Wissenschaften im Dialog
Studien aus dem Bereich der Germanistik

Schriftenreihe des Lehrstuhls für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft
der Christlichen Universität Partium / Großwardein
Band 6
Herausgegeben von
Szabolcs János-Szatmári

Wissenschaften im Dialog
Studien aus dem Bereich der Germanistik
Band 3

II. Internationale Germanistentagung
Wissenschaften im Dialog

Großwardein / Oradea / Nagyvárad
20. – 22. Februar 2008

Herausgegeben von
Gizella Boszák

in Zusammenarbeit mit
Renata Alice Crişan

Siebenbürgischer Museum-Verein / Societatea Muzeului Ardelean

Partium Verlag / Editura Partium

Klausenburg – Großwardein
2008

Partium Verlag
Direktor: Szilárd Demeter

Siebenbürgischer Museum-Verein
Direktor: Gábor Sipos

Verantwortlicher Redakteur: Szabolcs János-Szatmári

Layout und Computersatz: István Horváth
Umschlaggestaltung: Gergő Mostis

Herstellung: Metropolis SRL, Oradea

Gedruckt mit Unterstützung der Christlichen Universität Partium,
der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Bukarest



und der Landesregierung des Komitats Bihor

© 2008 Die Autoren des Bandes/Autorii volumului

Inhaltsverzeichnis

Sprachwissenschaft

Elena Viorel
Wohin steuert das heutige Deutsch?
Zu einigen Entwicklungstendenzen im Wortschatz
und in der Wortbildung
/11/
Katalin Horváth
Modalisierte Sprechakte im Deutschen und Ungarischen
/27/
Eszter Kukorelli
Präsens oder Futur? Tempora zur Bezeichnung zukünftiger Ereignisse
/41/
Viktória Dabóczi
Korrektur der Versprecher
in der deutschen und ungarischen gesprochenen Sprache
/53/
Emilia Muncaciu-Codarcea
Bedeutungsdifferenzierung und Festlegung der Varianten
in einer kontrastiven Valenzbeschreibung
deutscher und rumänischer Adjektive
/69/
Gábor Székely
Was zwischen den Phraseologismen und den freien Wortgruppen
zu finden ist
/81/
Evemarie Draganovici
Die Technische Übersetzung -
Eine Herausforderung für den zukünftigen Übersetzer
/89/
András Komáromy
Lexikalische Lücken und Möglichkeiten ihrer Schließung
im Wortfeld der Bewegungsverben in deutsch-ungarischer Relation
/103/
Papp László
Der deutsche Grundwortschatz
im Spiegel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens
/119/

Mihaela Parpalea
Kommunikationsvarietäten. Körpersprache als Weltsprache.
Eine Analyse des Produktions- und Rezeptionsprozesses
nonverbaler Kommunikation
/133/
Daniela Vladu
Kulturspezifische Konventionen und Wertorientierungen
in interkulturellen Situationen
/143/
Krisztina Geröly
Kultur und Interkulturalität unter textlinguistischem Aspekt
in Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur
/153/
Isabelle von Zitzewitz
Sprache und Gewalt
/167/
Elżbieta Sierosławska
Sprache und Musik - Geschichte ihrer Beziehungen
/175/
Lora-Dagmar Constantinescu
Typisch deutsch: Werbung für die „grüne Tat“
/185/
Zsófia Babai
Das Sprachverhalten eines ungarndeutschen Nationalitätendorfes aus
sozialpsychologischer Annäherung
/199/
Péter Magyar
Sprachkontakt und Sprachvariation im Hildebrandslied
/209/
Emese Zakariás
Artikel und Aspektualität im althochdeutschen Tatian
/223/
Mihály Harsányi
Formale und semantische Faktoren
der strukturellen Entwicklung mehrgliedriger Nebensatzprädikate
in der Schreibsprache von Halle (Saale)
/235/
Laura Bajáky
Deutsch als Konfliktsprache:
Zur bürgerlichen Sprachkultur im Ungarn des 19. Jahrhunderts
/265/

Kálmán Kiss
Aus der Vergangenheit der deutschen Sprache in Ungarn.
Michael Stancsics und seine Lehrbücher
/281/
Barabás László
Das Deutsche Ausland-Institut und Mittel-Europa
als Wirtschaftsraum in der Zwischenkriegszeit
/291/

Methodik und Didaktik

Carmen-Ileana Cristache
Ein Beitrag zum parallelen Erwerb von Sprache
und so genannter Schlüsselkompetenzen
/303/
Agnieszka Buk
Deutsch als die zweite Fremdsprache nach dem Englischen in Polen
/317/
Elke Hayashi-Mähner
Lateinschrift-Erwerb in Japan -
Potentielle Fehlerquellen im DaF-Unterricht
/329/
Viktoria Ilse
Methoden des ganzheitlichen Lernens
im modernen Unterricht von Deutsch als Fremdsprache
/343/
Liana-Regina Junesch
Aspekte der Fehleranalyse und ihre Bedeutung
für DaF und DaM in Rumänien
/351/
Júlia Kósa-Oláh
Anregungen und Methoden zur Märchenvermittlung
im Fremdsprachenunterricht
/365/
Renata Alice Crişan
Möglichkeiten des Einsatzes von Videomaterialien im DaF-Unterricht
/391/

Erika Grossmann
Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht mit Germanistikstudenten
an der Pädagogischen Hochschulfakultät "Gyula Juhász"
/391/
Alexander Grubich
Das Bild Österreichs in Kroatien - eine Fragebogenuntersuchung
bei Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden
/414/

Sprachwissenschaft

Elena Viorel (Oradea)

Wohin steuert das heutige Deutsch? Zu einigen Entwicklungstendenzen im Wortschatz und in der Wortbildung

1. Vorbemerkungen

Diese Frage wurde nach dem Zweiten Weltkrieg des Öfteren gestellt, so z. B. in den 60er Jahren von Hugo Moser, der mit Methoden der inhaltsbezogenen Grammatik nach den *Triebkräften* suchte, die unsere Sprachen vorantreiben. Weil sein Name fiel, möchte ich noch hinzufügen, dass der Bonner Linguist auch eine Beziehung zu unserem Land hatte, denn er promovierte über die Mundart der Sathmarer Schwaben. Gleich am Anfang sei auch ein zweiter Name genannt, den ich gern zitiere, der des Temeswarer Sprachwissenschaftlers Johann Wolf. In seinem Buch *Sprachgebrauch Sprachverständnis,* 1974 im Kriterion Verlag Bukarest erschienen, gibt es ein Kapitel *Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache,* in dem er auch auf die Situation des Rumäniendeutschen als einer Inselsprache eingeht und auf spezifische Entwicklungstendenzen im Vergleich zum binnendeutschen Sprachraum hinweist.

Es ist eine schon lang anerkannte These der Linguisten, dass sich unsere natürlichen Sprachen in einem langsam vor sich gehenden Evolutionsprozess befinden und dass es darin keine *Revolutionen*, sondern nur *Evolutionen* gibt, die analog zur Entwicklung eines lebendigen Organismus verlaufen. Es genügt einen vergleichenden Blick in ein Werk der deutschen Klassik und der modernen deutschen Literatur zu werfen, um sich leicht davon zu überzeugen, dass manche Wörter und Wendungen aus dem Usus gekommen sind, dass es Bedeutungsverschiebungen gibt, dass die Satzlänge in den vergangenen zwei Jahrhunderten verkürzt wurde oder dass manche Verben im heutigen Deutsch von der starken zur schwachen Konjugation übergegangen sind oder eine andere Rektion angenommen haben. Solche Entwicklungstendenzen sind vor allem im Wortschatz, der sich viel schneller entwikkelt und bereichert, aber auch in den anderen Teilsystemen der Sprache zu beobachten: in der Phonetik/Phonologie, in der Morphosyntax, in

der Semantik/Pragmatik und auch in der Wortbildung. Wortschatzveränderungen werden bedingt durch die Entwicklung der Gesellschaft, den Fortschritt der Technik und Wissenschaft und zeugen von der Kreativität des Sprecher/Schreibers.

Eine im Zeitalter der Globalisierung allgemeingültige Tendenz ist die zur *Internationalisierung* in der fachsprachlichen Kommunikation auf wirtschaftlichem, politischem und wissenschaftlichem Gebiet. Eng damit verbunden ist die Tendenz zur *Verwissenschaftlichung* der Standard- und Umgangssprache, indem immer mehr wissenschaftliche Termini aus der Medizin, Psychologie, Jurisprudenz oder dem EDV-Bereich in diese Varietäten eindringen.

Der Sprachwandel wird in erster Linie unter diachronischem Aspekt betrachtet, denn in jeder Etappe der Sprachgeschichte gibt es einerseits *veraltendes* Wortgut, andererseits *Neologismen* und *Sprachmoden.*

Die Bereicherung des Wortschatzes einer Sprache erfolgt bekanntlich außer durch Entlehnungen aus fremden Sprachen (*externe Mittel*) auch durch neue Wortbildungsverfahren (*interne Mittel*). Ein großer Teil der neuen Wörter,die Eingang in die neuen DUDEN-Auflagen gefunden haben, sind keine vollkommen neuen Wörter, sondern Zusammensetzungen aus mehreren der gesellschaftlich-sozialen Realität entnommenen Wörtern.

Manche Neuerungen setzen sich mit der Zeit durch, d.h. dass sie von den Sprechern-Schreibern infolge häufiger Verwendung akzeptiert werden, andere hingegen sind zu „Eintagsfliegen" und verschwinden allmählich. Okkasionelle Einmalbildungen schaffen selten die Aufnahme ins Sprachsystem.

In den natürlichen Sprachen waltet eine allgemeine Tendenz zur *Vereinfachung,* zur *Ökonomie* (siehe die Akü-Sprache), die in allen Subsystemen der Sprache feststellbar ist. Daneben gibt es auch eine Tendenz zur *Verdeutlichung, zur Bedeutungsdifferenzierung* bzw. zu einer präziseren Ausdrucksweise, die teils mit Entlehnungen aus fremden Sprachen, vor allem aus dem Englischen, teils mit Wortbildungsmitteln zustande kommt.

Aus der Sicht der kontrastiven Linguistik, vor allem aus dem Vergleich des Deutschen mit den romanischen Sprachen, darunter auch mit dem Rumänischen, lässt sich in der Wortbildung die Tendenz zur *Synthese*, zur Komposition, feststellen, während in den romanischen

Sprachen die Tendenz zur *Analyse*, zu analytischen Wortfügungen, vorherrschend ist.

In der germanistischen Linguistik haben sich die Forscher in der letzten Zeit vor allem der Entwicklungstendenzen im Wortschatz, in der Morphosyntax und in der Orthographie, hingegen weniger in der Wortbildung, angenommen. Überhaupt scheint die Bedeutung der Wortbildungslehre, speziell auch für den DaF-Unterricht, unterschätzt zu sein.

Diese Meinung vertritt auch die bekannte DaF-Grammatikerin Maria Thurmair:

> Ein Blick in Lerner-Grammatiken oder Lehrwerke und Ähnliches zeigt, dass der Bereich der Wortbildung bei der Vermittlung von Sprachsystematizitäten auffallend vernachlässigt wird. Das ist um so erstaunlicher, als eine relativ unbegrenzt produktive Wortbildung ein wesentliches charakteristisches Strukturmerkmal der deutschen Sprache ist. (Thurmair 1997: 31)

Von dieser „relativ unbegrenzt produktiven Wortbildung" kann man sich als Linguist, Übersetzer oder DaF-Didaktiker leicht überzeugen, indem man sich mit deutschen Texten befasst oder DaF lehrt. Auf diesem Gebiet liegen auch Chancen für zukünftige Forschungsarbeiten in der Auslandsgermanistik.

Die vorliegende Arbeit versteht sich daher auch als ein Plädoyer für eine intensivere Beschäftigung mit Novitäten im Wortschatz und in der Wortbildung, die über schier unerschöpfliche Möglichkeiten verfügt, so dass die deutsche Sprache immer mehr zu einer „Wortbildungssprache" wird und nicht nur für den Auslandsgermanisten für „Aha-Effekte" sorgt. In der Wortbildung hat das Deutsche Ausmaße erreicht, wie sie in kaum einer anderen europäischen Sprache, vielleicht mit Ausnahme des Ungarischen, zu beobachten sind und erweist sich als sehr innovationsfreundlich. Quantitative Erweiterung des Wortschatzes und qualitative Differenzierung in der Syntax, Semantik und Pragmatik vollziehen sich mit Wortbildungsmitteln.

Untersucht werden im Folgenden Neologismen exemplarisch anhand eines Korpus aus der Hamburger Wochenzeitung DIE ZEIT (Monate November, Dezember 2007 und Januar 2008), wo jeweils die ersten vier Seiten bzw. Leitartikel und Beiträge zur Politik und

Wirtschaft unter die Lupe genommen werden. Als treue ZEIT-Leserin konnte ich mir ein Bild von dieser Elite-Zeitung machen, die somit als Maßstab für die Bewertung von Entwicklungstendenzen in der geschriebenen deutschen Sprache fungieren kann. (Denn auch für meine Vorlesung *Entwicklungstendenzen in der deutschen Sprache der Gegenwart* hat mir diese Zeitung die besten Beispiele geliefert).

An dieser Stelle sei bemerkt, dass die gesprochene deutsche Sprache auch andere Trends aufzuweisen hat: Einfluss der Migrantensprachen bei Jugendlichen oder Verletzen sprachlicher Normen durch ungepflegten klischeehaften Ausdruck, was auch darauf zurückzuführen ist, dass die jungen Leute viel weniger lesen als früher.

