, bewusster Einsatz der Strategie der Imagebedrohung, Erprobung der Verletzbarkeit der Partneridentität und Gruppenintegrität, Herbeiführung der Möglichkeit einer Entwicklung der selbstverteidigenden Imagebewahrungsstrategie, Stärkung der sozialen Rollenposition

Das assoziative und kompetitive Sprechen verlaufen – wie man sehen kann – vorzugsweise in der spaßigen, spielerisch-unernsten Interaktionsmodalität. Trotzdem findet sich eine Vielzahl ihrer stilistischen Gestaltungsmöglichkeiten in gegebenen Interaktionskontexten. Sie haben für das Geschehen innerhalb von Gruppen enorm wichtige und für die Kontinuierung der jeweiligen Peergroup ja essenzielle soziale Funktionsweise. Diese zwei Aspekte sind in der Tiefendimension der Beschreibung der intragruppalen Kommunikation aller informellen Vergemeinschaftungsformen nicht voneinander zu trennen. Ein interdisziplinäres Vorgehen der Linguistik und Soziologie (ggf. Sozialpsychologie) ist in diesem Bezug mehr als notwendig.⁸ In diesem Sinn ist dieser Beitrag als kleine Gesprächssoziologie der Peergroups aufzufassen.

⁸Die Linguistik soll mit sprachwissenschaftlichem Instrumentarium die sprachlichen Formen, Muster und Handlungsmerkmale beschreiben, und die Soziologie nimmt die Beziehungsqualitäten, die mit den sprachlichen Einheiten zustande gebracht werden, unter die Lupe.

Zitierte Literatur

- CHOVAN M., 2003, Kommunikative Praktiken in Peergroups: Analysen und Vergleiche, in: Neuland E. (Hg.), Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal, Frankfurt am Main et al., S.347-360.
- GOFFMAN E., 1977, Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt am Main.
- HENNE H. / REHBOCK H., ⁴2001, Einführung in die Gesprächsanalyse, Berlin/New York.
- LUTZEIER P. R., 1995, Lexikologie. Ein Arbeitsbuch, Tübingen.
- REHBEIN J., 1980, Sequentielles Erzählen – Erzählstrukturen von Immigrantinnen bei Sozialberatungen in England, in: Ehlich K. (Hg.), Erzählen im Alltag, Frankfurt am Main, S. 64-108.
- SCHLOBINSKI P. / KOHL G. / LUDEWIGT I., 1993, Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen.
- SCHMIDT A., 2004, Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis, Frankfurt am Main et al.

Die Anwendung der polykonfrontativen Methode in der phonetischen Beschreibung – am Beispiel der Vokalsysteme des Polnischen, Deutschen und Niederländischen

1. Einleitung

Wenn wir auf dem Grenzgebiet Polens mit der Feststellung beginnen, dass die Situation der Mehrsprachigkeit und des Sprachkontaktes (zwischen mehreren Sprachen oder Dialekten und Standard derselben Sprache) in der heutigen Welt etwas Alltägliches und Normales ist, kann das als übertrieben empfunden werden, weil Polen qua Sprache ein homogenes Gebiet bildet. Es wird behauptet, dass in Polen nicht viele Personen eine fremde Sprache sprechen und die Dialekte keine große Rolle spielen. Aber in der Welt ist die Realität anders – die sprachliche Homogenität ist heutzutage eine Seltenheit. Zitieren wir hier Gessica de Angelis, eine der größten Befürworter der Mehrsprachigkeitsuntersuchung – „Multilingualism is, no doubt, a common achievement for many people around the world“¹ (2007:1).

2. Forschungsstand

Die steigende Anzahl der mehrsprachigen Personen, oder vielleicht besser gesagt – die steigende Bewusstheit der Mehrsprachigkeit in der globalisierten Welt, zwingt uns, Sprachwissenschaftler, neue Methoden der Sprachenbeschreibung zu suchen. An dieser Stelle möchte ich kurz erklären, welche vier Methoden uns zur Verfügung stehen – auch um die eventuellen Probleme mit der vagen Terminologie zu lösen.

2.1. Kontrastive Beschreibung

Das Adjektiv **kontrastiv** ist abgeleitet vom Nomen **Kontrast**. Im Duden (2007:997) wird Kontrast folgendermassen definiert: „Kontrast, der [vom ital. *contrasto*, zu *contrastare*

¹ Es handelt sich um einen abschließender Satz im ersten Paragraph ihrer Arbeit über das Erlernen der dritten Sprache.

= entgegenstellen] – starker, ins Auge springender Gegensatz“. In Wahrig (1997:759) finden wir eine gleiche Definition: „Gegensatz, auffallender Unterschied“. Aus der beiden Definitionen des Wortes Kontrast erfahren wir, dass die kontrastive Beschreibung sich auf Unterschiede konzentriert. Die Zahl der zu vergleichenden Sprachen ist in dieser Methode begrenzt auf zwei. Die Sprachen sind dabei hierarchisiert – eine Ausgangssprache und eine Zielsprache².

2.2. Konfrontative Beschreibung

Das Adjektiv **konfrontativ** ist abgeleitet vom Nomen **Konfrontation**. Im Duden (2007:988) wird Konfrontation definiert als: „Gegenüberstellung nicht übereinstimmender Personen, Meinungen, Sachverhalte“ (erste Bedeutung) oder als „Auseinandersetzung zwischen Gegnern“ (zweite Bedeutung). In Wahrig (1997:754) finden wir eine gleiche Definition – Konfrontation ist „Gegenüberstellung“. Es muss hier bemerkt werden, dass „Gegenüberstellung“ etwas mehr ist, als Gegensatz oder Unterschied. Das bringt mit sich Konsequenzen für die konfrontative Methode, die sich sowohl auf Unterschiede, als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen konzentrieren muss. Die Zahl der zu vergleichenden Sprachen ist dagegen wiederum begrenzt auf zwei. Die Sprachen sind auch hierarchisiert – es gibt eine AS und eine ZS.

Wenn wir die zwei obengenannten Methoden miteinander vergleichen, ist einfach zu sehen, dass die kontrastive Beschreibung in der Tat ein Teil der konfrontativen Beschreibung bildet.

Die kontrastive und konfrontative Methode wurden mit Erfolg seit dem 19. Jh. gebraucht, weil die Linguisten sich vor allem auf den Vergleich selbst konzentrierten. Aber seit mehreren Jahrzehnten erscheinen noch zwei wichtige Faktoren: Die moderne Sprachdidaktik und die steigende Anzahl der internationalen und mehrsprachlichen Kontakte, die u.a. durch Entwicklung der neuen Medien (Radio, Telefon, Fernsehen und letztlich – Internet) initiiert wurden. Es gibt immer mehr Personen, die zwei oder mehr fremde Sprachen kennen und weitere lernen wollen. In dieser Situation zeigte sich (und zeigt sich auch heute) der Vergleich von nur zwei Sprachen als ungenügend. Deswegen wurden neue Methoden der Beschreibung entwickelt, die sich für die Vergleiche von mehreren Sprachen (mindestens drei) besser eignen.

2.3. Komparative Beschreibung

Diese Beschreibungsmethode stützt sich auf „eine Bezugsgröße, die außerhalb der zu vergleichenden Sprachen liegt – das sogenannte *tertium comparationis*“ (Morciniec 2001:129). Dieses ist zu verstehen als eine Vergleichsbasis, die neutral für alle zu vergleichenden Sprachen ist und deswegen eine effektive Evidenz von sprachlichen Phänomenen

² Weiter abgekürzt als AZ und ZS.

vorzubereiten lässt, die in verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche (nicht immer grammatische) Weise realisiert werden. Im Falle der komparativen Methode haben alle Sprachen den gleichen Status. Damit wird gemeint, dass die Sprachen nicht hierarchisiert werden, d.h. es gibt keine Ausgangssprache, Übergangssprache³ und Zielsprache.

Es ist jedoch zu bemerken, dass die „Neutralität“ der komparativen Methode nicht immer zugunsten der Beschreibung wirkt. Aus der Sicht der Didaktik ist die komparative Beschreibung nicht mehr brauchbar, weil wir in der Realität die Sprachen immer in einer bestimmten Reihenfolge lernen und suchen, mehr oder weniger bewusst, nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten damit, was wir schon kennen⁴. Das Ausgangs-, Übergangs- und Zielspracheverhältnis bei den lernenden Personen muss also in Rücksicht genommen werden.

2.4. Polykonfrontative Beschreibung

Das Adjektiv **polykonfrontativ** ist eine Zusammenstellung von **poly** („mehrere“) und **konfrontativ**⁵. Diese Beschreibung konzentriert sich also auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen mindestens drei Sprachen. Dabei wird angenommen, dass die zu vergleichenden Sprachen zueinander in einem bestimmten Verhältnis stehen, so dass wir in der Regel eine AS, eine oder mehrere ÜS und eine ZS haben⁶. Diese Beschreibung setzt eine gewisse Hierarchie voraus, die aber dem Prozess des Spracherlernens entsprechen kann. Die polykonfrontative Beschreibung eignet sich also besonders gut zu didaktischen Zwecken, weil sie den eventuellen positiven/negativen Einfluss der ÜS auf die ZS zu unterstützen bzw. zu eliminieren hilft⁷.

3. Untersuchungsgegenstand

Nachdem erklärt worden ist, welche Beschreibungsmethoden und -prinzipien uns zu Verfügung stehen, möchte ich mich auf die drei Sprachen konzentrieren, die ich im Titel meines Beitrages erwähnt habe – Polnisch, Deutsch und Niederländisch, und noch präziser – auf ihre Vokalsysteme. Als Beispielsfall nehmen wir Niederlandistikstudenten, die vor dem Beginn ihres Studiums Deutsch beherrscht haben (meistens auf fortgeschrittenem Niveau, das mit dem erweiterten Abitur im Fach Deutsch bestätigt wird). Die Hierarchie der Sprachen ist also wie folgt: AS – Polnisch, ÜS – Deutsch und ZS – Niederländisch.

³ Weiter abgekürzt als ÜS.

⁴ Für weitere Kritikpunkte zum tertium comparationis als Vergleichsprinzip vgl. Coseriu 1972.

⁵ Zu verstehen als bei der konfrontativen Beschreibung.

⁶ Andere Verhältnisse, z.B. eine AS und zwei ZS, sind natürlich auch möglich.

⁷ Zu anderen Anwendungsmöglichkeiten der polykonfrontativen Beschreibung vgl. Tworek 2004.

4. Untersuchung

Wir gehen aus der klassischen, konfrontativen Beschreibung aus, die eigentlich bis heute in der Didaktik des Niederländischen in Polen überwiegt.

Tab. 1. Polnisch und Niederländisch kontrastiv

Polnisch	Niederländisch
8 Vokale → darunter 2 nasale und [ɪ], die im Niederländischen nicht vorkommen	14 Vokale → darunter 6 gespannte Vokale, die im Polnischen nicht vorkommen

Wenn wir die zwei Kolonnen der Tabelle miteinander vergleichen, zeigt es sich, dass Polnisch und Niederländisch nur 5 gemeinsame Vokale haben. Ausserdem gibt es 8 vokale des NL, die beherrscht werden müssen. Aber bevor dies der Fall ist, werden sie sowohl während der Audition, als auch während der Artikulation durch Vokale aus dem Vokalinventar des Polnischen ersetzt. Die allgemeine Konklusion wäre also wie folgt: Das Vokalsystem des Niederländischen bereitet große Schwierigkeiten den Muttersprachlern des Polnischen. Sie machen viele Fehler bei der Audition und Artikulation der niederländischen Vokale.

Was ändert sich, wenn wir Deutsch als ÜS hinzufügen und polykonfontativ vergleichen?

Tab. 2. Polnisch, Deutsch und Niederländisch polykonfrontativ

Polnisch	Deutsch	Niederländisch
8 Vokale → darunter 2 nasale und [ɪ], die im Deutschen und Niederländischen nicht vorkommen	16 Vokale → darunter lange gespannte Vokale, die im Polnischen nicht vorkommen, aber wohl im Niederländischen	14 Vokale → darunter gespannte Vokale, die im Polnischen nicht vorkommen, aber wohl im Deutschen

Wenn wir die drei Kolonnen der Tabelle miteinander vergleichen, zeigt es sich, dass Deutsch und Niederländisch mehr Vokalphoneme teilen (13), als Polnisch und Niederländisch (5). Ausserdem ändert die Anwesenheit der gespannten Vokale deutlich die Situation – während der Audition und Artikulation der niederländischen gespannten Vokale kann ein Muttersprachler des Polnischen mit Deutsch als ÜS die Spannung einfacher hören und nachahmen, weil er das distinktive Merkmal Spannung schon unter Kontrolle hat (sog. positiver Transfer).

Wenn wie aber die Allophone, d.h. die Positionsvarianten der Phoneme, in Betracht ziehen, zeigt es sich, dass Deutsch als ÜS auch negativer Einfluss auf das Erlernen vom Niederländischen haben kann, vor allem im Bereich der Aussprache (sog. negativer Transfer). Es lässt sich am besten am Beispiel der Länge der Vokale im Deutschen und Niederländischen zeigen. Die langen Vokale des Niederländischen werden nämlich durchschnittlich kürzer ausgesprochen als im Deutschen und werden deswegen nicht

als lang, sondern als halblang bezeichnet. Die einzige Stelle, wo die niederländischen langen Vokale genauso lang ausgesprochen werden, wie im Deutschen, ist die Position vor <r>. Der Einfluss des Deutschen an anderen Stellen kann zur unkorrekten, überlangen Aussprache führen.

Die allgemeine Konklusion wäre also wie folgt: Das Vokalsystem des Niederländischen bereitet im Allgemeinen weniger Schwierigkeiten den polnischen Muttersprachlern, die früher Deutsch beherrscht haben. Es kann auch angenommen werden, dass sie auch andere Fehler bei der Audition und Artikulation der Vokale des Niederländischen als die polnischen Muttersprachler, die Deutsch nicht beherrscht haben, machen. Die polnischen Muttersprachler ohne Deutsch als ÜS haben nämlich die Neigung, die halblangen, gespannten niederländischen Vokale mit den polnischen kurzen, ungespannten Vokalen zu ersetzen. Die polnischen Muttersprachler mit Deutsch als ÜS ersetzen dagegen die halblangen, gespannten niederländischen Vokale mit den langen, gespannten deutschen Vokalen. Das Berücksichtigen des negativen Einflusses der ÜS DE lässt uns also besser die Fehler der lernenden Personen voraussehen, analysieren und eliminieren. Und wenn wir den positiven Transfer in Rücksicht nehmen, dann können wir den Prozess des Erlernens im Bereich der Audition und Artikulation beschleunigen.

Versuchen wir die methodologischen Prinzipien der polykonfrontativen Beschreibung im Bereich der Vokalsysteme zusammen zu fassen und zu verallgemeinern – und zwar im Vergleich zur kontrastiven und konfrontativen Beschreibung –, kann uns die folgende Tabelle behilflich sein.

Tab. 3. Prinzipien der polykonfrontativen Beschreibung

Kontrastiv	Konfrontativ	Polykonfrontativ
→ Vokale der ZS, die in AS nicht vorkommen + unterschiedliche Distributionsvarianten	→ Vokale der ZS, die in AS nicht vorkommen → Vokale, die in der AS und ZS identisch sind → Vokale, die in der AS und ZS ähnlich sind, aber nicht identisch + gleiche/unterschiedliche Distributionsvarianten	→ Vokale, die in der AS und ZS identisch sind → Vokale, die in der AS und ZS ähnlich sind, aber nicht identisch → Vokale der ZS, die in AS nicht vorkommen → Vokale, die in der AS und ÜS identisch sind → Vokale, die in der AS und ÜS ähnlich sind, aber nicht identisch → Vokale der ÜS, die in AS nicht vorkommen → Vokale, die in der ÜS und ZS identisch sind

		→ Vokale, die in der ÜS und ZS ähnlich sind, aber nicht identisch → Vokale der ZS, die in ÜS nicht vorkommen + gleiche/unterschiedliche Distributionsvarianten in der AS und ZS + gleiche/unterschiedliche Distributionsvarianten in der AS und ÜS + gleiche/unterschiedliche Distributionsvarianten ÜS und ZS
--	--	---

Wenn wir die drei Kolonnen der Tabelle vergleichen, wird es eindeutig, dass die polykonfrontative Methode der Beschreibung viel komplizierter ist, als die kontrastive oder konfrontative. Es entsteht somit die Frage, ob solche Beschreibung der Mühe wert ist. Meiner Meinung nach ist die Antwort auf diese Frage ein eindeutiges **ja** – vor allem, weil solche Analysen und Vergleiche breite Anwendung in der Didaktik finden. Die konkreten Anwendungsvorschläge sind unter Schlussfolgerungen zu finden.

5. Schlussfolgerungen

Zum Schluss möchte ich einige konkrete Anwendungsmöglichkeiten für die ausgewählten Beispielfelder (Vokalsysteme des Polnischen, Deutschen und Niederländischen und Fremdsprachendidaktik) nennen.

- 1) Der negative Transfer aus der ÜS Deutsch kann solche Auditions- und Aussprachefehler erklären, die nicht mit dem Einfluss der AS Polnisch erklärt werden können. Die polykonfrontative Sichtweise lässt uns also detaillierter die Fehler voraussehen, analysieren, beschreiben, erklären und korrigieren.
- 2) Das Stützen des positiven Transfers nicht nur aus der AS Polnisch, sondern auch aus der ÜS Deutsch kann zum schnelleren und effektiveren Erlernen der niederländischen Aussprache führen. Die polykonfrontative Sichtweise lässt uns also den positiven Transfer maximal stärken.
- 3) Der positive Transfer aus der ÜS Deutsch kann den negativen Einfluss aus der AS Polnisch kompensieren.

- 4) Man könnte die gleiche Beschreibung für eine andere ÜS vorbereiten, z.B. für das Englische, das oft als die erste Fremdesprache vor dem Niederländischen gelernt wird.
- 5) Wir können auch die Hierarchie der Sprachen bei der Analyse ändern, z.B. im Falle von Studenten, die gleichzeitig DE und NL studieren. Auf diese Art und Weise könnte auch der eventuelle Einfluss der ZS Niederländisch auf ÜS Deutsch untersucht werden, was wiederum ein neues Untersuchungsfeld öffnet.

Zitierte Literatur

- ANGELIS G. DE, 2007, *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon et al.
- COSERIU E., 1972, Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik, in: Nickel G. (Hg.), *Reader zu kontrastiven Linguistik*, Frankfurt am Main, S. 39-58.
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*, 2007, Mannheim u.a.
- MORCINIEC N., 2001, Probleme der kontrastiven Linguistik, in: *Studia Linguistica* 20, S. 125-136.
- TWOREK A., 2004, O potrzebie polikonfrontatywnych badań językoznawczych, in: Bartoszewicz I./Hałub M./Jurasz A. (Hg.), *Werte und Wertungen. Sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Skizzen und Stellungnahmen. Festschrift für Eugeniusz Tomiczek zum 60. Geburtstag*, Wrocław, S. 253-260.
- Wahrig. *Deutsches Wörterbuch*, 1997, Frankfurt am Main.

Zu der Wortdesign-Theorie von Martin Neef

Der Terminus **Wortdesign** wurde zuerst vom französisch-amerikanischen Schriftsteller und Dichter Raymond Federman gebraucht, anschließend von Heinz Vater (1992) übernommen und für linguistische Zwecke adaptiert. Die Theorie formuliert Wohlgeformtheitsbedingungen für deutsche Wörter, die dabei isoliert, d.h. ohne Satzkontext, betrachtet werden. Danach ist ein Wort dann grammatisch, „wenn es allen relevanten Wohlgeformtheitsbedingungen zugleich genügt“ (Neef 1996:23).

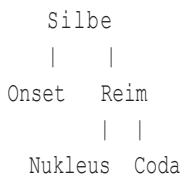
Die prosodischen und suprasegmentalen Bedingungen für die Wohlgeformtheit deutscher Wörter werden von der Theorie zwar auch erfasst, Martin Neef geht jedoch davon aus, dass jeder Angehörige der Sprachgemeinschaft muss einzelne Wörter auch aussprechen können. Wenn man die Wörter im Satzkontext betrachtet, sollte man dann vom **Satzdesign** sprechen.

Der vorliegende Aufsatz unternimmt einen Versuch des Exkurses durch die Hauptprinzipien der Wortdesign-Theorie. Es ist eine alternative Theorie, die als deklarativ (d.h. sie deklariert die Ordnungsprinzipien für den Wortaufbau), nicht dagegen als prozedural (d.h. durch Ableitung der Oberflächen- von der Tiefenstruktur) anzusehen ist. Sie ist zwischen der Phonologie und Morphologie zu platzieren und gehört in das Feld der theoretischen Linguistik. Sie berücksichtigt den Gesichtspunkt der generativen Transformationsgrammatik, verzichtet aber auf die von den Generativisten eingeführte Ambiguität zwischen der Oberflächen- und der Tiefenstruktur zugunsten der Oberflächenstruktur, d.h. vor allem der Lautstruktur des Wortes (von der morphologischen Struktur übernimmt sie nur die mit der Hauptkategorie des Wortes verbundenen Elemente). Die Theorie verzichtet dabei auch auf den Morphemterminus und auf den Kopf-Terminus, wie es auch Mechthild Rickheit in ihrer „Wortbildung. Grundlagen einer kognitiven Wortsemantik“ (1993) tut. Sie konzentriert sich auf die Wortoberfläche (samt den prosodischen und suprasegmentalen Wohlgeformtheitsbedingungen) konzentrierend, bezieht die Theorie also diejenigen Elemente des Textes mit ein, die dem Sprecher/Hörer des Deutschen „unmittelbar zugänglich“ sind. Der Autor bezeichnet sich selbst dabei als deutschen Muttersprachler und ist der Meinung, er kann dank dieser Tatsache verschiedene Nuancen des Deutschen gut erkennen.

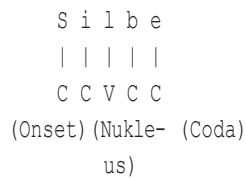
Im Rahmen meines Exkurses durch die Hauptregeln der Wortdesign-Theorie von Neef (1996) führe ich jetzt die wichtigsten an. Die Regeln sind präzise formuliert und haben im Großen und Ganzen sowohl phonologischen als auch morphologischen Wert. Die Theorie operiert vor allem mit phonologischen Termini wie: das phonologische Wort, die Silbe, die Sonorität, Trochäus, Jambus, Daktylus usw., Nebensilbe (als Schwa) usw. Sie verzichtet, ähnlich wie Rickheit (1993), auf den Kopf-Terminus. An Stelle des Morphem-Terminus gebraucht sie Stamm.

Als eine der Hauptregeln wird das Modell der Silbenstruktur des Deutschen von Vater (1992)

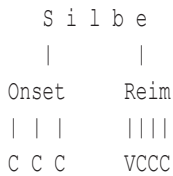
– hierarchisch



– flach



und von Neef (1996) dargestellt.



Weitere Regeln:

- in der offenen Silbe wird ein gespannter Vokal ausgesprochen, in der geschlossenen ungespannter kurzer Vokal;
- phonologische Wörter des Deutschen müssen mindestens aus einer Hauptsilbe bestehen, d.h. Stämme verfügen über einen Vollvokal;
- es kommt zu Silbenreduzierung oder Aufgabe des Silbenstatus (vgl. *(er) hat es* > *(er) hat 's*);
- der [h]-Laut wird nur im Wortanlaut ausgesprochen (d.h. am Beginn des phonologischen Wortes, mit Ausnahme von den allgemein bekannten Wörtern wie *Ahorn, Oheim, Uhu* usw.);
- ein phonologisches Wort kann nicht mit einem Vokal beginnen, oder mit anderen Worten: Ein phonologisches Wort muss mit gefülltem Onset (Anlaut) beginnen, usw.
- Sonoritätshierarchie für das Wort: Vollvokale, Schwa, Liquidae, Nasale, [v] und [j], und Obstruenten;
- zwei Sonorlaute können in einer Silbe nebeneinander im Onset nicht auftreten, z.B. [ml], [mR], grundsätzlich auch [mk];

- es kommt zu Nasalassimilation der Artikulationsstelle ($i[n]$ Kassel > $i[\eta]$ Kassel);
- die Nomen des Deutschen bilden den Plural auf -s oder mit Hilfe von einer Schwa-Silbe;
- segmentale Endung: Die Wortform muss über eine bestimmte segmentale Endung verfügen;
- unikale Nebensilbe: Die Wortform muss mit genau einer Nebensilbe enden;
- Obergrenze für Nebensilben: Die Wortform muss mit höchstens einer Nebensilbe enden;
- Untergrenze für Nebensilben: Die Wortform muss mit mindestens einer Nebensilbe enden;
- maximaler Silbenreim: Diejenigen Segmente der Wortform vom letzten Vollvokal an, die vor dem Schwa der ersten Nebensilbe stehen, müssen einen wohlgeformten und möglichst maximalen Silbenreim ergeben;
- Unterschied zu Basis: Die Wortform muss sich in ihrer phonologischen Struktur von der phonologisch bedingten Realisierung der relevanten Basis unterscheiden;
- nicht-initialer Hauptakzent: Das letzte phonologische Wort der Wortform muss mit einer Silbe beginnen, die nicht den Hauptakzent dieses phonologischen Worts trägt. [gə] ist als Präfixadjunkt des letzten phonologischen Worts zugelassen.

Wortdesignbedingungen für das Wortbildungsmuster *Compi*:

- Stammsequenz muss mit /i/ enden;
- es gilt die Designbedingung des Maximalen Silbenreims bezüglich des stamfinalen /i/;
- eine Wortform, die dieses Lexembildungsmuster repräsentiert, muss aus einem zweisilbigen phonologischen Wort bestehen;
- die Basis kann gekürzt werden.

Außerdem wurde auch bemerkt, dass *Compi*-Bildungen, die mit einer Nebensilbe beginnen (wie **Verli* zu *verlieren*), ausgeschlossen sind. Die *Compi*-Bildungen sind aus verschiedenen Wortarten als Ausgangseinheiten abgeleitet: aus Substantiven, vgl. z.B.: *Maus* - *Mausi*, *Student* - *Studi*, *Sozialdemokrat* - *Sozi*, aus Verben, vgl. z.B.: *knacken* - *Knacki*, *brummen* - *Brummi*, und aus Adjektiven, vgl. z.B.: *schwul* - *Schwuli*, *dumm* - *Dummi*.

Außerdem wurde von Neef das allgemein gültige morphologische Grundprinzip – das sogenannte Basisbewahrungsprinzip – angegeben: In Basen kodierte Segmente müssen in abhängigen Wortformen enthalten sein. Ähnlich lautet das Stammprinzip: Die Integrität eines Stamms darf nur durch epenthetische Segmente verletzt werden.

Die sämtlichen Regeln erschienen intuitiv selbstverständlich, ihre Formulierung gehört jedoch in den Bereich des linguistischen Allgemeinwissens und kann außerdem auch

praktisch nützlich sein. Sie gehören zum Teil der Phonologie, zum Teil dagegen der Morphologie an. Alle Prinzipien des Wortdesigns wurden von Neef (1996) als „verletzlich“, d.h. nicht ausnahmslos bezeichnet.

Systematisch wurden im selben Buch auch alle möglichen Silbenstrukturen für das Paradigma der deutschen Verbflexion sowie für deutsche Infinitive dargestellt, samt dem morphologischen Grundprinzip (vgl. 1996:270, 287-289, 293-299). Genau wurden alle Wortdesign-Regeln auch für das Wortbildungsmuster mit dem Suffix *-i* dargestellt (z.B. *Compi*), das Neef (1996:282) als zum gekürzten Stamm gehörig ansieht. Das Wortbildungsmuster gehört nach Neef (1996) zur Kurzwort-Wortbildung im Sinne von Fleischer/Barz (1992:222). Da Neef (1996:21) die Wortbildung als Lexembildung definiert, nennt er den Typ somit „Lexembildungstyp“. Der Autor bemerkt als Ergänzung von Fleischer/Barz (1992), dass dabei möglicherweise die Zieleinheit auch länger sein kann, als die Ausgangseinheit (*dumm-Dummi*), dass der Typ, im Gegensatz zu sonstigen Kurzwort-Wortbildungstypen, eine starke formale Regelmäßigkeit aufweist, sowie dass die Zieleinheit semantisch weitgehend vom Ausgangswort abweicht, indem regelmäßig eine Nebenbedeutung mit dem Bedeutungsmerkmal „vertraulich“ hinzukommt, z.B.: *Mutter - Mutti*, *Computer - Compi*, *Professionelle(r) - Profi*, *Hubschrauber - Hubi*, usw. Darüber hinaus bemerkt der Autor, dass nach dem Wortbildungsmuster auch ambige Wortbildungsprodukte produziert werden können, z.B. kann *Rolli* sowohl auf ‚Rollkragenpullover‘, ‚Rollstuhlfahrer‘ sowie auf ‚Handwagen‘ bezogen sein, *Brummi* auf ‚Mofa‘ oder ‚Lastzug‘. Dabei ist also von einer Verallgemeinerung der Bedeutung der betrachteten Derivate zu sprechen, die semantisch, ähnlich wie die Zusammensetzungen, einen bestimmten Gehalt an Abstraktheit aufweisen.

Im Großen und Ganzen stellt die Wortdesign-Theorie von Neef kohärent die Wohlgeformtheitsbedingungen für die Wörter des Deutschen dar. Zwar wurden ihre Hauptregeln größtenteils bereits in den 80er Jahren von Morciniec/Prędoła (1984) formuliert, die vorliegenden Wohlgeformtheitsbedingungen stellen jedoch eine Neusystematisierung für die Wörter des Deutschen dar, die sämtlich als Wortdesign-Theorie überschrieben worden ist und die Orientierung in der Menge der sprachwissenschaftlichen Termini erleichtert. Darüber hinaus wurde ein konkreter Beitrag zur germanistischen Linguistik geleistet, besonders was die Verben und was das Wortbildungsmuster *Compi* angeht. Die Theorie kann als eine neue Sicht der Oberflächenstruktur der deutschen Wörter angesehen werden, als neues deklaratives und präskriptives Herangehen, das als solches auch eine breite praktische Verwendung finden kann. Gedacht werden kann dabei nicht nur an die Unterrichtspraxis, sondern vor allem auch an die elektronischen Medien und die Programmierung. Die angegebenen Regeln können mit Hilfe von Programmiersprachen zu Erstellung von verschiedenen Programmen nützlich sein, besonders der orthographischen Korrekturvorschriften.

Zitierte Literatur:

- FLEISCHER W. / BARZ I., 1992, Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen.
- MORCINIEC N. / PRĘDOTA S., 1984, Fonetyka kontrastywna języka niemieckiego, Warszawa/Wrocław.
- NEEF M., 1996, Wortdesign. Eine deklarative Analyse der deutschen Verbflexion, Tübingen.
- RICKHEIT M., 1993, Wortbildung. Grundlagen einer kognitiven Wortsemantik, Opladen.
- VATER H., 1992, Zum Silbennukleus im Deutschen, in: Eisenberg P./Ramers K. H./Vater H. (Hg.), Silbenphonologie des Deutschen, Tübingen, S. 100-133.

Zum Einfluss der Intonationsstörungen auf die Rezeption des Ausgangstextes durch den Dolmetscher

1. Zur Qualität der Dolmetschleistung

Die Beurteilung der Dolmetschqualität stellt eine große Herausforderung dar. In der Literatur zum Dolmetschen werden oft Versuche beobachtet, sich dieser Herausforderung zu stellen (vgl. Gile 1995:45). Die Einschätzung der Qualität einer Dolmetschleistung ist stark durch die Natur dieser Handlung bedingt. Wie Mack feststellt, ist diese Leistung dazu bestimmt „einmalig und zwar unmittelbar im Zuge ihrer Erbringung, verwendet zu werden“. Alle Beteiligten erleben sie als Teil einer komplexen Kommunikationssituation (2002:111). Der durchschnittliche Rezipient richtet sich bei der Beurteilung einer Dolmetschleistung meistens nach dem vom Ausgangstext, Redner und von Umständen isolierten Produkt des Dolmetschens. Die Komplexität des Dolmetschprozesses ist nicht jedem Rezipienten bewusst. Manchmal wird sie sogar unterschätzt. Nicht jeder Auftraggeber ist in der Lage im Dolmetscher einen wichtigen Partner für das erfolgreiche Zustandekommen einer Kommunikationsleistung wie die des Dolmetschens anzuerkennen. Nicht jeder Auftraggeber ist sich dessen bewusst, dass eine gute Kommunikation mit dem Dolmetscher zur Optimierung seiner Leistung führen kann. Unter vielen Nutzern einer Dolmetschleistung ist immer noch der Glaube daran weit verbreitet, dass für die Qualität einer Verdolmetschung lediglich der Dolmetscher verantwortlich ist.

Die Forschung ist sich darüber einig, dass die Zuverlässigkeit der Rezipientenbeurteilung leicht in Frage gestellt werden kann. Nicht zu übersehen ist die Tatsache, dass das Urteil des Rezipienten stark subjektiv geprägt und von zahlreichen äußeren Faktoren abhängig ist. Dem Dolmetscher wird jedoch empfohlen, dieses Urteil nicht ohne Weiteres zu ignorieren, denn es wird ja von möglichen oder tatsächlichen Auftraggebern formuliert. In der Forschung versuchte man in der Vergangenheit meist bei der Qualitätsbeurteilung das Produkt des Dolmetschens dem Ausgangstext gegenüberzustellen und aus den sich daraus ergebenden Differenzen Schlüsse auf fehlerhaftes Dolmetschen zu schließen. Heutzutage wird die Bedeutung von situativen Faktoren hervorgehoben,

die dieses interlinguale kommunikative Handeln determinieren und auf die der Dolmetscher oft keinen Einfluss hat (vgl. Mack 2002:112).

2. Intonationsstörungen des Redners und die Leistung des Dolmetschers

Die kommunikative Handlung scheint ein sich mühelos vollziehender Akt zu sein. Diese Grundlage der sozialen Interaktion stellt aber einen komplexen Prozess dar, bei dem zahlreiche Faktoren zusammen wirken. Dieser Prozess steht sowohl unter dem Einfluss des Handelnden als auch dem des Rezipienten. Eine große Herausforderung bildet dabei die gesprochene Sprache, deren Rezeption durch segmentale und supra-segmentale Elemente bedingt wird.