Für die vorliegende Untersuchung wurden diejenigen Lexeme und Wortgruppenlexeme, die nach meinem Ermessen zu den Novitäten zählen, hinsichtlich des Wortbildungstyps untersucht und klassifiziert. Gelegentlich wurde auch auf ihre Semantik eingegangen. Denn neue Wörter und Wendungen widerspiegeln Zeitgeist und aktuelle Geschehnisse, tragen oft positive oder negativ wertende Konnotationen und stehen in direktem Zusammenhang mit Textfunktion, Kontext und außersprachlichen Entwicklungen (vgl. Elsen/Dzikowicz 2005: 80).

2. Zur Anglizismen- bzw. Angloamerikanismendebatte im heutigen Deutsch

Das Besondere der Wörter aus dem Englischen bzw. aus dem Amerikanischen ist, dass sie vor allem in den letzten Jahrzehnten ins Deutsche eingedrungen sind, dass sie anders als die Fremdwörter in früheren Jahrhunderten, nicht nur die Sprache bestimmter sozialer Schichten (Adelige, Gebildete, Geistliche), sondern breitere Schichten der Bevölkerung beeinflussen und dass sie nicht nur die deutsche Sprache, sondern viele andere Sprachen verändern. (vgl. Hoberg 1996: 139).

Für dieses brisante Thema sei als captatio benevolentiae eine Auslese von Sätzen aus einem Artikel aus der ZEIT vom 19. Dezember 2007 angeführt., Textsorte Feuilleton, mit dem Titel *Ich blogge, also bin ich*, wobei der Titel eine moderne Variante von *cogito, ergo sum* des französischen Philosophen R. Descartes darstellt. Es handelt sich um ein Interview eines ZEIT-Reporters mit dem holländischen Medienwissenschaftler Geert Lovink. Exzerpiert wurden Sätze, die morphosyntaktisch

integrierte englische Lexeme enthalten (hier kursiv gedruckt, in der Zeitung aber nicht), denn in der Internetsprache ist bekanntlich die Zahl der Anglizismen besonders hoch:

> Kernstück von *Zero Comments* ist eine Theorie des *Bloggens* als Killeraplikation unserer Zeit. Was macht das *Bloggen* so interessant? Das *Bloggen* spielt in einer Welt der Geschmacksurteile. [...] *Blogging* ist ein unverstandenes Massenphänomen. In den fünf Jahren seines Aufkommens ist in der akademischen Literatur bislang nur ein einziger Aspekt hervorgehoben worden: die journalistischen, meinungsbildnerischen *Blogs.* Ein *Blog* ist einfach die *Homepage* unserer Zeit. [...] *Blogging* begünstigt eine Kultur des *Rankings*, die alles nach *Hits* und *Clicks* bemisst. Das ist das Schöne am *Blogging.* [...] *Blogs* sind das Medium eines neuartigen Geständniszwangs. Eindeutig ist die *Blogosphäre* etwas Einsames, Reflexives. [...] Anders als in der *Forumssoftware*,wo Leute in verzweigten Kommentaren gleichberechtigt aufeinander reagieren, ist der *Blogger* aber eine einzelne Person, die relativ kurze Einträge vornimmt, meist um die 250 Wörter. *Blogger* seien „Parteigänger des Nichts". Man existiert nur, wenn man auch *googelbar* ist. [...] Denn die Mehrzahl der *Blogs* wird ja gerade nicht gelesen, sie spielen in einer Grauzone der Öffentlichkeit, von der sich einige wenige *Spitzen-Blogger* abheben. [...] Es gibt linke und rechte, *Witz- und Schockblogs.* [...] Die Grenze zwischen *Onlineflirt* und *Onlinehass* ist dabei dünn. Wer weiß, vielleicht wird 2008 ja tatsächlich das Jahr von *You Tube,* vielleicht wird der Sieg bei den amerikanischen Präsidentschaftswahlen erstmals über das Medium *Onlinevideo* erkämpft. [...] Die *Smart Mobs* von heute rufen sich in einem Moment zusammen, um im nächsten schon wieder auseinanderzugehen. [...] Die Frage ist: Schlägt dann die Stunde der *Manipulateure,* die die Schwärme und Herden lenken, oder gibt es *Dissens*, und was heißt dann *Dissens* in dieser Konstellation? (ZEIT, 19. Dezember 2007, S.55)

Die meisten im Text vorkommenden Anglizismen haben eine Benennungsfunktion und stellen denotativ-neutrale Fachtermini dar.

Auffallend produktiv ist das Verb *bloggen*, (neben anderen Verben aus der Internetsprache: *googeln, surfen, checken),* und die von ihm gebildete Wortfamilie: die im Genitiv flektierte Konversion das *Bloggen/ des Bloggens;* das durch Ableitung entstandene Nomen actionis *Blogging;* das Nomen agentis *Blogger* und die implizite Ableitung *Blog* mit der

Pluralform *Blogs.* Hinzu kommen Mischkomposita, in denen die erste oder zweite Konstituente ein Anglizismus ist, die andere entweder ein indigenes Wort oder ein Fremdwort aus den klassischen Sprachen: *Blogosphäre,Witz- und Schockblogs, Forumssoftware, Onlinehass, Onlinevideo*. Vom Verb *googeln* wird mit Hilfe des produktiven Suffixes *-bar* das adjektivische Mischderivat *googelbar* abgeleitet.

Die zitierten Beispiele zeugen davon, dass sich die in diesem ZEIT-Interview vorkommenden Anglizismen an das morphosyntaktische und orthographische System des Deutschen angepasst haben: Pluralformen auf -s (*Blogs, Smart Mobs)*, deklinierte Substantivformen und das schwach konjugierte Verb *bloggen.* Auch was die Wortbildung anbelangt haben sich die Anglizismen in das deutsche Wortbildungssystem integriert und können Komposita, Mischkomposita und Ableitungen bilden.

Was ihre Semantik betrifft, handelt es sich um Fachtermini des Internets, die im zitierten Interviewtext mit Hilfe von Umschreibungen meistens erklärt werden, somit nicht nur für den Fachmann verständlich, so dass die hier durch das Thema des Interviews zu legitimierenden Anglizismen, nicht etwa den Eindruck von *Imponiergehabe,* was häufig als ein Kritikpunkt gegen den Anglizismengebrauch bewertet wird, hinterlassen. Zahlreiche Termini vor allem aus dem EDV-Bereich sind für die fachliche Kommunikation unter Fachleuten unerlässlich.

Der Interviewte, Geert Lowink, macht im Gespräch mit dem ZEIT-Reporter eine interessante linguistische Bemerkung bezüglich der Spitzenposition des amerikanischen Englisch in der EDV-Kommunikation:

> Und doch sollten wir über den Einflussbereich der USA hinausschauen. Der Anteil englischsprachiger Netzinhalte ist auf unter 30 Prozent gesunken, die Mehrheit des globalen Verkehrs erfolgt mittlerweile auf Spanisch, Mandarin, Japanisch oder Hindi. (ZEIT, 19. Dezember 2007, S. 55)

Diese Feststellung kommt der These entgegen, dass die Gefahr einer *Überflutung* des heutigen Deutsch mit Anglizismen für die Zukunft nicht mehrso sehr zu befürchten und zu erwarten ist, weil manche fachsprachliche Anglizismen durch Lehnübersetzungen ersetzt werden könnten. Sie ist außerdem dafür geeignet, die Angst der Deutschen vor der Überfremdung ihrer Sprache mit Anglizismen zu relativieren.

Am 15. Mai 2002 fand am Institut für Deutsche Sprache Mannheim ein Sprachforum zum Thema: *Überfremdung* des *Deutschen: Panikmache oder echte Gefahr?* statt.

In einem sich darauf beziehenden Beitrag bemerkt die IdS-Grammatikerin Gisela Zifonun: „Die Frage der *Überfremdung* des Deutschen bzw. des überhandnehmenden Anglizismengebrauchs ist neben der Rechtschreibreform eine der wenigen Sprachfragen, die auch die Öffentlichkeit bewegen." (Zifonun 2002: 2)

Etwa ein Viertel der Deutschen beurteile, laut einer am IdS durchgeführten Repräsentativumfrage, die aktuellen Sprachveränderungen mit Besorgnis. Als bedeutendste dieser Veränderungen werde die Zunahme der Anglizismen bzw. der Angloamerikanismen angesehen. Dieser Teil der Bevölkerung teile also die Sorge vor Überfremdung, bemerkt Zifonun weiter.

Das Verbalabstraktum *Überfremdung,* eine Ableitung vom Verb *überfremden,* war übrigens wegen der nationalistischen Konnotation das Unwort des Jahres 1993.

Bei der Unwort-Suche fiel die große Zahl von Zuschriften auf, die forderten, dass doch endlich sogar die Regierung – möglichst nach französischem Vorbild – mehr für den Schutz der deutschen Sprache gegen eine wachsende Anzahl von Fremdwörtern, insbesondere aus dem angloamerikanischen Bereich, also gegen die *Überfremdung des Deutschen*, tun sollte. Zahlreiche Leserbriefe und Glossen in Zeitungen und Zeitschriften drückten das Unbehagen über einen solchen Sprachzustand aus, wobei nur ganz selten klar werde, warum ein so großes Unbehagen herrsche.

Der 1997 in Dortmund gegründete Verein zur Wahrung der deutschen Sprache, jetzt „Verein deutsche Sprache", hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Öffentlichkeit für den Anglizismengebrauch zu sensibilisieren bzw. zur Ersetzung überflüssiger Anglizismen aufzufordern. Ausgehend von dem 1998 von diesem Verein aufgestellten Kriterienkatalog, anhand dessen überflüssige Anglizismen auszumachen seien, kommt Thomas Niehr zu dem Schluss, dass diese sprachpuristischen Überlegungen die Erkenntnisse und Unterscheidungen der Sprachwissenschaft außer Acht lassen und dass Probleme dann entstehen, wenn Menschen nicht in der Lage sind, Situationen auf einen adäquaten Sprachgebrauch hin zu interpretieren (vgl. Niehr 2002: 5ff.). Er

plädiert für eine „aufgeklärte Sprachkritik", die über die Anstrengungen der "Laienlinguistik" mit ihren Klagen über den nicht aufzuhaltenden Sprachverfall hinausgeht und an das Anglizismenproblem mit streng wissenschaftlichen Argumenten herangeht. Im Endeffekt erweist sich die Gefahr der Überfremdung als harmlos.

Im letzten Jahrzehnt sind mehrere Publikationen erschienen, die sich mit dem massiven Anglizismengebrauch und mit den Ursachen ihres Imports auseinandergesetzt haben. Anstößig ist nach den meisten Autoren die Sprachmischung Deutsch und Englisch, häufig mit den Kontaminationen *Denglisch* oder *Engleutsch* bezeichnet. Diese beiden Ausdrücke wurden in Anlehnung an das französische Kampfwort *franglais* geprägt, haben also auch ein fremdsprachliches Vorbild.

In der überregionalen deutschen Presse hängt der Anglizismengebrauch, wie auch anhand des ZEIT-Artikels, *Ich blogge, also bin ich,* gezeigt wurde, hauptsächlich vom Thema ab, das den Stil und auch die Wortwahl beeinflusst, wobei die Anglizismen eine informierend-neutrale Textfunktion erfüllen.

In einigen ZEIT-Artikeln der ersten Januarwoche (2008), die von der Präsidentenwahl in den Vereinigten Staaten handeln, sind zum Beispiel englische Lexeme und Wortgruppenlexeme anzutreffen, die einmalig und situationsbedingt sind und die oft auch von einer Übersetzung ins Deutsche oder einer Umschreibung begleitet erscheinen:

> Zudem machte Johnson mit dem historischen *Civil Rights Act* und dem *Voting Rights Act* den Bund zum Vorreiter der Rassenintegration. [...] Das berühmteste Buch in diesem Genre stammt von dem Kennedy-Berater Arthur Schlesinger Jr.: *The Cycles of American History*, vor zwanzig Jahren erschienen. [...] Und die Clintons werden landauf, landab trotzig verkünden, dass Hillary schon seit Jahr und Tag der tatkräftigste Veränderer auf der ganzen Welt sei. *The best change maker on earth,* nennt sie Ehemann Bill. [...] *She is so yesterday* – Sie ist so sehr von gestern, hatte eine Zeitung gerade getitelt. [...] *Expectation management* heißt das Spiel in der Sprache der Spin-Doktoren". (10. Jan. 2008, S.2f.)

Die angeführten Rechtstermini (*Civil Rights Act, Voting Rights Act*) oder Buchtitel (*The Cycles of American History*) sowie Wendungen (*The best change maker on earth, She is so yesterday, Expectation management*) in der

Originalsprache gehören zu den thematisch bedingten Kennzeichen vieler Pressetexte.

Die Frage, zugleich die Sorge, ob eine „Überfremdung" der deutschen Sprache eingetreten sei, lässt sich anhand der beiden analysierten ZEIT-Textstücke, in denen viele textsortenbedingte Anglizismen vorkommen, nicht rechtfertigen.

Es sind nur Texte mit ganz spezifischer Funktion und Thematik, in denen eine Anhäufung von Anglizismen begegnet: Werbung, Popmusik, Mode, Internet (Marcard 2003: 13). In der Sprache der Jugendlichen werden Anglizismen vor allem mit der Absicht des *Cool-Sein-Wollen, am Puls der Zeit zu leben* verwendet. Nachahmungen anglo-amerikanischer Wörter sind auch hier kurzlebig.

Das sich aus dem Gebrauch der Anglizismen in bestimmten Textsorten ergebende Problem ist ihre Anpassung an das morphosyntaktische System des Deutschen. Viele haben diesen Prozess geschafft und einige haben sogar Wortfamilien entwickelt. Dafür noch einige Beispiele: *mobben* (Verb), *Mobbing* (Nomen actionis), *Mobber* (Nomen agentis), *Mobberin* (Nomen agentis, feminine Form), *Mobbing-Beratungs-stelle* (Mischkompositum bzw. Bindestrich – Kompositum); *recyceln* (Verb), *Recycling* (Nomen actionis), für *downloaden* gibt es schwankende Partizip II-Formen (*gedownloadet/ downgeloadet),* entsprechend dem Konjugationsmuster von trennbaren oder untrennbaren Präfixverben. Dieses Verb wird synonym mit der Lehnübnersetzung *herunterladen* verwendet. Andere an das morphologische System des Deutschen angepasste Verben: *simsen(gesimst); scypen (geskypt), mailen (gemailt).*

Substantive werden wie die heimischen mit einem bestimmten Artikel versehen, der entweder analog zu einem deutschen Synonym (*das Event /Ereignis)* oder nach formalen Kriterien festgelegt wird. Im Plural bekommen sie die Endung *-s (Events, Highlights).* Die importierten Verben folgen dem schwachen Konjugationsmuster. Die Tatsache, dass sich die meisten Angloamerikanismen an das morphologische System des Deutschen angepasst haben, zeugt davon, dass sie als ein nicht mehr bedrohlicher Teil des deutschen Wortschatzes anzusehen sind. Hinzu kommt auch, dass sie sich in die indigenen Wortbildungsmodelle integriert haben.

Anglizismen erscheinen z. B. als Konstituenten von Komposita (siehe die oben erwähnten Beispiele) und veranlassen auch Kurzwort-

bildungen: „Die Trendforscher nennen diese neue gut betuchte Konsumentenklasse, zu der in Deutschland rund 15 Millionen Menschen gehören sollen, die *Lohas,* die Anhänger des Lifestyle of Health and Substainability." (19. Dez., S. 16)

Dieses Thema beschäftigt aber weiterhin sowohl die Inlands- als auch die Auslandsgermanistik.Der bekannte ungarische Germanist Csaba Földes vertrat in einem vor einigen Jahren erschienenen Beitrag bezüglich der überhand nehmenden Anglizismen die Meinung, dass die Deutschen zu permissiv mit ihrer Sprache umgehen würden und dass es Aufgabe der Auslandsgermanisten wäre, in puncto Anglizismen die deutsche Sprache entschiedener in Schutz zu nehmen. In den deutschsprachigen Ländern aber auch im Ausland, und auch in Rumänien, wurden mehrere wissenschaftliche Arbeiten darüber verfasst, angefangen mit Diplom-, Master- oder Doktorarbeiten bis hin zu selbstständigen Publikationen. Einige davon sind kontrastiv mit dem Rumänischen angelegt, wo der englische Einfluss in den letzten 20 Jahren auch zugenommen hat (vgl. Geng 2007: *Anglizismen im Deutschen und im Rumänischen*).

Im alltäglichen Sprachgebrauch sieht es anders aus, wie eine Untersuchung durch Elisabeth Marcard (2003) ergeben hat. Elisabeth Marcard hat drei deutsche Tageszeitungen in Bezug auf die Frequenz von Fremdwörtern analysiert und festgestellt, dass die Verwendung von Anglizismen, zumindest in der Zeitungssprache, noch lange nicht überhand nimmt. Dass sich die Anglizismen in Grenzen halten, habe auch ich anhand der analysierten ZEIT-Artikel beobachten können.

Es gibt auch Anglizismen, die die deutsche Sprache bereichern und sie nicht zerstören. Das sind z.B. Fälle, in denen der Anglizismus eine andere Bedeutung oder zumindest eine andere Bedeutungsnuance hat. *Job* ist etwas anderes als *Beruf, joggen* ist etwas anderes als *dauerlaufen, Image* ist etwas anderes als *Bild; fair* und *Fairness* bringen das Gemeinte viel besser auf den Punkt als jedes deutsche Wort. Und es gibt andererseits Anglizismen, die, wenn schon nicht schädlich, so doch zumindest überflüssig sind. Abzulehnen ist nach wie vor die massenhafte Übernahme von unnötigen Anglizismen.

Es geht aber nicht nur um die Frage der Übernahme von Anglizismen, sondern auch um die Frage, inwieweit sich unter englischem Einfluss deutsche Wörter, Lehn- und früher übernommene Fremdwörter, ihre Bedeutung, aber auch grammatische Strukturen des Deutschen ver-

ändern (vgl. Hoberg 1996: 139ff.). Das Verb *realisieren* bedeutete früher *verwirklichen*, heute mehr und mehr *sich bewusst machen, erkennen* im Sinne des englischen *realize*; veränderte Rektion des Verbs *(sich) erinnern: Ich erinnere das* (Dieser transitive Gebrauch kann aber nicht als normgerecht betrachtet werden). Jahreszahlen stehen im Deutschen bekanntlich einfach, ohne Präposition, anders als im Englischen und Rumänischen. Unter dem Einfluss des Englischen wird oft, auch von Politikern, die Form mit der Präposition *in* verwendet: *In 2008 wird sich manches ändern*. Semantische Verschiebungen und veränderte morpho-syntaktische Strukturen unter dem Einfluss des Englischen sowie das Problem der Pseudoanglizismen(z.B. *Handy)* könnten Gegenstand zukünftiger Untersuchungen werden.

Zu erwähnen ist auch, dass das Deutsche nicht nur als „Nehmer-Sprache", sondern auch als „Geber-Sprache" fungiert. Jutta Limbach, Vorsitzende des Deutschen Sprachrats und Präsidentin des Goethe-Instituts, hat den Terminus *Wörterwanderung* geprägt und spricht von „ausgewanderten Wörtern" aus dem Deutschen in eine andere Sprache:

> Dabei hat sich, wie schon bei unserem Wettbewerb *Das schönste deutsche Wort*, gezeigt, dass wir mit unserer deutschen Sprache wahre Meister der Innerlichkeit sind: Wörter wie *Heimat, Geborgenheit, Gemütlichkeit* oder *Sehnsucht* finden sich in vielen anderen Sprachen wieder und eröffnen den Sprechern dieser Sprachen die Möglichkeit, ihre Gefühle zu benennen...
> Dank unserer Grammatik sind wir zudem Meister der zusammengesetzten Wörter: *Fingerspitzengefühl, Gratwanderung, Zeitgeist, Leitmotiv* sind solche typisch deutschen Wortschöpfungen, die wegen ihrer vorzüglichen Aussagekraft von vielen Sprachen entliehen worden sind. (Limbach 2006: 7f.)

Für das Rumänische sei auf die Fachsprache der Philosophie hingewiesen, wo viele ausgewanderte deutsche Termini und Lehnübersetzungen zu finden sind. So muss man dem bekannten rumänischen Philosophen Gabriel Liiceanu Recht geben, dass man nicht Philosophie studieren kann, ohne Deutsch zu können.

Die deutsche Sprache hat also auch andere Sprachen im Laufe der Zeit bereichert und wurde bzw. wird selbst durch Wörter fremden Ursprungs bereichert In seinen *Maximen und Reflexionen* macht Goethe eine treffende heute noch gültige Bemerkung diesbezüglich: „Meine

Sache ist der affirmative Purismus, der produktiv ist und nur davon ausgeht: Wo müssen wir umschreiben, und der Nachbar hat ein entscheidendes Wort?"

Zu Goethes Zeiten waren Deutschlands nächste Nachbarn die Franzosen, aus deren Sprache, die im 18. Jh. die Sprache der Adligen war, manches „entscheidende" Wortgut übernommen wurde, natürlich in geringerem Maße als aus dem heutigen Englisch.

Es gibt aber bei der Übernahme fremden Wortgutes auch eine entgegengesetzte Tendenz, nach der heimische Wörter durch Neologismen ersetzt wurden und nach einer Zeit wieder aufgetaucht sind (*Rechner - Computer - Rechner)* oder die englische Aussprache durch die deutsche ersetzt wurde (*Jazz*).

3. Zum Ausbau der Substantivkomposition mithilfe von Neologismen

Die Komposition ist das wichtigste Wortbildungsmittel des Deutschen (vgl. Duden-Grammatik 2006: 409). Komposita verbinden mindestens zwei selbstständige Lexeme und komprimieren dadurch Information. Gleichzeitig sind die semantischen Kombinationsmöglichkeiten praktisch unbegrenzt, wobei sie sich in besonderer Weise dazu eignen, im Medium Zeitung, das Fakten vermittelt und beurteilt, besondere Informationen auf denotativer und konnotativer Ebene zu tragen. (vgl. Elsen 2005:82)

Ein hoher Anteil an Substantiven und Substantivierungen einerseits, die Tendenz zur Verkürzung und der Gebrauch von Kurz- und Initialwörtern andererseits, sind charakteristische Merkmale der Pressesprache. Eine Tendenz zur Nominalisierung und Verdichtung der Information durch den Gebrauch von Substantivkomposita gibt es schon seit dem 16. Jh. und sie hat im Laufe der folgenden Perioden der Sprachgeschichte zugenommen.

Heutzutage machen sprachschöpferische Journalisten in informationsbetonten und meinungsbildenden Texten von der Komposition verstärkt Gebrauch. In der vorliegenden Arbeit gehe ich hauptsächlich auf die Substantivkomposition bzw. auf Okkasionalismen und Mischkomposita (hybride Bildungen) ein, wobei zu bemerken ist, dass die nominale Derivation auch ein interessantes Thema für eine zukünftige Untersuchung abgeben könnte.

Substantivkomposita werden im heutigen Deutsch häufig und kreativ mit Verben, Adjektiven und mit Substantiven selbst zusammengesetzt (Donalies 2005: 2). Neben den am häufigsten vorkommenden zweigliedrigen werden vor allem in den Fachsprachen drei-, vier- und mehrgliedrige Komposita gebildet, die entweder zusammen oder mit Bindestrich geschrieben werden.

Folgendes Beispiel aus der ZEIT lässt erkennen, wie produktiv das Schlagwort, *Gerechtigkeit*, sein kann, und wie es als Grundwort eines Kompositums mit Hilfe mehrerer Bestimmungswörter semantisch variiert werden kann:

> Früher war meistens nur von *Gerechtigkeit* oder *sozialer Gerechtigkeit* die Rede, inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Einzelkategorien, die Benjamin Mikfeld, Leiter der Planungsabteilung im Willi-Brandt-Haus, spöttisch *Bindestrich-Gerechtigkeiten* nennt: *Chancengerechtigkeit, Einkommensgerchtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Generationengerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit* und so weiter. [...] Manchmal widersprechen die Ziele, die sich hinter diesen Begriffen verbergen, einander, und welches Ziel gerade wichtig ist, folgt momentan keiner offensichtlichen Logik. Während der rot-grünen Regierungszeit war viel von *Generationengerechtigkeit* die Rede. Die vor Kurzem beschlossenen Grundsatzprogramme von CDU und SPD betonen die *Chancengerechtigkeit.* [...] In den Neunzigern arbeitete man noch an einer Kultur der *Netiquette,* die vorsah, dass ältere, erfahrene Benutzer den Neuankömmlingen dabei helfen, die Regeln des Netzes kennenzulernen und zu respektieren.
>
> Wir anderen müssen auf irgendeine Weise mit dem Sachverhalt umgehen, dass es aus der Realität des *Vernetztseins* keinen Ausweg gibt. (10. Januar 2008, S.7)

Vom Basisadjektiv *gerecht* bzw. *ungerecht* werden die Deadjektiva, *Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit*, abgeleitet. Dazu kommt das im Titel verwendete Wortgruppenlexem *gefühlte Gerechtigkeit*, eine metaphorisch – ironische Verwendungsweise. Demnach kann *Gerechtigkeit* als ein Schlagwort, das von Bußmann als ein häufig gebrauchtes, den öffentlichen Diskurs prägendes Wort, das einen komplexen Sachverhalt griffig benennt, interpretiert und bewertet werden (vgl. Bußmann 2002: 584). Schlagwörter werden bei allen Anlässen verwendet und sind dem politi-

schen Modezwang unterworfen. Die mit *Gerechtigkeit* gebildeten Komposita stellen aber zugleich Okkasionalismen dar.

Die okkasionelle Augenblicksbildung *Bindestrich-Gerechtigkeiten* aus dem Mund eines Politikers kann ein Beweis dafür sein, dass die Zunahme der Bindestrich-Schreibungen im heutigen Deutsch auch für eine nicht unbedingt philologisch geschulte Person zu einem Begriff wurde.

In den unterstrichenen Beispielen erscheint *Gerechtigkeit* als Determinatum: *Chancengerechtigkeit, Generationengerechtigkeit*, *Einkommensgerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit.* In demselben Artikel erscheint dieses Lexem auch als Determinans: *Gerechtigkeitsanalysen, Gerechtigkeitspolitiker, Gerechtigkeitsdebatte, Gerechtigkeitsempfinden, Gerechtigkeitsthema, Gerechtigkeitsdefizit, Gerechtigkeitslücken.*

Im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung läuft eine umfangreiche Untersuchung, die herausfinden soll, was die Bürger genau unter *Gerechtigkeit* verstehen, erfahren wir aus demselben Artikel.

Andere „Schlagwörter", die in diesem Artikel vorkommen, sind: *Solidarität, Leistung, Freiheit, Toleranz, Statistikskandal, Mindestlohn, Hartz-IV-Empfänger, Wohn-Riester, Eigenheimzulage, Altersarmut.*
Andere im Textstück vertretenen Wortbildungsmodelle: In *Nettiquette* handelt es sich um eine Kontamination von *Netz* und *Ettiquette. Das Vernetztsein* stellt eine Konversion dar.