Die Prosodie hat eine große Bedeutung für die Strukturierung von Diskursen und Signalisierung von Satzmodalitäten. Dem Sprecher wird dadurch die Möglichkeit gegeben, Propositionen miteinander zu verknüpfen, ausgewählte Elemente hervorzuheben, oder auf bestimmte Relationen hinzuweisen. Dadurch helfen die prosodischen Merkmale dem Rezipienten dabei, Äußerungen in bestimmten Situationen richtig zu verstehen. Selting definiert die Prosodie als „Oberbegriff für diejenigen suprasegmentalen Aspekte der Rede, die sich aus dem Zusammenspiel der akustischen Parameter Grundfrequenz (Fo), Intensität und Dauer in silbengroßen oder größeren Domänen ergeben“ (1995:11). Sie charakterisiert diesen Bereich näher, indem sie feststellt: „Hierzu gehören auditive Phänomene wie Intonation, d.h. der Tonhöhenverlauf gesprochener Sprache in der Zeit, Lautstärke, Länge, Pause, sowie die damit zusammenhängenden komplexeren Phänomene Sprechgeschwindigkeit, Tempo und Rhythmus“ (1995:11).

Angehende Dolmetscher sind sich meist der Tatsache bewusst, dass viele dieser Phänomene (zum Beispiel allzu schnelle Sprechgeschwindigkeit des Redners oder nicht genügende Lautstärke) eine große Erschwernis für die erfolgreiche Verdolmetschung eines Redebeitrags sein können. Dem Tonhöhenverlauf wird jedoch oft wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei ist eben dieses Phänomen bei der Organisation des Sprecherwechsels nicht zu unterschätzen, denn gerade dadurch zeigt der Redner meist seine Absicht, einen Redebeitrag zu beenden beziehungsweise fortzusetzen. Altmann/Ziegenhain beschreiben dies auf die folgende Art und Weise: „Der Tonverlauf/die Sprechmelodie spielen u.a. eine wichtige Rolle bei der Organisation des Sprecherwechsels ('turn-taking'). Das Ende eines Redebeitrags wird meist durch ein Absinken der Sprechmelodie auf die Basis der individuellen Tonhöhe (sowie durch weitere Merkmale wie Verlangsamung des Sprechtempos) signalisiert; umgekehrt signalisiert ein äußere Ansteigen der Tonhöhe (sowie eine Erhöhung des Sprechtempos), dass der eigene Redebeitrag noch fortgesetzt werden soll“ (2010:118). Das Absinken der Sprechmelodie bei einem Redebeitrag bildet daher für einen Dolmetscher (insbesondere für einen Simultandolmetscher) meist ein Zeichen dafür, dass der Redner gerade eine sinntragende Einheit abgeschlossen hat. Er nimmt dann oft an, dass er bereits alle

Informationen rezipiert hat, die für die Konstruktion der zielsprachlichen Information nötig sind. Eine solche Situation ist in erster Linie beim Simultandolmetschen möglich. In diesem Prozess muss ein Sinnschritt „ohne Kenntnis des anderen, nächsten oder gar übernächsten“ (Matyssek 2006:12) fast gleichzeitig mit der Äußerung des Redners in der Zielsprache wiedergegeben werden. Der Dolmetscher kann es sich daher nicht leisten, bei jeder Äußerung des Redners allzu lange zu warten, um Sicherheit zu gewinnen, denn dadurch würde er das Risiko eingehen, dass er den Anschluss an die nächste, vom Redner produzierte, sinntragende Einheit verliert. Der für das Simultandolmetschen charakteristische Zeitdruck ist mit der Notwendigkeit verbunden, zu antizipieren und schnell Entscheidungen zu treffen. Die Intonationsstörungen in den Ausführungen des Redners können daher dazu führen, dass der Dolmetscher zu früh antizipiert und Informationen vermittelt, die entweder wesentlich von der Absicht des Redners abweichen oder sogar der intendierten Information zuwider laufen. Der Dolmetscher meint einfach, dass der Redner einen gegebenen Redebeitrag abgeschlossen hat und konstruiert die Information aufgrund eines noch nicht abgeschlossenen Abschnitts. Die Korrektur wird dabei durch den Zeitdruck erheblich erschwert. In der Praxis kommen oft Situationen vor, in denen der Redner innerhalb von einer bestimmten Zeit recht viele Informationen vermitteln will oder muss. Er versucht daher möglichst schnell den Referatstext vorzulesen. Manchmal verliert er sich in den einzelnen Sätzen und weiß selber nicht, wo der neue Satz anfängt und der frühere endet. Daher kann seine Intonationsführung irreführend sein.

Die fallende Tonhöhenbewegung mitten im Satz ist nicht immer als ein prosodischer Fehler des Redners zu interpretieren. Sie kann auch ein beabsichtigtes Handeln des Redners sein. Der Redner verfolgt zum Beispiel dadurch die Absicht, die eigenen Ausführungen attraktiver zu machen, indem er die Zuhörenden zu überraschen versucht. Da er sich dessen nicht bewusst ist, dass solche Abweichungen von der üblichen Intonationsführung für Dolmetscher eine ernst zu nehmende Schwierigkeit darstellen, sieht er keine Gefahr in einer solchen Gestaltung seines Redebeitrags. Auch wenn der Redner selbst eine gegebene Fremdsprache gut beherrscht, hat er meistens wenig Gespür dafür, welches sprachliches Verhalten Probleme bei der Verdolmetschung bereiten kann. Manchmal erkennt er erst im nachhinein diejenigen Elemente seiner Äußerung, die eine erfolgreiche Verdolmetschung wesentlich erschwert haben können. Eine Abweichung von der üblichen Intonationsführung, die manchmal bei deutschsprachigen Rednern beobachtet wird, kann zu großen Problemen bei einer erfolgreichen Verdolmetschung von bestimmten Äußerungen aus dem Deutschen ins Polnische führen. Eine ernsthafte Schwierigkeit stellen insbesondere beim Simultandolmetschen deutsche Adverbien dar, die leicht mit Adjektiven verwechselt werden können. Bei der Verdolmetschung von Äußerungen mit ähnlichem Inhalt aus dem Polnischen ins Deutsche muss sich der Dolmetscher solchen Herausforderungen nicht stellen. Nachfolgend werden ausgewählte Beispiele angeführt, die das obige Problem veranschaulichen:

Beispiel 1.

Anfänglicher Teil der ausgangssprachlichen Äußerung des Redners: *Diese Prinzipien sind doch leicht ...* (fallende Tonhöhenbewegung des Redners). Mögliche Verdolmetschung ins Polnische bei der Interpretation der fallenden Tonhöhenbewegung als Signal für das Ende des Satzes: *'Te zasady są przecież łatwe'*. Vervollständigung der vom Redner angefangenen ausgangssprachlichen Äußerung: *... zu verwechseln mit den Forderungen der Arbeitnehmer*. Vorschlag für ein zielsprachliches Äquivalent der vollständigen Äußerung des Redners: *'Te zasady można łatwo pomylić z roszczeniami pracowników'*.

Beispiel 2.

Anfänglicher Teil der ausgangssprachlichen Äußerung des Redners: *Diesbezügliche Zahlen sind enorm ...* (fallende Tonhöhenbewegung des Redners). Mögliche Verdolmetschung ins Polnische bei der Interpretation der fallenden Tonhöhenbewegung als Signal für das Ende des Satzes: *'Odnoszące się do tego liczby są ogromne'*. Vervollständigung der vom Redner angefangenen ausgangssprachlichen Äußerung: *... gefallen*. Vorschlag für ein zielsprachliches Äquivalent der vollständigen Äußerung des Redners: *'Odnoszące się do tego liczby ogromnie się zmniejszyły'*.

Beispiel 3.

Anfänglicher Teil der ausgangssprachlichen Äußerung des Redners: *Der Umsatz in dieser Branche ist enorm ...* (fallende Tonhöhenbewegung des Redners). Mögliche Verdolmetschung ins Polnische bei der Interpretation der fallenden Tonhöhenbewegung als Signal für das Ende des Satzes: *'Obrót w tej branży jest ogromny'*. Vervollständigung der vom Redner angefangenen ausgangssprachlichen Äußerung: *... zurückgegangen*. Vorschlag für ein zielsprachliches Äquivalent der vollständigen Äußerung des Redners: *'Obrót w tej branży ogromnie spadł'*.

Beispiel 4.

Anfänglicher Teil der ausgangssprachlichen Äußerung des Redners: *Diese Konferenz war in ihrer Qualität schlecht ...* (fallende Tonhöhenbewegung des Redners). Mögliche Verdolmetschung ins Polnische bei der Interpretation der fallenden Tonhöhenbewegung als Signal für das Ende des Satzes: *'Pod względem jakości ta konferencja była słaba'*. Vervollständigung der vom Redner angefangenen ausgangssprachlichen Äußerung: *... von anderen Veranstaltungen dieser Art zu unterscheiden*. Vorschlag für ein zielsprachliches Äquivalent der vollständigen Äußerung des Redners: *'Pod względem jakości trudno było odróżnić tę konferencję od innych imprez tego rodzaju'*.

Beispiel 5.

Anfänglicher Teil der ausgangssprachlichen Äußerung des Redners: *Die Klärung dieses Problems war deutlich ...* (fallende Tonhöhenbewegung des Redners). Mögliche Verdolmetschung ins Polnische bei der Interpretation der fallenden Tonhöhenbewegung als Signal für das Ende des Satzes: `Ten problem rozstrzygnięto w sposób klarowny`. Vervollständigung der vom Redner angefangenen ausgangssprachlichen Äußerung: *... unter unseren Erwartungen geblieben*. Vorschlag für ein zielsprachliches Äquivalent der vollständigen Äußerung des Redners: `Sposób, w jaki rozstrzygnięto ten problem, wyraźnie nie spełniał naszych oczekiwań`.

Beispiel 6.

Anfänglicher Teil der ausgangssprachlichen Äußerung des Redners: *Die Investitionen waren umsonst ...* (fallende Tonhöhenbewegung des Redners). Mögliche Verdolmetschung ins Polnische bei der Interpretation der fallenden Tonhöhenbewegung als Signal für das Ende des Satzes: `Inwestycje poszły na marne`. Vervollständigung der vom Redner angefangenen ausgangssprachlichen Äußerung: *... in die falsche Richtung geflossen*. Vorschlag für ein zielsprachliches Äquivalent der vollständigen Äußerung des Redners: `Inwestycje w sposób nieuzasadniony poszły w złym kierunku`.

Beispiel 7.

Anfänglicher Teil der ausgangssprachlichen Äußerung des Redners: *Die in dieser Kürze vorgetragenen Ausführungen waren gut ...* (fallende Tonhöhenbewegung des Redners). Mögliche Verdolmetschung ins Polnische bei der Interpretation der fallenden Tonhöhenbewegung als Signal für das Ende des Satzes: `Wywody przedstawione w tak skrótowej formie były właściwe`. Vervollständigung der vom Redner angefangenen ausgangssprachlichen Äußerung: *... zu überhören*. Vorschlag für ein zielsprachliches Äquivalent der vollständigen Äußerung des Redners: `Tak skrótowo przedstawione wywody można było zupełnie zignorować`.

3. Fazit und Ausblick

Die oben angeführten Beispielsätze zeugen eindeutig davon, dass sich die prosodische Gestaltung der zielsprachlichen Äußerung auf die Bedeutungskonstruktion der vom Dolmetscher rezipierten Informationen negativ auswirken kann. Die von dem typischen Tonhöhenverlauf abweichende Sprechmelodie kann insbesondere beim Simultandolmetschen zu einer Beeinträchtigung der Bedeutungskonstruktion führen. Erfahrene Dolmetscher sind sich dieser Hindernisse bewusst und haben meist ein Gespür dafür, wann die zu frühe Antizipation zu einer falschen Verdolmetschung führen

kann. Unerfahrenen Dolmetschern gelingt es jedoch selten, dieser Gefahr zu entgehen. Die Auseinandersetzung mit der Eigendynamik der Ausgangs- und Zielsprache unter Zeitdruck und Stress, bei der sie auf die Erwartungen und Anforderungen der Auftraggeber sowie Rezipienten einzugehen versuchen (vgl. Materniak 2010:345), bewirkt, dass sie keine Sekunde verlieren wollen. So geraten sie leicht in die prosodische Falle des Redners. Daher ist es unumgänglich, angehende Dolmetscher bereits im Studium für die Gefahren zu sensibilisieren, die sich aus der prosodischen Gestaltung eines Redebeitrags ergeben können. Die Ausbildung zum Konferenzdolmetscher findet in Polen recht häufig im Rahmen von Aufbaustudiengängen mit einer Dauer von zwei Semestern statt. Eine wichtige Rolle spielen dabei oft Aspekte, die sich der angehende Dolmetscher bis zu einem bestimmten Grade selbst erarbeiten kann, zum Beispiel die Vermittlung eines bestimmten Fachvokabulars. Bei einer so kurzen Ausbildungsdauer wäre es jedoch wichtig, angehenden Dolmetschern Hilfe bei denjenigen Phänomenen zu leisten, deren selbständige Entdeckung sich nicht unmittelbar erschließt. Die Sensibilisierung für die Gefahr einer fehlerhaften Verdolmetschung infolge unüblichen Tonhöhenverlaufs, die Bewusstmachung von potentiellen risikoreichen Äußerungen in der Zielsprache sowie zahlreiche Gelegenheiten zur Herausbildung eines in solchen Situationen optimalen Verhaltens des Dolmetschers gehören ohne Zweifel zu Aspekten, die bei der Ausbildung von Konferenzdolmetschern nicht übergangen werden dürfen.

Zitierte Literatur

- ALTMANN H. / ZIEGENHAIN U., 2010, Prüfungswissen Phonetik, Phonologie und Graphemik, Göttingen.
- GILE D., 1995, Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, Amsterdam/Philadelphia.
- MACK G., 2002, Die Beurteilung professioneller Dolmetschleistungen, in: Best J./Kalina S. (Hg.), Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe, Tübingen, S. 110-119.
- MATYSSEK H., 2006, Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Teil 1, Tübingen.
- MATERNIAK M., 2010, Verstehen und Übertragen – einige Überlegungen zum Konsekutivdolmetschen, in: Pohl I. (Hg.), Semantische Unbestimmtheit im Lexikon, Frankfurt am Main, S. 335-346.
- SELTING M., 1995, Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation, Tübingen.

Fächerübergreifendes Lernen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht – Arbeit mit den Sachtexten

1. Handlungsorientierung

Die sich ständig entwickelnden Beziehungen in der heutigen Welt stellen vor den Lernenden immer neue Forderungen, die sich auch auf den Fremdsprachenunterricht beziehen. Die Menschen sollten die Fremdsprachenkenntnisse nicht nur in Bezug auf die Allgemeinsprache, sondern auch in Bezug auf Fachsprachen entwickeln. Die zunehmende Bedeutung des Fachwissens (z.B. im Bereich der Informatik) verursacht einen wesentlichen Einfluss der Fachsprache auf die Alltagssprache. Deswegen müssen solche Methoden und Techniken entwickelt werden, die den Lernenden helfen, die Fachsprache während des Fremdsprachenunterrichts kennen zu lernen. Die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit im Fach kann am besten während des Fachsprachenunterrichts erreicht werden, aber im normalen Fremdsprachenunterricht ist das auch möglich. Dazu muss Fremdsprachenunterricht die entsprechenden fachsprachlichen und methodischen Mittel bereitstellen. Zu den Hauptaufgaben des Fremdsprachenunterrichts, in dem auch die Fachkompetenz erworben wird, gehört ein fachlich bestimmtes Lernumfeld zu schaffen. Dieses Lernumfeld kann durch den handlungsorientierten Unterricht gestaltet werden.

Christian Wopp (1986:600) definiert den handlungsorientierten Unterricht als Unterricht, der „den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts ermöglichen soll. Die materiellen Tätigkeiten der Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses, und es sollen Handlungsprodukte als konkrete Ergebnisse des Lern- und Arbeitsprozesses erstellt werden“. Im handlungsorientierten Unterricht sind die Handlungen von Bedeutung, die man nicht als bloße Fertigkeiten verstehen sollte aber als zielgerichtete, „in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge“ (Aebli 1983:182). Jede Handlung hat selbst eine Struktur (Aebli 1983:182). Sie hat ein Ziel, besteht aus Teilhandlungen, hat einen Gesamt Ablauf, bei dem einzelne Teilziele realisiert werden.

Die Merkmale der Handlung – „Handlung als eine zielgerichtete (intentionale) Tätigkeit, in der eine Person versucht, mittels Veränderung von Selbst- und/oder Weltaspek-

ten einen für sie befriedigenden Zustand zu erreichen, [...] als proaktive bzw. reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation, [...] als die Auseinandersetzung der personalen Ganzheit mit einer Situation. D.h. dass [...] physische (physiologische, motorische) und psychische Bestandteile zusammenwirken [...], insofern Handlungsintention, Handlungsorganisation und Handlungsevaluation integrativ verflochten sind“, die von Dietrich (1984:58f.) erarbeitet wurden – zeigen deutlich, dass die Handlung ein komplexer Begriff ist, in dem Denken und Handeln im Zusammenhang stehen. Dadurch dass Lernende Lernsituation begreifen, Informationen aufnehmen, verarbeiten und aktiv sind, muss ein differenziertes Handlungsrepertoire ausgebaut werden. Denken und Handeln werden dabei eng aufeinander bezogen. Im handlungsorientierten Unterricht geht es also um „strukturelles Lernen“ – „die Vernetzung der durch Handeln erworbenen Kenntnisse, Informationen und Einsichten in die kognitive Struktur“ (Aebli 1983:152). Durch Handeln ist es leichter zur Fachkompetenz zu kommen. Dazu müssen entsprechende Bedingungen geschaffen werden. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht kann die Handlungsorientierung mit fächerübergreifendem Lernen entwickelt werden. Handlungsorientierter Unterricht bietet die verschiedenen methodischen und inhaltlichen Zugriffsweisen auf ein Thema, eine Fragestellung, ein Problem an. Im Fremdsprachenunterricht sollte fächerübergreifendes Lernen zu einer ganzheitlichen Betrachtung der fremdsprachlichen Wirklichkeit führen, was zum besseren Erwerb der Fachkompetenz beitragen kann.

2. Fächerübergreifender Unterricht

Fächerübergreifender Unterricht wird deswegen so genannt, weil in ihm zwei oder mehr Fächer zusammengebracht werden (Huber 1997:50). Es bestehen verwandte Begriffe: fachüberschreitend, -koordinierend, fächerverbindend, -verknüpfend, überfachlich usw. (Huber 1997:33). Die Unterschiede zwischen ihnen beziehen sich vor allem auf die Inhalte, soziale und organisatorische Formen des Unterrichts. Fachüberschreitend nennt man einen Unterricht, wenn über die Grenzen dieses Faches hinaus auf größere Zusammenhänge verwiesen wird. Fächerverbindender Unterricht findet dann statt, wenn das gleiche Thema aus unterschiedlicher Lernperspektive in zwei oder mehreren Fächern behandelt wird. Eine besondere Form des fächerübergreifenden Unterrichts ist der fächerkoordinierende Unterricht, in dem alle Gemeinsamkeiten zwischen den Fächern planvoll zusammengestellt werden, indem sie getrennt aber synchronisiert durchgeführt werden (Huber 1997:33). Fächerübergreifender Unterricht orientiert sich nicht an der Fachsystematik, sondern an übergreifenden Themen, Aufgaben oder Problemen. Deswegen ist es den Lernenden leichter, sich auf den Erwerb der Fachkompetenz zu konzentrieren. Im fächerübergreifenden Lernen wird ein problemorientiertes Lernen bevorzugt. Viele Probleme lassen sich nicht im Horizont eines Faches behandeln, sie fordern fächerübergreifendes Arbeiten. Diese Form der Arbeit ist in der Schule heute immer gefragter, weil die gesellschaftlichen Schlüsselprobleme von den

Menschen Schlüsselqualifikationen fordern, die man nur während des fächerübergreifenden Unterrichts erwerben kann. Fächerübergreifender Fremdsprachenunterricht kann den Fachunterricht gut ergänzen. Wichtiges Motiv für den fächerübergreifenden Unterricht ist das reflexive Lernen, das nicht nur für die Sekundarstufe II von besonderer Bedeutung ist. Es geht hier nämlich um die „Reflexion der Problemdefinitionen, Wirklichkeitszugänge, oder -konstruktionen und Güterkriterien“ (Huber 1997:46), nach denen die Lernenden vor allem implizit verfahren, wie man fächerübergreifend arbeitet. Die Felder des fächerübergreifenden Unterrichts und des handlungsorientierten Unterrichts überschneiden sich, sind aber nicht gleich. Der fächerübergreifende Charakter des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts hängt vor allem von Konzept und Problem, von der Zusammensetzung der Gruppe und dem Umgang mit dem Vorhaben ab. Deswegen kann festgestellt werden, dass nicht jeder fächerübergreifende Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert ist. Es wäre natürlich gut, wenn er zum handlungsorientierten Arbeiten führen würde.

3. Sachtexte als Quelle des Lerninhalts

Um die Fachkompetenz im Fremdsprachenunterricht zu erreichen, sollten Lernende über eine Vielfalt der fachsprachlichen, landes- bzw. wirtschaftskundlichen, strategischen und interkulturellen Lerninhalte verfügen. Die Fremdsprachendidaktik soll den Lernenden möglichst früh ermöglichen, sich mit Problemen des Fachwissens auseinanderzusetzen. Das kann mit Hilfe von geschriebenen Texten getan werden. In der Fachliteratur wird in der Regel zwischen den narrativen und deskriptiven Textformen unterschieden (vgl. Franz 1997:121ff.). Narrativ heißt berichtend und deskriptiv heißt beschreibend. Nach Egon Werlich (1975:71) unterscheidet man „subjektive Textformen“ in der Literatur und „objektive Textformen“ in den Fachsprachen. „Die Literatur stellt jedoch immer ein individuelles, d.h. subjektives Zeugnis der Zeit dar, im Gegensatz dazu besteht das eigentliche Spezifikum der Sachtexte darin, dass sie – wir könnten etwas übertrieben sagen – den Zeitgeist objektiv darzustellen vermögen“ (Werlich 1975:71).

Die Sachtexte dienen eher den praktischen Zwecken – in der Verwaltung, dem ökonomischen Bereich, ev. in der Publizistik. Sie illustrieren das alltägliche Leben aber sie sind keine Kommentare zu den Geschehnissen. Nach dem Referenzrahmen sollten die Fremdsprachenlernenden schon auf dem Niveau B2 ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen können. Formen des Sachtextes sind z.B.: Nachricht, Kommentar, Glosse, Reportage, Interview und Kritik, wenn es um journalistische Stillformen geht, aber auch Wahlprogramme, Hausordnung, einfach die Textformen, mit denen wir im Alltagsleben zu tun haben. Deswegen ist es so wichtig, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht mit den Sachtexten arbeiten können. Sie liefern uns das Fachwissen, das wir bei dem Organisieren unseres Alltags in der Kultur des fremden Landes einfach brauchen. Sachtexte sollten uns informieren. Im

Gegensatz zu Erlebnis- und Fantasieerzählungen werden sie ohne Ausschmückungen, Persönliches, Meinungen und Gefühle aufgeschrieben. Sachtexte haben eine „atemporale“ Struktur. Jemand, der den Vorgang nicht kennt, kann vom Inhalt des Sachtextes entnehmen, wie der Vorgang zu verstehen und nachzuvollziehen ist.

In den Sachtexten können ähnliche Textmerkmale wie bei anderen Texten erkannt werden: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität (Roelcke 2005:87). Die ersten zwei Merkmale haben eine große Bedeutung. Bei der Kohäsion handelt es sich um den formalen Zusammenhang, um den funktionalen Zusammenhang bei der Kohärenz. Diese Zusammenhänge finden sich auf verschiedenen Ebenen, d.h. einerseits zwischen verschiedenen Sätzen oder Bildeinheiten (Textmikrostruktur) und andererseits zwischen Einheiten, die jeweils aus mehreren Sätzen oder Bildsequenzen bestehen (Textmakrostruktur).

Im Sachtext geht es um die Fachkommunikation. Unter Fachkommunikation versteht Siegfried Weber „die Gesamtheit geistig-sprachlicher Handlungen zur Erfüllung von Kommunikationsaufgaben (produktiv und rezeptiv) die auf die Gewinnung und Vermittlung/den Erwerb sowie auf die Anwendung eines bestimmten Fachwissens und fachlichen Könnens gerichtet sind“ (2010:12-13). Wenn wir Fremdsprachen lernen, dann tun wir das aus den unterschiedlichen Motiven. Beruflich oder privat motivierte Reisen und längere Aufenthalte im Ausland schaffen Anlässe für Fachkommunikation. Wir sind oft gezwungen, Sachtexte zu verstehen und auch zu schreiben. Im Sachtext geht es um die Klarheit. Unser Text muss verständlich und sachlich sein. Wir sollten auch Fachbegriffe verwenden können. Für Thorsten Roelcke ist ein Fachwort „hiernach die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußelter Texte gebraucht wird“ (2005:51-52). Von Fachbegriffen geht Verstehen, Denken und Begreifen der Sache aus.

4. Sachtexte im Fremdsprachenunterricht

Erst als die kommunikativ-pragmatische Methode die wichtigste Methode des Fremdsprachenunterrichts zu sein begann, tauchen im Fremdsprachenunterricht die Sachtexte auf: das waren einfache Texte wie: Kochrezepte, Fahrpläne, Überschriften, Anleitungen. Man versuchte den Schülern beizubringen, was es eigentlich ein Text ist, aus welchen Bausteinen er besteht und wie er funktioniert. Der heutige Schüler braucht Informationen über die Welt. Heute kann man ohne Probleme unterschiedliche Sachtexte in der Fremdsprache finden. Man muss nur die Auswahlkriterien der Sachtexte kennen.

Von Dieter Urban wurden drei Punkte festgelegt, welche bei der Beurteilung des Sachtextes beachtet werden sollten: Form, Inhalt und Resonanz. „Diese drei Kriterien bestimmen Verständlichkeit und Rezeptionsfreundlichkeit“ (Urban 1982:62). Für die

Form ist die Qualität der Syntax – d.h. die Klarheit der Formulierung und des Aufbaus, auch der Inhalt muss klar formuliert sein; unter der Resonanz wird Effektivität oder dagegen Wirkungslosigkeit verstanden (vgl. Urban 1982:64). Dann muss die Frage gestellt werden, was Lernende mit Hilfe von Sachtexten üben sollten. Mit Sachtexten könnten z.B. höherstufige Lesefertigkeiten gefördert werden wie:

- Mit Sachtexten wird vorhandenes Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktiviert und das für das Textverstehen unbedingt benötigte Vorwissen bereitgestellt.
- Die Fachkompetenz wird mit den Sachtexten erweitert (Fachbegriffe).
- Die Verfahren: Analysieren und Erschließen von Texten werden entwickelt (Lesestrategien, Aufbau des Sachtextes).
- Anschlusskommunikation wird angeregt, die das Textverständnis unterstützt.

Wenn wir Sachtexte lesen, konzentrieren wir uns auf bestimmte Informationen. Wir trainieren selektives Lesen. Da der Sachtext viele Fachbegriffe enthält, müssen Lernende die Bedeutung der unbekannteren Fachwörter entziffern können. Dabei sollten die Lernenden folgende Techniken üben: Bedeutungen aus dem Kontext ableiten, die Wortbildungsregeln nutzen oder im Fachlexikon nachschlagen.

Sachtexte können auch von den Lernenden geschrieben werden. Dabei gelten einige wichtige Prinzipien:

- man soll die Form des Sachtextes berücksichtigen: Kochrezept oder Anleitung!;
- Sachtexte sollen klar und verständlich für den Leser geschrieben werden. Sachtexte sind auch Fachtexte, deswegen müssen sie Fachbegriffe enthalten;
- ungenaue Verben wie: *tun*, *machen* sollten vermieden werden;
- Sachtexte schreibt man sachlich ohne Ausschmückungen, Meinungen und Persönliches;
- Sachtexte werden in der Zeitform Präsens geschrieben.;
- man soll auf richtig gebaute Sätze achten.

Schreibunterricht sollte den Lernenden helfen, die realen Schreibanforderungen zu bewältigen. Diese klaren Regeln ermöglichen, auch dem schwachen Schüler einen Sachtext zu schreiben. Es wäre natürlich ideal, wenn Lesen und Schreiben in einem fächerübergreifenden handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht geübt werden, wenn dabei bestimmte Verfahren¹ entwickelt werden wie: den Inhalt eines Textes erfassen, Vorwissen anbringen, Sachtexte kritisch lesen, Texte kürzen, Texte paraphrasieren, Texte gliedern (segmentieren), Informationen aus Texten herausschreiben, Grafiken/Tabellen in Text übersetzen – und umgekehrt, Textsorte und Sprachfunktionen erkennen, den Sachtext in den thematischen Reihenzusammenhang einbauen, ein Thema/Problem im Anschluss an eine Sachtextlektüre erörtern.

¹ Vgl. www.fachdidaktik-einecke.de.

Fächerübergreifendes Lernen sollte in den Fremdsprachenunterricht verflochten werden, indem wir zu den bestimmten Lernmethoden greifen wie z.B.: Projektunterricht. „Bei der Auswahl des Projektthemas wird deutlich, dass die Fragen sich nicht an Fächergrenzen halten. [...] Die offene Lernform wie die Projektaufgabe sucht nach Übergängen zwischen unterschiedlichen Fachperspektiven, um das gestellte Problem zu lösen“ (Niemiec-Knaś 2008:265). Projekte sind handlungsorientiert. Der Projektunterricht muss in einer gut organisierten Lernumwelt mit dem Werkstattcharakter stattfinden. Um mit den Sachtexten arbeiten zu können, müssen die Lernenden also die entsprechende Methode finden und gut organisierte Lernumgebung zur Verfügung haben. Ohne das ist es nicht möglich, handlungsorientiert und fächerübergreifend zu lernen.

5. Fazit

Fächerübergreifender Unterricht in der Schule soll als bewusster und intendierter Ansatz angesehen werden. Um fächerübergreifendes Lernen im Fremdsprachenunterricht zu erreichen, sollte der Unterricht nach den Prinzipien der Handlungsorientierung gestaltet werden. Die handlungsorientierte Arbeit mit den Sachtexten kann wesentlich zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten: insbesondere Lesen und Schreiben beitragen. Dazu müssen dem Schüler entsprechende Methoden und Lernumfelde zu Verfügung stehen. Die Lernenden werden in ihrer Zukunft oft mit Sachtexten in der Fremdsprache (z.B. während des Studiums) konfrontiert, die einen hohen Grad an Fachlichkeit aufweisen. Sie müssen mit den Sachtexten fächerübergreifend arbeiten können.

Zitierte Literatur

- AEBLI H., 1983, Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart.
- DIETRICH G., 1984, Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn.
- FRANZ U., 1997, Hintergrund und Vordergrund in der erinnerten Welt, München.
- HUBER L., 1997, Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht, in: Hänsel D.(Hg.), Handbuch Projektunterricht, Weinheim/Basel, S. 31-53.
- NIEMIEC-KNAŚ M., 2008, Die interkulturell-kommunikative Begegnung während der komplexen Projektaufgabe – Schüleraustausch, in: Batroszewicz I./Szczęć J./Twarek A. (Hg.), *Linguistica et res cotidianae*, Wrocław/Dresden, S. 263-272.
- ROELCKE T., 2005, Fachsprachen, Berlin.
- URBAN D., 1987, Zur Gestaltung bildsprachlicher Kommunikation, München.
- WEBER S., 2010, Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium: Ziele, Merkmale, Inhaltskomponenten, in: Duś M./Zenderowska-Korpus G. (Hg.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*, Częstochowa, S. 9-38.
- WERLICH E., 1971, Wörterbuch der Textinterpretation, Dortmund.
- WOPP C. 1986. Unterricht, handlungsorientierter, Lexikoneintrag in: Haller H.-D./Meyer H., *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften*. Bd. 3., Stuttgart.

Karikatur als Sprech Anlass im Fremdsprachenunterricht auf der Fortgeschrittenenstufe

Das Ziel des Beitrags ist das didaktische Potential der Karikatur für den Fremdsprachenunterricht auf der Fortgeschrittenenstufe zu zeigen. Satirische Bilder bieten kreative Zugänge zu der Fremdsprache sowie zu der Wirklichkeit. Das Hauptaugenmerk wird auf die sprechfördernde Funktion der Karikatur alltäglicher Situationen gerichtet. In dem Beitrag werden auch Arbeitsformen dargestellt, die sich in der Praxis bewährt haben. Indem Karikaturen die Lernenden zu der aktiven Auseinandersetzung mit der verborgenen Botschaft veranlassen, bewegen sie die Lernenden zu der kritischen Reflexion über die Realität, von daher erfüllen sie nicht nur die fremdsprachendidaktische Funktion, sondern sie begünstigen auch die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden.

1. Karikatur – zur Begriffsbestimmung

Tagtäglich begegnen uns Karikaturen, die als gezeichnete Kommentare zu verstehen sind, in den Medien. Sie drücken die subjektive Meinung des Karikaturisten zu einem bestimmten Thema aus, indem sie menschliche Eigenschaften und Handlungen überspitzt wiedergeben. Der Begriff Karikatur kommt von dem italienischen *caricare* – ‚überladen‘. Karikatur weist auf eine überspitzte Art und Weise auf aktuelle Probleme aus Politik, Wirtschaft oder Gesellschaft hin. Sie begnügt sich aber nicht nur damit, Probleme zu signalisieren. Sie fordert zwar zum Lachen auf aber ihr wichtigstes Ziel ist es, Kritik zu üben. Karikatur fordert zu einer Stellungnahme des Betrachters heraus, indem sie bewusst provoziert. Hier ist es wichtig, den Begriff „Karikatur“ für den Unterricht zu definieren. Unter Karikatur sollen hier nach Grünewald (1979:14) „visuelle Aussagen verstanden werden, die pointiert durch Form und Inhalt, übertreibend, verzerrend, veranschaulichend, direkt oder indirekt Kritik an Personen und ihren Verhaltensweisen, an gesellschaftlichen Vorgängen üben“.

1.1. Stilmittel der Karikatur

Karikaturisten bedienen sich unterschiedlicher Stilmittel, um ihre Ziele zu verfolgen. Zu den wichtigsten gehören:

- Übertreibung (Hyberbel) – um unsere Aufmerksamkeit zu gewinnen, übertreiben Karikaturisten oft masslos. Das Typische vergrößern sie übermäßig, das Charakteristische und das Wesenhafte des Karikierten stellen sie überdeutlich und übertrieben dar, um den Empfänger zu schockieren und so für das Problem zu sensibilisieren.
- Paradoxie – scheinbare Widersprüche werden deutlich herausgestellt.
- Charakterkomik – Charaktereigenschaften von Personen werden übertrieben herausgestellt.
- Allegorie – abstrakte Begriffe oder Vorgänge werden durch Verkörperung als Personen verbildlicht (z.B. der Tod als Sensenmann oder Justitia als Frau mit verbundenen Augen, Schwert und Waage).
- Ironie – Personen, Sachverhalte, Ereignisse werden unter dem Schein der Ernsthaftigkeit lächerlich gemacht.
- Unter Metapher wird ein wörtlich genommener, gezeichneter Vergleich verstanden, z.B. Haupt der Familie, Mauer des Schweigens, das Recht „mit Füßen treten“, das Staatsschiff als Symbol für die Regierung – das Boot (in dem alle sitzen und das untergeht), die Waage (die im Gleichgewicht ist), der (blinde) Maulwurf, der (störrische) Esel, der (eitle) Pfau, Winter als Symbol für Niedergang oder Krise.
- Personifikation – abstrakte Begriffe, konkrete Gegenstände oder Tiere werden vermenschlicht, d.h. in Gestalt von sprechenden und handelnden Personen eingeführt, z.B.: der „Michel“ für Deutschland, „Uncle Sam“ für die USA oder die „Marianne“ für Frankreich, Gott Mars als Verkörperung des Krieges.
- Satire – Ereignisse, Personen oder Anschauungen werden verspottet und an Verachtung, Entrüstung und Lächerlichkeit preisgegeben.
- Symbol – Wahrzeichen, Merkmal; das veranschaulichend für etwas nicht Wahrnehmbares, Abstraktes steht. Einzelne Attribute werden herausgestellt und verallgemeinert, z.B.: das Kreuz für das Christentum; die Taube für den Frieden; Krone, Zepter für Vertreter der Monarchie; Hammer und Sichel für Kommunismus, Hackenkreuz für Nationalsozialismus, Reichtum wird durch einen Beutel mit Geld, Armut durch eine Fischgräte symbolisiert.

1.2. Typen der Karikatur

Unter formalen Kriterien, unter denen Karikaturen betrachtet werden können, kann man Einsatz von Farbe, Verwendung von Texten und Zahl von Zeichnungen unterscheiden. Hinsichtlich des Kriteriums Einsatz von Farbe werden Karikaturen unterschieden, die ganz schwarz-weiß sind bzw. minimale Farbelemente enthalten und solche, die komplett farbig sind. Im Hinblick auf das Kriterium Verwendung von Texten spricht Päge (2007) von 4 Typen: Karikaturen, die ganz ohne Text auskommen; Karikaturen mit Text im Bild aber ohne Bildunterschriften; Karikaturen mit Bildunterschriften aber ohne Text in Bildern und Karikaturen, die sowohl Texte im Bild als auch Bild-

unterschriften enthalten. Unter dem Aspekt der Zahl der Einzelbilder unterscheiden wir Karikaturen, die aus einem einzigen Bild bestehen und solche, die aus zwei und mehr Bildern bestehen. Unter diesen sind Zwei-Bild-Karikaturen die häufigste Form. Oft stellen sie Gegensätze dar, z.B. das Alte und das Neue, das Zuvor und das Danach, die Fassade und das Dahinter.

Im Hinblick auf die formale Darstellung lassen sich drei weitere Typen idealtypisch unterscheiden, die allerdings auch als Mischformen auftreten können.

- Die apersonale Sachkarikatur – das zu karikierende Problem wird mittels Sachen und Gegenständen dargestellt; es fehlen personale Darstellungen. So wird häufig die Waage bei Problemen der Rechtsprechung und bei Fragen der Gerechtigkeit als Symbol verwendet.
- Eine häufigere Form ist die personale Typenkarikatur, in der Staaten und Gruppen als ein Individualtypus dargestellt werden. Markante Beispiele dafür können der deutsche Michel und die französische Marianne sein.
- Die häufigste Form ist die personale Individuallkarikatur, in der individuelle Körpermerkmale, Gestik und Mimik von berühmten Leuten verfremdet und übertrieben dargestellt werden.

Unter Berücksichtigung¹ der inhaltlichen Aspekte lassen sich ebenfalls drei Typen von Karikaturen unterscheiden: Ereigniskarikatur, Prozesskarikatur und Zustandskarikatur. Die häufigste Form ist die Ereigniskarikatur, weil viele Tagesereignisse in Karikaturen verarbeitet werden. Sie konzentriert sich auf ein bestimmtes Geschehen. In der Prozesskarikatur hingegen wird ein längerer Vorgang dargestellt. In Zustandskarikaturen, die dauerhafte Strukturen und Sachverhalte berücksichtigen, werden vor allem Herrschafts-, Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen kommentiert und kritisiert.

2. Karikatur im Fremdsprachenunterricht

Die Karikatur kann sowohl Mittel als auch Gegenstand des Unterrichts sein und in fast jedem Unterrichtsfach eingesetzt werden. Im Fremdsprachenunterricht wird sie eher als Mittel des Unterrichts eingesetzt, weil es mit der Karikatur und nicht an der Karikatur gearbeitet wird. Die Interpretation von Karikaturen setzt Vorwissen über den dargestellten Sachverhalt voraus. Karikaturen geben eine subjektive Meinung wieder und vereinfachen komplexe Prozesse. Von daher eignen sie sich nur begrenzt für den Erwerb von Informationen. Trotzdem können sie als Unterrichtsmedium produktive Prozesse im Unterricht auslösen – und zwar aus verschiedenen Gründen.

¹ Dauvillier/Köchling (1988:7f.) nennen vier Typen von Karikatur: satirisch-politische Karikatur, Witzkarikatur (auch „Cartoon“ genannt), Pressekarikatur und Personenkarikatur. Zu beachten ist allerdings, dass die Übergänge zwischen einzelnen Typen weitgehend fließend sind.

Im Fremdsprachenunterricht ist nicht die Karikatur an sich am wichtigsten, sondern die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen der Gesellschaft. Viele Eigenschaften von Karikaturen begünstigen gerade den mündlichen Ausdruck. Lernende reagieren auf Visuelles oft viel motivierter als auf Texte. Durch ihren heiteren und überraschenden Effekt tragen Karikaturen zur positiven Atmosphäre im Unterricht bei, die bei der Förderung des mündlichen Ausdrucks unentbehrlich ist. Weil Karikaturen oft stark übertreiben und Sachverhalte überspitzt wiedergeben, können sie hervorragender Anlass für spontane Äußerungen und kontroverse Diskussionen sein. Vieldeutigkeit und Offenheit von Karikaturen motivieren nicht nur eigene Stellungnahme auszudrücken, sondern sie fordern vom Betrachter Zu- oder Ablehnung ein. Lernende bekommen eine Möglichkeit, eigene Meinung zu einem bestimmten Phänomen zu bilden und zu verteidigen. Anders als bei Textarbeit können die Schüler nicht auf das Vokabular des Textes zurückgreifen, haben keine Möglichkeit, fertige Sätze abzulesen. Gerade durch das Fehlen eines Textes werden sie dazu angehalten, ihre Eindrücke und Meinungen in eigenen Worten zu formulieren, was ihr Ausdrucksvermögen fördert.

Grundsätzlich eignen sich Karikaturen als Unterrichtseinstieg zur Hinführung zu einem neuen Unterrichtsthema bzw. einer neuen Unterrichtsreihe, als zentraler Bestandteil während der Erarbeitungsphase, als Grundlage für Wiederholungs- und Sicherungsphasen sowie als Grundlage für Tests/Klausuren. In Bezug auf die Förderung des mündlichen Ausdrucks nennen Dauvillier/Köchling (1988:9) sechs Hauptfunktionen von Karikaturen. Karikaturen können im Fremdsprachenunterricht als Beschreibungs- und Interpretationsobjekt, als Mittel der provokativen Auseinandersetzung, als Anwendung des Gelernten auf einen neuen Kontext (Transfer), als authentisches Dokument (Landeskunde), als gelenkte Anwendung von grammatischen Strukturen und Sprechakten eingesetzt werden.

2.1. Karikatur als Mittel des Fremdsprachenunterrichts

Bevor der Unterrichtende die Entscheidung trifft, in seinem Unterricht eine bestimmte Karikatur als Sprech Anlass einzusetzen, muss er sicher sein, dass die Karikatur ein geeigneter Sprech Anlass² sein kann. Sie muss eigene Stellungnahme der Lerner herausfordern. Außerdem ist es wichtig zu wissen, ob die Lernenden über genügend Vorwissen verfügen, damit sie weder über- noch unterfordert werden. Bei der Analyse von Karikaturen sind drei Schritte wichtig: Beschreiben, Deuten und Beurteilen.

1. In dem ersten Schritt soll möglichst genau beschrieben werden, was auf dem Bild dargestellt ist. Dabei können folgende Fragen behilflich sein: Was wird in der Karikatur dargestellt?, Was fällt Ihnen besonders auf?, Wie ist die Karikatur aufgebaut (Anordnung der Personen etc.)?, Was für eine Gesamtsituation ist dargestellt?, Welche Personen sehen Sie (Alter, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Frisur, Kleidung, Abzeichen usw.)?,

² Vgl. dazu auch Dauvillier/Köchling 1988:10.

Welche anderen Lebewesen, Gegenstände befinden sich noch im Bild, wie sind sie dargestellt?, Wie ist das Bild räumlich aufgeteilt (Vordergrund, Hintergrund, oben, unten, in der Diagonale, rechts unten usw.)?, Welche Symbole werden verwendet?, Welche Textteile gibt es?, Von wem, wo und zu welchem Zeitpunkt wurde die Karikatur erstellt?

Um die Karikatur gut zu interpretieren, ist es sehr wichtig, alle Bildelemente korrekt wahrzunehmen und sie richtig zueinander in Beziehung zu setzen. Allerdings können die Schüler dazu angehalten werden, schnell ihre ersten spontanen Eindrücke zu sammeln, was eine Vorstufe zur systematischen Analyse sein kann.

2. Nachdem die Karikatur beschrieben worden ist, sollen die Schüler versuchen, sie zu deuten, indem sie erläutern, was der Karikaturist mit dieser Zeichnung ausdrücken möchte. Die Schüler versuchen in diesem Schritt folgende Fragen zu beantworten: Um welches Problem bzw. Ereignis geht es?, Was können Sie aus dem Dargestellten (Farben, Symbole, Personen usw.) schließen und warum?, Was können Sie aus dem dazugehörigen Text erschließen?, Welche Absicht verfolgt der Karikaturist, wie lässt sich das begründen?, Was genau kritisiert er?, Können Sie erkennen, für welche Position er Partei ergreift?, Entschlüsseln Sie die verwendeten Stilmittel!, Worin besteht die „Botschaft“ der Karikatur?, Was möchte der Karikaturist erreichen?

Es ist auch zu empfehlen, stichpunktartig die Kernaussagen der Karikatur zu formulieren.

3. Im dritten Schritt – Beurteilen – sollen sich die Schüler Gedanken darüber machen, ob sie die Sichtweise des Karikaturisten teilen oder anderer Meinung sind. Sie sollen dazu ermuntert werden, sich mit der Karikatur auseinander zu setzen und eigene Stellung zu beziehen (Wie wirkt die Karikatur auf Sie?, Worin stimmen Sie mit dem Karikaturisten überein, worin nicht?, Ist die überspitzte Darstellung des Karikaturisten gerechtfertigt?, Formulieren Sie Ihre eigene Meinung zu der dargestellten Problematik!, Können Sie der Aussage des Autors zustimmen?, Was müsste passieren, um die dargestellte Situation zu verändern/verbessern?, Ist die Karikatur berechtigt? Wie ist deine Meinung zu dem Thema?).

2.2. Beispiele aus der Praxis

a. Karika-tour (nach Scholz Rödermark 2004:11f.)³

Die Karika-tour ist eine gute Methode, einen Überblick über Interpretationen eines Themas zu erhalten. Dazu braucht man einige Karikaturen, die an den Wänden aufgehängt werden. Die einzelnen Darstellungen werden in Kleingruppen betrachtet. Die Lernenden sollten sich kurz darüber austauschen, wie der Karikaturist das Thema

³ Bei Müller (2002:72ff.) ist eine ähnliche Diskussionen fördernde Arbeitsform zu finden, Karikaturenralley genannt.

sieht und auf welches Problem er aufmerksam macht. Nach 2-3 Minuten wechseln die Gruppen im Uhrzeigersinn zur nächsten Karikatur. Nachdem alle Gruppen alle Karikaturen kurz besprochen haben, werden sie abgehängt und jede Gruppe lost eine Karikatur, die sie ausführlich beschreiben und analysieren soll. Behilflich dabei kann ein Frage-Leitfaden sein: Was stellt der Zeichner oder die Zeichnerin dar? – Aussage oder Thema der Karikatur?, Wie und mit welchen Mitteln (Figuren, Objekten, Symbolen) wird das Thema dargestellt? – zeichnerische Elemente, Ist aus der Karikatur eine bestimmte Einstellung, Meinung oder Deutung des Zeichners oder der Zeichnerin erkennbar? – Tendenz der Karikatur, Wie beurteilt ihr die Aussage der Karikatur? – eigene Meinung, Welche Fragen ergeben sich für euch aus der Karikatur – weitere Fragen. Die Antworten können in eine Tabelle eingetragen werden, die dann bei der Präsentation als Sprechhilfe dienen kann.

Aussage/ Thema	zeichnerische Elemente	Tendenz der Karikatur	eigene Meinung	weitere Fragen

Nach dieser Phase erfolgt die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum.

b. Stille Kommunikation

Es ist eine Arbeitsform, die sich gut als Wiederholung nach einem bestimmten Thema eignet. In dieser Form wird jeder Lernende dazu aufgefordert, sich persönlich mit dem Thema auseinander zu setzen. Allerdings ist sie ziemlich zeitaufwendig und der Lehrer muss über viele Karikaturen zu einem Thema verfügen. Alle Karikaturen werden aufgehängt und vor jeder wird ein Heft gelegt. Die Arbeitsanweisung für alle Schüler lautet: Formulieren Sie Fragen an das Bild und versuchen Sie kurz, das Bild zu interpretieren. Die Schüler gehen dann an den aufgehängten Karikaturen vorbei und tragen ihre Gedanken in die Hefte ein. Wichtig ist, dass jeder zu jeder Karikatur etwas schreiben hat. Auf diese Art und Weise für jede Karikatur eine Interpretation, die von der gesamten Gruppe erstellt wurde. Es ist möglich, dass es während der Arbeit zur stillen Kommunikation kommt, d.h. die Lernenden auf die Kommentare ihrer Kollegen reagieren. Nachdem die Schüler sich mit allen Karikaturen befasst haben und wieder an ihrem Ausgangsbild angekommen sind, lesen sie alles, was im Heft geschrieben wurde, fassen die Informationen zusammen und bereiten eine kurze Präsentation für die gesamte Gruppe. Diese Form ist auch als Partnerarbeit denkbar. Von Vorteil ist es dann, dass es schon während des Rundgangs zu interessanten Gesprächen kommen kann.

c. Weitere Methoden

Mit der „klassischen“ Erschließungsmethode können auch andere Methoden kombiniert werden, bei denen zentraler Dreh- und Angelpunkt ist, dass Veränderungen an der Karikatur vorgenommen werden.

Dalli-Klick: Die Karikatur wird nur ausschnittsweise gezeigt. Die Schüler/innen antizipieren die übrigen Bildelemente. Die Karikatur kann zum Beispiel zerschnitten und von den Schüler/innen wie ein Puzzle zusammengesetzt werden. Eine andere Möglichkeit ist hier den Lernenden nur eine Bildhälfte der Karikatur mit der Aufgabe zu zeigen, die andere Hälfte zu erarbeiten. Sie diskutieren zu zweit oder in Kleingruppen, was sich wohl in der zweiten Bildhälfte befinden könnte. Sie können auch versuchen die fehlenden Bildelemente zu zeichnen. So entstandene Karikaturen werden an Wänden aufgehängt und von Gruppen vorgestellt.

Puzzle – Sprachliche Handlungen provozieren: Die Schüler können versuchen die auf der Karikatur dargestellte Situation in Standbildern nachzustellen oder Gespräche vorzuspielen (Rollenspiele). Eine andere Möglichkeit ist, Sprech- und Gedankenblasen in die Karikatur einzufügen und so die Helden der Karikatur zum Sprechen zu bringen. Es ist möglich, die auf der Karikatur abgebildeten Personen auf eine andere Art und Weise handeln zu lassen. Die Helden können Briefe schreiben, Interviews geben oder Diskussionen führen. Karikaturen können auch ein Erzählanlass sein. Interessant ist die Lernenden die Vor- und Nachgeschichte des Bildes erzählen oder sich in die Helden hineinversetzen lassen aus ihrer Perspektive den Vorfall einem Freund, dem Chef oder der Freundin erzählen.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass der Fremdsprachenunterricht mit der Karikatur ein flexibler Prozess sein sollte. Im Wechsel von Präsentation, Einzel-, Gruppenarbeit und gemeinsamer Diskussion kann der Unterricht aktiver Umgang mit Sprache sein. Ein wichtiger Vorteil von Karikatur ist Entgegenwirkung der Monotonie des Unterrichts und so auch der Passivität der Schüler. Indem Karikatur zum Lachen reizt und dadurch auch die Lernbereitschaft fördert, provoziert sie zum Nachdenken, zum (Nach-)Fragen und Diskutieren.

Zitierte Literatur

- DAUVILLIER Ch. / KÖCHLING M., 1988. Bild als Sprech Anlass. Karikaturen, München.
- MÜLLER F. 2002. Selbständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte Methoden – praxiserprobt, für alle Schularten und Schulstufen, Freiburg im Breisgau.
- GRÜNEWALD D., 1979. Karikatur im Unterricht. Geschichte – Analyse – Schulpraxis, Weinheim/Basel.
- PÄGE H., 2007, Karikaturen in der Zeitung. Engagierter Bildjournalismus oder opportunistischer Schmuckelement?, Aachen.
- SCHOLZ RÖDERMARK L., 2004, Methodenkiste. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.

Lexikographische Werkstatt in deutsch-polnischen Wörterbüchern für den Schulgebrauch von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Teil 1 – Makrostruktur

Lexikographische Werke begleiteten den Prozess des Fremdsprachenlernens und -lehrens seit langem (Gairns/Redman 1986:79). Die Wörterbücher für das Sprachpaar Deutsch-Polnisch gehörten vom Anfang des 16. zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu den am häufigsten veröffentlichten Nachschlagewerken, die beim Erwerb des Deutschen benutzt wurden (Glück/ Schröder 2007:XXXII). Obwohl die Erstellung von lexikographischen Werken grundsätzlich auf den stabilen, durch die lange Tradition geordneten Prinzipien fußt, waren und sind immer mehr die Bedürfnisse der Fremdsprachenlernenden ein wichtiger Faktor bei der Organisation der Inhalte in zweisprachigen Wörterbüchern. Deshalb wurden – insbesondere in Bezug auf die für didaktische Zwecke verwendeten Bearbeitungen – Versuche unternommen, die lexikographische Werkstatt mit neuen Ideen zu bereichern, dank denen Wörterbuchbenutzer (Lernende/Schüler) einen einfachen und verständlichen Zugang zur fremden Sprache haben können. Einer der ersten Befürworter einer lernerzentrierten Gestaltung der Wörterbücher war aus Köln kommende Matthias Kramer (1640-1729), der behauptete, „das Wörterbuch solle nicht nur ein ‚Aufschlagbuch‘ sein, in dem man Vokabeln nachschlage, sondern auch ein Lese- und Lernbuch, das den Erwerb des Deutschen fördere“ (Glück 2002:442).

Im vorliegenden Beitrag wird die makrostrukturelle Beschreibungsweise der Lemmata in deutsch-polnischen Wörterbüchern dargestellt, die als Hilfsmittel beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache konzipiert wurden. Dabei wird auf die Fortentwicklung der lexikographischen Werkstatt fokussiert, mit besonderer Berücksichtigung jener Instrumentarien und innovativen Vorschlägen in der Gestaltung von sprachlichen Inhalten, die aus didaktischer Sicht von Bedeutung seien. Bei der Untersuchung wurden in erster Linie mono- und biskopale deutsch-polnische und polnisch-deutsche Wörterbücher, zum Teil auch mehrsprachige Wörterbücher mit der deutsch-polnischen Komponente in Betracht gezogen, von den Werken aus dem 16. Jahrhundert an bis hin zu Neuveröffentlichungen und Neuausgaben der letzten Jahre.

Die ersten Wortschatzklärungen waren im Frühmittelalter in lateinischen Texten vorhanden und nahmen die Form am Seitenrand postierter, kurzer Erläuterungen von Schlüsselwörtern an, mit der Zeit auch in der Muttersprache des Empfängers – die sog. Glossen (Glück 2002:412, Frączek/Lipczuk 2004:23). Im 16. und 17. Jh. gab es vorwiegend mehrsprachige Wörterbücher, in denen das Lateinische eine feste Stellung beibehielt. Sie wurden mit der Zeit nicht nur beim Erlernen des Lateinischen, sondern auch der anderen Sprachen verwendet (vgl. Glück/Schröder 2007:XIII-XIV). Die Organisation der sprachlichen Inhalte in ihnen hatte einen einfachen Charakter. Die Stichwörter waren nach Sachgruppen geordnet, zu denen vor allem solche Themenkreise, wie Gott, Mensch, Körperteile, Tiere, Pflanzen, Haus und Hof, bzw. Städte zählten.¹ Den Hauptbereich der Makrostruktur nahmen Substantive² ein, in geringem Ausmaß auch Adjektive, Verben³ und Numeralia⁴.

Das Spektrum der Inhalte im Wörterbuch ist durch die sich ständig fortentwickelte Welt beeinflusst. Die Namen von neuen Erscheinungen des gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen Lebens, von neuen Erfindungen und Entdeckungen wurden nach und nach in die Makrostruktur hinzugeschrieben.⁵ Die deutsch-polnischen Schulwörterbücher von heute beinhalten ein breites Repertoire von sprachlichen Einheiten aus vielen Bereichen, z.B.: Gesundheit, Reisen, Staat und Gesellschaft, Ernährung, Einkaufen und Dienstleistungen, Kultur, Massenmedien, Sport, Wissenschaft und Technik (vgl. Nadobnik 2009:81-85). Die angegebenen Themen werden mit geographischen Namen, mathematischen, physikalischen, chemischen u.a. Fachausdrücken ergänzt.⁶

¹ In solchen Wörterbüchern, wie: MURMELLIUS J., 1528, „Dictionarius Ioannis Mvrmellii variarvm rerum, tum pueris tum adultis utilißimus, cum Germanica atq[ue] Polonica interpretatione ...“, Krakau (vgl. Glück/Schröder 2007:6-8), MYMERUS F., 1528, „Dictionarium Trium Linguarum: Latine, Teutonice et Polonice Potiora Vocabula Continens“, Krakau (vgl. Glück/Schröder 2007:8-9), MURMELLIUS J., 1584, „Nomenclator trilinguis sive Dictionarium latino-germanico-polonicum“, Krakau (vgl. Glück/Schröder 2007:17-18), MALCZOWSKI S. J., 1688, „Der Jugend zu Nutz Deutsch und Polnisches vermehrtes und verbessertes Vocabularium“, Riga (vgl. Glück/Schröder 2007:62-63).

² Vgl. z. B. in: Murmellius 1528, s. o.

³ Vgl. z. B. in: Murmellius 1528, Mymerus 1528, Malczowski 1688, s. o.

⁴ Vgl. z. B. in: Murmellius 1528, Mymerus 1528, s. o.

⁵ Das erste Wörterbuch, das als Nachschlagewerk in Schulen verwendet wurde und Namen von allen Bereichen der Welt, des Lebens und auch einzelner Wissenschaften umfasste, war: „Nomenclator czterech języków: francuskiego, polskiego, niemieckiego y łacińskiego [...]. zebranie słów Których zażywamy do wyrażania tych rzeczy które się na świecie znajdują. Dla pożytku szkół w Warszawie“ (1795), „Sammlung der Wörter welche alle Dinge, so mam [sic] in der Welt findet, zu benennen gebraucht werden. Zum Nutzen der Schulen“, Warschau 1795 (vgl. Glück/Schröder 2007:105-106).

⁶ Im breiten Themenkatalog der lexikographischen Werke für den Schulgebrauch gibt es auch keine Tabuthemen. Unter dem gesammelten Wortschatz kann man zahlreiche Lexeme finden, die z. B. Einzelheiten aus dem Alkoholkonsum benennen, ausführlich sexuelles Leben des Menschen wiedergeben oder einen hohen Grad der Emotionalität enthalten

Dank der thematischen Vielfalt der Lexeme im Wörterbuch haben die Lernenden die Möglichkeit verschiedene deutsche Texte zu entschlüsseln und zahlreiche schriftliche oder mündliche Äußerungen auf Deutsch zu formulieren.

Auch strukturell evolvierte mit der Zeit der Umfang von sprachlichen Formen, die lemmatisiert wurden. Obwohl zweisprachige lexikographische Werke für den Schulgebrauch vorwiegend in einem kleinen Format herausgegeben wurden⁷ und immer noch werden (Z, G, T, F, Lan1, Lan2, Lar, P1, P2, P3, P4)⁸, was die Wortwahl beträchtlich einengt, gelang es ihren Autoren – vom 19. Jh. an (Frączek/Lipczuk 2004:67-190) – ein breites Angebot an lexikalischen Einheiten zu entwickeln. Mit gutem Beispiel einer breiten Aufnahme von sprachlichen Formen ging Michael Trotz in seinem Werk „Vollständiges deutsches und polnisches Wörterbuch“ (1772) voran. Der Autor unterzog der Lemmatisierung u.a. auch deklinierte Pronomina, Partizipien, Komparativ- und Superlativformen der Adjektive und Adverbien (Glück/Schröder 2007:86, Frączek/Lipczuk 2004:28). Als Stichwörter der Wörterbuchausgaben der letzten Jahre fungieren überdies Interjektionen, Präpositionen, Konjunktionen, Flexionsformen der Verben im Präsens, auch Vergangenheitsformen (Präteritum/Perfekt), Konjunktiv-, Imperativformen, darüber hinaus Abkürzungen und Kurzwörter, mitunter auch Wortgruppen (Frączek/Lipczuk 2004:167-196). Eine umfangreiche Zusammenstellung von Erscheinungsformen der Lexeme fördert beträchtlich sowohl die Rezeption als auch die Produktion von deutschen Texten.

Eine der grundlegenden Änderungen der Organisation der Inhalte im Wörterbuch wurde im Jahre 1646 mit der Ausgabe eines zur didaktischen Zwecken bestimmten Werkes von Michaël Kuschius „Wegweiser zur Polnischen/vund Deutschen Sprache/ Das ist: Eine Gründliche/nothwendige anleitung/wie ein Deutscher Knabe/oder Mägdlein die Polnische/hergegen ein Pohle auch die Deutsche Sprache leichter vund eher/nicht allein recht schreiben/verstehen/vund reden lernen: Sondern auch auß einer Sprache in die ander versetzen/vund die Worte nachschlagen könne“⁹ durchgeführt. Die in ihm vorgenommene Gruppierung des lexikalischen Stoffes hatte zum ersten Mal die alphabetische Ordnung, was zu einem der bedeutend-

(vulgäre Äußerungen). Mehr dazu Lipczuk/Nadobnik 2007:31, Nadobnik 2009:81-88. Solche Wortschatzbereiche motivieren und regen die Lernenden zum Nachfragen und Recherchieren an (Huneke/Steinig 2002:150).

⁷ Vgl. z. B.: Malczowski 1688 - 15 x 9,5 cm s. o., VOGEL D., 1786, „Polnisch-Deutsches Lexicon, mit einem deutschen Register versehen, zum Gebrauch der Schulen verfertigt von Daniel Vogel“, 17,5 x 10,5 cm (vgl. Glück/Schröder 2007:100).

⁸ Die in Klammern angegebenen Signaturen beziehen sich auf die Wörterbücher, die nach dem Jahre 1991 herausgegeben wurden. Siehe: Wörterbüchernachweis.

⁹ Das angeführte Wörterbuch enthielt noch die lateinische Komponente (vgl. Glück/Schröder 2007:47). Das erste zweisprachige Wörterbuch für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch war „Dictionarium polono-germanicum“ aus dem Jahre 1595. Leider wurde kein Exemplar von diesem Werk nachgewiesen (vgl. Glück/Schröder 2007:24).

sten Ereignissen in der Geschichte der deutsch-polnischen Lexikographie wurde (Frączek/Lipczuk 2004:24).

Ein festes Bestandteil der Lehrwerke zum Erlernen des Deutschen als Fremdsprache seit dem 16. Jh. sind **Gesprächsführer** (vgl. Glück/Schröder 2007:XIII). Da ihre Vorzüge in der Didaktik hoch geschätzt wurden (vgl. Kucharska 1998:431)¹⁰, wurden sie auch Teil der makrostrukturellen Beschreibung in lexikographischen Werken für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch. Zum ersten Mal waren sie in „Vocabular mancherley schönen und notwendigen Sententien/der Polnischen und Deutschen Jugent zu nutz zusammen getragen“¹¹ enthalten, das im Jahre 1558 bei Hieronim Wietor veröffentlicht wurde (Kucharska 1998:431).¹² Die sprachlichen Reaktionen in Form von Mustersätzen, die in typischen Situationskontexten angewendet werden können, wurden erneut in „Słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki dla gimnazjum“ von Krzysztof Tkaczyk (2001) eingeführt. Unter den vorgeschlagenen Gesprächskatalogen gibt es z. B.: *Abchied, beim Arzt, Lebensmittelgeschäft, Polizei, Reisebüro* oder *Unterhaltung*.

Eine lange Tradition hat auch das Einbeziehen – vorwiegend im Nachspann der Wörterbücher – der abgekürzten Grammatik der deutschen Sprache. Die Beschreibung des Sprachsystems des Deutschen in der Muttersprache des Empfängers schlug Mathias Kramer in seinen beiden Werken „Italiänisch-teutsches Dictionarium“ (1676) und „Herrlich Großes Deutsch-Italienisches Dictionarium“ (1700) vor (Glück 2002:442). Kurze Lehre der deutschen Grammatik für polnische Deutsch Lernende erschien zum ersten Mal in „Nowy Niemiecko-Polski Dykcjonarz“ von Karol Winkler aus den Jahren

¹⁰ Die Anfänge der Gesprächsführer als Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht sind bereits im Altertum zu suchen (Kucharska 1998:431).

¹¹ Das Werk diente als Lehrbuch und bestand aus einem Gesprächsführer (Eyn schonere lere/ mit kortzen synnen begriffen Deutsch vnd Polnisch beyder sprach zu reden. Nauka cudna á krotko wypisána/ku vzzeniu sie Niemcowi Polskiego/á Polakovi Niemieckiego), Minidialogen, polnischen und deutschen Konjugations- und Deklinationsmustern, ausgewählten Ausdrücken, Sprichwörtern und satzartigen Äußerungen, Musterbriefen und kurzen religiösen Texten (Kucharska 1998:433-435).

¹² Sprachführer waren vorhanden auch in: „polnisch-deutschen Wörterbüchlein“ (1858) – kein Exemplar von diesem Wörterbuch wurde nachgewiesen (vgl. Glück/Schröder 2007:176), „Wokábularz nowy czwórzech ięzyków, łacińskiego, włoskiego, polskiego, niemieckiego wszem w téy sławny koronie y inszym narodóm bárzo użyteczny (Dictionarius seu Nomenclatura quatuor linguarum, latine, italice, polonice et teutonice)“ (1532) – vgl. Glück/Schröder 2007:10, zehnsprachigem „Gazophylacium“ von Christophorus Warner (1691) – vgl. Glück/Schröder 2007:65, „Słownik polsko-niemiecki, w którym osobliwie na dobrą Niemczyznę względ miano“ von Christoph Coelestin Mrongovius (1803) – vgl. Glück/Schröder 2007:115, „polnisch-deutschem Wörterbüchlein“ (1858) – vgl. Glück/Schröder 2007:176, „Słowniczek kieszonkowy niemiecko-polski i polsko-niemiecki z dodatkiem rozmów polsko-niemieckich (Kleines deutsch-polnisches und polnisch-deutsches Taschenwörterbuch mit einem polnisch-deutschen Anhang mit Gesprächen)“ von Kazimierz Wąsikowski (1905) – vgl. Glück/Schröder 2007:220.

1801-1806 (Glück/Schröder 2007:113).¹³ Dieser Bestandteil der Makrostruktur wird in den neuesten Ausgaben von deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Schulwörterbüchern (T, Lan1, Lan2, Lar, P1, P3) immer öfter ausgefüllt.

Ein neues Instrument der lexikographischen Werkstatt sind die enzyklopädischen Informationen (auch Info-Fenster genannt). Sie enthalten – unabhängig von der Beschreibung der Bedeutung der Stichwörter in Form ihrer Äquivalente – zusätzliche Angaben zu Begriffen, Erscheinungen, Institutionen u.a. und werden in erster Linie in Bezug auf die Lexeme verwendet, die Teil- oder Nulläquivalenz aufweisen (Frączek/Lipczuk 2004:13). Diese Form der Präsentation der Lemmata wurde im Jahre 1995 von Henning Bergenholz und Sven Tarp klassifiziert und als Distributionsstrukturen gekennzeichnet (Hartmann 2001:67). Die Info-Fenster ergänzen die Lemmalisten in acht deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Schulwörterbüchern (T, P1, P2, P3, P4, Lar, Lan1, Lan2) und treten als landeskundliche Informationen (T, Lar, P1, P2, P3, P4), darunter praktische Tipps, die beim Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern nützlich sein können (T), auch Angaben zur Grammatik (T) oder Erläuterungen zur semantischen Ebene von falschen Freunden (P1, P2, P3, Lan2) auf.

Die Inhalte der Schulwörterbücher werden auch mit einem reichen graphischen Material illustriert.¹⁴ Es nimmt die Form thematisch gruppierter Bilder an, z.B.: *Obst und Gemüse, Hunderassen, Sportartikel* (P2, P3, P4). Eine solche Form der Darstellung von lexikalischen Elementen ermöglicht den Lernenden einen schnelleren Zugang zu bestimmten Lexemen. Durch die Visualisierung der Sprache wird auch ihr Wahrnehmungsvermögen stimuliert (Huneke/Steinig 2002:149). Als Anschauungsmaterial werden in Wörterbüchern auch Karten von deutschsprachigen Ländern (P1, P3, P4), tabellarische Zusammenstellungen von ausgewählten grammatischen Formen, am häufigsten Tempusformen der unregelmäßigen deutschen Verben (Z1, G, T, F, Lan1, Lan2, P1, P2, P3, P4) oder nach Sachgruppen geordnete Wortschatzindexe (Lan2), Register von geographischen Namen (Lan1, Lan2), Sternzeichen (P2, P4), Maßeinheiten (P1, P2, P3, P4), seltener auch praktische Wendungen (P1, P3, P4), die – nach Angaben der Autoren – auch bei der Abiturprüfung in Deutsch gebraucht werden können (P4), Beispiele für die Privatkorrespondenz (P1, P3) oder Prüfungsaufgaben (P4). Die genannten Elemente der Makrostruktur sind vor allem im Nachspann angehängt.