4. Schlussbemerkungen

Die Anglizismendebatte ist neben der Orthographiereform ein *Evergreen* der Linguistik (übrigens ein Anglizismus, der bereits in der 20. Auflage des gemeinsamen Dudens Ost-West, 1991, eingetragen ist).

Die Sorge bzw. die Angst der Deutschen vor der **Überfremdung** ihrer Sprache mit Anglizismen ist in den meisten Fällen unbegründet Auch der in diesem Zusammenhang verwendete Paralleltерminus, das Deverbativum **Überflutung,** trägt meiner Meinung nach einen hyperbolisierenden Charakter. Der Gebrauch von Anglizismen ist auch von soziolinguistischen Faktoren abhängig: Alter, Bildungsstand, Beruf. Hinzu kommen textbildende Funktionen. Oft werden Anglizismen aus *Prestigegründen* oder als *Imponiergehabe* gewählt. Ihr Angleichungsprozess an das deutsche Sprachsystem (Lautung, Schreibweise, Formenbildung,

Bedeutung) geschieht in den meisten Fällen problemlos.

Die Pressesprache widerspiegelt produktive Wortbildungsmodelle und beeinflusst dadurch ihrerseits den Umgang der Leser mit der Sprache sowie den öffentlichen Sprachgebrauch.

Aufgrund einiger Textausschnitte aus der ZEIT wurden exemplarisch Entwicklungstendenzen im Wortschatz und in der Wortbildung dargestellt. Dafür wurde das produktivste Wortbildungsmodell des Deutschen, zugleich auch das wichtigste, die **Komposition,** vorrangig die **Substantivkomposition** hervorgehoben.

Es lässt sich schlussfolgern, dass es Zusammenhänge zwischen der Bildungsweise neuer Wörter und der Textfunktion gibt. Okkasionelle Einmalbildungen können denotativ- neutrale oder konnotativ-wertende Textfunktionen übernehmen.

Literatur

Admoni, Wladimir 1973
Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute. München: Hueber Verlag.

Bußmann, Hadumod 2002
Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Albert Kröner-Verlag.

Donalies, Elke 2005
Hutaffe und Pfeifhase. Über die Möglichkeiten deutscher Substantivkomposita. *Sprachreport*. 4, S. 2–5.

Eggers, Hans 1973
Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert. München: R Piper et. Co. Verlag.

Elsen, Hilke/Dzikowicz, Edyta 2005
Neologismen in der Zeitungssprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 2/2, S. 80–85.

Erben, Johannes 1983
Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. 2. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Geng, Mirela 2007
Anglizismen im Deutschen und im Rumänischen: Dissertation verteidigt an der Universität Bukarest.

Hoberg, Rudolf 1996
Fremdwörter. Wie soll sich die Gesellschaft für deutsche Sprache dazu verhalten? *Der Sprachdienst*. 5/1996, S. 137–142.

Limbach, Jutta (Hg.) 2006
Ausgewanderte Wörter. München: Hueber-Verlag.
Marcard, Elisabeth 2003
Das Fremdwort in der Pressesprache. Untersuchung seiner Häufigkeit und Integration in drei deutschen Zeitungen. Magisterarbeit. Würzburg.
Helmut. Glück (Hg.) 1994
Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart et. al: Metzler.
Niehr, Thomas 2002
Linguistische Anmerkungen zu einer populären Anglizismen-Kritik. *Sprachreport*, 4/2002, S. 4–12.
Sick, Bastian 2004
Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Verlag Kiepenheuer et. Witsch.
Schippan, Thea 2002
Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer Verlag.
Thurmair, Maria 1997
Nicht ohne meine Grammatik. Vorschläge für eine pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Jahrbuch DaF*, Bd. 23, München: iudicium-Verlag.
Weinrich, Harald 1993
Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim et.al.: Dudenverlag.
Wolf, Johann 1974
Sprachgebrauch Sprachverständnis. Ausdrucksformen und Gefüge in unserem heutigen Deutsch. Bukarest: Kriterion-Verlag.
Zifonun, Gisela 2002
Überfremdung des Deutschen: Panikmache oder echte Gefahr? IdS-Sprachforum, 15. Mai 2002. *Sprachreport* 3, S. 2–9.
Ich blogge,/*also bin ich. Ein Gespräch mit dem Medienwissenschaftler Geert Lovink. *DIE ZEIT*, 19. Dez. 2007, S. 55.

Katalin Horváth (Budapest)

Modalisierte Sprechakte im Deutschen und Ungarischen

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Korpusuntersuchung von modalisierten Sprechakten im Deutschen und Ungarischen präsentiert. Das zugrunde gelegte Korpus besteht aus parallelen Originaltexten: belletristischen Prosatexten, Tagebüchern von Schriftstellern, Fachprosatexten, Zeitungsartikeln und Bundestags- bzw. Parlamentsprotokollen. Die Teilkorpora umfassen in beiden Sprachen jeweils 50000 Wörter, insgesamt enthält das Korpus 500000 Wörter.

Als modalisierte Sprechakte werden in der deutschen Fachliteratur Strukturen mit einem Modalverb (*können*, *müssen*, *dürfen*, *wollen*, *möchten*, eventuell *sollen*) in der ersten Person und einem sprechaktbezeichnenden Verb, sowie mit einem unpersönlichen Subjekt bzw. einem passivischen Vollverb betrachtet. Hinsichtlich der Funktionen modalisierter Sprechakte spricht Werlen global von Vermeidungsritualen und Höflichkeit, und charakterisiert indirektes Sprechen als abschwächendes Handeln. Er hält fest, dass Modalverben in solchen Ritualen besonders häufig auftreten, „weil sie die Modalitäten von Verpflichtung, Erlaubnis, Möglichkeit und Notwendigkeit formulieren, die im Handeln von Individuen eine Rolle spielen" (Werlen 1983: 215). Da „das Modalverb etwas mit den Gesichtspunkten zu tun hat, unter denen eine Handlung oder Sachverhalt betrachtet wird, hinsichtlich möglicher Alternativen bzw. möglicher Redehintergründe", handelt es sich nach Wunderlich (1983: 229) bei modalisierten Sprechakten „um eine *gleichzeitige Bewertung des vollzogenen Sprechaktes* angesichts möglicher alternativer Sprechakte bzw. angesichts eines bestehenden Äußerungshintergrunds". Modalisierte Sprechakte dienen „mindestens zwei sehr schnell ersichtlichen Zwecken: (a) den Redebeitrag thematisch zu organisieren, (b) die Position zu verdeutlichen, die der Redner mit seinem Beitrag zum gegenwärtigen Stand der Diskussion einnehmen will" (Wunderlich 1983: 234).

Die ausführlichste Behandlung erfahren modalisierte Sprechakte in der Untersuchung von Gloning (1997), nach der sie in fünf kommunikativen Funktionen verwendet werden:
1. als Höflichkeitsmittel:

(1) *Ich darf Sie bitten / Darf ich Sie bitten / Dürfte ich Sie bitten*, *sich anzuschnallen*.

2. in der Funktion der Redecharakterisierung, wenn der Sprecher seine Formulierung kommentiert und sie als notwendig, berechtigt usw. kennzeichnet:

(2) *Das war, ich muss / möchte / kann / darf schon sagen*, *unfair*.

3. in der sehr häufigen Funktion der thematischen Organisation:

(3) *Erwähnen will / sollte / möchte / kann / darf ich noch*, *dass...*

4. als routinisierte Signalisierung der Annahmen des Sprechers über die Präferenzen des Hörers:

(4) *Ich kann / darf / muss Ihnen mitteilen*, *dass...*,[1]

5. zum Nachdruck und zur Bekräftigung der vollzogenen sprachlichen Handlung:

(5) ..., *das kann ich Ihnen sagen*.

Für das Ungarische liegt keine systematische Untersuchung vor. Unter den pragmatischen Aspekten der Modalität behandelt Kiefer (2005: 119 ff.) die mit dem Potentialitätssuffix *-hat/-het* versehenen Formen des Verbs *mond* 'sagen' und hält folgende Funktionen fest:
1. eine Aufwertungsfunktion:

(6) Kiegyensúlyozott, mondhatnám, szép zene.
'*Ausgewogene*, *ich könnte sagen*, *schöne Musik*.',

2. die Lenkung der Aufmerksamkeit auf einen Ausdruck:

(7) Én a Magyar Hírlapnál dolgoztam [...], mondhatni, ott kezdtem igazából a szakmát.
'Ich arbeitete bei [der Zeitung] Magyar Hírlap, man kann sagen, dass ich den Beruf dort so richtig angefangen habe.'

3. die Funktion, etwas neu- oder umzuformulieren:

(8) Talán úgy is mondhatnánk, hogy [...] a határok nem spiritualizálódnak, hanem digitalizálódnak. 'Vielleicht könnten wir auch sagen, dass die Grenzen nicht spiritualisiert, sondern digitalisiert werden.'[2]

4. eine „zusammenfassende" Funktion:

(9) Tehát azt mondhatjuk, hogy ...
'Also können wir sagen, dass...'[3]

5. eine Nachdrucksfunktion:

(10) Azt hiszem, nyugodtan mondhatjuk, hazánk biztonsága környezetünk és szomszédaink biztonságát is jelenti.
'Ich glaube, wir können ruhig sagen, dass die Sicherheit unseres Landes auch die Sicherheit unserer Umgebung und unserer Nachbarn bedeutet.'[4]

Er untersucht auch die Textfunktionen von *kell* 'müssen' in drei Strukturen (Kiefer 2005: 123 ff.):
1. mit Verben wie *el-/megmond* 'sagen', *megjegyez* 'anmerken', *megemlít* 'erwähnen' dient es dazu, einen Beitrag einzuleiten oder zu bekräftigen, die Aufmerksamkeit zu erwecken, Schlussfolgerungen zu ziehen:

(11) Mindezek ellenére el kell mondani: minden lap érzi valahol, hogy kicsi és egyedül van.
'Trotz alledem muss gesagt werden, dass sich jede Zeitung irgendwie klein und alleine fühlt.'

2. mit *szól* 'ansprechen' zur Einleitung des Redebeitrags:

(12) Itt [...] az önellátási képességekről kell néhány szót szólni.

'Hier müssen die Fähigkeiten zur Selbstbehauptung angesprochen werden.'

3. in der routinisierten Formel *mondanom sem kell* 'ich brauche (wohl) nicht zu sagen':

(13) Mondanom sem kell, M. minden megállapításával a legmesszemenőbbekig egyetértek.
'Ich brauche (wohl) nicht zu sagen, dass ich mit allen Feststellungen von M. weitestgehend einverstanden bin.'

Erwähnt werden also für beide Sprachen die Funktion der Bekräftigung, der Redekommentierung und der thematischen Organisation. Dass die Höflichkeitsfunktion bei Kiefer fehlt, hängt wohl damit zusammen, dass er modalisierte Sprechakte mit *szeretne* 'möchten' nicht behandelt.

Anhand der Korpusuntersuchung sollen folgende Fragen beantwortet werden:
1. welche Verteilung modalisierte Sprechakte in den Textsorten zeigen,
2. wie oft die Modalausdrücke auftreten,
3. welche sprechaktbezeichnenden Verben belegt sind,
4. in wie fern die genannten Funktionen in der Analyse auseinander gehalten werden können,
5. ob sich eventuell weitere, für die Verwendung von modalisierten Sprechakten relevante Faktoren ermitteln lassen.

2. Ergebnisse der Korpusanalyse

In beiden Korpora treten modalisierte Sprechakte, wie erwartet, am häufigsten in den Protokollen auf, im Deutschen zu 75, im Ungarischen sogar zu 89 Prozent, etwa 7mal bzw. 12mal so oft, wie in dem Teilkorpus mit der zweitgrößten Belegzahl (vgl. Tab.1). Während im deutschen Korpus modalisierte Sprechakte in den Tagebüchern noch relativ häufig auftreten, finden sich im ungarischen Tagebuchkorpus überhaupt keine modalisierten Sprechakte.

	Deutsch	Ungarisch
Parlaments- bzw. Bundestagsprotokoll	102 (75%)	153 (89%)
Fachprosa	8 (5,9%)	13 (7,5%)
Tagebuch	14 (10,3%)	– (0%)
belletristische Prosa	8 (5,9%)	4 (2,3%)
Zeitung	4 (2,9%)	2 (1,2%)
Insgesamt	136	172

Tab. 1: Modalisierte Sprechakte im Korpus

Erfasst wurden die Modalverben *können*, *müssen*, *sollen*, *wollen*, *dürfen* und *möchten*, sowie negiertes *brauchen*. Im Ungarischen liegt keine vergleichbare Klasse der Modalverben vor. Über *-hat/-het*, *kell* und *szeretne* hinaus waren *tud* 'können', *szabad* 'dürfen', *akar* 'wollen', unpersönliches *lehet* + Inf. bzw. das deverbale passivische Adjektivsuffix *-ható/-hető*, sowie die Vollverben *kíván* und *óhajt* 'wünschen, möchten' belegt. Tab. 2 und 3 fassen ihre Verteilung zusammen.