Ein neues Element der lexikographischen Werkstatt ist der so genannte **Wörterbuchführer**. Darunter versteht man ein didaktisches Material mit Hinweisen zur Arbeit mit

¹³ „Nauka przypadkowania Rzeczowników, Przedimków, i wszystkich Zaimków tudzież czasowania Wszelkich Słów Stosownie do niniejszego Dykcjonarza ułożona“ wurde Teil des Werkes (Glück/Schröder 2007:112).

¹⁴ Das erste illustrierte lexikographische Werk war ein viersprachiges „lateinisch-französisch-deutsch-polnisches Wörterbuch“ von Matthias Dobracki aus dem Jahre 1666 (Glück/Schröder 2007:51).

einem Wörterbuch.¹⁵ Für die Bekanntmachung des Benutzers mit Darstellungsformen der Sprache in Wörterbüchern plädierte Peter Kühn (u.a. 1993, 1994, 2000)¹⁶. Er forderte eine neue Einstellung zur Anwendung der lexikographischen Werke in der Didaktik. Auch Stanisława Drumeva (2006:96) sprach sich für das Erarbeiten von Übungsvorschlägen zur effektiven Einführung der Lernenden in die Welt der Lexikographie im Deutschunterricht aus. Die formulierten Postulate kann man in „Duży słownik szkolny niemiecko-polski polsko-niemiecki” (P3) erkennen. Joanna Szczęk – die Autorin des ins Mittelfeld eingefügten Materials – bot auf 44 Seiten eine Reihe von Übungen an, die die Schüler nicht nur mit Verwendungsmöglichkeiten eines Wörterbuchs bekannt machen, sondern auch ihnen Anweisungen zum Sprachsystem des Deutschen liefern.¹⁷

In Neuveröffentlichungen und Neuausgaben der letzten Jahre wird der Rahmen der makrostrukturellen Beschreibung gesprengt, indem die vorgeschlagenen Inhalte über den Bereich der Wörterbücher hinausgehen und als begleitendes Zusatzmaterial angeboten werden. Es hat einen didaktischen Charakter und dient der Aneignung und Festigung des sprachlichen Stoffes. Im „Szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki” (P2) wurde ein grammatisches Rad beigelegt. Es enthält eine Zusammenstellung von hundert deutschen Verben (je 50 auf jeder Seite) und ihren polnischen Äquivalenten, die genauso wie die Präteritum- und Perfektformen der aufgelisteten Verben in ausgeschnittenen Fensterchen markiert sind, so dass die Lernenden beim Radumdrehen auf einmal den Einblick in alle Formen haben können. Auf dem übrigen Feld sind auf einem roten Hintergrund die Konjugationsmuster von Verben *haben*, *sein*, *werden* und *wissen* verzeichnet.

Als Anlage an „Duży słownik szkolny niemiecko-polski polsko-niemiecki” (P3) wurde ein CD-ROM beigelegt. Das bearbeitete Material heißt „Niezbędnik leksykalny“ (‘Lexikalsatz’) und umfasst ein breites Repertoire von sprachlichen Einheiten – thematisch ausgewählt gemäß den Schulanforderungen in Polen¹⁸ – und eine Reihe von

¹⁵ Einige Benutzungshinweise wurden zum ersten Mal auf Lateinisch in „Nomenclator trilinguis sive Dictionarium latino-germanico-polonicum, selectissimas rerum appellationes continens. Dykcjonarz trzema języki opisany“ von Johannes Murmellius (1584/1666) angegeben (Glück/Schröder 2007:17-18).

¹⁶ Obwohl die von Kühn gestellten Postulate sich auf die einsprachigen lexikographischen Werke beziehen, hat ihre Botschaft einen universellen Charakter und kann auf die zweisprachigen Wörterbücher übertragen werden.

¹⁷ Zur gleichen Zeit erschien als Anlage an das „polsko-niemiecki niemiecko-polski Słownik Partner“ (Langenscheidt 2006) eine Broschüre ähnlichen Inhalts, bearbeitet von Renata Nadobnik (2006).

¹⁸ Im Rahmen der Fremdsprachenbildung in Polen wurden – laut Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 21. Februar 2000 (Gesetzblatt aus dem Jahre 2000, Nr 17, Pos. 215 mit späteren Änderungen) – folgende Themenkataloge festgelegt: Mensch, Wohnen, Schule, Arbeit, Familien- und Gesellschaftsleben, Essen und Trinken, Einkäufe und Dienstleistungen, Reisen, Kultur, Sport, Gesundheit, Wissenschaft und Technik, Natur, Staat und Gesellschaft, Landeskunde der deutschsprachigen Länder.

sprachlichen Übungen in abwechslungsreichen Formen (u.a. Mehrfachwahlübungen, Lückensätze, Kreuzworträtseln, Diagramme), mit deren Hilfe die Lernenden in das lexikalische System des Deutschen eingeführt werden.¹⁹

Auf Grund der durchgeführten Untersuchung kann festgestellt werden, dass die deutsch-polnischen Wörterbücher für den Schulgebrauch einer in der Zeit ausbreiteten Umwandlung unterzogen wurden, dank der sie nicht nur zu einer umfangreichen Quelle von lexikalischen Einheiten der Sprache geworden sind, sondern auch als Material zur Anwendung der Sprache benutzt werden. Die Realisierung von neuen, innovativen, lernerzentrierten Vorschlägen innerhalb der lexikographischen Werkstatt kommt den Wahrnehmungspräferenzen der Lernenden entgegen und kann dadurch zum Optimisieren des Lernprozesses des Deutschen als Fremdsprache beitragen.

Wörterbüchernachweis

- BROCKMEIER R. (Hg.), 2003, Szkolny słownik polsko-niemiecki niemiecko-polski, Larousse Polska, Wrocław – [Lar].
- DARGACZ A. (Hg.), 2009, Szkolny słownik direkt niemiecko-polski polsko-niemiecki, LektorKlett, Poznań – [P4].
- GRUCZA S., 1999, Szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki, Graf-Punkt, Warszawa – [G].
- PETELENZ K. (Hg.), 2006, PONS Szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki, LektorKlett, Poznań – [P2].
- Słownik Szkolny polsko-niemiecki niemiecko-polski, 2010, Langenscheidt Polska, Warszawa – [Lan2].
- Szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki, 2005, Faktor, Poznań – [F].
- ŚWIRSKA M. (Hg.), 2002, PONS Szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki, LektorKlett, Poznań – [P1].
- ŚWIRSKA M. (Hg.), 2006, PONS Duży szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki, LektorKlett, Poznań – [P3].
- TKACZYK K., 2001, Słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki dla gimnazjów, Wilga, Warszawa – [T].
- WALEWSKI S., 2002, Szkolny słownik polsko-niemiecki niemiecko-polski, Langenscheidt, Berlin/München – [Lan1].
- ZĄBECKA J., 1991, Szkolny słownik niemiecko-polski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa – [Z1].
- ZĄBECKA J., 1992, Szkolny słownik polsko-niemiecki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa – [Z2].

¹⁹ An die Neuauflage von „Słownik Szkolny polsko-niemiecki niemiecko-polski“ (Langenscheidt 2010) wurde ein elektronisches Wörterbuch (auf einer CD) angefügt. Es wurde nicht auf Basis des Schulwörterbuchs, sondern des „Universalen Wörterbuchs“ von Jan Świdorski bearbeitet und im Gegensatz zum Erstgenannten zeichnet sich durch eine geringe mikrostrukturelle Beschreibung aus (z.B. *palec m Finger*).

Zitierte Literatur

- DRUMÉVA S., 2006, Zweisprachige Schulwörterbücher – Ja oder Nein?, in: Dimova A./Jesenšek V./Petkov P. (Hg.), Zweisprachige Lexikographie und Deutsch als Fremdsprache, Germanistische Linguistik 184/185, S. 85-100.
- FRĄCZEK A. / LIPCZUK R., 2004, Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie. Historia i terażniejszość, Szczecin/Wołczkowo.
- GAIRNS R. / REDMAN S., 1986, Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary, Cambridge.
- GLÜCK H., 2002, Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit, Berlin.
- GLÜCK H. / SCHRÖDER K., 2007, Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918, Wiesbaden.
- HARTMANN R. R. K., 2001, Teaching and Reasearching Lexicography, Edinburgh.
- HUNEKE H.-W. / STEINIG W., 2002, Deutsch als Fremdsprache, Berlin.
- KUCHARSKA E., 1998, „... mit dem sal ich polnisch reden / geb got das ich künde ...“ oder Über das Projekt, das deutsch-polnische „Vokabular mancherley schönen vnd notwendigen Sententien ...“ (Królewiec/Königsberg 1558) als Faksimiledruck herauszugeben, in: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, Bonn, S. 431-437.
- KÜHN P., 1993, Im Wörterbuch nachschlagen genügt nicht. Plädoyer für ein neues Schulwörterbuch und eine neue Wörterbuchkultur, in: Grundschule 26/4, S. 34-45.
- KÜHN P., 1994, Lernwörterbuch und Wortschatzarbeit: Anregungen aus der Werkstatt eines Wörterbuchschreibers, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 23, S. 235-254.
- KÜHN P., 2000, Die Wörterbuch-Werkstatt. Wörterbucharbeit zur Wortschatzvertiefung und -erweiterung, in: Praxis Deutsch 165, S. 21-24.
- LIPCZUK R. / NADOBNIK R., 2007, Inwieweit ist ein Schulwörterbuch schülerfreundlich? Anhand eines Larousse-Wörterbuchs, in: Colloquia Germanica Stetinensia 15, S.17-36.
- NADOBNIK R., 2006, Wörterbuch dein Partner in Deutsch. Trening sprawności słownikowych, Warszawa.
- NADOBNIK R., 2009, Wein, Weib und ... – Wortschatz außerhalb des curricularen Themenkatalogs in einem Wörterbuch für den Schulgebrauch am Beispiel von Langenscheidts Schulwörterbuch polnisch-deutsch, in: Bartoszewicz I./Dalmas M./Szczyk J./Tworek A. (Hg.), Germanistische Linguistik extra muros – Aufgaben, Wrocław/Dresden, S. 81-88.

Strategien und Verfahren der Übersetzung als Lernobjekt im E-Learning. Einige Bemerkungen über die Durchführung eines Projekts

1. Vorbemerkungen

Neue Technologien werden gegenwärtig immer öfter, bewusster und effizienter auf verschiedenen Lebensgebieten angewendet, so dass sie u.a. im Bildungsbereich nicht mehr wegzudenken sind. Die Idee des lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens setzt sich sowohl im privaten, wie auch im beruflichen Bereich, durch „E-Learning“ (auch „E-Lernen“)¹ umfasst die Formen des computergestützten Lernens unter Nutzung von elektronischen, digitalen Medien bzw. Netzwerktechnologien, dank deren in erster Linie Lernmaterialien präsentiert sowie distribuiert werden können, wobei nicht selten zwischenmenschliche Kommunikation zustande kommt. Der Wandel der Wissensvermittlung gelangt auch zum Hochschulwesen, wo der Begriff „E-Learning“ im universitären Alltag einen Schwerpunkt bildet und eine immer größere Verbreitung findet. Elektronisches Lernen ist zu einer reinen Ergänzung der Präsenzlehre, der herkömmlichen Methoden und Medien geworden. Es wird als sinnvolle Unterstützung im Lernprozess angesehen, die auf das Zusammenspiel von einigen Teilsystemen zurückzuführen sind.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, ein E-Learning-Programm zu präsentieren, im Rahmen dessen die Oberbegriffe „Strategien der Übersetzung“, „Übersetzungstypen“ und „Techniken der Übersetzung“ thematisiert werden. Anfangs wird allgemein beleuchtet, was für das „E-Learning“ konstitutiv ist. Des Weiteren werden nähere Angaben über das Projekt geschildert, dessen Bestandteil Aufbaustudiengang „Przekład jako transfer interkulturowy“ (‘Übersetzen als interkultureller Transfer’) ist. Den Kernpunkt der Überlegungen bildet die Präsentation des E-Learning-Kurses, wo auf das Ziel des Kurses, das Szenario, die Übungen zur Kontrolle des Lernprozesses, schließlich auf die

¹ Bemerkenswert ist, dass die Schreibweise des Begriffs „E-Learning“ in der Fachliteratur alles andere als einheitlich wird. Geläufige Formen sind: „e-Learning“, „eLearning“ sowie „E-Learning“. In diesem Beitrag wird der letztgenannte Terminus gebraucht.

Auswertung und Erfolgskontrolle von Kenntnissen der Lernenden näher eingegangen wird. Im Mittelpunkt der Bemerkungen stehen Ergebnisse einer Umfrage, die unter den Teilnehmern des Kurses durchgeführt wurde. Es wird u.a. auf die Erfolge der Benefiziere und ihre Schwierigkeiten mit dem Aneignen von vermittelten Lerninhalten aufmerksam gemacht, woran sich allgemeine Schlussfolgerungen anschließen.

2. „E-Learning“ – Formen und Funktionen

Der Begriff „E-Learning“ hat sich Ende 2000 eingebürgert, ungeachtet dessen ist er immer noch schwer zu definieren. Im weiteren Sinne gehören darunter verschiedene Formen des Informierens, Lehrens und Lernens mit dem Einsatz von elektronischen Medien und digitalen Technologien. Im engeren Sinne fällt unter E-Learning das Lernen mithilfe von Offline- und Online-Technologien. Die derzeit gängigsten E-Learning-Formen sind Computer-Based-Training (CBT, Lernen mit Offline-Medien), Web-Based-Training (WBT, Lernen mit Online Medien), Learning-Management-Systeme (LMS), Content-Management-Systeme (CMS), Learn-Content-Management-Systeme (LCMS) und Tele-Lernen. Eine bunte Palette der Formen von E-Learning im Hochschulbereich umfasst E-Mail, PowerPoint, Internetrecherche, Download, E-Learning-Programm, webbasiertes Newsgroup/Forum, Seminarplan, E-Assignments/Homework, Online-Bibliothek, E-Lecture, E-Assessment und E-Learning-Kurs, die gebraucht werden, um die Optimierung von Information, Kommunikation, Lernen, wissenschaftlichem Arbeiten und Verwaltung zu erreichen (vgl. Issing/Kaltenbaek 2006:49). E-Learning ist heutzutage zu einer modernen Form der Aus- und Weiterbildung einer größeren Zahl von Lernenden geworden, mit der Zeit und Geld gespart werden können. Zemsky/Massy (2004:5) erwähnen drei Funktionsbereiche von E-Learning, und zwar: E-Learning als Fernlernen, als Interaktion, Kommunikation und Transaktion, als Unterstützung des Präsenzlernens.

3. Über das Projekt

2009 wurde das groß angelegte, nebenbei bemerkt das zur Zeit größte Projekt, „Rozwój Uniwersytetu Rzeszowskiego szansą dla regionu“², an der Uni Rzeszów eingeführt. Es wird aus den EU-Mitteln im Rahmen des Operationsprogramms „Kapitał ludzki narodowa strategia spójności“³ mitfinanziert, darunter vom Haushalt der Europäischen Union, aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Das Projekt genügt den Anforderungen „Priorytet IV – Szkolnictwo wyższe i nauka. Działanie: Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kie-

² Mehr zu den Offline-Speichermedien und Online-Technologien vgl. Issing/Kaltenbaek 2006:48. Vgl. auch die Begriffsbestimmung in Rössler 2007:7-11.

³ Deutsch: ‚Die Entwicklung der Universität Rzeszów als Chance für die Region.‘

runków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy“⁴. Im Lehrangebot des Projekts gibt es für insgesamt 1200 Benefiziare u.a. zehn unterschiedliche Aufbaustudiengänge, die durch vier Fakultäten⁵ realisiert werden.

4. Aufbaustudiengang „Przekład jako transfer interkulturowy“

Die bereits genannte Bezeichnung bezieht sich auf das einzige postgraduale Aufbaustudium, das im Rahmen des Projekts von der philologischen Fakultät angeboten wird. Im Gegensatz zu sonstigen Studiengängen, die ausschließlich auf Polnisch stattfinden, wird es in einer Fremdsprache konzipiert und durchgeführt. Das Programm des Studiums „Übersetzen als interkultureller Transfer“ wird im Institut für Germanistik entwickelt und realisiert. Das Studium wendet sich vorrangig an die Germanisten aus ganz Polen, die den Bachelor- oder Magisterstudiengang absolvierten, und daran Interesse bekunden, nach dem erfolgreichen Bewerbungsgespräch das bisher erworbene Wissen aus den Bereichen Übersetzungs- und Kulturwissenschaft zu erweitern sowie translatorische (Grund)Fähigkeiten auszubilden, Kompetenzen zu entwickeln und zu vervollkommen. Die Veranstaltungen haben zum Ziel, Benefiziare für die Translation der geschriebenen und gesprochenen Texte vorzubereiten. Dabei wird der Schwerpunkt auf das Übersetzen als interkultureller Transfer gelegt. Ein spezielles Augenmerk wird den Übersetzungsproblemen entgegengebracht, die aus der Perspektive der interkulturellen Kommunikation betrachtet werden. Das Lehrprogramm des Studiums umfasst insgesamt 200 Lehrstunden, die im Laufe von zwei Semestern zum Teil in zwei Kleingruppen durchgeführt werden und von den Lernenden obligatorisch belegt werden müssen. Es wird mit einem e-Learning-Programm abgerundet, auf das ich mich im Folgenden konzentriere.

5. E-Learning-Kurs für Germanisten

Der 30-stündige Kurs „Strategien und Verfahren der Übersetzung“, eine Art des Fernlernens („distance learning“), ist ortsunabhängig zu einem zuvor vereinbarten und bestimmten Zeitpunkt für registrierte Benefiziare auf der Plattform TeleEdu LMS an der Uni Rzeszów zugänglich⁶. Der angefertigte Text des Kurses samt Testaufgaben wurde nach

⁴ Deutsch: ‚Menschliches Kapital Nationale Kohärenzstrategie‘.

⁵ Deutsch: ‚Priorität IV – Hochschulwesen und Didaktik. Tätigkeit: Die Verstärkung und Entwicklung des didaktischen Potenzials der Universität sowie die Vergrößerung der Zahl von Absolventen der Fachrichtungen, denen eine Schlüsselrolle für die auf dem Wissen basierende Wirtschaft zukommt‘. Näheres über die Begründung für die Durchführung des Projekts, Grundvoraussetzungen, detaillierte Ziele, Zielgruppe/Benefiziare, die im Rahmen des Projekts geplanten Tätigkeiten, vgl. <http://rozwoj.univ.rzeszow.pl/index.php/o-projekcie>.

⁶ Die biologisch-agrarwissenschaftliche, wirtschaftliche, mathematisch-naturkundliche und philologische Fakultät.

dem Szenario und Konzept der Autorin⁷ von den Mitarbeitern des Instituts für Mathematische Maschinen in Warschau in elektronische Form übertragen, selbstverständlich mit Anwendung von Multimedia-Komponenten, darunter Texten, Bildern, Grafiken und Animationen. Seitdem digitale Lernmaterialien online verfügbar sind, betreut die Autorin des Kurses den Lernprozess der Benefiziare und evaluiert ihre Arbeitsergebnisse.

Bevor ich auf die Einzelheiten eingehe, ist es angebracht, kurz über die Beweggründe zu berichten, welche die Autorin des Kurses anspornten, solch ein E-Learning Programm anzufertigen. Wie die bisherigen Erfahrungen zeigten, entgehen Studierende im Bachelor- bzw. Masterstudiengang und im postgradualen Studium, Spezialisierung Translatorik, eindeutig der Möglichkeit, sich mit den Techniken der Übersetzung bekanntzumachen. Sie sind sich dessen nicht bewusst, dass der Übersetzungsprozess und die ihn bestimmenden Faktoren ein mehrdimensionales und komplexes Phänomen darstellen, das durch die Subjektivität der von dem Übersetzer getroffenen Entscheidungen bedingt ist. Generell verzichten sie auf gründliches Studieren der Texte, die eben Strategien und Verfahren der Übersetzung behandeln, was sie mit der Behauptung erklären, die angegebenen Beispiele für Übersetzungstechniken seien in verschiedenen Sprachen angeführt und das solle sich auf das Verständnis der Lerninhalte negativ auswirken. Stattdessen erwarten sie nicht selten von den Lehrkräften, dass sie ihnen einen „Katalog mit fertigen Patentrezepten“ anbieten. Die Autorin des Kurses entschied sich für die Behandlung dieser Problematik, zumal es angenommen wurde, dass die elektronische Form des Programms den „trockenen“ Lernstoff attraktiv macht. Der Kurs ist obligatorisch zu belegen, deswegen sollten eventuelle kritische Bemerkungen, dass die Lerninhalte zu kompliziert seien, ausgeschlossen werden.

5.1. Das Ziel des Kurses

Im Rahmen des Kurses sollen die Lerner mit Strategien und Techniken bekanntgemacht werden, die im Übersetzungsprozess angewandt werden. Den Kern des E-Learning Programms bildet die Darstellung von ausgewählten Typologien der Übersetzungsprozeduren. Sie gelten im Allgemeinen für alle Textsorten und beziehen sich speziell auf die Übertragung von Realienbezeichnungen u.a. in literarischen Texten. Dem in einigen Unterkapiteln vermittelten Sachwissen werden Testaufgaben angepasst, die strikte die jeweiligen Klassifikationen betreffen. Der Abschlusstest enthält Aufgaben, welche kontrollieren, ob Benefiziare vermögen, angeeignetes Wissen praktisch anzuwenden.

5.2. Szenario des Kurses

Der Kurs setzt sich aus 4 Teilen zusammen. Der Einleitung zum Kursinhalt (I) wird der erste Hauptteil (II) nachgestellt, in dem die Benefiziare in die Problematik des Kurses

⁷ Der Zugang zum LMS erfordert keine spezielle Software, nur eine Internetverbindung und einen Browser.

eingeführt werden. Es werden hier drei Oberbegriffe erläutert, nämlich „Strategien der Übersetzung“, „Übersetzungstypen“ und „Techniken der Übersetzung“. Des Weiteren wird mit Nachdruck auf die terminologische Vielfalt hingewiesen, die in der Fachliteratur mit Bezug auf „Übersetzungsverfahren“ (Marktsein 1999) Anwendung findet. Sie heißen laut Wilss (1977) „Übersetzungsprozeduren“, bei Barchudarov (1979) „Übersetzungstransformationen“, von Wotjak (1985) werden als „Techniken der Übersetzung“ und von Doherty (1989) als „Übersetzungsoperationen“ bezeichnet. Ferner werden drei ausgewählte Klassifikationen von Übersetzungsverfahren detailliert geschildert, und zwar Übersetzungstransformationen in der Auffassung von Barchudarov (1979), Übersetzungsverfahren in der Klassifikation nach Schreiber (²1999) sowie Verfahren der Übersetzung in der Typologie von Kautz (2000). Der nächste Teil (III) konzentriert sich auf ein sprachliches Phänomen, das in der letzten Zeit ein Objekt der translationswissenschaftlichen Forschung geworden ist. Gemeint sind Realia, Realienbezeichnungen bzw. Realienlexeme, für die in der Fachliteratur separate Verfahrensweisen entwickelt worden sind. Demgemäß werden der Reihe nach translatorische Lösungen bei der Wiedergabe von Realienbezeichnungen in der Typologie von Marktstein (²1999), Verfahren bei der Übersetzung von Realia-Bezeichnungen in der Einteilung von Koller (⁶2001) und Übersetzungsmöglichkeiten von Realien in der Typologie von Kujamäki (2004) dargestellt. Jedem Unterkapitel folgt ein Zwischentest, in dem das Verständnis des Vermittelten und die Aneignung des bereits Besprochenen überprüft werden sollten. Das Ganze wird mit einer kurzen Zusammenfassung (IV) und dem Literaturverzeichnis vervollständigt. Ein Abschlusstest zeigt den Lernenden ihren aktuellen Kenntnisstand.

5.3. Die Auswertung und Erfolgskontrolle von Kenntnissen der Benefiziar

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Aneignung der Kursinhalte ist aus der Sicht der Autorin die laufende Selbstkontrolle der Fortschritte von Lernenden. Im Szenario wurden Testaufgaben vorgesehen, welche die Kenntnisse des in jedem Unterkapitel angebotenen Sachwissens überprüfen. Der Abschlusstest macht den Lernern möglich, zu erfahren, inwieweit sie imstande sind, das erworbene theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen. Der Kurs ist so konzipiert, dass die Aufgaben im Rahmen der laufenden Kontrolle unverzüglich nach der Bekanntmachung mit dem Inhalt des jeweiligen Unterkapitels gemacht werden sollten. Alle Zwischentests sowie der Abschlusstest werden angerechnet, nachdem der Benefiziar 60% der Aufgaben erfolgreich gemacht hat. Das ist eine Vorbedingung für die Zulassung für weitere Aufgaben bzw. Teile des Kurses. Jeweilige Übungen können maximal dreimal gelöst werden. Wird diese Bedingung nicht erfüllt, müssen die Lernenden erneut den Inhalt des jeweiligen Teils/Unterkapitels studieren. Sämtliche Aufgaben sind je nach Schwierigkeitsgrad abgestuft. Falls die Lerner es nicht schafften, die einzelnen Teile des Kurses termingerecht zu belegen, d.h. 60% zu erzielen bzw. falls sie die Meldung über die Anrechnung vom Kurs nicht bekamen, sind sie verpflichtet, sich unmittelbar mit der Autorin des Kurses in Verbindung zu setzen.

6. Evaluation des Kurses

Nach dem Abschluss des Kurses wurde unter den Benefiziaren eine Umfrage durchgeführt, in der insgesamt 22 geschlossene und 10 offene Fragen mit berücksichtigt wurden. Sie wurden den folgenden Bereichen zugeordnet: Einleitung, die inhaltliche und didaktische Aufbereitung des Lernstoffes, Verlauf und Logistik des Kurses (Verlagerung zwischen Kurseinheiten), grafische Gestaltung der Lerninhalte, Überprüfung des vermittelten Wissens und allgemeine Kurs-Evaluation.⁸

Wie die Ergebnisse der Befragung zeigten, spielen folgende Merkmale des virtuellen Lernens eine bedeutende Rolle für die Lerner: gesteuertes Selbstlernen und die Tatsache, dass das Programm von den Kursteilnehmern zu jeder Zeit und an jedem beliebigen Ort mit Internetverbindung realisiert werden konnte; die Nutzung vom Internet; die Evaluation der Fortschritte; der Einsatz von Computertechnologien in den Testaufgaben, die ermöglichen, das gelernte Wissen zu festigen und zu prüfen. Weniger bedeutend ist die Unterstützung des Lernprozesses mit Computer. Überraschend ist, dass die Lernenden die unten angeführten Merkmale des traditionellen Lernens und des E-Learnings ebenso wichtig einschätzen. In ihrer Beurteilung ist attraktive Form des Wissenserwerbs ohne Vorbehalt von großem Gewicht.

Tabelle: Charakteristika des traditionellen Lernens und des E-Learnings

traditionelles Lernen	E-Learning
- feste Unterrichtszeit	- beliebige Unterrichtszeit
- Unterricht in einer Bildungsanstalt	- Wissenserwerb an einem beliebigen Ort
- vom Lehrer bestimmtes Lerntempo	- individuelles Lerntempo
- synchrones Lernen	- asynchrones Lernen
- traditioneller Unterricht	- attraktive Form des Wissenserwerbs
- nach dem Unterricht kein Kontakt mit dem Lehrer	- die Möglichkeit, sich jederzeit mit dem Lehrer in Verbindung zu setzen

Hoch eingeschätzt war, dass die Reihenfolge in der Bekanntmachung mit dem Lernstoff bestimmt wurde und nicht auf einer Stichprobenauswahl beruhte. Die Benefiziare hatten keine Einsicht in die folgenden Teile des Programms, was ermöglichte, sich auf den bereits studierten Lerninhalt zu konzentrieren. Die meisten Lerner mussten den Text ca. drei- bis fünfmal aufmerksam lesen, um den Stoff zu verstehen und zu beherrschen. Oft nahmen sie die Gelegenheit wahr, den schon gelesenen Teil des Kurses erneut zu studieren, um die Kontrollübungen zu machen. Durchaus positiv bewertet wurde die Entscheidung, dass alle Kursteilnehmer den einheitlichen Zugang zu Testaufgaben hatten und dass sie nicht durch das System ausgelost werden mussten. Die gleiche Notenskala in allen Kontrollaufgaben und Tests sind eine gute Lösung. Was die grafische Bearbeitung des Lernstoffes anbelangt, wurde das anvisierte Ziel erreicht. In der Bewertung der Lernenden

⁸ Die Autorin des vorliegenden Artikels ist zugleich die Autorin des Kurses.

trug der Einsatz von Symbolen, Diagrammen, Bildern, Zeichen, Animationen, Grafiken und Tabellen zur besseren Konzentration und zur Abwechslung bei.

In Bezug auf die Überprüfung des vermittelten Wissens ist Folgendes hervorzuheben: Die Ordnung der Aufgaben nach Schwierigkeitsstufen motivierte die Kursteilnehmer dazu, den Lernstoff systematisch und gründlich zu bearbeiten. Ebenso wie die begrenzte Zahl (3) der Möglichkeiten, die Zwischentests zu lösen. Zu den beliebtesten Aufgaben wurden richtig-falsch und Multiple-Choice zugerechnet. Im Gegensatz dazu bereiteten die Lückentexte die meisten Schwierigkeiten. In den freien Bemerkungen wurde unterstrichen, dass als besonders angebracht diese Übungen betrachtet wurden, in die visuelle Elemente eingefügt worden sind. Einer großen Beliebtheit erfreuten sich Multiple-Choice- und Zuordnungsübungen, zumal hier die Gefahr nicht bestand, dass man z.B. eine grammatisch falsche Formulierung bzw. Wortgruppe eintippt. Für einige Benefiziarer waren diese Lückentexte problematisch, in denen die Aufgabe steht, entsprechende Überschriften für die aufgelisteten Übersetzungsverfahren anzugeben oder die Lücken mit den Bezeichnungen für die Techniken der Übersetzung zu schließen. Es gibt aber eine große Gruppe der Lernenden, die solche Übungen für zweckmäßig hielten. Die Mehrheit der Kursteilnehmer fand Gefallen daran, dass theoretisch fundierte Ausführungen nach jedem Unterkapitel mit einigen Aufgaben abgerundet wurden, die das Kenntnis des im Programm angebotenen Materials prüfen. Die Tatsache, dass im Abschlusstest hauptsächlich das praktisch erworbene Wissen getestet wurde, entsprach den Erwartungen der zwei Drittel von Benefiziaren.

In den offenen Fragen wurden starke Seiten des Kurses hervorgehoben, die sich auf die sachliche und technische Ausarbeitung beziehen. Benefiziarer wussten Folgendes zu schätzen: interessante gezielte Lehrmaterialienentwicklung; Abstufung des Schwierigkeitsgrades des Stoffs, wodurch ihre Lernmotivation erhöht wurde; Transparenz und Verständlichkeit von Lerninhalten; Einsatz von zahl- und inhaltsreichen, klaren Beispielen sowie vielen verschiedenartigen, insbesondere praxisorientierten, Kontrollaufgaben. Unterstrichen wurden: gute grafische Aufbereitung des Lernstoffes; keine zeitliche Begrenzung bei der Lösung der Kontrollaufgaben und Tests sowie die Möglichkeit, das Programm in beliebiger Zeit und am beliebigen Ort zu realisieren; jeweilige Kursinhalte bzw. Aufgaben wiederholt zu rezipieren und jederzeit mit der Autorin des Kurses per E-Mail zu kommunizieren. Kritisiert wurde, dass die im Programm geschilderte Übersicht über die ausgewählten Klassifikationen von Übersetzungsoperationen schwer zu bewältigen war. Einige Beispiele für Übersetzungsverfahren und Testaufgaben seien zu kompliziert. Rein technisch gesehen wurden Probleme mit der Schreibung der einzelnen deutschen Buchstaben und mit dem Einloggen erwähnt.

7. Schlussbemerkungen

Neben der Aneignung der Kenntnisse über die Strategien und Verfahren der Übersetzung und dem Erwerb von neuen Kompetenzen wurden in hohem Maße die Selbstlern-

kompetenz und die Selbstmotivation der Benefiziare entwickelt. Die Kursteilnehmer übernahmen eine neue Rolle im Lernprozess, ohne sich Gedanken darüber machen zu müssen. Es erfolgte die Verschiebung vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen, das nach dem von der Autorin des Kurses vorgegebenen Rahmen im individuellen Tempo unter Berücksichtigung der eigenen Stärken und Schwächen von den Lernenden initiiert und erfolgreich durchgeführt wurde. Die von den Benefiziaren in den Zwischentests und im Abschlusstest erzielten Ergebnisse bewiesen, dass Ziele, welche die Autorin des Kurses sich setzte, erreicht wurden.

Zitierte Literatur

- BARCHUDAROW L., 1979, Sprache und Übersetzung. Probleme der allgemeinen und der speziellen Übersetzungstheorie [autorisierte Übersetzung ins Deutsche von M. Zwilling], Leipzig.
- DOHERTY M., 1989, Übersetzungsoperationen, in: Fremdsprachen 33, S. 172-177.
- ISSING L. J. / KALTENBAEK J., 2006, E-Learning im Hochschulbereich – Stand und Ausblick, in: Arnold R./Lermen M. (Hg.), eLearning-Didaktik (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 48), Hohengehren, S. 48-64.
- KAUTZ U., 2000, Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, München.
- KOLLER W., 2001, Einführung in die Übersetzungswissenschaft, Wiesbaden.
- KUJAMÄKI P., 2004, Übersetzung von Realienbezeichnungen in literarischen Texten, in: Kittel H./Frank A.P./Greiner N./Hermans T./Koller W./Lambert J./Fritz P. (Hg.), Übersetzung – Translation – Traduction. Ein internationales Handbuch zu Übersetzungsforschung. 1. Teilband, Berlin/New York, S. 920-925.
- MARKSTEIN E., 1999, Realia, in: Snell-Hornby M./Hönig H.G./Kusmaul P./Schmitt P.A. (Hg.), Handbuch Translation, Tübingen, S. 288-291.
- RÖSLER D., 2007, E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung, Tübingen.
- SCHREIBER M., 1999, Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren, in: Snell-Hornby M./Hönig H.G./Kusmaul P./Schmitt P.A. (Hg.), Handbuch Translation, Tübingen, S. 151-154.
- WOTJAK G., 1985, Techniken der Übersetzung, in: Fremdsprachen 29, S. 24-34.
- ZEMSKY R. / MASSY W.F., 2004, Thwarted innovation: What Happened to e-learning and Why (PDF-Dokument, <http://www.irhe.upenn.edu/Docs/Jun2004/ThwartedInnovation.pdf>, 01.09.2010).