	Bundestags-protokll	Fachprosa	Tagebuch	Belletris-tische Prosa	Zeitung	Insgesamt
möchte	27	-	8	3	1	39 (28,7%)
wollen	28	-	3	-	-	31 (22,8%)
-können	19	5	-	4	-	28 (20,6%)
müssen	16	-	2	1	2	21 (15,4%)
dürfen	10	-	-	-	1	11 (8%)
sollen	2	2	-	-	-	4 (3%)
nicht brauchen	-	1	1	-	-	2 (1,5%)
Insgesamt	102	8	14	8	4	136

Tab. 2: Modalverben im Deutschen

	Parlaments-protokll	Fachprosa	Tagebuch	Belletris-tische Prosa	Zeitung	Insgesamt
szeretne	102	-	-	1	-	103 (59,9%)
kell	23	3	-	-	-	26 (15,1%)
-hat/-het	5	8	-	2	1	16 (9,3%)
kíván	9	-	-	-	1	10 (5,8%)
akar	7	-	-	1	-	8 (4,6%)
szabad	4	-	-	-	-	4 (2,3%)
-ható/-hető	-	2	-	-	-	2 (1,2%)
lehet + Inf.	1	-	-	-	-	1 (0,6%)
tud	1	-	-	-	-	1 (0,6%)
óhajt	1	-	-	-	-	1 (0,6%)
Insgesamt	153	13	-	4	2	172

Tab. 3: Modalausdrücke im Ungarischen

In den Tabellen sind die Ausdrucksmittel ihrer Häufigkeit nach angeführt. Semantisch lassen sich dabei folgende Gruppen aufstellen:
1. volitive Ausdrücke (Wille, Vorhaben, Wunsch und Absicht): *möchten* und *wollen*, bzw. *szeretne*, *akar*, *kíván* und *óhajt*,
2. Modalverben der Notwendigkeit: *müssen*, *sollen* und *nicht brauchen*, bzw. *kell*,
3. Möglichkeitsmarker: *können* bzw. *-hat/-het*, *tud*, *-ható/-hető* und *lehet* + Inf.,
4. Erlaubnisausdrücke: *dürfen* bzw. *szabad*.

Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass die volitiven Belege im Deutschen gerade die Hälfte, im Ungarischen mehr als zwei Drittel der modalisierten Sprechakte darstellen. Die Möglichkeits- und Notwendigkeitsbelege machen im Deutschen je etwa ein Fünftel, im Ungarischen ca. 10 bzw. 15 Prozent aus. Am seltensten sind die Erlaubnis-Belege, im Ungarischen sind sie ausgesprochen marginal.

Die belegten Sprechaktverben weisen in beiden Sprachen eine große Vielfalt auf. Angesichts Werlens Listen der im Freiburger Korpus belegten Vollverben verwundert es nicht, dass im Deutschen etwa 50-55, im Ungarischen etwa 60-65 unterschiedliche Verben (bzw. Konstruktionen) auftreten. In beiden Sprachen kommen jedoch etwa 80 Prozent nur ein-

bzw. zweimal vor. Mindestens dreimal sind folgende Verben belegt: im Deutschen *sagen* (39), *hinweisen* (6), *feststellen* (6), *erinnern* (6), *betonen* (5), *Beispiele/Punkte nennen* (5), *auf etw. eingehen* (4), *danken* (4), *die Antwort lautet* (4), *bitten* (3), *hinzufügen* (3) und *ansprechen* (3), im Ungarischen (*el*)*mond* 'sagen' (51), *figyelmet felhív* 'aufmerksam machen' (8), *utal* 'hinweisen' (7), (*ki*)*hangsúlyoz* 'betonen' (7), *hozzászól* 'sich äußern zu' (7), *hozzátesz* 'hinzufügen' (7), *reagál* 'reagieren' (5), (*meg*)*kérdez* 'fragen' (5), *jelez* 'bescheid sagen' (4), *kér* 'bitten' (4), *szól vmiről* 'zu sprechen kommen' (3) und *emlékeztet* 'erinnern' (3). In beiden Sprachen lässt sich eine ungleichmäßig häufige Verwendung des neutralsten *verbum dicendi* beobachten. Die übrigen Verben legen kraft ihrer Semantik folgende Funktionen nahe: a) Nachdruck, Bekräftigung, Betonung, b) thematische Organisation, Anknüpfung an ein Thema, näheres Eingehen auf bestimmte Aspekte, Weiterführung, Ergänzung der Diskussion um neue Aspekte, c) Höflichkeit, nämlich bei (möglicherweise unangenehmen) Fragen, bei Bitten und Danksagungen.

Im Folgenden werden die semantischen Gruppen von Modalausdrücken, die belegten Sprechaktverben und die ermittelten Funktionen überblickt.

Von den volitiven (Modal)Verben sind *möchte*, *szeretne*, *kíván* und *óhajt* höflicher als *wollen* bzw. *akar*. Im deutschen Korpus weisen die entsprechenden Belegzahlen keinen deutlichen Unterschied auf – im Bundestagskorpus kommen sie praktisch gleich oft vor –, während sie im Ungarischen stark divergieren und *szeretne* etwa 13mal so häufig verwendet wird als *akar*. Welche Funktion dem modalisierten Sprechakt zugewiesen werden kann, hängt mit dem Sprechaktverb zusammen bzw. von ihm ab. Zentral sind in beiden Sprachen die thematische Organisation (vgl. 14 und 15) sowie die Höflichkeitsfunktion bei Bitten und Danksagungen (vgl. 16 und 17):

(14) Zu den wichtigsten Änderungsvorschlägen möchte ich, meine Damen und Herren, die Position des Bundesrates kurz darstellen: (BT 17. Januar 2003)

(15) Szeretném azzal kezdeni, hogy véleményünk szerint ennek az önálló orvosi tevékenységre vonatkozó törvénynek az orvosból kell kiindulnia, aki megszerezte a diplomáját. (Parl 2000. feb. 1.)
'Ich möchte damit beginnen, dass das Gesetz über die selbstständige

Tätigkeit der Ärzte unserer Meinung nach vom Arzt ausgehen soll, der sein Diplom erworben hat.'

(16) An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die in diesem Bereich mithelfen: (BT 17. Januar 2003)

(17) Én csak annyit szeretnék kérni Horváth képviselő úrtól, hogy tételezze már fel rólam, hogy tudom, miről beszélek! (Parl 2000. feb. 1.)
'Ich möchte Herrn Abgeordneten Horváth lediglich darum bitten, anzunehmen, dass ich weiß, wovon ich rede.'

Unterschiede zwischen den beiden Sprachen manifestieren sich beim Vergleich von *wollen* und *akar*. Bei Verben des Hervorhebens tritt nämlich im Ungarischen – im Gegensatz zum Deutschen – niemals *akar*, sondern durchgehend *szeretne* auf:

(18) Frau Stewens, Sie suggerieren mit Ihrem Vorschlag in § 13 Abs. 3 des Jugendschutzgesetzes [...], dass die Darstellung von gewalttätigen Handlungen, von Kriegsverherrlichung und sexuelle Darstellungen von Kindern Kindern zugänglich gemacht würden. Das ist falsch. Ich will es ganz deutlich sagen: Es ist strafbar, sexuelle Handlungen an Kindern überhaupt darzustellen. Wir reden also über das Strafgesetz. (BT 17. Januar 2003)

(19) Szeretném hangsúlyozni, hogy itt több különböző ügyről van szó, és azt mindenképpen hangsúlyozni szeretném, hogy a Postabank új menedzsmentje a bankot nyereségessé tette. (Parl 2000. feb. 1.)
'Ich möchte betonen, dass es hier um mehrere verschiedene Angelegenheiten geht, und auf jeden Fall möchte ich betonen, dass das neue Management der Postabank die Bank wieder profitbringend gestaltete.'

Negiertes *wollen* und *möchte*, wie negiertes *akar*, *óhajt* und *kíván* dienen vorwiegend der scheinbar abmildernden Redecharakterisierung bzw. der Vorwegnahme und scheinbaren Akzeptanz einer absehbaren Kritik, und werden meistens parenthetisch in die Äußerung eingeschoben:

(20) Wir haben mit der Rentenreform die Weichen in die richtige Richtung gestellt. Allerdings wurde – das will ich nicht leugnen – zum Zeitpunkt der

Verabschiedung der Rentenreform für 2003 ein Beitragssatz von 18,7 Prozent geschätzt. (BT 17. Januar 2003)

(21) Így az összefüggések a törvényben lassan tökéletesen széthullanak, és ha az emberben nem volna az az erőfeszítés, hogy én tulajdonképpen egy ringbe nem azért szállok be, hogy most jól megveressem magam, hanem szeretném, ha ennek a vitának valóban eredménye lenne, akkor talán szívesen hazamennék helyette, mert ezt – nem akarom minősíteni – időnként gyomorfelforgatónak éreztem. (Parl 2000. feb. 1.)
'So fallen die Zusammenhänge im Gesetz langsam vollkommen auseinander, und wenn man sich nicht anstrengen würde, dass ich eigentlich nicht in den Ring klettere, um geprügelt zu werden, sondern weil ich möchte, dass diese Diskussion wirklich zu einem Ergebnis führt, dann würde ich vielleicht stattdessen gerne nach Hause gehen, weil ich dies – ich will das nicht bewerten – manchmal ekelhaft fand.'

Von den Notwendigkeits- und Möglichkeitsausdrücken gehen Erstere von vornherein mit einem gewissen Nachdruck einher und treten v.a. in konfliktträchtigen, adversativen Redebeiträgen auf:

(22) Aber, Herr Götz, angesichts dessen, dass Sie hier das Hohelied der Kommunalfinanzen singen, muss ich Ihnen sagen, dass Sie beim Subventionsabbau bereits die Chance gehabt haben, die Kommunen und Länder ganz substanziell zu entlasten. Wo war da Ihr großes Engagement für die Kommunen? (BT 12. September 2003)

(23) Egyszer s mindenkorra vissza kell utasítanom azt (Bauer Tamás: Ilyet nem mondtunk!), hogy itt ennek döntő motivációja lenne. (Parl 2000. feb. 1.)
'Ein für allemal muss ich zurückweisen (Tamás Bauer: So etwas haben wir nicht gesagt!), dass das hier die entscheidende Motivation wäre.'

Wunderlich (1983: 233) merkt an, dass in modalisierten Sprechakten eine *sollen*-Lücke besteht – m.E. ist sein Befund durch sein konstruiertes Beispiel „*Ich ... hinzufügen, daß ...*" bedingt. Im vorliegenden Korpus ist *sollen* viermal belegt:

(24) Ihre Vorschläge hätten darüber hinaus – auch das soll hier betont wer-

den – wichtige Projekte, insbesondere gegen Rechtsradikalismus, zerstört. (BT 17. Januar 2003)

Eine inhärente Bekräftigung liegt d.W. in den vielen Belegen mit *können* und der Partikel *nur* vor, die die Formulierung bzw. den Vollzug des Sprechaktes als die einzige Möglichkeit darstellen. Im ungarischen Korpus fehlen parallele Belege gänzlich, es wird durchgehend *kell* verwendet.

(25) Herr Minister, Sie haben die Grundsätze eines jeden Kämmerers verletzt. [...] Ich kann Ihnen nur sagen: Als Schatzmeister eines Vereins oder als Kämmerer einer Gemeinde mit 5 000 Einwohnern wären Sie längst wegen handwerklicher Unfähigkeit zum Teufel gejagt worden. (BT 12. September 2003)

In Kombination mit entsprechenden sprechaktbezeichnenden Verben wird darüber hinaus die thematische Einfügung der Äußerung in die Diskussion geleistet:

(26) Es sollte zunächst daran erinnert werden, dass das Wirken der Bürger für die Einigung Europas – ein Wirken von unten – weit zurückreicht und für Europa von entscheidender Bedeutung war. Denn blickt man in die lange und vor allem in die gedankliche Vorgeschichte der europäischen Einigung, sucht man vergeblich nach Herrschern, Heerführern oder sonstigen Heiden, die sich für sie eingesetzt hätten. (EU 123)

(27) Hozzá kell azonban tenni, hogy még ennél is látok megoldási lehetőséget a következők szerint. (Parl 2000. feb. 1.)
'Jedoch muss hinzugefügt werden, dass ich sogar dabei eine Lösungsmöglichkeit wie folgt sehe.'

Sagen bzw. *mond* treten oft mit Notwendigkeits- und Möglichkeitsausdrücken auf. In vielen Fällen dienen sie dazu, einen Ausdruck mit anderen Worten neu zu formulieren, wobei oft eine Steigerung der Direktheit oder Explizitheit vorliegt. Bei *können* steht hier im Gegensatz zu den ungarischen Belegen immer das generische Subjekt *man*:

(28) Der Finanzminister ist als der große Sanierer gekommen. Heute ist er ein willenloses Werkzeug von Fraktion und Bundeskanzler. Man kann sagen: Er ist als Tiger gestartet und als Bettvorleger gelandet. Man kann aber auch sagen: Er ist als Sanierer gekommen und als Buchhalter gescheitert. (BT 12. September 2003)

(29) Ez nemcsak ízléstelen, hanem azt kell mondanom, hogy kifejezetten gyűlöletébresztő. (Parl 2000. feb. 1.)
'Das ist nicht nur geschmacklos, sondern ich muss sagen, ausgesprochen hasserregend.'