Imre Kertész' Roman „Sorstalanság“: ein Übersetzungs- und Rezeptionsvergleich

Einer der weltweit bekanntesten Schriftsteller Ungarns ist sicher Imre Kertész. Nicht zuletzt seit ihm im Jahr 2002 der Literaturnobelpreis verliehen wurde, erfreut sich der Autor großer internationaler Beliebtheit und Anerkennung, eine Popularität, die ihm in seiner Heimat Ungarn nur sehr zögerlich zuteil wurde. Sein Roman mit dem Titel „Sorstalanság“, der Teil der sogenannten „Trilogie der Schicksallosigkeit“ ist, wurde in zwei deutschen Übersetzungen im deutschsprachigen Raum veröffentlicht: im Jahr 1990 unter dem Titel „Mensch ohne Schicksal“ (Übersetzer: Jörg Buschmann) und im Jahr 1996 als „Roman eines Schicksallosen“ (Übersetzerin: Christina Viragh). Im folgenden Beitrag möchte ich den Autor und den Roman kurz vorstellen, anschließend auf die Rezeption der beiden Fassungen im deutschsprachigen Raum eingehen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Übersetzungen anhand des Übersetzungskritikmodells von Margret Ammann aufzeigen.

1. Der Autor¹

Imre Kertész wurde am 9. November 1929 in Budapest geboren. Er besuchte das Gymnasium in Budapest. Im Jahr 1944 wurde er nach Auschwitz deportiert, von dort kam er nach Buchenwald, Zeitz und wieder Buchenwald. 1945 wurde das KZ Buchenwald befreit, Kertész kehrte nach Budapest und auf das Gymnasium zurück. Nach dem Abitur begann er als Journalist zu arbeiten, im November 1951 musste er zum Militärdienst. Ab 1953 arbeitete er als freier Schriftsteller. Zu seinen literarischen Vorbildern zählen Jean Amery, Franz Kafka, Thomas Mann, Thomas Bernhard, Albert Camus. Kertész verdiente seinen Lebensunterhalt mit dem Schreiben von Theaterstücken und mit Übersetzungen (Nietzsche, Freud, Hofmannsthal, Canetti, Wittgenstein etc.). 1960 begann er „Sorstalanság“ zu schreiben. Nachdem er zunächst von einem der beiden ungarischen Literaturverlage abgelehnt worden war, konnte der Roman 1975 in Ungarn erscheinen. Er wurde in einer sehr kleinen Auflage veröffentlicht und erhielt kaum

¹Die Informationen zu diesem Kapitel stammen aus Kertész 2008.

Aufmerksamkeit. Erst in der 2. Auflage 1985 wurde er literarisch gewürdigt. Der Roman kann als erster Teil einer Trilogie betrachtet werden, zu der „Kaddisch für ein nicht geborenes Kind“ und „Fiasko“ gehören. 1990 erschien die erste deutsche Übersetzung beim (Ost-) Berliner Verlag Rütten & Loening. Zu diesem Zeitpunkt stieß das Werk nicht auf besonderes Interesse. Erst der Neuübersetzung 1996 durch Christina Viragh, die beim Rowohlt Verlag herausgebracht wurde, gelang der Durchbruch. Der Roman wird als eines der Schlüsselwerke des 20. Jahrhunderts bezeichnet. Neben den beiden oben erwähnten Teilen der Trilogie folgten noch „Galeerentagebuch“, „Der Spurensucher“, „Liquidation“, „Dossier K.“, „Ich-ein anderer“, „Die englische Flagge“ u.v.a. Imre Kertész erhielt zahlreiche Preise, darunter den Buchpreis für Europäische Verständigung, den Kossuth-Preis, den Herder Preis, das Große Kreuz des Verdienstordens der Ungarischen Republik, das Große Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland, die Goethe-Medaille und nicht zuletzt im Jahre 2002 den Nobelpreis für Literatur. Seit 2001 wohnt Kertész mit seiner zweiten Frau Magda (die erste Frau Albina war 1995 verstorben) in Berlin.

2. Inhaltsangabe

Auf den ersten Blick wird der „Roman eines Schicksallosen“ gerne für eine Autobiographie gehalten. In der Tat ist der Roman der eigenen Geschichte des Autors nachgeschrieben und kann am ehesten als Roman mit autobiographischen Zügen bezeichnet werden. Der Protagonist, der 15jährige György Köves, schildert die Ereignisse aus seiner Sicht. Er lebt in Budapest bei Vater und Stiefmutter und besucht das Gymnasium. Zu Beginn des Romans wird der Vater in ein Arbeitslager einberufen. Gyuri wird kurze Zeit später als Hilfsarbeiter bei der „Shell Erdölraffinerie“ verpflichtet. Eines Tages wird er aus dem Autobus heraus, der ihn zur Arbeit bringen soll, zusammen mit allen anderen jüdischen Fahrgästen verhaftet und in der Folge nach Auschwitz deportiert. Dort wird er erstmals mit den Methoden der deutschen Soldaten in einem Vernichtungslager konfrontiert, wie Selektion, Leibesvisitation und Bad. Drei Tage verbringt er in Auschwitz. Diese Tage sind vor allem durch Warten und Langeweile gekennzeichnet, er lernt aber auch die Abläufe in einem Konzentrationslager kennen. Als nächstes wird er nach Buchenwald gebracht. Auch dort bleibt er nur kurz, schließlich wird er ins Arbeitslager Zeitz verlegt. Hier schließt er sich eng an seinen Mithäftling Bandi Citrom an, der ihm vermittelt, wie wichtig es ist, sich nicht gehen zu lassen. Anfangs noch bemüht, ein „guter Häftling“ zu sein, werden jedoch sein physischer und psychischer Zustand durch die harte Arbeit und die schlechte Versorgung zusehends schlechter. Von einem entzündeten Abszess am Knie erholt er sich noch, aber nachdem er zurück nach Buchenwald verlegt worden ist, verschlechtert sich sein Zustand und er verliert seinen Lebenswillen. Unerwartet wird er in ein Lazarett gebracht, wo man ihn gesund pflegt. Nach der Befreiung des KZ Buchenwald im April 1945 kehrt Gyuri nach Budapest zurück. Er erfährt von seinen ehemaligen Nachbarn, dass sein Vater im

KZ Mauthausen umgekommen ist. Ihm fällt auf, wie sehr sich seine Ansichten über das KZ von denen der Außenstehenden unterscheiden. Der Ton des Erzählers ändert sich im Lauf der Geschichte: am Beginn ist Gyuri naiv und unvoreingenommen, auch ironisch distanziert, später, am Tiefpunkt, ist er auf Augenhöhe, sozusagen ein Beobachter seiner eigenen Person.

3. Rezeption

Die Rezeption von Imre Kertész in seiner Heimat Ungarn war und ist zwiespältig. Als er den Roman „Sorstalanság“ in den 1970er Jahren veröffentlichen wollte, gab es in Ungarn nur zwei Literaturverlage. Der erste Verlag lehnte den Roman ab, erst 1975 wurde er vom zweiten Verlag in einer sehr kleinen Auflage veröffentlicht und erregte kaum Aufmerksamkeit. 1985 erschien er in einer zweiten Auflage und erhielt endlich eine gewisse Anerkennung. Trotzdem blieb Kertész' Bedeutung und Popularität in Ungarn weit hinter der im deutschsprachigen Raum zurück.²

Mit der Verleihung des Literaturnobelpreises an ihn erhielt er endlich auch Anerkennung in Ungarn; aber auch Proteste blieben nicht aus: zuletzt anlässlich eines Interviews mit der deutschen Zeitung „Die Welt“³ zu seinem 80. Geburtstag, in dem er sagte, dass in Ungarn Rechtsextreme und Antisemiten das Sagen hätten: „Die alten Laster der Ungarn, ihre Verlogenheit und ihr Hang zum Verdrängen, gedeihen wie eh und je. Ungarn im Krieg, Ungarn und der Faschismus, Ungarn und der Sozialismus: Nichts wird aufgearbeitet, alles wird zugeschminkt mit Schönfärberei“.

In Deutschland wurde der Roman erstmals 1990 vom ostdeutschen Verlag Rütten & Loening (inzwischen Aufbau-Verlag) unter dem Titel „Mensch ohne Schicksal“ herausgebracht. Leider konnte ich trotz intensiver Suche bis jetzt keine Rezensionen von damals finden. Auf Anfrage teilte mir Katharina Hornscheidt vom Aufbau-Verlag mit, dass im alten Pressearchiv des Verlags keine Rezensionen zu diesem Werk zu finden seien. Man könne sich diese Tatsache auch nicht erklären, es sei auch keiner der alten Archivare mehr im Haus, den man fragen könne (e-Mail vom 21. bzw. 22.9.2010). Im Jahr 1996 erschien beim Rowohlt Verlag Berlin die Neuübersetzung von Christina Viragh unter dem Titel „Roman eines Schicksallosen“. Die Lektorin Ingrid Krüger gewann Imre Kertész 1991 für den Verlag und betreut seither die deutschen Editionen seines Werkes. Zu dieser Ausgabe findet sich eine große Menge an Rezensionen, so gut wie alle größeren Zeitungen und Zeitschriften im deutschsprachigen Raum berichteten über den Roman, die Kritiken sind geradezu hymnisch. Was auffällt, ist die beinahe durchgehende (positive) Erwähnung der

² Vgl. <http://www.lyrikwelt.de/hintergrund/kertesz-h.htm>. Zuletzt besucht am 3.11.2010.

³ Vgl. <http://www.welt.de/kultur/article5098828/In-Ungarn-haben-Antisemiten-das-Sagen.html>. Zuletzt besucht am 3.11.2010.

Übersetzerin, ein Umstand, der in Literaturkritiken eher selten ist. Die Übersetzerin wird überschwänglich gelobt, oft wird auch die (angeblich) schlechte Übersetzung von Jörg Buschmann erwähnt, in den meisten Fällen leider jedoch ohne deren Mängel zu präzisieren. So schreibt Klaus Kastberger in der Zeitung „Falter“: „Die soeben erschienene deutschsprachige Neuübersetzung von Christina Viragh erspart sich sprachliche Umständlichkeiten und wird damit dem kühl-distanzierten Blick gerecht, der das programmatische Zentrum von Kertész' Schreiben bildet“ (1996:20). Die Zeitschrift „Spiegel“ erwähnt auch die erste Übersetzung: „[...] ein Buch, das 1975 zuerst in Budapest erschien, 1990 schon einmal in unzulänglicher Übertragung in Deutschland herauskam, das nun, neu und hervorragend übersetzt, noch einmal publiziert ist und sich zu einem Überraschungserfolg dieses Frühjahrs entwickelt“ (u.A. 1996:224). Das Thema „Übersetzung“ wird ebenso in der „Neuen Zürcher Zeitung“ erwähnt: „Nach dem ungarischen wird nun endlich auch das deutschsprachige Publikum dieses Werk entdecken (eine erste missglückte Übersetzung ging 1990 in den Wirren der Wiedervereinigung unter). [...] Durch den Text zieht sich ein gleichbleibend gelassener Ton, den die Übersetzerin Christina Viragh – souverän bis auf einige Schnitzer (,schneidender' statt ,schneidiger' Anblick, ,starr stehen' statt ,stramm stehen') – hervorragend trifft“ (Breitenstein 1996:51). Etwas detaillierter geht Judith Veichtlbauer für die österreichische Literaturzeitschrift „Wespennest“ auf die Mängel der ersten Übersetzung ein: „Mit der Neuübersetzung hat das Buch noch einiges gewonnen und einen weniger schnoddrigen Tonfall (so wird etwa ein ,bisschen Bammel' zu ein ,bisschen beklommen') angenommen, der im komplexeren Satzbau und bis in die Wortwahl hinein dem Autor gerechter zu werden scheint: Das Verschwinden einer Welt aus bürgerlichen Gewissheiten und eines dementsprechend anständigen Jungen in der bürokratischen Apparatur der Lager wird in diesem gediegenen Deutsch noch augenscheinlicher, zugleich vermeidet die Übersetzerin aber auch gekünstelte Überhöhungen, läßt einen ,verschrumpelten Greis' anstelle eines ,welken alten Mannes' zu“ (1996:94). Übrigens lehnte auch Imre Kertész selbst die erste Übersetzung ab bzw. machte sie für den ursprünglichen Misserfolg des Romans im deutschsprachigen Raum verantwortlich. In einem Brief an die befreundete Schweizer Journalistin Eva Haldimann vom 15. Dezember 1992 schrieb er: „Ingrid Krüger sucht jetzt fieberhaft nach einem deutschen Übersetzer für das Buch, denn die B.sche Übersetzung hat den Roman in Deutschland einfach durchfallen lassen“ (Kertész 2009:44).

4. Übersetzungskritikmodell von Margret Ammann

Die siebziger Jahre sahen die sogenannte „pragmatische Wende“ in der Sprachwissenschaft; Sprache wurde nun nicht mehr getrennt von der „außersprachlichen Realität“ betrachtet (vgl. Snell-Hornby 1996:14). Im Bereich der Übersetzungswissenschaft wurden neue Ansätze entwickelt, angefangen bei Katharina Reiß und ihren Kriterien

für eine sachgerechte Übersetzungskritik (1971) über Justa Holz-Mänttärís Theorie des translatorischen Handelns (1984) bis zu Hans Vermeers Skopostheorie, nach der nicht mehr der Ausgangstext, sondern der Zweck der Übersetzung in der Zielkultur im Mittelpunkt steht. Auf dieser Basis entwickelte Margret Ammann 1990 ihre Theorie einer zieltextorientierten Übersetzungskritik.

Dabei stützte sie sich im wesentlichen auf die Skopostheorie von Hans J. Vermeer (1984) sowie auf das von Vannerem/Snell-Hornby (1986) entwickelte Konzept der scenes-and-frames-Semantik.

Das von Charles Fillmore (1977) entwickelte und von Vannerem/Snell-Hornby (1986) für die Translationswissenschaft aufgegriffene Konzept der scenes-and-frames-Semantik beschreibt „den Prozeß von einer durch einen (ausgangskulturellen) Text (**frame**) evozierten Vorstellung (**scene**) beim Translator-als-Rezipient zu einem neuen (zielkulturellen) Text und der evozierten Vorstellung bei einem Zielrezipienten“ (Ammann 1990:225). Nach Fillmore ist die scene eine solche Erfahrung, während der frame die linguistische Kodierung darstellt. Die Grundlage von Ammanns Bewertungskriterien bildet das Manuskript eines Aufsatzes von Vermeer mit dem Titel „Beiträge zu einer Theorie der Übersetzungskritik“. Darauf basierend besteht die Übersetzungsanalyse aus fünf Schritten:

- Feststellung der Translatfunktion,
- Feststellung der intratextuellen Translatkohärenz (Kohärenz des Inhalts bzw. Sinns, Kohärenz der Form und Kohärenz zwischen Inhalt bzw. Sinn und Form),
- Feststellung der Funktion des Ausgangstextes,
- Feststellung der intratextuellen Kohärenz des Ausgangstextes,
- Feststellung einer intertextuellen Kohärenz zwischen Translat und Ausgangstext, wobei Kohärenz auch intendierte Inkohärenz einschließen kann (vgl. Ammann 1990:212).

Ammanns Modell kann auf alle Arten von Translaten angewendet werden, somit auch auf die hier allgemeinsprachlich bezeichneten „literarischen Texte“

5. Anwendung des Modells auf „Sorstalanság“ und seine deutschen Übersetzungen

Aus Platzgründen muss hier leider auf eine ausführliche Analyse verzichtet werden. Stellvertretend wird eine kurze Textstelle analysiert. Die Transkription aller drei Versionen (ungarisches Original und beide Übersetzungen) findet sich im Anhang. Die ausgewählte Szene spielt kurz nach Gyuris Ankunft in Auschwitz. Während des langen Wartens hat er Zeit, die Dinge zu beobachten und darüber nachzudenken.

5.1. „Mensch ohne Schicksal“

Funktion des Translats: Leider lassen sich dazu keine genauen Informationen mehr finden, daher kann nur spekuliert werden. „Sorstalanság“ wurde im Jahr 1985 in Ungarn neu aufgelegt und war ein großer Erfolg. Die DDR hatte eine gewisse Tradition im Übersetzen und Verlegen ungarischsprachiger Literatur. Nach der Wende wuchs auch im Westen das Interesse an Literatur hinter dem Eisernen Vorhang.

Translatkohärenz: Der Erzählstil ist der Sprechweise eines 15jährigen Jungen durchaus angepasst, ohne zu sehr ins Umgangssprachliche zu verfallen (Ausnahme: *die Jungs*), die gesprochene Sprache wird imitiert. Man kann Gyuris Gedankengängen folgen und sieht die Umgebung mit seinen Augen. Er erzählt einfach, was er sieht und wie es ihm in den Sinn kommt, er wertet nicht. Seltsam ist der Wechsel zwischen Vergangenheit und Gegenwart (*Da fällt mir ein, und wenn ich jetzt zurückdenke, so konnte ich erst hier die Erfahrung machen*).

5.2. „Roman eines Schicksallosen“

Funktion des Translats: Wie schon früher festgestellt, erwarb der Rowohlt Verlag Berlin im Jahr 1991 die Rechte an den Werken von Imre Kertész. Nachdem „Kaddisch für ein nicht geborenes Kind“ und „Galeerentagebuch“ bereits recht erfolgreich publiziert worden waren, wollte man nun auch „Sorstalanság“ neu herausbringen. Ob man an der schlechten Resonanz 1990 tatsächlich der Übersetzung die Schuld gab und es deshalb neu übertragen ließ oder ob es dafür auch andere Gründe gab, lässt sich nicht genau sagen. Die bereits weiter oben zitierte Ablehnung der ersten Übersetzung durch den Autor spricht für erstere Vermutung.

Translatkohärenz: Was bei der Lektüre dieser Textstelle in der neuen Fassung auffällt – vor allem wenn man sie laut liest – ist die deutlich kompliziertere Sprache. Der Erzählstil ist hier zwar auch der gesprochenen Sprache nachempfunden, die hervorgerufene scene zeigt aber nicht einen 15jährigen Jungen als Erzähler. Die Textstelle ist konsequent in der Vergangenheit geschrieben, was auch zu vermehrter Verwendung des Plusquamperfekt und des Konjunktiv führt (*Mir fiel ein, dass jenes Jahr auch für mich ziemlich bedeutsam gewesen war, wenn ich es nun im Nachhinein bedachte, [...] aber auch die seien nicht alle gleich*). Durch die Verwendung der Vergangenheitsformen entsteht eine Art Distanzierung.

5.3. „Sorstalanság“

Funktion des Ausgangstextes: Imre Kertész hat im Jahr 1960 begonnen, an dem Roman zu schreiben. Diese Arbeit sollte 13 Jahre dauern. „Und dass ich mir schließlich in den Kopf gesetzt habe, diesen Roman zu schreiben, war als Vervollkommnung der Katastrophe gedacht, als eine Art Selbstbestrafung dafür, dass ich mit meinen Fiktionen

in keiner Weise zu Rande kam. Diesen Stoff kennst du wenigstens, sagte ich mir mit einer gewissen gesunden Selbstverachtung und veranschlagte ein, zwei Monate für seine Niederschrift“ (Kertész 2008:156).

Kohärenz des Ausgangstextes: Die Geschichte ist zum größten Teil in der Vergangenheitsform geschrieben. Der Ich-Erzähler dieses Romans ist zur gleichen Zeit auch der Protagonist, wobei zwischen dem Erzählten und der Erzählung eine gewisse Zeitspanne liegt. Der Stil entspricht der gesprochenen Sprache, ist aber keineswegs der Sprechweise eines Kindes oder eines Jugendlichen angepasst. „Die Figur des György Köves hat, wie ich sagte, mehr Ähnlichkeit mit dem, der den Roman geschrieben, als mit dem, der das alles durchlebt hat“ (Kertész 2008:90-91)

5.4. Intertextuelle Kohärenz zwischen Ausgangstext und Übersetzungen

Vergleicht man die beiden deutschen Übersetzungen der vorliegenden Textstelle miteinander, so gewinnt man den Eindruck, die ältere Übersetzung lese sich flüssiger, der Stil entspreche der Erzählweise eines 15jährigen Kindes. Die neuere Übersetzung ist in einem gehobeneren Stil geschrieben, die oftmalige Verwendung des Konjunktivs und des Plusquamperfekts entspricht nicht der gesprochenen Sprache. Beim Vergleich mit dem Original und unter Berücksichtigung der Intentionen des Autors stellt sich jedoch heraus, dass vermutlich genau dieser Erzählstil beabsichtigt war, um den Abstand zwischen Erzähltem und Erzählung zu verdeutlichen. Diese Wirkung sollte meines Erachtens nach auch beim deutschsprachigen Zielpublikum erreicht werden.

6. Schlussbemerkungen

Der Roman „Sorstalanság“ von Imre Kertész kann zu Recht als eines der großen literarischen Werke des 20. Jahrhunderts bezeichnet werden. Durch die Verleihung des Literaturnobelpreises 2002 wurden der Autor und sein Werk einem internationalen Publikum bekannt. In seiner Heimat Ungarn werden sowohl der Autor als auch die Verleihung des Literaturnobelpreises an ihn sehr zwiespältig angenommen. Die bisher gefundenen und ausgewerteten Rezensionen zeigen, dass der Roman „Sorstalanság“ in seiner ersten deutschen Übersetzung keinen großen Widerhall gefunden hat. Die Rezensenten der zweiten Übersetzung sind sich dahingehend einig, dass die Schuld beim Übersetzer zu suchen ist. Nur eine Rezensentin begründet ihre Ansicht näher („schnoddrige Sprache“). Die Analyse einer kurzen Textstelle nach dem Modell von Margret Ammann hat exemplarisch gezeigt, dass auf den ersten Blick die Mängel der ersten Übersetzung nicht klar werden. Erst beim Vergleich mit dem Original zeigt sich, dass die Intentionen der ersten Übersetzung vom Original durchaus abweichen und dass die 2. Übersetzung diese adäquat wiedergeben. Interessant wäre, diese Forschungen anhand von Rezensionen aus dem Jahr 1990, einer ausführlicheren

Übersetzungsanalyse und vielleicht durch nähere Informationen durch Übersetzer und Verlag zu vertiefen.

Zitierte Literatur

Primärliteratur

KERTÉSZ I., 1975, Sorstalanság, Budapest.

KERTÉSZ I., 1990, Mensch ohne Schicksal (aus dem Ungarischen von J. Buschmann), Berlin.

KERTÉSZ I., ²³2009, Roman eines Schicksallosen (aus dem Ungarischen von Ch. Viragh), Reinbek bei Hamburg

Zeitungen / Zeitschriften

BREITENSTEIN A., 1996, Schöne Tage in Buchenwald, in: Neue Zürcher Zeitung 98, S. 51.

KASTBERGER K., 1996, Erlebtes Überleben, in: Falter 22, S. 20.

VEICHTLBAUER J., 1996, Imre Kertész, Roman eines Schicksallosen, in: Wespennest 103, S. 94.

u.A., 1996, Diese Stille, dieses Nicht, in: Der Spiegel 18, S 224.

Sekundärliteratur

AMMANN M., 1990, Anmerkungen zu einer Theorie der Übersetzungskritik und ihrer praktischen Anwendung, in: TextTconTeXT 5, S. 209-250.

KERTÉSZ I., 2008, Dossier K. Eine Ermittlung (aus dem Ungarischen von K. Schwamm), Reinbek bei Hamburg.

KERTÉSZ I., 2009, Briefe an Eva Haldimann (aus dem Ungarischen von K. Schwamm), Reinbek bei Hamburg.

SNELL-HORNBY M., 1996, Translation und Text, Wien.

VANNEREM M. / SNELL-HORNBY M., ²1994, Die Szene hinter dem Text: „Scenes-and-frames semantics“ in der Übersetzung, in: Snell-Hornby M. (Hg.), Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung: zur Integrierung von Theorie und Praxis, Tübingen, S.184-205.

Anhang

Imre Kertész: „Mensch ohne Schicksal“, übersetzt von J. Buschmann, Seite 97-98.

Aber da war noch etwas, was mich an diesem Tag ziemlich ins Grübeln brachte: die Tatsache nämlich, daß – wie ich erfuhr – dieser Ort, diese Einrichtung schon seit Jahren besteht, hier ihren Sitz hat, Tag für Tag auf die gleiche Weise funktioniert und – selbst wenn dieser Gedanke vielleicht ein bißchen übertrieben war – sozusagen auf mich wartet. Jedenfalls – das erwähnten sogar mehrere Häftlinge mit eigenartiger, man möchte fast sagen gruselnder Anerkennung – lebte unser Blockführer schon seit vier Jahren hier. Da fällt mir ein, vor vier Jahren bin ich aufs Gymnasium gekommen. An die Eröffnungsfeier kann ich mich noch sehr gut erinnern – ich trug den dunkelblauen, schnürenbesetzten sogenannten „Ungarischen Bocskai“-Anzug. Ich habe mir sogar die

Worte des Direktors gemerkt – ein stattlicher Mann; und wenn ich jetzt zurückdenke, seinem Äußeren nach auch so eine Art Kommandeur, mit strengem Zwicker und einem schönen weißen Schnurrbart. Zum Schluß seiner Ansprache berief er sich, das weiß ich noch genau, auf einen Weisen der Antike. „Non scolae, sed vitae discimus“: nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir, so zitierte er dessen Worte. Da hätte ich aber, das war meine Ansicht, nur noch und ausschließlich für Auschwitz lernen müssen. Sie hätten einem alles erklären sollen, offen, anständig, vernünftig. Bloß habe ich eben in der Schule, in den vier Jahren, über Auschwitz nicht ein einziges Wort gehört. Aber natürlich, das muß ich zugeben, wäre das ziemlich peinlich gewesen, und außerdem gehört es nicht zur Allgemeinbildung, auch das sehe ich ein. Allerdings hat es einen Nachteil: so konnte ich erst hier die Erfahrung machen, daß wir in einem „Konzentrationslager“ sind. Aber auch die wären nicht eins wie das andere, erklärte man mir.

Imre Kertész: „Roman eines Schicksallosen“, übersetzt von Ch. Viragh, Seite 127-128.

Noch etwas anderes hat mir an diesem Tag einigermaßen zu denken gegeben: die Tatsache nämlich, daß dieser Ort – wie ich erfuhr –, diese Einrichtung, schon seit Jahren hier existierte, vorhanden war, funktionierte, Tag für Tag auf gleiche Weise, und gewissermaßen – ich sah zwar ein, daß dieser Gedanke etwas übertrieben sein mochte, aber doch: schon auf mich gewartet hatte. Auf jeden Fall – so erwähnten es gleich mehrere mit einer eigentümlichen, sozusagen schauernden Hochachtung – war unser Blockkommandant schon vor vier Jahren hierhergekommen. Mir fiel ein, daß jenes Jahr auch für mich ziemlich bedeutsam gewesen war, denn damals war ich gerade ins Gymnasium eingetreten. Ich erinnerte mich noch sehr gut an die Eröffnungsfeier – ich selbst hatte in einem dunkelblauen, schnurbesetzten Ungarnanzug teilgenommen, der sogenannten Bocskai-Tracht. Ich habe mir auch die Worte des Direktors gemerkt – eines würdigen Mannes mit gestrenger Brille und einem schönen weißen Schnurrbart, der, wenn ich es nun im nachhinein bedachte, auch ein bißchen etwas von einem Kommandeur hatte. Zum Schluß, so erinnere ich mich, hatte er sich auf einen Weisen der Antike berufen: „Non scolae, sed vitae discimus – Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir“, zitierte er. Dann hätte ich jedoch, das war meine Ansicht, die ganze Zeit ausschließlich für Auschwitz lernen müssen. Es wäre alles erklärt worden, offen, ehrlich, vernünftig. Bloß hatte ich während der ganzen vier Jahre in der Schule kein einziges Wort davon gehört. Aber ich sah natürlich ein, daß die Sache peinlich gewesen wäre, ja und dann gehört es auch nicht zur Allgemeinbildung, ich mußte es zugeben. Das hatte dann den Nachteil, daß ich mich erst hier belehren lassen mußte, zum Beispiel darüber, daß wir uns in einem „Konzentrationslager“ befanden. Aber auch die seien nicht alle gleich, so wurde erklärt.

Imre Kertész: „Sorstalanság“, Seite 142-143.

Egy másik dolog is gondolkodóba ejtett némileg aznap, az a tény ugyanis, hogy amint értesülök – ez a hely, ez az intézmény már esztendőök óta megvan, itt áll, működik, nap

mint nap egyformán; s habár beláttam, ebben a gondolatban lehet tán valamelyes túlzás – de hát mégiscsak: mintegy énám várakozva. Mindenesetre – emlegették többen is valami sajátságos, mondhatni borzongó elismeréssel – a mi blokkparancsnokunk már éppen négy év óta él itt. Akkor jutott eszembe, hogy az az esztendő az én számomra is igen jelentőségteli volt, minthogy én meg pont az évben iratkoztam a gimnáziumba. Igen jól eszemben maradt még a megnyitó ünnepség eseménye is – magam is ott voltam, sötétkék, sujtásos, magyaros, úgynevezett „Bocskai“ viseletben. Az igazgató szavait is megjegyeztem – tekintélyes, ha most utánagondolok, kissé ő is parancsnok külsejű ember, szigorú pápaszemmel, szép, fehér bajusszal. Záradékul, emlékszem, az ókor egy bölcsére hivatkozott: „non scholae sed vitae discimus“ – „nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk“, idézte szavát. Akkor hát viszont, ez volt a nézetem, eszerint mindvégig kizárólag Auschwitzról kellett volna tanulnom. Mindent elmagyaráztak volna, nyíltan, becsületesen, értelmesen. Csakhogy az iskolában erről, négy esztendő alatt, még csak egyetlen szót se hallottam. De persze elismertem, feszélyező volna, no meg nem is tartozik hozzá a műveltséghez, beláttam. Ennek volt azután a hátránya, hogy már csak itt kellett okulnom, megtudnom például, hogy „Konzentrationslagerban“, „koncentrációs táborban“ vagyunk. Ezek se mind egyformák azonban, magyaráztak.

Kreativität versus Imitation: Ist diese Dichotomie in der modernen Linguistik noch gültig?

1. Einleitung

Es ist unbestritten, dass die Kreativität heutzutage in allen Lebensbereichen Hochkonjunktur hat. Zwar wird in der Forschung mehrfach darauf hingewiesen, dass es weder in der Psychologie noch in der Sprachwissenschaft einen theoretisch eindeutigen Kreativitätsbegriff gibt (vgl. Stein 1995:98), andererseits ist es offensichtlich, dass Kreativität im Alltagssprachlichen Verständnis Originalität, Einfallsreichtum, Spontaneität, Energie, Motivation und sogar Kommunikationsfähigkeit bedeutet. Es liegen viele Arbeiten vor, in denen sich die Autoren kritisch mit dem Begriff der Kreativität auseinandersetzen (z.B. Weisberg 1989, Hentig 2000). Robert Weisberg merkt ironisch an: „In unserer Gesellschaft hält sich eine sehr romantische Auffassung vom Ursprung kreativer Leistungen in Kunst und Wissenschaft. Man glaubt an das Genie, das durch plötzliche Eingebungen oder Geistesblitze seine großartigen Ideen entwickeln kann, weil es zu außergewöhnlichen Denkprozessen in der Lage ist. Kreativen Menschen werden darüber hinaus oft außergewöhnliche Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben, die ebenfalls mit ihren genialen Fähigkeiten in Zusammenhang gebracht werden. Die geistigen und persönlichen Merkmale werden insgesamt als ‚Genie‘ bezeichnet und dienen dann als Erklärung für herausragende kreative Leistungen“ (1989:15). Die Forscher warnen vor dem neuen Kreativitäts- oder Originalitätsmythos und zeigen auf, wozu der Zwang zu Originalität führen kann: „But woe to the misguided who set out to be original, for verily they will produce a two-headed calf“ (Nisbet 1982:236). Aber, wie es scheint, hat der romantische Kult des Genies bis heute nichts an Aktualität verloren.

2. Bedeutung der beiden Begriffe in der Linguistik

Auch in der Sprachwissenschaft genießt die Kreativität einen sehr hohen Status. Im Gegensatz zur Kreativität wird die Imitation assoziiert mit Eintönigkeit und Wiederholung, kurz: Routine. Der Terminus „Imitation“ wird in diesem Kontext als Oberbegriff für alle

Formen der totalen oder partiellen Wiederholung fremder oder eigener Äußerungen betrachtet. Imitierte Äußerungen haben eine Form, die keinen erkennbaren Bezug zu dem restlichen Sprachstand des Sprechers zeigt: sie sind flüssiger, korrekter oder komplexer als die gewöhnlich vom Sprecher produzierten Äußerungen (vgl. Aguado 2002:177). Darüber hinaus ist zu beachten, dass in der Forschungsliteratur auch verschiedene Arten von Imitationen genannt werden. Nach Snow (1981) gibt es exakte, reduzierte und expandierte Imitationen. Exakte Imitationen weisen keine Veränderungen auf (außer evtl. leichten phonetischen Abweichungen), die reduzierten Imitationen enthalten mindestens ein Inhaltswort der Stimulusäußerung (es wird jedenfalls nichts hinzugefügt), die expandierten Imitationen enthalten mindestens ein betontes Inhaltswort der Stimulusäußerung – ein neues Wort oder Morphem wird zugefügt (vgl. auch Aguado 2002:180). Daraus ergibt sich, dass die als expandiert bezeichneten Imitationen als in einem gewissen Sinne kreativ gehalten werden können (vgl. auch Perez-Pereira 1994). Demgegenüber wurde die Imitation seit der kognitiven Wende der 70er Jahre als eine Grundlage für Sprachlernprozesse abgelehnt. Dies ist zweifellos auf die dominierende Stellung der Universalgrammatik zurückzuführen. „Die Grammatik einer Sprache versteht sich als Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers“ – postuliert Noam Chomsky, der in der Kreativität „eine allen Sprachen gemeinsame Eigenschaft“ sieht (1973:15). Demnach ist die Kreativität ein zentraler Aspekt der grammatischen Kompetenz und manifestiert sich einerseits in der Fähigkeit, beliebig viele Sätze zu bilden (und zu verstehen), andererseits in der Fähigkeit, die Grammatikalität von Sätzen zu beurteilen, d.h. darüber zu entscheiden, ob sie grammatisch korrekt oder abweichend, evtl. falsch sind. Chomskys Auffassung betont, dass kraft endlicher Mittel unendlich viele sprachliche Konstruktionen modellhaft dargestellt werden. In dieser Hinsicht ist Kreativität primär als syntaktische Fähigkeit zu verstehen (vgl. Stein 102). Chomsky weist die These zurück, dass neue sprachliche Formen lediglich in Analogie zu anderen Formen gebildet werden. Demnach wird die Imitation als Spracherwerbs- und Sprachproduktionsmechanismus von ihm abgelehnt; in der Konsequenz muss Kreativität der Sprache zum zentralen Aspekt jeder Sprachtheorie werden.