Am seltensten sind in beiden Sprachen modalisierte Sprechakte mit einem Modalausdruck der Erlaubnis. Das rührt wohl daher, dass volitive Ausdrücke die Wünsche und Absichten des Satzsubjekts als Modalquelle haben, Notwendigkeits- bzw. Möglichkeitsmarker eine nicht näher spezifizierte Modalquelle implizieren, während Erlaubnisausdrücke auf den Willen des Gesprächspartners Bezug nehmen. Solche Sprechakte stellen quasi eine Bitte des Sprechers um die Erlaubnis des Hörers dar, die Sprechhandlung ausführen zu dürfen, sind betont höflich und stark formelhaft:

(30) Einige wichtige Mitglieder des Hauses sehe ich schon heftig mit dem Kopf nicken. Dies allein reicht aber nicht aus. Ich darf nachfragen, ob Sie damit einverstanden sind. (BT 17. Januar 2003)

Modalisierte Sprechakte mit einem Erlaubnisausdruck werden jedoch nicht nur als Höflichkeitsmittel eingesetzt – in vielen Belegen leiten sie einen kritisierenden Hinweis ein:

(31) Sie haben [...] mit dem Wachstums- und Beschäftigungsförderungsgesetz, das in Wirklichkeit ein Arbeitsplatzvernichtungsprogramm war, den Beitragssatz von 18,6 auf 20,3 Prozent erhöht. Sollten Sie es vergessen haben, darf ich Sie daran erinnern, dass wir Ihnen damals aus der Patsche geholfen haben, indem wir einer Erhöhung der Mehrwertsteuer um einen Prozentpunkt zugestimmt haben. (BT 17. Januar 2003)

(32) Mielőtt az ajánlás 26., 27., 28. pontjához szólnék, legyen szabad meg-

jegyeznem, hogy ez a tervezet már nem az a tervezet, amiről tárgyaltunk decemberben, és azok a végrehajtási rendeletek, illetőleg azoknak a tervezetei, amelyeket a képviselők láttak, már hatályukat vesztették, hatályba se léptek, érvényüket vesztették. (Parl 2000. feb. 1.)
'Bevor ich auf Punkte 26, 27, 28 der Empfehlung zu sprechen komme, sei es mir erlaubt anzumerken, dass dieser Entwurf nicht mehr derjenige ist, über den wir im Dezember verhandelten, und die Vollziehungsverordnungen, bzw. deren Entwürfe, die die Abgeordneten zu sehen bekamen, schon erlöscht, nicht einmal in Kraft getreten, nichtig sind.'

Im Deutschen dienen schließlich parenthetische bzw. nachgestellte Konditionalsätze mit *dürfen* der Redecharakterisierung bei ironischen Formulierungen:

(33) Folgende Sätze waren verräterisch: Wenn Sie Kirschkuchen brauchen, backen Sie ihn selbst! Wir essen dann gerne mit, Herr Bundeskanzler. Sehr geehrte Frau Dr. Merkel, wenn ich mir ein wenig Spott erlauben darf: Das war für mich der schönste Satz dieser Debatte. (BT 12. September 2003)

3. Zusammenfassung

Aus der Analyse geht hervor, dass die Funktion des modalisierten Sprechaktes nur selten vom gewählten modalen Marker, vielmehr vom Sprechaktverb abhängt. In der Mehrzahl der Belege dient der modalisierte Sprechakt der thematischen Organisation des Diskurses, die zweithäufigste Funktion besteht in der Bekräftigung oder Betonung des Gesagten. Im Vergleich dazu sind Belege für die Funktion der Redecharakterisierung, der Neuformulierung eines Gedankens bzw. mehr oder weniger formelle Höflichkeitsbelege bei Danksagungen, Bitten und Fragen bedeutend seltener und auf bestimmte Modalverben (und Satzstrukturen) beschränkt.
Die Wahl des Modalausdrucks spielt bei der Nachdrücklichkeit, mit der eine Äußerung vollzogen wird, eine Rolle. Bei gleichbleibendem sprechaktbezeichnendem Verb kann etwa folgende Abstufung angenommen werden:

(34) Ich kann / möchte / will / muss / kann nur sagen...

Bei der Analyse modalisierter Sprechakte und ihrer Funktionen wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass sie verwendet werden. Abschließend ist zu betonen, dass die Entscheidung, einen modalisierten Sprechakt in eine Äußerung einzufügen, mehrere Möglichkeiten eröffnet. Es ist sicherlich kein Zufall, dass über die in beiden Sprachen am häufigsten belegten Verben *sagen* und *mond* hinaus mehrere Dutzende von verschiedenen sprechaktbezeichnenden Verben eingesetzt werden, die die Äußerung des Sprechers jeweils näher charakterisieren (*antworten*, *mahnen*, *kritisieren*, *festhalten*; *válaszol* 'antworten', *javasol* 'vorschlagen' usw.). D.W. wird mit der Verwendung eines modalisierten Sprechaktes ein neuer Teilsatz eröffnet, der in der überwiegenden Mehrzahl keineswegs nur Subjekt, Modalausdruck und sprechaktbezeichnendes Verb enthält, sondern sozusagen angereichert wird. Diese „zusätzlichen" Satzglieder erfüllen typischerweise folgende Funktionen:
1. die nochmalige Betonung des Gesagten (*wohl*, *besonders*, *ausdrücklich*, *noch einmal*; *nagy nyomatékkal* 'mit großem Nachdruck', *mindenképpen* 'auf jeden Fall', *ismételten* 'wiederholt'),
2. die weitere thematische Einordnung des Gesagten, nämlich
a) hinsichtlich der kausalen Zusammenhänge, in die sich der eigene Redebeitrag einfügen lässt (öfters wird der Grund für die Äußerung, seltener ihr Ziel expliziert: *wenn Sie ..., dann muss ich / kann ich nur*, *deswegen*, *deshalb*, *daher*, *jedoch*; *ezért* 'deswegen', *mégis* 'trotzdem', *de* 'aber', *azonban* 'jedoch', *mindenki megnyugtatására* 'um Sie alle zu beruhigen'),
b) hinsichtlich der linearen Strukturierung des eigenen Redebeitrags bzw. des Gesamtdiskurses (*zunächst*, *insgesamt*, *generell*, *zum Schluss*; *először* 'zuerst', *tehát* 'also', *összességében* 'im Großen und Ganzen', *összefoglalóan* 'zusammenfassend'),
3. den Ausdruck der emotionalen Einstellung des Sprechers (*leider*; *sajnos* 'leider', *sajnálattal* 'mit Bedauern').

Sicherlich ist nicht nur das Vorkommen modalisierter Sprechakte, sondern auch die Realisierung der einen oder der anderen beabsichtigten kommunikativen Funktion textsortenspezifisch. Dass sich in der vorliegenden Analyse nicht die oft erwähnte Höflichkeitsfunktion sondern die Funktionen der thematischen Organisation und der Bekräftigung als bei Weitem die Wichtigsten herausgestellt haben, liegt wohl daran, dass es diese sind, die in thematisch komplexen Debatten zwischen Regierung und Opposition eine eminente Rolle spielen.

Anmerkungen

[1] Mit *müssen* werden für den Hörer unangenehme Mitteilungen eingeleitet, vgl. auch Werlen (1983: 206), Wunderlich (1983: 233) und Koch (1986: 391).
[2] In allen Belegen von Kiefer steht die Partikel *is* 'auch'.
[3] In seinen Belegen wird der „zusammenfassende" Charakter der Äußerung lexikalisch markiert: *röviden összefoglalva* 'kurz zusammengefasst', *mindent egybevetve* 'alles in allem', *mindezeknek a körülményeknek a figyelembe vételével* 'angesichts all dieser Umstände'. Zu den beiden letzten Funktionen merkt Kiefer (2005: 121) selber an, dass sie nicht vom modalisierten Sprechaktverb alleine geleistet werden.
[4] Jeweils mit einem Adverb, das Gewissheit u.Ä. ausdrückt und der Äußerung Nachdruck verleiht.

Literatur

Gloning, Thomas (1997)
Modalisierte Sprechakte mit Modalverben. Semantische, pragmatische und sprachgeschichtliche Untersuchungen. In: Fritz, Gerd/Gloning, Thomas (Hg.): *Untersuchungen zur semantischen Entwicklunggeschichte der Modalverben im Deutschen.* Tübingen: Niemeyer, (Reihe Germanistische Linguistik, 187), S. 307–437.

Kiefer, Ferenc (2005)
Lehetőség és szükségszerűség. Tanulmányok a nyelvi modalitás köréből. Budapest: Tinta, (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, XLIII).

Koch, Wolfgang (1986)
Das Modalverb als Handlungsevaluator. In: Weiss, Walter/Wiegand, Herbert Ernst/Reis, Marga (Hg.): *Textlinguistik contra Stilistik? Wortschatz und Wörterbuch. Grammatische oder pragmatische Organisation von Rede? Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Göttingen 1985.* Bd. 3. Tübingen: Niemeyer, S. 381–392.

Werlen, Iwar (1983)
Vermeidungsritual und Höflichkeit. Zu einigen Formen konventionalisierter indirekter Sprechakte im Deutschen. *Deutsche Sprache* 11, 3, S. 193–218.

Wunderlich, Dieter (1983)
Modalisierte Sprechakte. In: Brünner, Gisela/Redder, Angelika: *Studien zur Verwendung der Modalverben*. Tübingen: Narr, (Studien zur deutschen Grammatik, 19), S. 226–245.

Eszter Kukorelli (Budapest)

Präsens oder Futur? Tempora zur Bezeichnung zukünftiger Ereignisse

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage diskutiert, ob im Deutschen das Präsens oder das Futur zur Bezeichnung zukünftiger Ereignisse verwendet wird, bzw. es wird untersucht, welche Faktoren die Wahl zwischen den beiden Tempora motivieren. Als Grundlage meiner Überlegungen gilt der Ansatz von di Meola (2006). Nach der Vorstellung der verwendeten Methode wird die Problematik an einem Korpus geprüft, das aus konzeptionell mündlichen Äußerungen besteht. Meine Hypothese ist, dass die Konzeption im Sinne von Koch/Oesterreicher (1985)[1], d.h. die Tatsache, ob eine Äußerung konzeptionell mündlich oder konzeptionell schriftlich ist, in der Tempuswahl eine Rolle spielt. Für die Analyse wurden einerseits alltägliche Gespräche und Interviewaufnahmen aus der gesprochenen Sprache ausgewählt, die als prototypische Repräsentanten der konzeptionellen Mündlichkeit angesehen werden können, andererseits wurden Weblogs, im Internet veröffentlichte Tagebücher untersucht. Ohne eine ausführliche Begründung möchte ich mich auf Arbeiten und Korpusanalysen zu den computerbasierten Kommunikationsformen berufen (vgl. u.a. Dürscheid (1999) und Schlobinski/Siver (2005)) und von der Annahme ausgehen, dass das Weblog trotz der graphischen Realisierung Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit aufweist und in der sprachlichen Gestaltung, sogar im Tempusgebrauch viele Übereinstimmungen mit der gesprochenen Sprache hat.

Es ist unbestritten, dass im Deutschen sowohl das Präsens als auch die *werden* + Infinitiv-Fügung zur Bezeichnung zukünftiger Ereignisse verwendet werden kann. Während in der Tempuslinguistik weitgehend Einverständnis in der Hinsicht besteht, dass das Präsens ein Tempus ist, wird der temporale Status der *werden* + Infinitiv-Fügung oft in Frage gestellt. Grund dafür ist, dass *werden* + Infinitiv nicht nur temporal, zur Bezeichnung von Zukünftigem, sondern in Bezug auf die Gegenwart auch modal, zum Ausdruck von Vermutung und Wahrscheinlichkeit, verwendet werden kann. Die wesentliche Streitfrage um das Futur, die seit der Arbeit von Saltveit (1962) im Mittelpunkt des Interesses steht, ist die,

ob die *werden* + Infinitiv-Fügung eine primär bzw. ausschließlich temporale oder primär bzw. ausschließlich modale Bedeutung hat. In diesem Zusammenhang sind divergierende, teilweise gegensätzliche Meinungen seitens der Modalisten (u.a. Vater 1975, Itayama 1993) und der Temporalisten (u.a. Thieroff 1992, Myrkin 1995) erschienen, die auch empirisch mit unterschiedlichen statistischen Angaben untermauert wurden. (vgl. Matzel/Ulvestad 1982, Brons-Albert 1982). Im Rahmen des Beitrags möchte ich auf die Vorstellung dieser Diskussion in ihrer Vollständigkeit verzichten,[2] umso weniger wird das Ziel gesetzt, anhand der Korpusanalyse in der Frage eine Entscheidung zu treffen. Ich schließe mich dem Kreis zahlreicher Linguisten (vgl. Diewald 2005, Hennig 2000, Leiss 1992, Zeller 1994) an und gehe davon aus, dass die *werden* + Infinitiv-Fügung ein Tempus ist und Zukünftiges bezeichnet, wobei eine Modalitätsbedeutung, die manchmal so strakt hervortreten kann, dass sie mit der temporalen Bedeutung konkurriert, nicht ausgeschlossen wird.

Im Weiteren geht es mir vielmehr darum, zu untersuchen, in welchem Verhältnis das Präsens und das Futur in dem konzeptionell mündlichen Korpus bei der Bezeichnung von Zukünftigem stehen. Auf die Frage, ob es andere Mittel zum Ausdruck von Zukünftigem gibt, wird nicht eingegangen, die Analyse beschränkt sich auf das Futur und das Präsens. Nach der Auszählung aller *werden* + Infinitv-Fügungen bzw. Präsensformen mit Zukunftsbedeutung bekommt man folgendes Ergebnis:

	Präsens		Futur	
	161	57%	117	42%
Präsens + Futur	278 (100%)			

Tabelle 1: statistische Angaben der Korpusanalyse

Der Frage, ob das Präsens und das Futur synonym sind oder Bedeutungsdifferenzen kennzeichnen können, wurde viel Interesse gewidmet, wobei an dieser Stelle die Meinungen wiederum auseinandergehen. Myrkin (1995: 216) plädiert für die Synonymie beider Formen, er bemerkt aber, dass in der Wahl textsortenspezifische Eigenschaften eine Rolle spielen können. Ebenso zieht Diewald die Schlussfolgerung, „dass das Präsens und die *werden*-Konstruktion in ihrem Bezug auf zukünftige Ereignisse temporaldeiktisch synonym sind“ (Diewald 2005:25), ein

Unterschied ergebe sich aus der optionalen modalen Komponente der *werden* + Infinitiv-Fügung. Dagegen bestehen eine Reihe von Grammatikern auf einen Bedeutungsunterschied zwischen dem zukunftsbezogenen Präsens und dem Futur, wobei der Unterschied auf verschiedenartige Gründe zurückgeführt wird. Nach Itayama (1993: 234) wird „bei der *werden*-Fügung die Faktizität oder Wahrscheinlichkeit, daß es sich dabei stets um etwas Mögliches handelt, nicht so hoch wie durch das Präsens angesetzt." Demgegenüber nimmt Thieroff (1992: 125) an, dass das Futur Sicherheit signalisiert, wenn es nicht mit einem Modaladverbial verbunden ist. Mortelmanns (2004: 46) meint, dass das Futur „hochgradig emotional und sprecherinvolvierend" ist.