Verständlicherweise ist Chomskys Konzept zu sehen im Rahmen einer Auseinandersetzung mit dem Paradigma des Behaviorismus, das in den 50er und 60er Jahren herrschte. Nach Auffassung des Behaviorismus ist jegliches Lernen als eine Reiz-Reaktions-Kette darzustellen; der behavioristische Ansatz Skinners (1957) besagte, dass Sprache, wie jedes andere Verhalten, durch Imitation und Verstärkung erworben wird - und in diesem Kontext ist Chomskys Argumentation durchaus nachvollziehbar. Es bleibt auch unbestritten, dass die in der grammatischen Kompetenz angelegte Kreativität eines der grundlegenden Merkmale unserer Sprachfähigkeit ist, doch es verändert nichts an der Tatsache, dass Chomskys Kreativitätsbegriff zur Erklärung der realen Kommunikationsverhältnisse nicht ausreichen konnte. Zwar wurde im Rahmen der Kritik am Konzept der Universalgrammatik mehrfach hervorgehoben, dass die Beherrschung des

Regelapparates nicht ausreicht, „um jederzeit ungehindert und adäquat zu kommunizieren“ (Hörmann 1976:177). „[...] Speakers do at least as much remembering as they do putting together“ – bemerkt Dwight Bolinger (1976:2), und Hans Hörmann wies noch 1976 darauf hin, „dass im täglichen Sprachgebrauch weit stärker, als die Linguisten (und zwar vor allem: Generativisten) uns glauben machen wollen, formelhafte Wortkonstruktionen verwendet werden, idiomatische Wendungen, Wendungs-Teile, Schemata, und dass wir unsere Äußerungen viel weniger grammatisch konstruieren, sondern sie vielmehr als mehr oder minder große Einheiten aus den Speichern unseres Gedächtnisses nehmen“ (1976:177). Derartige Auffassungen waren jedoch eher eine Ausnahme, und Chomskys Konzept herrschte jahrelang in der Linguistik. Dies hatte zur Folge, dass die „spezielle Problematik von Ausdrucksmustern, die zwar nicht unstrukturiert sind, jedoch den Regularitäten der Strukturbildung häufig nicht folgen, entweder ins Abseits der Lexikalisierung als unanalysierte Einheiten geschoben oder ignoriert wurde“ (Coulmas 1981:9).

3. Kreativitätsbegriff in der modernen Linguistik

Heute wird allgemein angenommen, dass das Gebot der Kreativität den Anforderungen des tatsächlichen Sprachgebrauchs nicht mehr genügt. Als selbstverständlich gilt, dass weder Kreativität allein noch Routine allein den Sprachgebrauch ausmachen. Im Gedächtnis finden sich viele gespeicherte komplexe Konstruktionen, die entweder idiomatisch oder – vereinfachend formuliert – stereotyp sind. Die moderne Linguistik geht verstärkt davon aus, dass diese komplexen „Muster“ eine zentrale Rolle im Spracherwerbs- und Sprachproduktionsprozess spielen. Nach dieser Auffassung besteht der Spracherwerb in erster Linie aus dem Erlernen fester Konstruktionen, aus denen erst allmählich allgemeine Regeln abgeleitet werden, die die Produktion neuer Sätze ermöglichen. Wenn es um die Reichweite des Konzepts geht, gibt es verschiedene Betrachtungsweisen.

Die Imitationshypothese von Karin Aguado besagt, dass der L2-Erwerb wie der L1-Erwerb zu einem großen Teil durch den Prozess der Imitation im Rahmen von Interaktionen stattfindet. Dieser Hypothese zufolge beruht Spracherwerb darauf, dass „komplexe Sequenzen aus dem in Interaktionen wahrgenommenen Input mittels des chunking-Prozesses extrahiert und zunächst unanalysiert memorisiert [werden – M.C.]. Als solche unanalysierten chunks stehen diese Sequenzen anschließend der Produktion zur Verfügung“ (Aguado 2002:213). Nach dieser Auffassung sind also formelhafte Äußerungen, die im Prozess der Imitation erworben werden, Voraussetzung und Basis für die Automatisierung und somit für den weiteren Spracherwerb, weil die Aufnahme komplexer Sequenzen deren hierarchische Verarbeitung und spätere Analyse ermöglicht.

Michael Tomasello (2003) – als prominenter Vertreter einer gebrauchsbasierten Spracherwerbtheorie – stellt den Spracherwerb als Ablauf von vier Phasen dar: holophrases, pivot schemas, item-based constructions, abstract constructions. Da die zuerst erfassten Ganzheiten (holophrases) syntaktisch strukturiert sind, führt der Lernprozess zu einer Analyse und sprachlichen Erprobung von diesen Strukturen und folglich zum Erwerb abstrakter Konstruktionen. Der Prozess ist inputabhängig, was bedeutet, dass die statistische Verteilung der Strukturen in der an das Kind gerichteten Sprache ausschlaggebend ist. Dies ist nach Tomasellos Auffassung kein rein sprachlicher Vorgang, denn aktiviert werden allgemeine kognitive Strategien, sozial-kognitive Strategien wie auch Lernerstrategien. In Frage gestellt wird das traditionelle Konzept, nach dem im Spracherwerbsprozess die Einwort- und Zweiwort-Phase durch eine Phase des Erwerbs grammatischer Strukturen abgelöst werden.

Eine alternative Vorgehensweise wird von Alison Wray (2002) im Rahmen ihrer Needs-Only-Analysis-Theorie (NOA) vorgeschlagen. Die NOA betrifft in erster Linie den kindlichen Erstspracherwerb und geht davon aus, dass dieser Prozess vor allem auf dem Erwerb ganzer lexikalischer Einheiten, die erst später analysiert werden, beruht. Darüber hinaus erfolgt die Analyse nach dem Needs-Only-Analysis-Prinzip, („nur das analysieren, was man braucht“), wobei die Erzielung eines maximalen Gewinnes bei minimalem Aufwand vorausgesetzt wird. Sehr stark ist das Bedürfnis nach der Zuordnung von Form und Funktion: Beispielsweise wird die Äußerung *How do you do?* – als Ganzes – der Bedeutung ‚what adult say in the formal situation of meeting someone for the first time, while shaking their hand‘ zugeordnet; dagegen können keine Beispiele für Variationsformen **in derselben Bedeutung** gefunden werden (*How does he do?* oder *How don't you do?* gibt es diesbezüglich nicht). Andererseits werden im Input Formen, die zu dem Muster *How do you do?* scheinbar passen, entdeckt, z.B. *What do you do?* oder *How did you do?*. Diese Formen können aber nicht **demselben** Form/Funktion-Verhältnis wie *How do you do?* zugeordnet werden, so werden sie separat bearbeitet (Wray 2008:17).

Da es immer häufiger angenommen wird, dass die Prozesse der Imitation und Kreativität im Spracherwerbsprozess einigermassen parallel laufen, kann die Dichotomie Kreativität versus Imitation in der modernen Linguistik nicht mehr gültig sein. Was den Sprachproduktionsprozess betrifft, so wird auch immer wieder darauf hingedeutet, dass die sprachlichen Routinen reibungslose und störungsfreie Kommunikation möglich machen. Den Linguisten zufolge ist der Mensch ein Gewohnheitstier. Wolfram Wilss resümiert wie folgt: „Der Sprachbenutzer findet in Routine das, was er von der Sprache am ehesten erwartet: die Geborgenheit im sprachlichen Ritual. Dies ist nicht pejorativ gemeint. In seinem Sprachverhalten ist der Sprachbenutzer eher konservativ als progressiv; er setzt mit Vorliebe auf ‚Archi-Erscheinungen‘ [...] vertraute Regeln, vertraute Gewohnheiten, vertraute Sprachkonfigurationen verkörpern das beruhigende Prinzip

der Dauerhaftigkeit. Sprachliche Routine ist immer auch ein Teil unserer sprachlichen, präskriptionsgeleiteten Biographie“ (1989:182).

In der Forschung wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass ein kreativer Umgang mit formelhafter Sprache möglich ist. Stephan Stein nennt fünf unterschiedliche Methoden für den kreativen Einsatz formelhafter Wendungen (1995:117-122).

(A) Variation fester Wortverbindungen

In Anlehnung an Burger/Buhofer/Sialm (1982) spricht Stein in diesem Zusammenhang vom „auffälligen“ Gebrauch formelhafter Wendungen. Dieser auffällige Gebrauch stelle nicht Fehler dar, sondern ist Ausdruck von kreativem Sprachgebrauch: *alle Vorstellungen im Lager der Opposition unter einem Hut zu vereinen statt unter einen Hut zu bringen* (Koller 1977:33, zit. nach Burger/Buhofer/Sialm 1982:193).

(B) Ableitung neuer fester Wortverbindungen

Feste Wendungen werden zur Basis von Ableitungen gemacht (*dumm wie Bohnenstroh – strohdumm*), was auch zu neuen Wendungen führen kann (*Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein zu jmdm. eine Grube graben*).

(C) Abwandlung von Formeln und festen Wortverbindungen

Sie sind als okkasionelle Modifikationen oder als Anspielungen zu verstehen (*Quatro macht den Meister* als Anspielung der Audi-Werbung auf das Sprichwort *Übung macht den Meister*). Kennzeichnend ist dieses Phänomen für die Sprache der modernen Massenmedien, und seine Wirkung ist darauf zurückzuführen, dass „die Originale für den kompetenten Sprecher trotz lexikalisch-semantischer ‘Verfremdung’ erkennbar bleiben“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982:119).

(D) Kreativität als Reliteralisierung

Eine formelhafte Wortverbindung wird in einen Kontext gesetzt, in dem auf die wörtliche Bedeutung Bezug genommen wird: Die Ankündigung einer Diskussion in der Programmzeitschrift „Fernsehwoche“ lautet *Durch dick und dünn. Vom alltäglichen Kampf um die Pfunde [...]. Fachleute, Prominente und Laien diskutieren zum Thema „Idealgewicht und gesunde Ernährung“*.

(E) Formelhafte Strukturen mit sogenannten Leerstellen

Die Möglichkeit, Leerstellen zu ergänzen, kann auch als eine Form des Umgangs mit der formelhaften Sprache gesehen werden. Es gibt zahlreiche feste Strukturen mit Leerstellen, die unterschiedlich – unter anderen von den Intentionen abhängig – ergänzt werden können: *um das einmal zu sagen, nochmals, an dieser Stelle, in diesem Zusammenhang, klipp und klar, in aller Deutlichkeit*.

Der Zusammenhang zwischen den Begriffen Kreativität und Imitation muss aber noch unter einem anderen Aspekt gesehen werden: Feste sprachliche Konstruktionen sind Rohstoff für die sprachliche Kreativität, denn „Neues, Originelles zeigt sich nur vor dem Hintergrund von Bekanntem“ (Steinhoff 2007:106); in diesem Sinne sind Imitationen die Säulen der Kreativität, und „anders als dies die Chomskysche Linguistik suggeriert, setzt daher gezieltes kreatives Handeln die Verfügbarkeit über ein möglichst großes Repertoire an entsprechenden Mustern voraus“ (Antos 1995:76).

4. Zusammenfassung

Als Fazit kann Folgendes festgehalten werden: Da der gebrauchsbasierte Ansatz in der Linguistik immer mehr an Bedeutung gewinnt, können die Begriffe Kreativität und Imitation nicht mehr als Gegensätze aufgefasst werden. Obwohl die Formulierungsroutine nicht zu individuellen Produkten führt, wird immer häufiger hervorgehoben, dass ohne Routine erfolgreiche Kommunikation und erfolgreicher Sprachgebrauch kaum vorstellbar sind. Dementsprechend kann die stilistische Maxime „Variatio delectat!“ nicht mehr als vorherrschend gelten. Zwar sind die Andererseits sind die für unseren Kulturkreis typischen Lerntraditionen stark verwurzelt, und „general western-style education tends to encourage us to perceive the whole as a product of its parts, further influencing our belief that the way to learn a language is to master its smallest components“ (Wray 2007:60-61), doch der Satz „Von der Ganzheit zu den Einzelteilen“ ist immer häufiger in Bezug auf den Spracherwerb zu hören. Der Begriff der Kreativität verändert sein Gesicht; Annelies Häcki Buhofer resümiert dies wie folgt: „Die Schlussfolgerung geht dahin, dass die Perspektive über den Kernbereich der abstrakten Grammatik mit ihren Prinzipien und Parametern hinaus erweitert werden muss in Richtung konkreten und idiosynkratischen Sprachgebrauchs – inklusive Idiomatik“ (2007:859).

Zitierte Literatur

- AGUADO K., 2002, Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs, Bielefeld.
- ANTOS G., 1995, Mustertexte und Schreibprozeduren. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren, in: Baurmann J./Weingarten R. (Hg.), Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Oppladen, S. 74-80.
- BOLINGER D., 1976, Meaning and memory, in: Forum Linguisticum 1, S. 1-14.
- BURGER H. / BUHOFER A. / SIALM A., 1982, Handbuch der Phraseologie, Berlin/New York.
- CHOMSKY N., 1973, Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt am Main.
- COULMAS F., 1981, Routine im Gespräch: zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik, Wiesbaden.
- HÄCKI BUHOFER A., 2007, Phraseme im Erstspracherwerb, in: Burger H./Dobrovol'skij D./Kühn P./Norricks N. (Hg.), Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Berlin, S. 854-869.

- HENTIG H., 2000, *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, Weinheim.
- HÖRMANN H., 1976, *Meinen und Verstehen: Grundzüge einer psychologischen Semantik*, Frankfurt am Main.
- KOLLER W., 1977, *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel*, Tübingen.
- NISBET R., 1982, *Prejudices: a philosophical dictionary*, Cambridge (Mass.).
- PEREZ-PEREIRA M., 1994, Imitations, repetitions, routines and the child's analysis of language: Insights from the blind, in: *Journal of Child Language* 21, S. 317-337.
- SKINNER B. F., 1957, *Verbal Behavior*, New York.
- SNOW C., 1981, The uses of imitation, in: *Journal of Child Language* 8, S. 205-212.
- STEIN S., 1995, *Formelhafte Sprache*, Frankfurt am Main.
- STEINHOFF T., 2007, *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Tübingen.
- TOMASELLO M., 2003, *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge (Mass.).
- WEISBERG R. W., 1989, *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*, Heidelberg.
- WILSS W., 1989, *Anspielungen. Zur Manifestation von Kreativität und Routine in der Sprachverwendung*, Tübingen.
- WRAY A., 2002, *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge.
- WRAY A., 2007, "Needs only". Analysis in Linguistic Ontogeny and Phylogeny, in: Lyon C./Nehaniv Ch. L./Cangelosi A. (Hg.), *Emergence of communication and language*, London.
- WRAY A., 2008, *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*, Oxford.

Zur Darstellung von Kontamination in der heutigen Linguistik

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird auf einige Aspekte der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Kontamination in der heutigen Linguistik eingegangen. Kontaminationen verstanden als Produkte eines Verschmelzungsprozesses von zwei Wörtern oder Phrasen (bzw. von einem Wort und einer Phrase) bilden Untersuchungsgegenstand von mehreren sprachwissenschaftlichen Subdisziplinen. Dies hängt zum einen mit formaler Vielfältigkeit derartiger Bildungen zusammen und zum anderen ist das damit verbunden, dass Kontaminationen in vielen unterschiedlichen Bereichen der sprachlichen Kommunikation vorkommen. Im Folgenden wird ein Versuch unternommen, den Reichtum der Erscheinungsformen von Kontaminationen zu präsentieren und auf die wichtigsten Aspekte ihrer Beschreibung hinzuweisen. Von besonderem Interesse sind dabei die Probleme, die bei einer ganzheitlichen Erfassung dieser Erscheinung entstehen. Ich nehme dabei an, dass allen Sorten von Kontaminationen, unabhängig von ihren Ursprüngen, dieselbe Bildungsweise zu Grunde liegt und dass es neben Eigenschaften, die nur dem einen oder dem anderen Typ von Verschmelzungen eigen sind, auch solche Charakteristika gibt, die alle Kontaminationen gemeinsam haben.

Die vorliegende Untersuchung ist theoretisch und nicht korpusorientiert. Empirische Grundlagen der nachfolgenden Überlegungen bildet eine Sammlung von deutschen Belegen. Gelegentlich beziehe ich mich auch auf englische Beispiele zur Veranschaulichung der analysierten Problematik.

Nach einigen terminologischen Erklärungen wird ein Überblick über Vorkommensbereiche der Kontaminationen, ihre Ursprünge und ihren Formenreichtum gegeben. Weiter wird auf Teilbereiche der Sprachwissenschaft hingewiesen, die sich mit den einzelnen Sorten von Kontaminationen befassen. Aus Raumgründen muss auf eine genauere Darstellung der Forschungsergebnisse im Rahmen einzelner linguistischer Subdisziplinen, sowie auf Besprechung der offenen Fragen verzichtet werden. Es werden nur die wichtigsten Probleme bei Beschreibung von Kontaminationen angesprochen.

Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Eigenschaften allen Kontaminationen gemeinsam sind.

2. Terminologisches

Der Terminus „Kontamination“ (vom lateinischen *contaminare* – ‘beflecken’ oder ‘in Berührung bringen’) kommt auch in anderen Bereichen der Wissenschaft wie z.B. Ökologie, Chemie, Kernphysik, Medizin oder Militärtechnik vor und bezieht sich im Allgemeinen auf Verseuchung, Verunreinigung durch giftige Chemikalien oder radioaktive Substanzen (vgl. Cirko 2006:89). Dieser Terminus ist aber nur eine von mehreren Bezeichnungen, die man in der linguistischen Fachliteratur für diese Erscheinung finden kann. In deutschsprachigen Arbeiten werden folgende Fachausdrücke gebraucht: Wortkreuzung, Wortmischung, Wortverschmelzung, Wortverschränkung, Kappwörter, Koppelwörter, Schachtelwörter, haplogische Zusammensetzung, Kofferwort, Mischform und aus dem Englischen entlehnte *Blending*, *Port(e)moneau-Wort*. Die englischen Termini sind: *blend*, *contamination*, *crossing of words*, *fusion*, *hybrid*, *haplogistic word*, *telescoped word*, *portmanteau word*, *amalgam*, *lapse* (vgl. Windisch 1991:34, Cannon 2000:953, Cirko 2006:88). Da die terminologischen Unterschiede oft mit unterschiedlicher Erfassung der besprochenen Erscheinung verbunden sind, wird darauf noch in weiteren Teilen der vorliegenden Darstellung zurückzukommen sein (vgl. Punkt 4). An dieser Stelle empfiehlt es sich nur die für diese Arbeit wichtigsten Termini zu besprechen. Da sowohl Wörter als auch Phrasen verschmolzen werden können, werden im Folgenden die Termini Wort- und Phrasenkontamination bzw. Wort- und Phrasenverschmelzung gebraucht. In Anlehnung an Cirko (2006:92-93) unterscheide ich terminologisch „Kontaminieren“ also den Verschmelzungsprozess und „Kontamination“ – das Produkt dieses Prozesses. Dadurch vermeidet man eine theoretisch zwielichtige Situation, in der derselbe Terminus auf beide Erscheinungen bezogen wird. Unter Kontaminieren verstehe ich also den Prozess der Verschmelzung von zwei oder mehreren Wörtern oder Phrasen (bzw. von einem Wort und einer Phrase) zu einer neuen sprachlichen Einheit. Das Produkt dieses Vorgangs – die Kontamination – enthält Elemente aller zu Grunde liegenden Einheiten, aber ihre Form ist nicht die Summe der vermengten Wörter oder Phrasen.

3. Vorkommensbereiche der Kontamination

Zur Verschmelzung von Wörtern oder Phrasen kommt es in sehr unterschiedlichen Bereichen der sprachlichen Kommunikation. Wir treffen Kontaminationen in der Presse, in literarischen Texten und in der Werbung. Dort dienen sie zur Erzielung eines speziellen stilistischen Effekts. Beispiele derartiger Bildungen sind: *Bullizist* aus *Bulle* und *Polizist* (Grésillon 1984:168). Darüber hinaus können mit Kontaminationen Lexi-

konlücken gedeckt werden. Schmid (2003:269) erklärt auf diese Weise die Etymologie des englischen Wortes *smog*, das als Bezeichnung für eine Mischung aus atmosphärischen Nebel (engl. *fog*) und Abgasen (engl. *smoke*) entstanden ist. Wortverschmelzungen werden daher auch von Wissenschaftlern zur Benennung von neuen Pflanzen- und Tierkreuzungen gebraucht, z.B. *Tomoffel* aus *Tomate* und *Kartoffel* (vgl. auch Schmid 2003:269-270, Cannon 1986:733 und Pound 1914:21). Auch phraseologische Wendungen werden zur Erzielung bestimmter kommunikativer Effekte verschmolzen, z.B. „*Wissen ist Geld*: Mehr als 1,4 Millionen Menschen profitieren bereits davon“ aus *Wissen ist Macht* und *Zeit ist Geld* (Balsliemke 2001:73).

Kontaminationen werden darüber hinaus in der Namengebung genutzt. Es gibt zahlreiche Beispiele von Stadtnamen in den USA, die durch Verschmelzung von zwei anderen geographischen Namen entstanden sind, z.B.: *Ohio* aus *Ohio* und *Iowa* oder *Calexico* aus *California* und *Mexico*. Es gibt auch Vornamen, die auf diese Weise gebildet wurden, z.B.: *Leilabeth* aus *Leila* und *Elisabeth* oder *Romiette* aus *Romeo* und *Juliette* (Pound 1914:16-17).¹

Viele Kontaminationen auf Wort- und Phrasenebene entstehen als Versprecher (vgl. Wiegand 1996:177 u. 184), z.B. *bankurs* aus *bankrott* und *konkurs* oder *das spielt nichts zur Sache* (*keine Rolle spielen* und *nichts zur Sache tun*). Verschmelzungen, vor allem auf Phrasenebene, kommen auch bei Aphasikern vor (vgl. Huber/Schlenck 1988:141 u. 147), z.B. *ja die Mama ist auch sehr nett ist sie auch; ich bin eh ... hier auf der Schule hat ich gewartet* (*ich bin hier auf der Schule + auf der Schule hat ich gewartet*).

Möglich ist auch, dass sich ein kontaminatorischer Fehler aus mangelnder Sprachkompetenz ergibt. Derartige Bildungen sind besonders beim Erwerb einer Fremdsprache üblich und stellen eine didaktische Gefahrenquelle dar. Als Illustrierung solch einer Situation kann der Satz *Wir gedenken an die Verstorbenen* (aus *denken an* und *gedenken + Gen*) dienen. Hier werden zwei völlig verschiedene Satzmuster vermengt, die vom Lerner noch nicht ausreichend eingeübt wurden.²

Zu einer Vermengung von Wörtern und Phrasen kann es kommen, wenn sich formal oder semantisch ähnliche Strukturen aus der Standardsprache und aus einem Dialekt treffen oder wenn zwei dialektale Einheiten verschmelzen, z.B.: *Brutz* aus *Bitz* und *Grutz* 'Kerngehäuse des Apfels' (Jongen 1982:275).

4. Kontamination im Rahmen unterschiedlicher linguistischer Subdisziplinen

Wie schon die ersten Beispiele zeigen, sind Kontaminationen Bildungen unterschiedlichen Ursprungs und können vielfältige Formen annehmen. Sie bilden auch deshalb,

¹ Mehr zum Kontaminieren von Eigennamen vgl. Gołębiowski 2010.

² Vgl. Cirko 2006:99. Dort auch mehr über Kontamination als didaktische Gefahrenquelle..

worauf bereits hingewiesen wurde, Untersuchungsgegenstand mehrerer Teilbereiche der Linguistik dar. Es geht um Wortbildungslehre, Phraseologie, Syntax, Dialektologie, Sprachgeschichte und Psycholinguistik – insbesondere Versprecherforschung.

Kontaminationen auf Wortebene stellen den Untersuchungsgegenstand der Wortbildungslehre dar. In den wichtigsten Handbüchern der Wortbildung des Deutschen werden Kontaminationen eher als Kuriosa am Rande erwähnt. Hans-Jürgen Schmid erklärt es damit, dass eine Wortbildungslehre die Aufgabe hat, Regeln transparent zu machen. Sie tut sich naturgemäß schwer mit abweichenden und irregulären Erscheinungen (Schmid 2003:267).

Wie der kurze Überblick der Terminologie verdeutlicht, wird Kontamination in der Fachliteratur vor allem als eine Erscheinung im Wortbildungsbereich betrachtet.³ Es ist aber zu betonen, dass auch Phrasenverschmelzungen keine Seltenheit sind. Da auf Phrasenebene vor allem feste Wortverbindungen vermengt werden, sind sie für phraseologische Untersuchungen von Bedeutung.

In der Phraseologieforschung wird Kontamination im Zusammenhang mit drei Problemkomplexen angesprochen. Erstens wird sie im Bezug auf die psycholinguistische Festigkeit von Phraseologismen beschrieben. Zweitens kann die Vermengung von zwei festen Wortverbindungen zur Bildung eines fehlerhaften Ausdrucks – eines phraseologischen Fehlers führen, z.B. *aus der Reihe fallen* – *aus der Reihe tanzen/ aus dem Rahmen fallen* (Burger et al. 1982:88) Drittens wird Kontamination als eine Möglichkeit angesehen, phraseologische Wendungen zu modifizieren, wie das oben angeführte Beispiel von Balsliemke (2001:73) zeigt. Die Unterscheidung, ob sich im konkreten Fall um einen Normverstoß oder um eine beabsichtigte Modifizierung von Phraseologismen handelt, ist manchmal sehr schwierig.⁴

Sowohl in der Wortbildungslehre als auch in der Phraseologie macht man darauf aufmerksam, dass einige Wort- bzw. Phrasenkontaminationen nicht absichtlich vom Sprecher gebildet wurden, um einen geplanten kommunikativen Effekt zu erzielen, sondern zufällig, als Versprecher oder Fehler entstanden sind. Vor allem in der Wortbildungslehre ist dieses Problem von großer Bedeutung, denn hier muss entschieden werden, ob Kontaminationen als Fehlleistungen zum Untersuchungsgegenstand der Wortbildung gehören oder nicht. Die meisten Beiträge zur Kontamination in der Wortbildungslehre schließen kontaminatorische Fehlleistungen auf Wortebene aus ihren Untersuchungen aus.⁵ Damit gehen auch bestimmte terminologische Vorschläge einher. Der Terminus Kontamination sollte sich nur auf Fehlleistungen beziehen und

³ In diesem Zusammenhang erscheint die Differenzierung zwischen Kontaminieren als Prozess und Kontamination als dem Produkt dieses Prozesses ebenso notwendig und sinnvoll, wie es bei Derivation – Derivat und Komposition – Kompositum der Fall ist.

⁴ Mehr dazu vgl. Burger et al. 1982, Majkowska 1988 und Gołębiowski 2011:137-139.

⁵ Mehr dazu vgl. z.B. Schmid 2003:268.

die absichtlich gebildeten Verschmelzungen bezeichnet man als Wortkreuzungen oder als Blends. Im „Duden. Großen Wörterbuch der deutschen Sprache“ (2006) finden wir unter *Blend* als zweite Bedeutung folgende Erklärung: „(Sprachw.) Verschmelzung zweier Wörter zu einer neuen **absichtlichen Kontamination** [Hervorhebung A.G.] (z.B. *Bankfurt* aus: *Bank* u. *Frankfurt*; *Demokratur* aus: *Demokratie* u. *Diktatur*)“.

Auf die Frage, nach welchen Kriterien die absichtlich gebildeten Kontaminationen auf Wort- und Phrasenebene von zufälligen Fehlleistungen unterschieden werden können, kann ich aus Raumgründen nicht eingehen. Ich möchte nur hinweisen, dass eigentlich nur der Äußerungskontext eindeutig feststellen lässt, welchen Charakter die konkrete Wort- oder Phrasenverschmelzung hat.⁶

Versprecher-Kontaminationen werden vor allem im Rahmen psycholinguistisch orientierter Studien untersucht. Den Entstehungsmechanismus der Versprecher – Kontaminationen bei sprachgesunden Sprechern beschreibt Helen Leuninger (1996:116) folgendermaßen: „Bei Kontaminationen findet der spannendste sprachliche Wettkampf statt. Zwei Formen werden aktiviert, die beide die Botschaft des Sprechers gleichermaßen ausdrücken könnten [...]. Anders als bei Ersetzungen gewinnt zunächst keiner der Knurrenten. Schließlich findet ein Kompromiß statt, indem relevante Teile beider Ausdrücke zusammengefügt werden, übrigens nahezu immer formgerecht [...]“. Beispiele solcher Bildungen wären: *Patinte* aus *Patrone* und *Tinte* (Wiegand 1996:86) oder *die muss mit rohen Handschuhen angefasst werden* aus *die muss mit Samthandschuhen angefasst werden* und *die muss wie ein rohes Ei behandelt werden* (Wiegand 1996:188).

Zu erwähnen ist auch, dass Kontaminieren aus diachroner Perspektive untersucht werden kann. Sprachhistorische Untersuchungen liefern wichtige Informationen über allgemeine Prinzipien dieses Sprachmechanismus. Durch Rekonstruktion des Entstehungsprozesses von Wörtern ermitteln die Forscher auch solche, die durch Vermengung von zwei anderen Wörtern entstanden sind, z.B. *doppelt* aus dem Adjektiv *doppel* (franz. *double*) und dem Partizip *gedoppelt* (vgl. Paul ⁸1970:161).

5. Die ganzheitliche Erfassung von Kontamination

Die bisherigen Ausführungen mögen verdeutlicht haben, dass Kontaminationen als Produkte des Verschmelzungsprozesses, der in vielen unterschiedlichen Bereichen der sprachlichen Kommunikation stattfindet, keine homogene Gruppe von Ausdrücken bilden. Diese Vielfältigkeit liegt zugleich allen Problemen, auf die man bei einer ganzheitlichen, alle formalen, semantischen und pragmatischen Besonderheiten dieses Phänomens berücksichtigenden Analyse stößt. Die Schwierigkeiten spiegeln sich sehr gut schon auf der terminologischen Ebene wider: der Prozess und sein Produkt werden

⁶ Mehr dazu vgl. Gołębiowski 2011:239-246.

nicht immer getrennt betrachtet, absichtlich gebildete Verschmelzung ist nur schwer von einem zufälligen Ausrutscher zu unterscheiden. Die Abgrenzung einer Wort- von einer Phrasenkontamination kann auch Schwierigkeiten bereiten.⁷ Jede von den oben erwähnten linguistischen Subdisziplinen beschreibt diese Erscheinung aus eigener Perspektive und bedient sich ihres eigenen terminologischen und methodologischen Apparats. Jede Disziplin konzentriert sich nur auf die Aspekte dieses Phänomens, die für sie von Bedeutung sind. Es ist auch selbstverständlich, dass sich eine wortbildungsorientierte Studie mit Phrasenkontaminationen nicht beschäftigt und vice versa: die Phraseologie hat kein Interesse an Wortkontaminationen. Kontaminationen haben aber zugleich eigene Position in der Systematik jeder der genannten Subdisziplinen. Jeder Kontaminationstyp verfügt also über Eigenschaften, die ihn von benachbarten Erscheinungen abgrenzt.⁸ Man kann daher die Frage stellen, welche Eigenschaften allen Kontaminationstypen gemeinsam sind. Was haben Phrasenkontaminationen von Aphasikern mit Wortverschmelzungen zu tun, die man z.B. in Heines Dichtung finden kann? Wenn jedoch in beiden Fällen über **Verschmelzung** von zwei selbständigen Einheiten die Rede ist, kann man annehmen, dass wir es in beiden Fällen mit vergleichbaren Prozessen zu tun haben.

Bei einer ganzheitlichen Betrachtung des Kontaminierens lassen sich allgemeine Eigenschaften erkennen, die für Verschmelzungen sowohl auf Wort- als auch auf Phrasenebene unabhängig von ihrem Ursprung charakteristisch sind. Kontaminieren betrifft meistens zwei Wörter oder Phrasen, bzw. ein Wort und eine Phrase. Verschmelzungen von mehr als zwei Einheiten kommen im Vergleich zu denen von zwei Einheiten deutlich seltener vor. Die Verschmelzung kann dabei auf zweierlei Weise erfolgen: entweder überlappen sich Einheiten in einem gemeinsamen Element (Laut, Lautfolge, Wort oder Wortfolge) oder ein Teil der einen Einheit wird durch einen formal bzw. grammatisch äquivalenten Teil der anderen Einheit ersetzt. Das Produkt dieses Vorgangs – die Kontamination – ist eine neue sprachliche Einheit, die Elemente aller zu Grunde liegenden Einheiten enthält, aber ihre Form ist nicht die Summe der vermengten Wörter oder Phrasen. Die Ausgangseinheiten gehen folgerichtig nie in vollständiger Form in die Kontamination ein.

⁷ Wiegand (1996:94) im Anschluss an Gies (1993) zeigt, dass das Kriterium der Bruchstellenlokalisierung zu widersprüchlichen Ergebnissen führen kann, z.B.: *guck doch erstmal ab – guck .../warte ... ab* – der Bruch liegt hier außerhalb eines Wortes, man kann also annehmen, dass es sich um Kontamination von zwei Phrasen handelt. Aber die Kontamination *ich würde erstmal abgucken – gucken/abwarten* – müsste man nach diesem Kriterium als Wortkontamination betrachten. Als besseres Kriterium schlägt Wiegand (1996:94-95) das Kriterium der syntaktischen Komplexität des Ausgangsmaterials, d.h. wenn eine der Ausgangseinheiten syntaktisch komplex ist, wird der Ausdruck als Verschmelzung auf Phrasenebene angesehen.

⁸ Mehr dazu vgl. Gołębiowski 2011:155-161.