Di Meola (2006) zielt ähnlicherweise auf die Differenzierung zwischen dem Präsens und dem Futur ab. Er vertritt die Auffassung, dass das Präsens und das Futur zwei verschiedene Sichtweisen, zwei verschiedene kognitive Konzeptualisierungen zur Versprachlichung von Zukünftigem darstellen, die sich in der Opposition der (Gegenwarts-)Nähe und der (Zukunfts-)Distanz manifestieren, wobei das Präsens mit der Nähekonzeptualisierung und das Futur mit der Distanzkonzeptualisierung in Beziehung gesetzt werden. Nähe und Distanz werden als multidimensionale Konzepte interpretiert, die mindestens fünf unterschiedliche, miteinander korrelierende Ebenen betreffen (di Meola 2006: 124):[3]

Die **temporale** Ebene bezieht sich auf die Zeitentfernung: Unmittelbar bevorstehende Ereignisse werden prototypischerweise im Präsens, zeitlich weiter entfernt liegende im Futur ausgedrückt.

(1) *Heute **kommen** 10 Leute zu mir.*[4]

Die **aspektuelle** Ebene bedeutet die Zeitkontinuität: Ereignisse, die eine Kontinuität zur Gegenwart darstellen, werden prototypischerweise im Präsens beschrieben, während das Futur gebraucht wird, wenn ein Bruch, eine Zäsur zur Gegenwart vorliegt.

(2) *Ich **WERDE** ab Sommer auf das Abendgymnasium in Rostock **GEHEN**.*

Die **modale** Ebene betrifft die Wahrscheinlichkeit, Planbarkeit (Kontrollierbarkeit der Vorbereitung) und Reibungslosigkeit (Kontrollierbarkeit der Ausführung): Im Präsens stehen prototypischerweise die Ereignisse, die sich mit hohem Gewissheitsgrad ereignen, planbar und in der Vorbereitung kontrollierbar sind. Die Verwendung des Futurs impliziert den niedrigeren Gewissheitsgrad, d.h. höheren Grad an Wahrscheinlichkeit, schwere Planbarkeit und Kontrollierbarkeit der Geschehnisse.

(3) *Am Samstag **holen** wir unser neues Auto ab.*

(4) *Deutschland **WIRD** wieder ins Finale kommen und vielleicht auch **GEWINNEN**.*

Die **informationale** Ebene steht für die Direktheit der Informationsquelle: Zur Bezeichnung von Ereignissen, die vom Sprecher direkt einschätzbar und vorhersagbar sind, wird das Präsens gebraucht, das Futur steht demgegenüber für Ereignisse aus externen, indirekten Quellen.

(5) *Am Sonntag **entspann** ich mich.*

(6) *Dann ist da noch mein Job, der höchstwahrscheinlich in diesem Jahr seinem Ende **ZUGEHEN WIRD**.*

Schließlich bezeichnet die kommunikativ-situative Ebene die physische und persönliche Entfernung der Kommunikationsteilnehmer und den Öffentlichkeitsgrad der Kommunikationssituation: Die Verwendung des Präsens hängt eher mit einer Situation der Vertrautheit zwischen den Kommunikationsteilnehmern zusammen, während das Futur für offizielle Situationen charakteristisch ist.

Wie schon erwähnt, dient das Modell von di Meola (2006) in der Korpusanalyse als Grundlage, im Folgenden wird also der Frage nachgegangen, inwieweit die Belege durch die Nähe- und Distanzkonzeptualisierungen motiviert sind. Den wesentlichen Vorteil der Anwendung dieser Methode in einer Korpusuntersuchung sehe ich darin, dass im Modell mehrere Differenzierungskriterien zugleich integriert sind, d.h. der Gebrauch der Tempora aus mehreren Perspektiven betrachtet wird.

Andererseits halte ich es für möglich, anhand dieses Modells den Ausdruck von Zukünftigem in Texten zu untersuchen, was sich m.E. im Verhältnis zu zahlreichen Untersuchungen, die einzelne Beispielsätze aus dem Kontext analysieren, gewinnbringend erweisen könnte.

Jedoch würde ich vor der Auswertung des Korpus einige ergänzende Ideen zur Anwendbarkeit des Ansatzes vorschlagen. Als Restriktion in der Anwendung sollte gelten, dass als erster Schritt manche spezifischen Fälle, in denen der Gebrauch des Präsens wegen morphologischer oder syntaktischer Faktoren obligatorisch oder präferiert ist, aus der Analyse auszuklammern sind[5]:

– Die Modal- und Passivkonstruktionen mit zukünftigem Zeitbezug werden in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle im Präsens realisiert. Ich vermute, dass es mit morphosyntaktischen Gründen zusammenhängt und mit der Sprachökonomie zu erklären ist. Im Falle einer Realisierung im Präsens kann nämlich gegenüber den umfangreicheren Futurformen ein sprachliches Mittel erspart werden:

(7) *Emails **werden** allerdings erst wieder nach Weihnachten **beantwortet**, damit ordentlich **gefeiert werden** kann heute. Und morgen.*

– Obligatorisch ist das Präsens in Konditionalsätzen, Finalsätzen und in bestimmten temporalen Nebensätzen:[6]

(8) *Deshalb werden wir da solange nicht mehr hingehen, bis dieses Verbot **greift.***
(9) *Wir werden auf jeden Fall morgen hier die Rolläden überall unten lassen, wenn wir aus dem Haus **gehen.***

– Schließlich ist das Futur obligatorisch, wenn es in Kontrast zu einem anderen Tempus steht:

(10) *„Es gab, gibt und* WIRD *die original Currywurst für mich immer nur in Berlin* GEBEN.*“*

Erst nach der Aussonderung dieser Fälle erscheint es angebracht, die Präsens- und Futurformen aufgrund der Nähe- und Distanzkonzeptualisierungen zu interpretieren.

Weiterhin bin ich der Meinung, dass die Ebenen der Nähe- und Distanzkonzeptualisierungen gewichtet werden sollten, weil sie den Präsens- bzw. Futurgebrauch in unterschiedlichem Maße beeinflussen können. Eine grundlegende Rolle spielt m.E. die fünfte, die kommunikativ-situative Ebene, die sich auf die physische und persönliche Distanz der Kommunikationsteilnehmer bzw. auf den Öffentlichkeitsgrad der Kommunikationssituation bezieht. Diese Merkmale sind bestimmend ebenso für die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Sinne von Koch/Oesterreicher (1985). Folglich kann vermutet werden, dass die kommunikativ-situative Ebene in einem engen Zusammenhang mit der Konzeption der Äußerungen steht, die – so meine These – einen Einfluss auf den Tempusgebrauch ausübt. In Bezug auf die Bezeichnung von Zukünftigem wird sogar in manchen Grammatiken erwähnt, dass „das Präsens in der gesprochenen Sprache gegenüber dem Futur bevorzugt" wird (Dudengrammatik 2005: 517). Da das analysierte Korpus aus konzeptionell mündlichen Äußerungen besteht, ist der relativ hohe Anteil der Präsensformen nicht überraschend und kann höchstwahrscheinlich auf die Gegebenheiten der kommunikativ-situativen Ebene zurückgeführt werden. Die kommunikativ-situative Ebene bestimmt also die grundlegenden Charakteristika der Tempuswahl im ganzen Text.

Außerdem verdient die modale Ebene, die sich auf die Wahrscheinlichkeit und Kontrollierbarkeit der Vorbereitung und der Ausführung bezieht, eine besondere Beachtung. Die Korpusanalyse beweist, dass in zahlreichen Fällen eben die modale Ebene eine Erklärung für die Wahl des Futurs bietet:

(11) *Wo es so regnet – hat gerade angefangen – muss ich an meinen Schatz denken. Christin ist nach der Arbeit Laufen gegangen. Jetzt* **WIRD** *sie wieder pitsche Nass und durchgefroren nach Hause* **KOMMEN**.
(12) *Fühl mich in Köln wohl, aber das ist immer noch ein bisschen fremd. Also, ich glaub, das* **WIRD** *so* **BLEIBEN**.

Der Austausch des Futurs durch das Präsens wäre in diesen Fällen zwar möglich, dabei würde aber die modale Komponente der Äußerungen, die Merkmale der Distanzkonzeptualisierung, d.h. (hoher Grad an) Wahrscheinlichkeit, weniger Kontrollierbarkeit der Vorbereitung und der Ausführung verloren gehen.

Im Allgemeinen ist nicht nur eine einzige Ebene bestimmend, vielmehr korrelieren die Ebenen miteinander und die Tempuswahl wird durch das Zusammenspiel der Merkmale mehrerer Ebenen motiviert, wie es von den folgenden Beispielen exemplarisch illustriert wird:

(13) *Und dann in einer Woche* ***geht*** *mein Flug.*
(14) *Morgen* ***hat*** *mein Schwiegervater Geburtstag.*

In diesen Beispielen ist der Präsensgebrauch mehrfach begründet: nicht nur durch temporale Unmittelbarkeit und Kontinuität, sondern auch durch hohen Gewissheitsgrad (sogar Sicherheit), Planbarkeit, Reibungslosigkeit und informationale Direktheit.

Im Gegensatz dazu ist der Futurgebrauch in den nächsten Beispielen durch zeitliche Distanz und Diskontinuität, hohen Grad an Vermutung und Unsicherheit und weniger Planbarkeit und Reibungslosigkeit gekennzeichnet:

(15) *Wie es dann nach einem Jahr mit uns* SEIN WIRD, *das* WERDEN *wir dann* SEHEN. *[...] Es kann alles sein, aber* ÜBERSTEHEN WERDE *ich es.*
(16) *Den Kindern* WIRD *es anders* GEHEN. *Wenn sie hier bleiben, das ist ihre Heimat, ich könnte mir gut vorstellen, dass meine Kinder wahrscheinlich zum Karneval immer wieder nach Köln* REISEN WERDEN.

Die spezifischen Merkmale des Präsens- und Futurgebrauchs zum Ausdruck zukünftiger Ereignisse können am besten anhand von Beispielen beleuchtet werden, in denen die beiden in ein und demselben Kontext stehen, wie in den folgenden Fällen:

(17) *Und dann in einer Woche* ***geht*** *mein Flug. Ich bin schon sehr aufgeregt und will noch ne Menge englisch lernen in der letzten Woche hier. Dann war ich heute noch bei Torben. Es war einfach schön mit ihm [...], ich* WERDE *ihn wirklich* VERMISSEN *[...] und ich weiss das er in meiner Abwesenheit andere Frauen* HABEN WIRD.
(18) *Morgen* ***hat*** *mein Schwiegervater Geburtstag. Zur Zeit ist er mit meinem Schwager in seiner alten Heimat, oben an der Nordsee in Carolinensiel. Darum* WERDEN *wir erst am Wochenende seinen Geburtstag* FEIERN. *[...] Was kann man ihm nur schenken? [...] Wahrscheinlich* WERDE *ich so was Einfallsloses wie ein Gutschein* SCHENKEN.

Das unmittelbar bevorstehende Ereignis, das die Kommunikationsteilnehmer selber planen und durchführen und das mit hohem Gewissheitsgrad (oder mit Sicherheit) stattfindet, wird im Präsens ausgedrückt; während das weiter entfernt liegende Ereignis, dessen Wahrscheinlichkeitswert größer ist und auf das sie keinen direkten Einfluss haben, im Futur steht.

Während der Analyse der einzelnen Futur- bzw. Präsensformen mit Zukunftsbedeutung können aber Belege gefunden werden, deren Motiviertheit durch die Nähe- bzw. Distanzebenen im Sinne von di Meola (2006) m.E. eingeschränkt und nur schwer zu begründen ist. Interessant sind die Beispiele, in denen wir einen gerade gegensätzlichen Fall zu erwartetem finden:

> (19) *Demnaechst* WERDE *ich noch ein Aupair aus Osteuropa* KENNEN LERNEN, *mal schauen wie ich mit ihr so* ***klar komme.***
> (20) *Ich vermisse sie ganz schrecklich...Aber der Plan, dass die beiden im Sommer* ***herziehen****, steht und wir* WERDEN *deshalb hier auch nochmal ne größere Umräum-Aktion* STARTEN.