Zitierte Literatur

- BALSLEMKE P., 2001, „Da sieht die Welt schon anders aus“. Phraseologismen in der Anzeigenwerbung. Modifikation und Funktion in Text-Bild-Beziehungen, Baltmannsweiler.
- BURGER H. / BUHOFFER A. / SIALM A., 1982, Handbuch der Phraseologie, Berlin u.a.
- CANNON G., 1986, Blends in English word formation, in: *Linguistics* 24, S. 725-753.
- CANNON G., 2000, Blending, in: Boojj G. E./Lehmann Ch./Mugdan J. (Hg.), *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*, Berlin u.a., S. 952-956.
- CIRKO L., 2006, Überlegungen zur Kontamination, in: Cirko L./Grimberg M. (Hg.), *Phänomene im syntaktisch-semantischen Grenzbereich. Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 27-29.09.2004*, Dresden/Wrocław, S. 87-101.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch, ©2007, Mannheim u.a.
- GIES A., 1993, Was sich auch bei Kontaminationen passiert. Zum modularen Aufbau der Basis Komponente: Theta-Rollen und Xbar-Konfigurationen (unveröffentlichte Dissertation), Frankfurt am Main.
- GOŁĘBIOWSKI A., 2010, Kontaminieren von Eigennamen, in: Błachut E./Gołębiowski A./Tworek A. (Hg.): *Phänomene im pragmatisch-semantischen Grenzbereich. Akten der 19. Internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 19.-21.05.2008*, Dresden/Wrocław, S. 99-109.
- GOŁĘBIOWSKI A., 2011, *Kontamination: Form-Semantik-Pragmatik*, Dresden/Wrocław.
- GRÉSILLON A., 1984, *La regle et le mot-valise. Interrogations sur la langue, a partir d'un corpus de Heinrich Heine*, Tübingen.
- HUBER W. / SCHLENCK K.-J., 1988, Satzverschränkungen bei Wernicke-Aphasie, in: Blanken G./Dittmann J./Wallesch C.-W. (Hg.), *Sprachproduktionsmodelle. Neuro- und psycholinguistische Theorien der menschlichen Spracherzeugung*, Tübingen, S. 111-147.
- JONGEN R., 1982, Theoriebildung der strukturellen Dialektologie, in: Besch W./Knoop W./Putschke W. (Hg.), *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Band 1*, Berlin/New York, S. 248-277.
- LEUNINGER H., 1996, *Danke und Tschüß fürs Mitnehmen. Gesammelte Versprecher und eine kleine Theorie ihrer Korrekturen*, Zürich.
- MAJKOWSKA G., 1988, Klasyfikacja semantyczna zamierzonych modyfikacji związków frazeologicznych, in: Basaj M./Rytel D. (Hg.), *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej. Bd. 5*, Wrocław u.a., S. 143-163.
- PAUL H., 1970, *Prinzipien der Sprachgeschichte*, Tübingen.
- POUND L., 1914, *Blends: Their Relation to English Word Formation*, Heidelberg.
- SCHMID H. U., 2003, Zölibazis Lustballon, Wortverschmelzungen in der deutschen Gegenwartssprache, in: *Muttersprache* 3, S. 265-278.
- WIEGAND D., 1996, *Sprachplanung als modular organisierter Prozeß. Zur Berechnung von Kontaminationen*, Frankfurt am Main.
- WINDISCH R., 1991, Die Wortverschmelzung – ein „abscheuliches Monstrum“ der französischen und deutschen Wortbildung?, in: *Romanistisches Jahrbuch* 42, S. 34-51.

Zwischen Wahrnehmung und Verbalisierung. Zu potenziellen Gründen der Versprachlichungsschwierigkeiten des Olfaktorischen

1. Einleitendes

Die olfaktorische Sinnesmodalität wird sehr oft als primitiv bezeichnet und neben Geschmack- und Tastsinn den „niederen“ Sinnen zugeordnet, die auch als Körpersinne genannt werden, wobei ihnen die Vestandsinne oder Fernsinne, d.h. Sehen und Hören, gegenübergestellt und übergeordnet werden. Die Olfaktorik erfuhr seit je her eine wissenschaftliche und ästhetische Vernachlässigung. Schon Plato und Aristoteles haben sich abwertend über den Geruchsinn geäußert, indem sie behaupteten, olfaktorische Wahrnehmung liefere dem Menschen keinen edlen und großzügigen Genuss, als der von Seh- oder Hörsinn bereitgestellte, Hegel schließ den Geruchsinn aus seiner Ästhetik aus und Georg Simmel fasste ihn sogar als asozial auf (vgl. Le Guéer 2002:3). Darüber hinaus ist es angeblich schwer, die Gerüche zu erforschen, weil ihnen keine universellen und innewohnenden Normen zugrunde liegen, sie sind schwer erfassbar und messbar sowie stehen in engem Zusammenhang mit Emotionen (vgl. Almagor 1990:253). Diese „Hindernisse“ scheinen jedoch keine Angst den Wissenschaftlern eingeflossen zu haben. Heutzutage genießt der Geruchsinn immer größeres Interesse, insbesondere im Bereich der Physiologie, Neuroanatomie, Psychologie, Kognitivistik und Soziologie. Das heißt aber noch lange nicht, dass die olfaktorische Wahrnehmung hinreichend erforscht wurde und keine Fragen mehr offen sind. Eine der Schattenseiten in der Untersuchung dieser Sinnesmodalität macht der sprachliche Aspekt aus. Es geht in diesem Fall nicht um fachsprachliche Beschreibung der Duftsubstanzen bzw. ihrer Ingredienzen, sondern einzig und allein um die Verbalisierungsschwierigkeiten der wahrgenommenen Gerüche, die in der nächsten Umgebung jedes Menschen schweben.

2. Olfaktorische Wahrnehmung und psychologisch-sprachliche Schnittstellen

Jeder Mensch ist sich wohl dessen bewusst, wie schwer es ist, die ihm begegneten Gerüche in Worte zu fassen. Die Hauptursache eines solchen Zustandes ist die Tatsache,

dass ihm in der Geruchsinnsphäre keine grundlegenden bzw. objektiven lexikalischen Mittel zur Verfügung stehen, wie der Fall bei Farben oder Geschmacksinn ist. Die Wissenschaftler und Parfümeure haben sich seit Langem bemüht, die Gerüche zu klassifizieren. Darunter sind Versuche solcher Denker und Forscher wie Aristoteles, Linné, Zwaardemaker oder Amoore zu nennen¹ (vgl. Gschwind 1998:31-48, Holz 2005:95-97). Obwohl die Klassifikationen sprachlich erfasst wurden und sich einen groben Überblick über die Natur existierender Düfte verschaffen lassen, dürfen sie nicht als Maßstab eines „geruchlichen Lexikons“ anerkannt werden. Die Gründe hierfür sind, erstens unterschiedliche Zwecke der Klassifikationenerarbeitung und zweitens verschiedene Methoden, anhand deren die Klassifikationen ausgearbeitet wurden (vgl. Chastrette 2002:100-110). Darüber hinaus bereitet große Unschärfe der Klassen besondere Schwierigkeiten bei der Klassifizierung der Geruchsreize. Es handelt sich vorwiegend um sprachlich zu beschreibende Qualitäten, die nicht durch messbare, sei es chemisch oder physisch, Eigenschaften erfasst werden können (vgl. Gschwind 1998:30). Dies stellt eben einen der wesentlichsten Gründe dar, warum man Probleme mit der Verbalisierung der wahrgenommenen Gerüche hat. Es ist noch fernerhin zu vermerken, dass spezifische subjektive olfaktorische Strukturen vorhanden sind und das einzige angeborene Klassifikationsschema auf den konträren Merkmalen „angenehm“ und „unangenehm“ basiert, was auf die hedonistische Ausprägung dieses Schemas hinweist (vgl. Gschwind 1998:58). Aus der psychologischen Perspektive impliziert Hedonik die Verknüpfung des menschlichen Geruchsinns mit den Emotionen und affektiven Zuständen, was zusätzlich evolutionsgeschichtlich untermauert ist. Daraus lassen sich im Weiteren gewisse Affinitäten der emotionalen und olfaktorischen Erfahrung ableiten: Sie sind urtümlich, instinktiv und von der semantischen Analyse entfernt, sodass wir die gleichen Schwierigkeiten haben, beide Erfahrungsarten gemäß unseren Absichten zu versprachlichen (vgl. Herz 2008:13-17). Ein weiterer psychologischer Aspekt, der zur Sprache gebracht werden sollte ist es, dass in manchen Fällen während der Wahrnehmung eines unbekanntes oder unklaren Reizes (egal welcher Sinnesmodalität) die entsprechende sprachliche Etikette nicht abgerufen werden kann. Wenn man hingegen mit einem bekannten visuellen, auditiven oder taktilen Reiz konfrontiert wird, ist meistens die angemessene sprachliche Bezeichnung mühelos zugänglich. Im Gegensatz dazu, die sprachliche Bezeichnung für einen geruchlichen Reiz kann nicht sofort abrufbar oder überhaupt nicht vorhanden sein, sogar wenn das Individuum mit dem olfaktorischen Stimulus vertraut ist (vgl. Herz 2000:957). In Bezug darauf betont Walla (2008:194), dass der menschliche olfaktorische Wahrnehmungsapparat einerseits zwar Tausende von Düften unterscheiden kann, andererseits ist der Mensch der Aufgabe, die Gerüche (korrekt) zu benennen, nicht gewachsen. Die Ursache dafür ist es nämlich, das olfaktorische Gedächtnis sei eher episodisch und nicht semantisch, sodass man sich des Zeitraums und Ortes, wo die Geruchswahrnehmung stattgefunden hat, mit Leichtigkeit entsinnen kann. Die Erinnerungen an das qualitative Wesen des Geruchs

¹Genaue Angaben zu Geruchsklassifikationen vgl. Gschwind 1998:31-58.

und somit die sprachliche Bezeichnung scheinen demgegenüber entgangen zu sein. Diese These findet ihre Erklärung in der funktionellen Betrachtung des Geruchsinns, indem man hervorhebt, die primäre Aufgabe der Olfaktorik sei es, die qualitative Erkundung und Entdeckung der Umgebung zu sichern, um überleben zu können, und nicht Schaffung interner Repräsentationen äußerlicher Gegenstände, wofür visuelle Modalität funktionsmäßig verantwortlich ist (vgl. Walla 2008:194, Herz 2008:13). In enger Wechselbeziehung mit den bisher präsentierten Erkenntnissen steht die Frage der bereits erwähnten mentalen (Geruchs)Repräsentation und besonders die des menschlichen Vermögens, sich die Gerüche perzeptuell vorzustellen. Herz (2000:957-958) unterstreicht, dass die Fähigkeit des Menschen, sich ein mentales Bild eines Duftes herzustellen, ohne den Duft vor der Nase bekommen zu haben, beträchtlich schlechter und armer ist als im Vergleich zu Vorstellungsfähigkeiten bei anderen Sinnesmodalitäten, weil die Geruchseindrücke nicht unbedingt in verbalen Kode umgesetzt werden, zumal ein Teil der „duftenden Reize“ unbewusst verarbeitet wird (vgl. Walla 2008:197-199). Darüber hinaus wurde es belegt, dass perzeptuelle Präsentation eines Geruchs und der Versuch sich einen Geruch vorzustellen, nicht zu dem gleichen Endeffekt in Form der mentalen Repräsentation geführt haben, d.h. der präsentierte Geruch und seine Vorstellung sollen zwei andere mentale Repräsentationen hervorrufen, was ferner bedeutet, die verbalen Geruchsvorstellungen decken sich nicht mit den perzeptuellen olfaktorischen Repräsentationen (vgl. Herz 2000:960-962). Ein weiterer Aspekt der Relation Sprache vs. Geruch findet seinen Ausdruck in der Überzeugung, dass Wörter weder zum Teil der Geruchsgedächtnisspur (Geruchsengramms) werden noch ist der verbale Kode bei der Aktivierung der mit einem jeweiligen Geruch assoziierten Erinnerung erforderlich. Die menschliche olfaktorische Kognition ist während der Geruchswahrnehmung durch den sensorischen Kode beherrscht, wobei während der Wahrnehmung eines visuellen Reizes die Wörter aktiviert werden und einen Teil des visuell geprägten Engramms ausmachen (vgl. Herz 2000:960).

Auf der anderen Seite wurde festgestellt, dass die Gerüche doch in kognitive Kategorien organisiert werden können und es lassen sich sogar prototype Exemplare aussondern, wie z.B. Zitronengeruch für ganze Zitrusgeruchsklasse, aber ihre sprachlichen Bezeichnungen variieren sehr, wie es Dubois (2000:39-41) dargestellt hat. In ihrem Experiment wurden innerhalb der Zitrusgeruchsklasse 38 Geruchsamen von 40 Probanden erwähnt, was darauf zurückzuführen ist, dass die Gerüche bzw. Benennung der Gerüche subjektive Erfahrungen jedes Menschen widerspiegeln und als Effekt der Wirkung der Außenwelt auf ein Individuum und nicht als Objekte der Außenwelt betrachtet werden (vgl. Dubois 2000:44).

Die bereits dargelegten Erkenntnisse lassen eindeutiges Resümee zu: Die Schwierigkeiten des Menschen, sich über Gerüche zu äußern, sind einerseits externer Natur – Düfte als schwer messbare und folglich erfassbare Qualitäten. Andererseits kann die Rede von den intern bedingten Diffizilitäten sein, indem das Subjektive und Emotionale

an Geruchsreizen ihre Versprachlichung hindert. Bedeutungstragend scheint auch in dieser Materie der Mangel an mentaler Zusammenarbeit des Geruchs und Wortes zu sein, was sich darin niederschlägt, dass die Verarbeitung der Geruchswahrnehmungen ohne Miteinbeziehung bzw. Aktivierung sprachlicher Prozesse stattfinden kann, was im Falle anderer Sinnesmodalitäten nicht zu Stande kommt. Es ist jedoch unumstritten, worüber sich auch die Forscher einig sind, dass im Bereich des Geruchsinns keine sog. „basic smell terms“ in Analogie zu „basic color terms“ existieren². Es herrscht zwar die Überzeugung, dass doch gewisse Lexeme ihren direkten Bezug auf die Geruchsempfindungen nehmen. Schon vor ca. hundert Jahren hat Henning (1924:72) *Aroma, balsamisch, ätherisch, Harz, würzig, brennlich, faulig* und *duftend* als Wörter, die primär eine Geruchsklasse bzw. -qualität bezeichnen, vorgeschlagen. In den neueren Forschungen werden (mindestens im Englischen) *stench, stink, redolent, aromatic, pungent, fragrant, smelly, odiferous* und *scented* erwähnt (vgl. Herz 2008:58). Es lassen sich wohl in den meisten Sprachen lexikalische Elemente anführen, die primär dem Bezeichnen der Geruchsinneindrücke dienen, sie können aber auf keinen Fall mit denjenigen Lexemen gleichgesetzt werden, die bei Beschreibung der auditiven und visuellen Sinnesempfindungen Anwendung finden. Mangel an dem primären Geruchswortschatz ist eben der Hauptgrund der Verbalisierungsschwierigkeiten des Olfaktorischen. Dieser Zustand kann als Resultat der bereits präsentierten Überlegungen psychologischer Ausprägung betrachtet werden. Es gilt jedoch ohne Zweifel zu betonen, dass neuroanatomische Befunde in dieser Materie höchst ausschlaggebend sind. Deswegen scheint die Annahme Hennings (1924:72): „Psychologe und Riechstoffchemiker werden mit der Zeit weniger auf das Gegenständliche und mehr auf die Empfindungsqualität achten; dann steht zu erwarten, daß auf dem Geruchsgebiet dieselbe Sprachentwicklung einsetzt, wie etwa im Felde der Farben“ noch zurzeit wirklichkeitsfern zu bleiben. Die Erläuterung des sprachlich-neuroanatomischen Aspekts des Geruchsinns hat sich der Autor zum Ziel in dem nächsten Kapitel gesetzt.

3. Geruch und Sprache aus der neuroanatomischen Sicht

Warum leidet der Mensch unter dem Mangel an fundamentalem Geruchslexikon, wurde zurzeit nur hypothetisch festgestellt. Um die Erkenntnisse veranschaulichen zu können, ist es in erster Linie erforderlich, den Aufbau und die Funktionsweise des menschlichen olfaktorischen Wahrnehmungsapparates zu schildern sowie die für die Sprachverarbeitung zuständigen Hirnregionen in Betracht zu ziehen. Der Geruchssinn lässt dem Menschen einen Geruch d.h. eine Zusammensetzung mehrerer flüchtiger Substanzen wahrnehmen, der als ein Produkt des Nervensystems anzusehen ist. Der eingeatmete Geruchstoff kommt also von der Außenwelt in die Nasenhöhle an, dort lösen sich die Duftmoleküle in dem Riechepithel auf. An dieser Stelle wird der chemi-

² Terminologie nach Holz 2005.

sche Reiz in ein elektrisches Signal umgewandelt. Von dem Riechepithel führt der Weg durch die Siebbeinplatte zu jenem Gehirnteil, der als Riechkolben (‚bulbus olfactorius‘) zu erkennen ist. Der Riechkolben ist hauptsächlich für die Verarbeitung, Analyse und wahrscheinlich für die Entschlüsselung der durch Duftreize ausgelösten Impulsmuster der Riechzellen zuständig, wobei die eigentlichen Geruchsempfindungen in den kortikalen Hirnarealen zu Stande kommen. Man kann also behaupten, vermittelt *bulbus olfactorius* nehmen die sensorischen Informationen direkten Kontakt mit den höheren Hirnregionen auf, indem die Impulse vom Riechkolben direkt durch die Riechbahn (‚tractus olfactorius‘) in eine unterhalb des Neocortex liegende Hirnrindschicht weitergeleitet werden, nämlich ins (primäre) Riechhirn (olfaktorische Cortex). Hier werden die erhaltenen Informationen verstärkt und an Thalamus, Hypothalamus und Amygdalum (Mandelkern) übermittelt, wobei sie noch vom Thalamus aus zum Neocortex weitergeleitet werden und münden in evolutionsgeschichtlich alten Hirnregionen. Hervorhebungswert ist, dass der Thalamus eine besondere Rolle bei der Vermittlung der Sinnesreize und ihrer bewussten Wahrnehmung als Empfindung zu spielen hat, wobei er als Einfahrt zu neocortikalen Hirnregionen fungiert. Charakteristisch für den Geruchsinn ist, dass bevor die olfaktorischen Signale den Thalamus erreichen und dann ins Neocortex weitergeleitet werden, wurden sie schon im Riechhirn verarbeitet und sind somit dem Organismus als vorbewusste Informationen zugänglich, was nicht der Fall bei anderen Sinnesmodalitäten ist.

Aus diesen Überlegungen ist also ersichtlich, dass für die Bearbeitung der geruchlichen Informationen der Riechkolben, Thalamus, Hypothalamus, Amygdalum, Riechhirn und zusätzlich Hippocampus verantwortlich sind. Diese Tatsache ist insofern wichtig, weil all diese Hirnelemente auch Bestandteile des limbischen Systems sind, welches von entscheidender Bedeutung bei der Verarbeitung der menschlichen Emotionen und Motivation ist, aber auch Einfluss auf die Verhaltens-, Denk- und Lernprozesse, sowie Gefühle wie Angst, Wut, Aggression, Lust und Gedächtnisfunktionen hat (vgl. Holz 2005:53-57, Czerniawska/Czerniawska-Far 2007:34-39, Czerniawska/Czerniawska-Far 2009:64-69, Mackay-Sim/Royet 2006:4-16, Krist/Gießler 2006:149-150, Burdach 1988:22). An dieser Stelle soll nun die Großhirnrinde in den Mittelpunkt gerückt werden und zwar diejenigen Hirnregionen, die für die Sprachverarbeitung verantwortlich sind. Es wurde durch neuropsychologische Tests belegt, dass bei fast allen Menschen (96% aller Rechtshänder und 70% aller Linkshänder) bei der Sprachverarbeitung die linke Hirnhemisphäre dominant ist. Dort befinden sich beide Sprachzentren, nämlich Brocka- und Wernicke-Zentrum. Das Wernicke-Sprachfeld wird als das sensorische Sprachzentrum bezeichnet, welches für die Rezeption von Sprache verantwortlich ist, wobei es starke neurale Verbindungen mit dem Hirnrindbereich aufweist, der für die Verarbeitung eingehender akustischer Signale zuständig ist. Wernicke-Region spielt entscheidende Rolle für den Prozess des Sprachverständnisses, indem sie semantische Inhalte assoziiert, wahrscheinlich deswegen, weil sie in der Nähe des auditiven Cortex situiert ist. Brocka-Zentrum wird demgegenüber als motorisches Sprachfeld bezeichnet, das im großen Teil die Funktion der

Sprachproduktion übernommen hat. Es liegt in der Nähe eines Hirnrindensbereichs, in dem die motorische Beweglichkeit des Mundes und der Lippen koordiniert wird (vgl. Holz 2005:58-60, Bear et al. 1996:582-585). Dies ist für unsere Überlegungen insofern von großer Relevanz, als die beiden Sprachzentren ihre Lage in den evolutionsgeschichtlich neueren Hirnregionen, nämlich im Neocortex, haben. Die Geruchssignale werden demgegenüber primär in den älteren Hirnregionen verarbeitet, zu denen alle Bestandteile des limbischen Systems gehören. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass der Geruchsinn relativ wenige Verbindungen zu jüngeren Teilen des Gehirns hat, insbesondere zu dem linken Neocortex, weil er zusätzlich besser mit der rechten Hemisphäre kombiniert ist, in der die Emotionen verarbeitet werden. Das vorher genannte limbische System ist sowohl an Entzifferung der geruchlichen Informationen als auch an Verarbeitung von Emotionen beteiligt (vgl. Holz 2005:85, Burdach 1988:22).

Eine andere Theorie sagt hingegen aus, dass die sekundäre Verarbeitung der geruchlichen Reize in der rechten Hemisphäre stattfindet, die vorwiegend nonverbal arbeitet. Infolgedessen kann diese Tatsache auch als Beleg dafür anerkannt werden, dass die für die Bearbeitung der olfaktorischen Stimuli zuständigen Hirnbereiche weit von den sprachlich arbeitenden Hirnregionen entfernt sind, was in der Mangelhaftigkeit des Geruchswortschatzes resultieren kann (vgl. Holz 2005:84-85). Ganz andere These äußert Lorig (1999:393-395). Er behauptet nämlich, dass die Geruchswahrnehmung stärkere Verbindungen mit der linken Hemisphäre aufweise, was auch die Benennung der Gerüche erschweren könne. Seiner Meinung nach engagiere der Verarbeitungsprozess der Gerüche zum Teil die gleichen Hirnregionen, die beim Verarbeitungsprozess der Sprache in Anspruch genommen werden. Wenn die zwei Reize gleichzeitig verarbeitet werden sollen, kommt es zu einer Interferenzart, die aus der Ähnlichkeit der zeitlich-räumigen Reizmuster resultiert, die für die neurale Sprach- und Geruchskodierung charakteristisch sind. Die Experimente mit der Anwendung der evozierten Potentiale scheinen diese Annahme zu bestätigen, indem hohe Aktivierung der linken Hemisphäre bei denjenigen Aufgaben beobachtbar ist, die auf der Benennung der Gerüche beruhen, wobei im Vergleich dazu, bei der Benennung der Gestalte oder Formen solch eine Aktivierung nicht zustande kommt (vgl. Czerniawska/Czerniawska-Far 2007:46).

Resümierend lässt sich feststellen, dass die neurale Beschaffenheit und Situierung des olfaktorischen Wahrnehmungsapparates im menschlichen Gehirn von entscheidender Bedeutung für die sprachliche Umwandlung der Geruchsreize ist, indem auf einer Seite Kompatibilitätskonflikte des Geruchsapparates und der Sprachzentren zu verzeichnen sind, auf der anderen hingegen erweist sich die Rivalität der sprachlichen und geruchlichen Reize um den Verarbeitungsplatz im Gehirn als problemstellend. Schlussfolgernd ist noch zu betonen, dass die bereits dargelegten neurolinguistischen Erkenntnisse vor allem auf die indogermanischen Sprachen zutreffen und in Bezug auf diese Sprachen Untersuchungen durchgeführt wurden. Man muss natürlich davon ausgehen, dass das Gehirn jedes Menschen gleich strukturiert ist, egal ob die Rede von einem Europäer

oder einem Mitglied eines afrikanischen Stammes sein wird. Umso mehr erstaunlich soll für uns die Tatsache sein, als manche ethnische Gruppen in ihrer Sprachen doch feste Wörter für konkrete Gerüche kennen, wie der Fall für eine in Gabon gesprochene Sprache Li Wanzi ist, in der 11 sog. „basic terms“ für Gerüche existieren (vgl. Holz 2005:83). Ein anderer Fall gilt für einen Jägervolk aus Andamanen in dem Golf von Bengalen, für welches Gerüche das primäre Medium für die Konzeptualisierung der Kategorien der Zeit, Person und des Raumes ausmachen (vgl. Howes 2002:71). Deswegen muss man sich die Frage stellen, ob die Unzulänglichkeit des geruchlichen Vokabulars als Resultat der Gehirnstrukturierung angesehen werden sollte oder ist das eher die Auswirkung einer seit je her anhaltenden Verdrängung und Beseitigung des Geruchssinns aus dem öffentlichen Interesse und der wissenschaftlichen Forschung in der westlichen Kultur? Eines steht fest, die olfaktorische Wahrnehmung verlangt noch viele wissenschaftliche, und nicht selten, multidisziplinäre Bemühungen, bis alle offenstehenden Fragen geklärt werden können.

Zitierte Literatur

- ALMAGOR U., 1990, Odors and Private Language: Observations on Phenomenology of Scent, in: *Human Studies* 13, S. 253-274.
- BEAR M. / CONNORS B. / PARADISO M., 1990, *Neuroscience: Exploring the Brain*, Baltimore etc.
- BURDACH K., 1988, *Geschmack und Geruch. Gustatorische, olfaktorische und trigeminale Wahrnehmung*, Bern/Stuttgart/Toronto.
- CHASTRETTE M., 2002, Classification of Odors and Structure-Odor Relationships, in: Rouby C. et al. (Hg.), *Olfaction, Taste, and Cognition*, New York, S. 100-116.
- CZERNIAWSKA E. / CZERNIAWSKA-FAR J., 2007, *Psychologia węchu i pamięci węchowej*, Warszawa.
- CZERNIAWSKA E. / CZERNIAWSKA-FAR J., 2009, *Człowiek w świecie zapachów*, Warszawa.
- DUBOIS D., 2000, Categories as Acts of Meaning: The Case of Categories in Olfaction and Audition, in: *Cognitive Science Quarterly* 1, S. 35-68.
- GSCHWIND J., 1998, *Repräsentation von Düften*, Augsburg.
- HENNING H., 1924, *Der Geruch. Ein Handbuch für Gebiete der Psychologie, Physiologie, Zoologie, Botanik, Chemie, Physik, Neurologie, Ethnologie, Sprachwissenschaft, Literatur, Ästhetik und Kulturgeschichte*, Leipzig.
- HERZ R., 2000, Verbal Coding in Olfactory versus Nonolfactory Cognition, in: *Memory and Cognition* 28, S. 957-964.
- HERZ R., 2008, *The Scent of Desire. Discovering our Enigmatic Sense of Smell*, New York.
- HOLZ P., 2005, *Die Sprache des Parfums. Eine empirische Untersuchung zur Grammatik, Metaphorik und Poetizität des Parfumwerbetextes*, Hamburg.
- HOWES D., 2002, Nose-wise: Olfactory Metaphors in Mind, in: Rouby C. et al. (Hg.), *Olfaction, Taste, and Cognition*, New York, S. 67-81.
- KRIST S. / GRIESSER W., 2006, *Die Erforschung der chemischen Sinne. Geruchs- und Geschmackstheorien von der Antike bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main.
- LE GUÉRER A., 2002, Olfaction and Cognition: A Philosophical and Psychoanalytic View, in: Rouby C. et al. (Hg.), *Olfaction, Taste, and Cognition*, New York, S. 3-15.

- LORIG T., 1999, On the Similarity of Odor and Language Perception, in: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 23, S. 391-398.
- MACKAY-SIM A. / ROYET J.-P., 2006, Structure and Function of the Olfactory System, in: Brewer W. et al. (Hg.), *Olfaction and the Brain*, New York, S. 3-27.
- WALLA P., 2008, Olfaction and its Dynamic Influence on Word and Face Processing: Cross-Modal Integration, in: *Progress in Neurobiology* 84, S. 192-209.

Die Konstruktion von Identität und Alterität im europäischen Kontext. Zur Debatte um die Ratifizierung des Vertrags von Lissabon in Polen im März 2008

1. Einleitung

Der folgende Beitrag analysiert einen Ausschnitt des medialen, europaweit geführten Diskurses über den am 13. Dezember 2007 von 27 Mitgliedsstaaten der EU unterzeichneten Vertrag von Lissabon. Im Untersuchungsfokus befindet sich die Debatte über die Ratifizierung des EU-Vertrags durch den polnischen Staat. Anfang 2008 stellt sich heraus, dass bezüglich des unterschriebenen Dokuments in Polen kein Konsens herrscht, so dass sein Ratifizierungsprozess zu scheitern droht. Unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven bezüglich Europas und der Rolle Polens in der Europäischen Union werden medial im Zusammenhang mit der geplanten polnischen EU-Vertragsratifizierung thematisiert. Sie kommen sehr deutlich in den im polnischen Parlament herrschenden Diskrepanzen zwischen den Abgeordneten verschiedener politischer Gruppierungen zum Ausdruck. Die im Sejm vorhandene Polarisierung der Politiker lässt sich unverblümt in der Berichterstattung dieser Zeit beobachten. Wegen des fehlenden Einvernehmens bezüglich des EU-Vertrages gestaltet sich die polnische Debatte besonders expressiv und wird von vielen Emotionen und Gefühlsausbrüchen begleitet. Im affektiven medialen Diskurs finden besonders oft Fragen nach der polnischen bzw. der europäischen Identität und Alterität Erwähnung. Die zu diesem Zeitpunkt in Polen innerstaatlich geführte Diskussion findet transnationale Resonanz in der Berichterstattung anderer Staaten. Da in der polnischen Ratifizierungsdebatte Deutschland *expressis verbis* erscheint, berücksichtigt man in der folgenden Analyse neben dem polnischen das deutsche Parallelkorpus.

2. Zum Begriffspaar „Identität“ und „Alterität“

Beide Termini „Identität“ und „Alterität“ sind miteinander dialektisch verbunden, sie setzen sich sozusagen voraus, ergänzen sich und schließen sich aus. Raible stellt fest: „Identität sehen bedeutet im Bereich des Sozialen: das Gemeinsame betonen; Alteri-

tät: das Unterscheidende“ (1998:20). Anders ausgedrückt, Identität beharrt auf dem Eigenen, dem Trauten, woran man mit anderen teilnimmt und Alterität entspringt aus Andersartigkeit und Fremdheit derer, von denen man sich fern hält. Das Konzept der Identität hebt Harmonie und Gleichklang hervor, das der Alterität bezieht sich auf Disharmonie und Missklang. Koselleck beschreibt die „asymmetrischen Gegenbegriffe“ folgendermaßen: „Eine politische oder soziale Handlungseinheit konstituiert sich erst durch Begriffe, kraft derer sie sich abgrenzt und damit andere ausgrenzt, und d.h. kraft derer sie sich selbst bestimmt“ (1985:212). Diese Asymmetrie besteht darin, dass die Eigengruppe sich zuerst definieren, bzw. ein Verständnis von sich selbst entwickeln muss. Die „konträren Zuordnungen“ stellen ein Mittel zur Konstruktion des Eigen- und des Fremdbildes dar, indem man dem ersten das zweite gegenüberstellt. Um **ego** zu definieren, muss man auch den existenziellen Inhalt von **alter** kennen. „Ohne Bewusstsein des Anderen gibt es kein Bewusstsein von sich selbst“ (Raible 1998:15).

3. Zum Arbeitskorpus und zur Untersuchungsäsur

Das Untersuchungskorpus bilden Presstexte aus zwei Tageszeitungen. Auf der polnischen Seite wird die Berichterstattung in der „Rzeczpospolita“ (RZ), auf der deutschen die in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ (FAZ) untersucht. Sowohl wegen der vergleichbaren politischen Linie beider Blätter, die als gemäßigt konservativ bzw. liberal konservativ bezeichnet werden kann, als auch wegen ihrer Positionen, die sie in der überregionalen Presselandschaft Deutschlands und Polens innehaben, erscheint es sinnvoll diese Organe als Äquivalente zu betrachten und gemeinsam einer Analyse zu unterziehen. Die untersuchte Zäsur bezieht sich auf die Zeitspanne vom 13. März bis zum 2. April 2008. Beide Eckdaten resultieren aus einer früheren Presserecherche, die ergibt, dass in dem angeführten Zeitraum Zeitungstexte in großer Anzahl zum Thema des Vertrages von Lissabon veröffentlicht werden. Am 13. März veröffentlicht RZ die ersten Artikel zur Stellungnahme der Oppositionspartei „Recht und Gerechtigkeit“ (PiS) bezüglich des Ratifizierungsprozesses des EU-Vertrages. Am 1. April 2008 kommt es zur Ratifizierung des Vertrages von Lissabon im polnischen Sejm, so dass noch das breite Echo dieses Geschehens in den Ausgaben vom 2. April mitberücksichtigt wird. Analysiert werden alle Textsorten, die den Ratifizierungsprozess ansprechen, d.h. Nachrichten, Leitartikel, Berichte, Kommentare, Meinungen, Interviews, Briefe etc. Es fällt auf, dass zwischen der deutschen und polnischen Berichterstattung große quantitative Unterschiede bestehen. Da der Ratifizierungsprozess gerade Polen betrifft, erscheint das Gros der Artikel in der polnischen Presse, so dass ihre Anzahl in 20 Tagen 111 beträgt. Die FAZ veröffentlicht in demselben zeitlichen Fenster neun Texte zu diesem Thema. Das Verhältnis relativiert sich, berücksichtigt man, dass die Ratifizierung des EU-Vertrages in dieser Zeit in erster Linie ein innerpolnisches Ereignis ist. Dass sich die deutsche Seite dermaßen in Enthaltsamkeit bezüglich der Ratifizierung des Vertrages von Lissabon in Polen übt, ist jedoch nicht ganz selbstverständlich, berücksichtigt

man, dass die selbe FAZ bei den Ratifizierungsdebatten im Zusammenhang mit den französischen und niederländischen Referenden innerhalb von 41 Tagen im Mai und Juni 2005 150 Artikel, und beim irischen Referendum 2008 in einem Monat 91 Texte veröffentlicht. Auch beim Brüsseler Gipfeltreffen im Juni 2007, wo die Weichen für den neuen EU-Vertrag gestellt werden sollten, findet man in der FAZ innerhalb eines Monats etwa 150 Zeitungstexte zu diesem Thema (vgl. Dąbrowska-Burkhardt 2007, 2009, im Druck). Auch wenn man in Betracht zieht, dass es sich in Polen nicht um einen Volksentscheid handelt, sondern nur um eine Ratifizierung im Parlament, ist die Frequenz von 9 Texten in der Zäsur auffällig.

4. Untersuchungsziel

Das zweisprachig angelegte Korpus ermöglicht es, transnationale Wirkungen der innenpolitisch bedeutsamen Themen aufzudecken. Die zentralen Fragen dieses Beitrags beziehen sich auf die Klärung der sprachlichen Realisierung von Konzepten der polnischen und europäischen Identität und Alterität.

5. Zum Ratifizierungsdiskurs und seiner Sprache

Die Auslöser einer äußerst expressiven Debatte im polnischen Sejm sind Vorschläge zu Änderungen am Gesetz über die Ratifizierung des Vertrages von Lissabon, die von der Oppositionspartei „Recht und Gerechtigkeit“ (PiS) unter dem Vorsitz J. Kaczyńskis in der Sitzung des Sejms am 12. März angemeldet werden. Die regierende „Bürgerplattform“ (PO) ist mit den vorgeschlagenen Änderungen nicht einverstanden und will sie nicht berücksichtigen. Es kommt zum Schlagabtausch im Sejm, der am 13. März in der RZ folgendermaßen wiedergegeben wird: *Wir finden uns nicht mit der polnischen Wojewodschaft in der Union ab – donnerte gestern Jarosław Kaczyński. [...] Als Wolf im Schafspelz, [bezeichnete ihn] Donald Tusk, der den Vertrag am 13.12.2007 unterzeichnet hat* (RZ, 13.03.2008, S. 1). Weitere Textstellen intensivieren die Atmosphäre des Konflikts, der den Beteiligten nach, jeweils zum Wohle und Schutz Polens und seiner Interessen ausgetragen wird. Besonders auffällig ist in der analysierten Berichterstattung die omnipräsente emotionale Sprache mit dem militärisch-kämpferischen Wortschatz, die unmissverständlich auf die Brisanz der Diskussion hindeutet. Sie betrifft die beiden in den Streit verwickelten Parteien, was seinen Niederschlag in der RZ findet. Die Zeitung berichtet von *Kampf um die Souveränität Polens* (13.03.08), *Schlacht* (13.03), *Bedrohung Polens* (13.03), *Koalition des Verrats* (13.03), *Krach* (13.03), *Attentat* (13.03), *Mobilisierung in der Partei* (13.03), *unerwartetem Krieg* (17.03), *Krieg von PiS und PO* (20.03), *Konfrontation* (18.03), *Kämpfen* (20.03), *Angriffen* (18.03), *politischem Selbstmord* (19.03), *Feinden Europas* (19.03), *Widerstand* (20.03), *politischem Harakiri* (20.03), *Rebellen* (20.03), *Kampf um nationale Interessen* (20.03), *Frontalzusammenstoß* (20.03),

Kriegsrhetorik (20.03), *Konflikt* (20.03), *taktischen Fehlern* (20.03), *Einheit eigener Reihen* (18.03), *Gefahren ignorieren* (17.03), *Manövermöglichkeiten* (20.03) etc. Man vermeldet eine *samtene Operation* (20.03), die explizit Assoziationen zur Wortgruppe *samtene Revolution* weckt und sich auf die gewaltfreie Entwicklung einer gespannten Situation, wie 1989 in der Tschechoslowakei, bezieht. Es wird *alarmiert* (14.03), *gekämpft* (18.03), *verteidigt* (13.03), *verschanzt* (18.03), man *legt sich die Schlinge um den Hals* (20.03) oder man versucht *mit heiler Haut davonzukommen* (20.03).

6. Die Frage nach der polnischen und europäischen Identität und Alterität

Der Konflikt zwischen den beiden polnischen Parteien wird zum Anlass genommen, die Besorgnis jeder Seite um die Zukunft Polens zu thematisieren. Sowohl PO als auch PiS begründen die vorgeschlagenen Lösungen mit Heimatliebe, obwohl jede von ihnen andere Argumente zum Wohle Polens verwendet. PO will den Vertrag von Lissabon in der ursprünglichen Gestalt ratifizieren und spricht von den *Antiunionsinhalten im Vorhaben* der PiS-Partei (RZ, 14.04.08, S. A6). Die Oppositionspartei PiS *kämpft um die Souveränität Polens und lanciert die These, dass er [der Vertrag von Lissabon – J.DB] eine Bedrohung für das Selbstbestimmungsrecht der Polen darstellt* (RZ, 13.03.08, S. A2; A4). In diesem Kontext werden die beiden Konzepte der Identität und Alterität besonders deutlich. Die thematisierten Bedrohungen für die polnische Identität, die der Vertrag von Lissabon verursachen soll, heißen: *Aufdrängen u.a. der Sittlichkeitsänderung* (RZ, 13.03.08, S. A2), *das Problem der Souveränitätsbegrenzung* (RZ, 13.03.08, S. A2), *Gefährdung unserer Interessen, die sich auf unsere „Moralordnung“ beziehen* (RZ, 13.03.08, S. A4) und *Grundrechtecharta, die mehr an einen linken Wunschkatalog als an die Liste der bürgerlichen Rechte und Freiheiten erinnere* (RZ, 17.03.08, S. A2). Am 17. März 2008 schaltet sich der polnische Staatspräsident in den Ratifizierungskonflikt ein und präsentiert in einer Fernsehansprache seine Position in der Debatte, indem er sagt *Nicht alles in der Europäischen Union muss gut für Polen sein* (Kaczyński 17.03.08). Das Staatsoberhaupt wendet sich an die polnische Bevölkerung, um vor möglichen Gefahren der Ratifizierung des Vertrages von Lissabon zu warnen und der eigenen Besorgnis vor einer solchen Entwicklung Ausdruck zu verleihen. Die Schwerpunkte seiner Ansprache erinnern an die im Sejm vorgeschlagenen Änderungen der PiS-Partei, wobei zentrale Themen seiner Rede, *die eine ungewöhnliche Form hatte* (RZ, 18.03), Fragen nach der polnischen und europäischen Identität und Alterität fokussieren. RZ schreibt in diesem Zusammenhang: *Der Präsident als Staatsmann wollte zum Kompromiss beim Vertrag von Lissabon überreden, aber er jagt [...] mit der Europäischen Union Angst ein* (RZ, 20.03.2008, S. A5). Der Präsident warnt nämlich das polnische Volk vor der *Annahme der [europäischen] Gesetze, die „widersprüchlich zu der in Polen herrschenden Moralordnung“ sind*. Diese Aussage wird in dem Fernsehauftritt mit Bildern von einer Trauung zweier Homosexuellen unterlegt (RZ, 18.03.08, S. A4). Auf der Meinungsseite in RZ schreibt diesbezüglich ein Journalist, dass die größten Emo-

tionen in der Ansprache *Bilder homosexueller Ehen und deutsche Eigentumsforderungen hervorgerufen haben*. Der Berichterstatter betont im weiteren Textverlauf, dass *diese zwei Fragen auf eine begründete Art und Weise Befürchtungen der Polen wecken können* (RZ, 20.03.08, S. A14). Um keine leeren Worte zu verwenden, verbildlicht er sie mit Beispielen von möglichen Fällen der *Aufwallungen des richterlichen Aktionismus* im Europäischen Gerichtshof, der den polnischen Staat zur Änderung der Familiengesetzgebung zwingen könnte (RZ, 20.03.08, S. A14). Der Autor führt u.a. einen Fall aus Irland und England an, der beweisen soll, dass das nationale Recht eines Mitgliedsstaates weniger als das Urteil des Europäischen Gerichtshofes zählt (RZ, 20.03.08, S. A14). Die Wortgruppen: *man kann das polnische Gesetz anzuklagen versuchen, Polen zwingen, moralische Befürchtungen, jemand kann das polnische Rechtssystem für diskriminierend halten* vermitteln konkrete Bedrohungen, denen der polnische Staat die Stirn bieten müsste, würde er den Vertrag von Lissabon ohne Wenn und Aber unterzeichnen. Die in Aussicht gestellten Zukunftsvisionen bedrohen die polnische Identität und *es wäre schlecht [...] wenn wir die drohenden Fallen nicht registrieren würden*. Der Journalist spricht in diesem Kontext von *Schutzmaßnahmen*, die seiner Meinung nach *nichts mit einer Europhobie oder mit der Zerstörung der Europäischen Union zu tun haben* (RZ, 20.03.2008, S. A14). Die nächste, vom Staatspräsidenten in der Ansprache erwähnte problematische Frage, die für Polen eine Gefahr darstellt und bei der vorbehaltlosen Akzeptanz des Vertrages von Lissabon in Kauf genommen werden müsste, bezieht sich auf das *Eigentum von umgesiedelten Deutschen* (RZ, 20.03.08, S. A14). Diese Besorgnis wird auch oft in der RZ zur Sprache gebracht. Am 20.03 berichtet die Zeitung von der für Polen gefährlichen Entwicklung seitens der Deutschen. Sie sei prekär, weil der Autor von *vorstellbaren erhobenen Anklagen seitens der Deutschen gegen das polnische Rechtssystem* schreibt, die gerade für Polen *eine Lawine in Gang setzen könnte, deren Konsequenzen wir heute nicht voraussehen können* (RZ, 20.03.2008, S. A15). Zur Unterstreichung dieser Worte beruft sich der Textautor auf eine Aussage von Hans-Gert Pöttering, die er in seiner Rede anlässlich des Heimattages der Vertriebenenverbände gemacht hat, *die Würde und das Recht auf Heimat als wichtigste Menschenrechte einstuft* (RZ, 20.03.2008, S. A14). Daraus folgert der Autor, dass unter solchen Bedingungen die *Frage der Umsiedlungen nicht als Konsequenz des 2. Weltkrieges in Folge des Potsdamer Abkommens sondern als Verletzung der Menschenwürde* interpretiert werden kann (RZ, 20.03.2008, S. A15). Die im Text angekündigte *Lawine* von Gebietsansprüchen, die Richtung Polen losgebrochen werden könnte, zeigt eine direkte Gefahr an, vor der man sich als Pole schützen sollte. An dieser Stelle wird die polnische Identität stark akzentuiert. Die Alteritätsseite repräsentiert diesmal nicht Europa selbst, sondern Deutschland als denjenigen Nachbarn, von dessen Seite man ein solches Verhalten vermutet. RZ widmet der Ansprache des Präsidenten ihre Aufmerksamkeit in mehreren Artikeln. Es wird z.B. darüber berichtet, dass man *im Hintergrund während der meisten Zeit der Ansprache Musik aus „Polskie drogi“ hören konnte* (RZ, 18.03.08, S. A4). „Polskie drogi“ zählt zu den populärsten Filmen der 70er und 80er Jahre in Polen.

Er erzählt von polnischen Schicksalen während des 2. Weltkrieges, wobei hauptsächlich der Alltag des von Hitler besetzten Polens gezeigt wird. Es ist eine Geschichte von Menschen quer durch alle sozialen Schichten der polnischen Gesellschaft, die der Krieg überfällt und die sich im Graus des Hitlerterrors zurechtfinden müssen. Die Tatsache, dass die Worte des Staatsoberhauptes mit einer solchen Musik unterlegt werden überrascht sehr und wird medial heftig diskutiert. Am 19. März zitiert z.B. RZ einen Regisseur von Werbespots, der meint die *rührselige Musik mit dem Bild des Präsidenten ist so pathetisch, dass ich es nicht abkaufe* (RZ, 19.03.08, S. A5). Zu dieser Frage veröffentlicht auch ein Spezialist vom politischen Marketing einen Beitrag in der RZ. Er meint, dass *der durchschnittliche Pole die Nuancen des Vertrages und der Mechanismen von Ioannina nicht versteht. Dagegen schöpft die Musik aus „Polskie drogi“ aus demselben Arsenal unserer gemeinsamen Assoziationen. Sie ist für jeden verständlich* (21.03.2008, S. A17). Die erwähnten Konnotationen konstruieren die polnische Identität. Sie wird im Falle der Debatte um den Vertrag von Lissabon durch die Gegenüberstellung der europäischen bzw. der deutschen Alterität aktiviert. Gerade in der Debatte um die EU-Verfassung hat man es in Polen mit unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen dieser Konzepte zu tun. Zu solchen Versprachlichungen gehört die Losung von Jan Maria Rokita *Nizza oder der Tod* oder auch die Parole zum Brüsseler Gipfeltreffen *Quadratwurzel oder der Tod*. Sie werden auch in der RZ kommentiert: *Rokita präsentierte seine Eingebung: in Nizza verteidigen wir Polen vor der nächsten Teilung. Entweder kommen wir wie unsere Väter mit den Brandsätzen in Flaschen Richtung Panzer laufend um, oder Europa wird die Größe Polens anerkennen. Rejtans Geste ähnlich wie die Musik aus dem Film „Polskie drogi“ schöpft aus der für die Polen gleichen Sammlung kollektiver Assoziationen. Sie sind für jeden verständlich. Worum es aber in dem Verfahren, das auf dem Gipfel in Nizza vereinbart wurde geht, entzieht sich der Perception der Zuschauer, Zuhörer und Wähler* (21.03.2008, S. A17). Die deutsche FAZ widmet dem polnischen Ratifizierungsprozess in der Untersuchungszäsur acht Artikel und der Debatte über den Vertrag von Lissabon im deutschen Parlament einen einzigen. Im, an polnischen Verhältnissen gemessenen, kleinen deutschen Korpus, liegt der Fokus der Berichterstattung auf der Warnung der polnischen Oppositionspartei vor Europa und besonders vor Deutschland, wovon auch die Überschriften dieser Zeit zeugen: *Brüder Kaczyński formulieren Bedingungen* (FAZ, 15.03.08, S. 2), *Kaczyński warnt vor Deutschland* (FAZ, 19.03.08, S. 6) oder *Kaczyńskis Auftritt nicht hilfreich* (FAZ, 27.03.08, S. 6). Zwei Tage nach der Ansprache des polnischen Staatsoberhauptes hebt die Zeitung seine Warnung vor *deutschen Rückgabe- oder Entschädigungsansprüchen*, die als Folge des Ratifizierungsprozesses gesehen werden hervor. Die FAZ schenkt seiner Formulierung, *dass Polen doch nicht der europäischen Grundrechtecharta beitreten [solle]* Aufmerksamkeit. Das Blatt berichtet von den in der polnischen Ansprache eingeblendeten Bildern, der Bundeskanzlerin Angela Merkel zusammen mit der Präsidentin des Bundes der Vertriebenen, Erika Steinbach, sowie von einer *alten Landkarte, die Deutschland in den Grenzen von 1937 zeigte* (FAZ, 19.03.08, S. 6). Die deutsche Presse fokussiert

Fakten der Ansprache des polnischen Staatspräsidenten, die darauf hindeuten, dass er der polnischen Bevölkerung Deutschland als einen Staat präsentiert, der die Grenzen von 1937 wiederherstellen will. Als Brücke zwischen der aktuellen Regierung und dem Deutschland von 1937 fungiert die namentlich in der FAZ erwähnte Präsidentin des Bundes der Vertriebenen Erika Steinbach.

7. Fazit

Die Analyse verfolgt das Ziel aufzuzeigen, ob und wenn ja, wie die Konzepte der polnischen und europäischen bzw. deutschen Identität und Alterität in den Presstexten der Debatte über den Vertrag von Lissabon versprachlicht werden. Es kann festgestellt werden, dass die beiden dialektischen Begriffe die zentrale Rolle in der polnischen Ratifizierungsdebatte des Jahres 2008 spielen. Sie werden im polnischen Diskurs von der Oppositionspartei PiS genutzt, um vor den europäischen bzw. deutschen Entwicklungen zu warnen. Die regierende Partei PO wird in der RZ als diejenige, die durch die Vertragsratifizierung deutsche Interessen zu vertreten versucht, dargestellt. Davon zeugen Formulierungen wie Zwischenüberschriften der Texte *Was hat Tusk Merkel versprochen?* (RZ, 18.03, S. A17) oder Belege, wie: *Ohne im Gesetz eingetragene Garantien stimmen wir nicht für den Vertrag. Ohne sie kann man erwarten, dass Angela Merkel anruft und sagt „Herr Tusk“, und er erfüllt ihren Auftrag* (RZ, 27.03.08, S. A5). Äußerst merkwürdig und auffällig ist in dem Zitat die Verwendung des deutschen Lexems *Herr* im polnischen Text, womit ein Fremdheitsgefühl erzeugt wird, und der polnische Premierminister als Vasall der Bundeskanzlerin erscheint. In der FAZ findet der polnische zwischenparteiliche Konflikt der PO und PiS sein Echo, der sich auf die pro Unionshaltung der ersten und die skeptische EU-Wahrnehmung der zweiten reduzieren lässt. In Bezug auf die transnationale Wirkung der innenpolitisch bedeutsamen Themen lässt sich den deutschen Artikeln entnehmen, dass besonders die Differenzen zwischen der deutschen und polnischen Identität fokussiert werden. Konkrete Folgen der Ansprache des polnischen Staatspräsidenten könnten, spekuliert die FAZ am 27.03.08, Terminschwierigkeiten für das seitens des polnischen Staatsoberhauptes gewünschte Treffen mit der Bundeskanzlerin sein. Sie werden zwar seitens des Bundeskanzleramtes mit dem Urlaub der Kanzlerin begründet, die FAZ jedoch beruft sich aber auch auf die Aussage des Amtes, das *der Fernsehauftritt Kaczyńskis „sicherlich nicht hilfreich“ gewesen sei* (FAZ, 27.03.08, S. 6).

Zitierte Literatur

- DAJBROWSKA-BURKHARDT J., 2007, Die Europäische Verfassung im Kreuzfeuer nationaler Berichterstattung in Deutschland und Polen: diskursanalytische Überlegungen, in: Di Meola C./Hornung A./Rega L (Hg.), Perspektiven Zwei. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien, Roma, S. 297-309.

- DĄBROWSKA-BURKHARDT J., 2009, Todesmetaphorik in der interkulturellen politischen Kommunikation. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel der deutsch-polnischen Debatte im Sommer 2007, in: Bartoszewicz I./Dalmas M./Szczęk J./Tworek A. (Hg.), *Germanistische Linguistik extra muros – Aufgaben*, Wrocław/Dresden, S. 171-178.
- DĄBROWSKA-BURKHARDT J., (im Druck), Metaphorik des deutschen und des polnischen Diskurses um den Vertrag von Lissabon am Beispiel der Debatte über das irische EU-Verfassungsreferendum im Juni 2008, in: Bilut-Homplewicz Z. (Hg.), *Text und Stil*.
- KACZYŃSKI L., 17.03.2008, Orędzie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego: Trzeba pamiętać o partyjnych szyldach i interesach, in: <http://www.prezydent.pl/archiwum-aktualnosci/rok-2008/art,148,34>.
- KOSELLECK R., ⁴1985, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main.
- RAIBLE W., 1998, Alterität und Identität, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 110, S. 7-22.

Die Sprache in der Politik oder die Politik ohne Sprache?

Was wäre Politik ohne Sprache? Wäre solche Politik überhaupt möglich? Gäbe es dann überhaupt eine Politik? Was ist der entscheidende Garant des politischen Erfolges? Die Sprache, oder selbst der Inhalt der Politik? Die Sprache erfüllt für die Politik zahlreiche Funktionen, derer Erkenntnis erst erlaubt, die gestellten Fragen zu beantworten. Wolfgang Bergsdorf stellte sich die Frage, „ob und in welchem Umfang Propaganda als der Versuch, politische Meinungen zu verändern oder zu festigen, vom optimalen Einsatz der Sprache abhängig ist“ (1978:8). Die Möglichkeiten und Grenzen der Sprache müssen erkannt werden, um die Bedeutung der Sprache für die Politik bewerten zu können (Bergsdorf 1978:10).

Die Sprache im Allgemeinen

Die Sprache als Geschenk Gottes ermöglichte dem Menschen schon seit seinen Anfängen, die Dinge zu benennen. Im Johannes-Evangelium lesen wir: „Im Anfang war das Wort und das Wort war bei Gott. Das Wort war Gott selbst ... Alles wurde durch das Wort, nichts, was ist, entstand ohne das Wort“ (vgl. Bergsdorf 1978:11). Auf die Beziehung vom Wort und Ding hat auch Dieckmann hingewiesen: hinter jedem Wort steht eine Sache (1969:16). Die konfuzianische, jüdisch-christliche und griechische Tradition haben auf den engen Zusammenhang von Sprache und Denken hingewiesen (Bergsdorf 1978:12). Dem Menschen als denkendem Wesen steht – nach Gottfried Benn – die Sprache als eine Art Waffe zur Verfügung: „Der Gedanke und das Wort kam ja nicht in die Welt, um die Wissenschaft und den Sozialismus und die Krankenkassen zu rechtfertigen, sondern als die furchtbarste Waffe ..., dem waffenlosen Menschen in der grausamsten aller Welten zu helfen“ (Bergsdorf 1978:14). Sprache als ein gesellschaftlicher Faktor, der – nach Leo Weisgerber – dem Menschen hilft, sich in der ihn umgebenden Wirklichkeit wieder zu finden und die Welt zu verstehen, erfordert der Erläuterung, „wie sehen die Beziehungen zwischen Mensch, Sprache und Gesellschaft aus, wie vermittelt sich die Welt dem Menschen durch Sprache“ (Bergsdorf 1978:20). Marx und Engels haben es in Zweifel gezogen, ob es Denken ohne Sprache überhaupt möglich ist. Die Sprache sowohl ermöglicht, als auch begrenzt Denken und Handeln. Sie überzeugen, dass die Menschheit erst durch die Sprache zustande kommt und,

dass die Sprache und Erkenntnis der Welt eng miteinander verbunden sind (Bergsdorf 1978:20). Von großer Bedeutung in dieser Hinsicht ist „das Wort“, das immer auf etwas in der Sprache hinweist und „der Begriff“, der verschiedene Eigenschaften seiner Bedeutung von der Gemeinschaft bekommt. Er setzt sich – nach Weinrich – aus einer traditionellen Bedeutung und einer subjektiven Meinung zusammen (vgl. Bergsdorf 1978:21). Jeder Begriff trägt – nach Walther Dieckmann – „emotive Elemente des Wortinhaltes“ mit sich, die von der individuellen Erfahrungen der Sprachbenutzer abhängen (vgl. Bergsdorf 1978:24). Die Sprache bringt eine Gefahr mit sich, das Denken des Empfängers zu lenken, weil sie immer eine Interpretation beinhaltet und die Wirklichkeit nicht objektiv darstellt. Die Bedrohung der Manipulation steigt, wenn der Sprecher bewusst die Macht der Sprache ausnutzt (Dieckmann 1969:15). „Wörter, die bezeichnen sollen, werten zugleich und geben mit ihrer Werttönung Hinweise, wie der Sprecher sich dem Bezeichneten gegenüber verhält oder der Hörer sich verhalten soll“ (Dieckmann 1969:26). Sprache ist also eine Fähigkeit und ein wichtigstes Werkzeug der Kommunikation des Menschen gegenüber der Welt. Sie hilft uns die Wirklichkeit, andere Menschen und sich selbst zu erkennen. Sie ermöglicht uns sowohl die Zukunftsorientierung, als auch an dem kulturellen Leben teilzunehmen, was anderen Lebewesen nicht eigen ist (Bergsdorf 1978: 25-26).

Funktionen der Sprache in der Politik

Die grundsätzliche Funktion der Sprache ist Informationen, Meinungen und Ideen mitzuteilen. Der heutige Untersuchungsstand weist aber auf die Plurifunktionalität der Sprache – „Polyfunktionalität“ nach Bühler (Bühler 1965:28-29, in Bachem 1979:14) – hin. Die heute von den Linguisten diskutierten Typologien der Sprachfunktionen beziehen sich auf den Organonmodell von Bühler. Sprache wird als Mittel der Kommunikation verstanden und das sprachliche Zeichen erfüllt drei Funktionen: des Symbols, des Symptoms und des Signals (Bühler 1965:28, in Girnth 2002:38). Die Texte, Sätze und Wörter folgen auch drei Funktionen: der Darstellung, um Sachverhalte zu beschreiben, des Appells, um den Empfänger zu beeinflussen und des Symptoms oder des Ausdrucks, um die Innerlichkeit des Sprechers auszudrücken (Bachem 1979:15).

Sprache bringt sowohl emotive, als auch appellative Elemente mit sich (Dieckmann 1969: 26-27). Die Sprache erfüllt in der Politik dieselben Funktionen wie im Alltag, hat aber in der Politik vorwiegend appellativen Charakter, „weil es in der Politik im allgemeinen um das Durchsetzen von Interessen und Herrschaftsansprüchen und im Sonderfall des demokratischen Staates mit parlamentarischem System um die Schaffung von öffentlicher Akzeptanz und um die Beeinflussung von Wahlentscheidungen geht“ (Burkhardt 1988:340, in Girnth 2002:38-39). Auf den intentionalen Charakter der Texten weist auch Bachem hin. Er spricht von zwei Texttypen (1979:14):

- dem informativen Text, in dem sachliche Daten vorkommen,

- dem persuasiven Text, in dem Propaganda realisiert wird.

„Die Funktion der Sprache in der Politik ist zu einem guten Teil Verhaltenssteuerung. Was und wie etwas gesagt wird, richtet sich, am deutlichsten in der Propaganda, nach den Absichten des Sprechers und den erwünschten Reaktionen beim Hörer“ (Dieckmann 1969:12). Man spricht hier von der überredenden Sprache (Dieckmann 1969:28). Die überredende Sprache im Nationalsozialismus sei – nach Klemperer (1998:82) – als ein „Gift, das du unbewußt eintrinkst und das seine Wirkung tut“ bezeichnet.

Die politische Sprache lässt sich eindeutig nicht charakterisieren. Sie bezieht sich – wie die Politik selbst – auf alle Lebensbereiche. In ihrer Vielfalt unterscheidet man:

- Fachsprache der Politik zur Beschreibung von Herrschaftsformen, Funktionen im Staat und Organisatorischem (Organisationssprache),
- Fachsprachen der verwalteten Sachgebieten, wie z. B. der Wirtschaft oder des Familienrechts (vgl. Bachem 1979:14).

Ähnliches kommt schon von Lasswell, der den Wortschatz nach der pragmatischen Funktion teilt. Er spricht von:

- Credenda – „Glaubenssätze, Doktrin“ (Bachem 1979:15) – Sie ist „die Lehre oder Philosophie, die der gesellschaftlichen Ordnung zugrunde liegt und beinhaltet, was allgemein anerkannt und geglaubt werden soll. [...] Außerdem ist sie ein bevorzugter Inhalt der Erziehung und Propaganda“ (Dieckmann 1969:49).
- Miranda – „die zu bewundernden Erfolgszeichen und Vorbilder“ (Bachem 1979:15) – „Sie dienen der Stärkung der Loyalität gegenüber dem Staat oder der Gruppe und der Stützung des Zusammengehörigkeitsgefühls unter ihren Mitgliedern“ (Dieckmann 1969:49).
- Formula – „das Fachvokabular der Verwaltung und Organisation“ (Bachem 1979:15) – Sie „beschreiben den Aufbau des Staates und seine Funktionen im einzelnen“ (Dieckmann 1969:49, vgl. auch Bachem 1979:15).

Dieckmann (1969:50-51) geht ein Schritt weiter und teilt das politische Wortschatz in:

- Ideologiesprache, die „aus den Bezeichnungen für die politische Doktrin und die Miranda“ besteht;
- Institutionssprache, die „Bezeichnungen für die einzelnen Institutionen und Organisationen eines Gemeinwesens, ihre interne Gliederung, die Aufgaben, die sie erfüllen und die Prozesse, in denen sie funktionieren“, beinhaltet und
- Fachsprache des verwalteten Sachgebiets, deren die „politikeigenen Sprachformen, die sich mit der staatlichen Verwaltung der verschiedenen Sachgebiete ergeben“ eigen sind.

Die Sprache fungiert als Mittel der gesellschaftlicher und politischer Kontrolle. Diese Kontrolle beruht darauf, dass die Gesellschaft einen Druck ausübt, „um die Individuen

und die internen Gruppen zu einem gleichförmigen Verhalten zu bewegen" (Dieckmann 1969:28). Um ihre Ziele zu erlangen stehen der gesellschaftlicher Kontrolle die physische Zwangsmethode und die Symbolmethode zur Verfügung. Es kommt nicht oft vor, dass man direkt die Methode des physischen Zwanges anwendet. Viel häufiger hat man mit der symbolischen Methode zu tun, die für die Politik charakteristisch ist. Die symbolische Methode setzt sich zum Ziel, „die Anwendung von physischen und ökonomischen Waffen zu vermeiden und auf den Extremfall einzuschränken“, weil – nach Sternberger – „Handeln nur so lange politisches Handeln ist, als es sprachliches Handeln ist“ (Dieckmann 1969:29).

Eine sinnvolle Differenzierung der Sprachfunktionen gibt Grünert (1984) an. Er unterscheidet:

- die regulative Funktion, die von den Beziehungen zwischen Regierenden und Regierten handelt; sie wird in den Texten wie: „Verfassungen, Gesetze, Verbote, Erlasse oder Verordnungen“ (Girnth 2002:39) realisiert;
- die poskative Funktion, wobei „von Gruppen, Schichten, Klassen gegenüber der institutionellen Macht Wünsche geäußert, Bitten vorgetragen, Petitionen eingereicht, Forderungen gestellt, Ansprüche erhoben [...] oder [...] gegenüber dem Unrecht von Herrschaft Widerstand geleistet“ (Girnth 2002:39-40) werden; sie wird in den Texten wie: „Aufrufe, Flugblätter oder Manifeste“ (Girnth 2002:39) realisiert;
- die informativ-persuasive Funktion, die in der Politik dominiert; sie dient das politische Handeln zu begründen, zu motivieren, vorzubereiten, zu analysieren, zu kritisieren und zu rechtfertigen; sie realisiert sich in den Texten wie: „Texte der politischen Theorie, Debattenreden, Wahlreden, oder Wahlslogans“ (Girnth 2002:40);
- die integrative Funktion, die darauf beruht, „Gruppen zu definieren, nach außen abzugrenzen und nach innen zu stabilisieren, so dass sich das einzelne Gruppenmitglied mit der Gruppe identifizieren kann“ (Girnth 2002:40); sie wird in den Texten wie „Gedenkreden und Parteiprogramme“ (Girnth 2002:40) realisiert.

Die integrative Funktion entspricht der Bühlerschen Ausdrucksfunktion, die drei vorher oben genannten – der Appellfunktion (Girnth 2002:38-40).

Ein wertvoller Vorschlag der Aufteilung von Sprachfunktionen ist die Differenzierung der „Sprachstile in der internen politischen Kommunikation“ (Dieckmann 1969:86) in:

A. Sprache des Gesetzes

Sie ist typisch für normative Texte mit den „natürlichen Begriffen“, wie *Verwandter*, *Vater*, *Kind*, „unbestimmten Rechtsbegriffen“ wie *unzüchtig*, *Sachkunde*, *allgemeine Überzeugung*, „bestimmten Rechtsbegriffen“ wie *Diebstahl*, *Raub*, *Totschlag* und

„rechtswissenschaftlichen Begriffen“ wie *Willenserklärung*, *Rechtsverhältnis* (Dieckmann 1969:90-91, vgl. Müller-Tochtermann 1954).

B. Sprache der Verwaltung

Sie „äußert sich in Verfügungen, Verordnungen, Instruktionen, Memoranden, Verboten und Anweisungen aller Art“ (Dieckmann 1969:93).

C. Sprache der Verhandlung

Sie bezieht sich u.a. auf „Tarifverhandlungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, Koalitionsverhandlungen zwischen Parteien [...] und Lobby-Gespräche zwischen Vertretern von Interessengruppen und Abgeordneten“ (Dieckmann 1969:94).

D. Sprache der Überredung

Sie dient der Erfolgserzielung durch den Redner und ist Domäne der Rhetorik. Sie wird u.a. in der Parteireden realisiert (Dieckmann 1969:86-88, 97-99).

Wenn man sich den oben genannten Funktionen der Sprache für die Politik ansieht, muss man feststellen, dass es keine Politik ohne Sprache gäbe. Die Sprache ist ein Medium für die Politik. Ohne Sprache wäre es nicht möglich, „Verhaltensweisen von Menschen zu beeinflussen, praktiziertes Verhalten zu bestärken oder es durch neue Verhaltensmaßstäbe zu verändern und abzulösen“ (Bergsdorf 1978:49). Die Sprache der Politik ist aber nicht nur die Sprache der Meinungslenkung: „Sie ist Schlachtruf, Verbot und Urteil, Statut, Befehl und Regel, Amtseid, widersprüchliche Nachricht, Erläuterung und Debatte“ (Bergsdorf 1978:49). Keine dieser Handlungen könnte ohne Sprache zustande kommen. Man muss in dieser Hinsicht mit der Meinung Bergsdorfs einverstanden sein: „Die Sprache als Instrument der Politik wird für jedes politische Gemeinwesen unabhängig von seiner Ideologie unverzichtbar und für die Legitimität der Herrschenden wesentlich. Sprache ist Politik und Politik ist Sprache [...]“ (Bergsdorf 1978:56).

Zitierte Literatur

- BACHEM R., 1979, Einführung in die Analyse politischer Texte, München.
BERGSDORF W., 1978, Politik und Sprache, München/Wien.
BÜHLER K., 1965, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart.
BURKHARDT A., 1988, Sprache in der Politik. Linguistische Begriffe und Methoden, in: Englisch Amerikanische Studien 10, S. 333-358.
DIECKMANN W., 1969, Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache, Heidelberg.
GIRNTH H., 2002, Sprache und Sprachverwendung in der Politik: eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation, Tübingen.
GRÜNERT H., 1984, Deutsche Sprachgeschichte und politische Geschichte in ihrer Verflechtung, in: Besch W. u.a. (Hg.), Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 1. Halbbd., Berlin/New York, S. 29-37.

KLEMPERER V., 1998, LTI. Notizbuch eines Philologen, Leipzig.

LASSWELL H. D., 1957, Politik und Moral. Analyse des politischen Verhaltens, Stuttgart/Düsseldorf.

MÜLLER-TOCHTERMANN H., 1959, Zur Struktur der deutschen Rechtsprache, in: Muttersprache 69, S. 84-85.