Di Meola (2006: 131f.) macht aber darauf aufmerksam, dass man eine objektive bzw. eine subjektive Perspektive in den Nähe- bzw. Distanzkonzeptualisierungen in Betracht ziehen muss: „Subjektiv gesehen kann der Sprecher [...] eigene Akzente setzen. [...] So kann als ‚nah' dargestellt werden, was objektiv fern ist – und als ‚fern', was objektiv nah ist." Während die Annahme von der subjektiven Perspektivensetzung eine Erklärung für den Tempusgebrauch in den Sätzen (19) und (20) gibt, bereitet die Interpretation folgenden Beispiels Probleme:

> (21) *Ich glaube, muss [das Schreiben] nur wieder anfangen. Hoffentlich* ***komme*** *ich morgen dazu. So, jetzt* WERDE *ich mir noch nen Joghurt und selbst gemachtes Popkorn rein* ZIEHEN *und die Couch* BELAGERN.

In diesem Fall lässt sich die Präsensform im Prinzip ohne Weiteres durch eine *werden* + Infinitiv-Fügung ersetzen *(„Hoffentlich werde ich morgen dazu kommen"),* der Austausch des Futurs im zweiten Satz durch das Präsens ist aber nicht möglich *(„So jetzt ziehe ich mir noch nen Joghurt und selbst gemachtes Popkorn rein und belagere die Couch")*, weil der Austausch mit

dem Verlust der Zukunftsbedeutung einhergehen würde. Der Grund liegt wahrscheinlich im Vorkommen eines gegenwartsbezogenen Temporaladverbs (*jetzt*), mit dem die Futurform obligatorisch ist, um den Gegenwartsbezug aufzulösen. Es erhebt sich dadurch die Frage, inwieweit die, die Tempusform begleitenden Zeitangaben in der Herstellung der Nähe- bzw. Distanzkonzeptualisierungen eine Rolle spielen können.

Anlass zur Diskussion geben weiterhin diejenigen Belege, in denen die beiden Tempusformen gemischt, in aufeinanderfolgenden Sätzen und Satzteilen direkt nacheinander vorkommen:

(22) *Die Zeiten, dass ich große Pläne geschmiedet habe sind vorbei. Ich lasse mich treiben und* WERDE SEHEN, *wohin mich mein Weg* ***führt****. In der Zwischenzeit* WERDE *ich* ANFANGEN *Fachliteratur übers Schreiben zu lesen.*
(23) *Manchmal frage ich mich, ob meine ganzen Bemühungen, die ich in Zukunft auf mich* NEHMEN WERDE *[...] auch zu etwas gut* SEIN WERDEN*. Kann ich wirklich Schriftsteller werden und vielleicht irgendwann meinen Lebensunterhalt damit verdienen, oder* WIRD *das alles nur ein Traum* BLEIBEN *und ich* ***mache*** *mich mal wieder zum Narren.*
(24) *Und als sie das merkten, sagt der Arzt zu mir, sie* WERDEN *ihre linke Hand wahrscheinlich nie mehr* BEWEGEN KÖNNEN *richtig. Vielleicht noch* ***kriegen*** *wir Sinn, dass sie sie wieder* ***bewegen können.***

Ähnlich ist der Fall im folgenden Dialog, in dem der mehrfach begründete konsequente Gebrauch der Futurformen mit einer Ausnahme im Präsens abgebrochen wird:

(25) *A: Ich denke, Deutschland, also gute Vorrunde werden sie überstehen, dann achte, Viertelfinale, spätestens im Halbfinale* ***fliegen*** *sie raus.*
B: Ich glaube nicht, dass diese Aussage zutrifft, denn Deutschland ist ein Tuniermannschaft und wird wieder ins Finale kommen und vielleicht auch gewinnen. Ich glaube, Brasilien wird dieses Jahr nicht werden, weil die haben schon zu oft gewonnen.

In diesen Beispielen wird auf eigentlich miteinander zusammenhängende Ereignisse, die ebenso geplant, mit demselben Grad an Wahrschein-

lichkeit durchgeführt werden und zeitlich ebenso weit entfernt sind, einmal mit dem Futur, und ein anderes Mal mit dem Präsens referiert. Eine Erklärung aufgrund des häufigen subjektiven Perspektivenwechsels halte ich für nicht haltbar. Vielmehr sehe ich in diesen Fällen eine gewisse Willkürlichkeit in der Tempuswahl, die m.E. auf die Konzeption der Äußerungen, d.h. auf die Gegebenheiten der kommunikativ-situativen Ebene zurückzuführen ist. Es wurde schon an früheren Stellen angedeutet, dass die kommunikativ-situative Ebene, die sich eigentlich aus der konzeptionellen Mündlichkeit der Äußerungen ergibt, die Bevorzugung des Präsens motiviert, d.h. dank der Näheperspektive auf der kommunikativ-situativen Ebene kann das Präsens beliebiger eingesetzt werden, was eine freiere Wahl zwischen dem Präsens und dem Futur zur Folge hat.

Fazit

Ziel meiner Untersuchung war, den Gebrauch des Präsens und des Futurs zur Bezeichnung zukünftiger Ereignisse anhand der Methode von di Meola (2006) zu interpretieren, die die beiden Tempora zwei verschiedenen Perspektiven, zur Nähe- und Distanzkonzepten zuordnet. Wie gezeigt, war nach dem Ausschluss derjenigen Tempusformen, die aus morphologischen oder syntaktischen Gründen bevorzugt oder obligatorisch sind, die Tempuswahl in den meisten Fällen hochgradig motiviert und entweder aufgrund der objektiven oder der subjektiven Nähe- und Distanzperspektiven erklärbar.

Jedoch ist die Willkürlichkeit in der Tempusverwendung nicht auszuschließen, was m.E. mit der konzeptionellen Mündlichkeit der analysierten Äußerungen zusammenhängt und für deren Erklärung eine Gewichtung der einzelnen Interpretationsebenen angenommen werden muss.

Schließlich ist festzuhalten, dass der Beitrag vielmehr problemaufwerfend als problemlösend gemeint ist. Wegen des begrenzten Umfangs des Korpus kann die Arbeit keine Repräsentativität anstreben, man sollte weitere Korpora auswerten, um weitreichende Konsequenzen ziehen zu können. Auf der anderen Seite brauchte man eine Kontrollgruppe aus dem konzeptionell schriftlichen Bereich. Außerdem sind viele wichtige Aspekte der Frage nach der Abgrenzung des Präsens und des Futurs unberücksichtigt geblieben, die Komplexität der Problematik lässt noch viele Fragen für weitere Forschungen offen.

Anmerkungen

[1] Zur Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit haben Koch/Oesterreicher (1985) ein doppeltes Unterscheidungskriterium mit Einbeziehung einer medialen Achse und eines konzeptionellen Kontinuum entwickelt.
[2] Vgl. dazu Thieroff (1992:121ff.).
[3] Für die Vorstellung dieser Ebenen wurden Beispiele aus dem analysierten Korpus herangezogen.
[4] Die Beispiele aus dem Korpus sind wortwörtlich übernommen. Es kann demzufolge vorkommen, dass von der Norm abweichende Formen zu finden sind.
[5] Für eine ausführliche Beschreibung dieser Fälle vgl. Thieroff (1992) und Matzel/Ulvestad (1992).
[6] Matzel/Ulvestad (1982) bemerken, dass es sich dabei um Dominanz-Regeln handelt, „obligatorisch" also in relativem Sinne verstanden werden muss.

Literatur

Brons-Albert, Ruth (1982)
Die Bezeichnung von Zukünftigem in der gesprochenen deutschen Standardsprache. Tübingen: Narr, (= Studien zur deutschen Grammatik, 17).

Di Meola, Claudio (2006)
Präsens versus Futur I: Nähe und Distanz bei der Versprachlichung zukünftigen Geschehens. *Muttersprache* 2006/2, S. 122-141.

Diewald, Gabriele (2005)
werden & Infinitiv – Versuch einer Zwischenbilanz nebst Ausblick. *Deutsch als Fremdsprache* 42, S. 23-32 .

Duden ([7]2005)
Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa (1999)
Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: die Kommunikation im Internet. *Papiere zur Linguistik* 60/1, S. 17-30.

Hennig, Mathilde (2000)
Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten. Tübingen: Niemeyer, (= Linguistische Arbeiten, 421)

Itayama, Mayumi (1993)
Werden – modaler als die Modalverben! *Deutsch als Fremdsprache* 30, S. 233-237.
Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985)
Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15-43.
Leiss, Elisabeth (1992)
Die Verbalkategorien im Deutschen: ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung. Berlin / New York: de Gruyter, (= Studia linguistica Germanica, 31).
Matzel, Klaus / Ulvestad, Bjarne (1982)
Futur I und futurisches Präsens. *Sprachwissenschaft* 7, S. 282-328.
Mortelmans, Tanja (2004)
The status of the German auxiliary *werden* as a 'grounding predication'. In: Letnes, Ole / Vater, Heinz (Hg.): *Modalität und Übersetzung / Modality and Translation.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 33-56.
Myrkin, Viktor (1995)
Zum System und Modell der deutschen Verbtempora. *Deutsch als Fremdsprache* 32, S. 215-218.
Saltveit, Laurits (1960)
Besitzt die deutsche Sprache ein Futur? *Der Deutschunterricht* 12, S. 46-65.
Schlobinski, Peter, Siver, Torsten (2005)
Sprachliche und textuelle Aspekte in Weblogs. Ein internationales Projekt. http://www.mediensprache.net/networx/networx-46.pdf.
Thieroff, Rolf (1992)
Das finite Verb im Deutschen. Tempus - Modus - Distanz. Tübingen: Narr, (= Studien zur deutschen Grammatik, 40).
Vater, Heinz (1975)
Werden als Modalverb. In: Calbert, Joseph / Vater, Heinz (Hg.): *Aspekte der Modalität.* Tübingen: Narr (= Studien zur deutschen Grammatik, 1), S. 71-148.
Zeller, Jochen (1994)
Die Syntax des Tempus: zur strukturellen Repräsentation temporaler Ausdrücke. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Viktória Dabóczi (Szeged)

Korrektur der Versprecher in der deutschen und ungarischen gesprochenen Sprache

1. Einleitung

Die linguistischen Disziplinen haben im 20. Jahrhundert eine große Entwicklung erlebt. Seit der kognitiven Wende sind in thematischer und methodologischer Hinsicht neue Forschungszweige entstanden, die sich letztendlich zu selbständigen Disziplinen der Linguistik entwickelt haben. Zu dieser Reihe von „neuen" Bereichen gehört u.a. die Psycholinguistik, die die Sprache vor bzw. nach der Produktion untersucht und dazu vielfach rein psychologische Methoden verwendet.

Im Falle der Erforschung der Produktionsseite gesprochener Sprache beinhaltet die psycholinguistische Annäherung die Untersuchung vom sprachlichen Verhalten, also von der Phase der Vorstellung bis zu der Äußerung im Gehirn. Der Planungsprozess, d.h. der Prozess der Sprachproduktion bis hin zur Artikulation, verläuft auf mehreren Ebenen: Von der pragmatischen Ebene über Semantik und Syntax zur Lautebene (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002: 79). Die Untersuchung der Ebenen und Momente der Sprachproduktion ist jedoch eine schwierige Aufgabe, weil es dabei um unbewusste Prozesse geht. Die Forschung muss sich deshalb der Experimente und der Fehler des fertigen Produkts, d.h. der sog. Versprecher bedienen. Mit Hilfe der Versprecher können Rückschlüsse in Bezug auf die Sprachproduktion gezogen werden (vgl. u.a. Aitchinson 1982 und Gósy 2005). Darüber hinaus müssen die etablierten Methoden und Aspekte der Gesprochenen-Sprache-Forschung in die Untersuchung einbezogen werden, da die zwei Disziplinen hinsichtlich ihres Untersuchungsgegenstandes miteinander eng verknüpft sind und ihre Ergebnisse voneinander nicht streng getrennt werden können.

Das Phänomen der Versprecher wurde in der letzten Zeit von mehreren Seiten untersucht, z.B. in Bezug auf die Textsorten (vgl. Szabó 2004), auf das Alter der Sprecher (vgl. Menyhárt 2003) oder auf die Korrektur der Versprecher (vgl. Gósy 2005) etc. Trotz der vielfältigen

Annäherungen in der Erforschung von Versprechern herrscht Uneinheitlichkeit hinsichtlich der Terminologie und es sind einige offene Fragen geblieben. In Dabóczi (i.V.) wurde ein terminologischer Vorschlag gemacht und mit Hilfe einer Analyse eines deutschen und eines ungarischen Radio Phon-ins die Sprachenspezifik der Versprecher untersucht.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich einen Schritt weiter gehen und die Korrektur der Versprecher in der deutschen und ungarischen gesprochenen Sprache untersuchen. Dabei sind m.E. folgende Punkte relevant:

1. Sprecher können die Versprecher bemerken oder nicht. Beim Bemerken der ungelungenen Einheit wird eine oder eventuell keine Korrektur vorgenommen. Die Korrekturverfahren sind nach hoher Wahrscheinlichkeit sprecherspezifisch (vgl. Gósy 2005: 112f). Es stellt sich dabei jedoch die Frage, ob die Korrektur innerhalb einer Sprache versprecherspezifisch ist, d.h. ob es Versprecher gibt, die immer oder gerade nie korrigiert werden.
2. In Dabóczi (i.V.) wurde anhand zweier gesprochener Texte dafür argumentiert, dass die Versprecher sprachenspezifisch sind. Daraus ergibt sich die Frage, ob die Korrektur der Versprecher auch sprachenspezifisch ist. Hinsichtlich dieses Beitrags lautet diese Frage eingeschränkt wie folgt: Gibt es Unterschiede in der deutschen und ungarischen gesprochenen Sprache bezüglich der Korrektur der Versprecher?

Vorliegender Beitrag setzt sich zum Ziel diese Fragen zu diskutieren und wenn möglich, sie zumindest zum Teil zu beantworten. Dabei wird die Korrektur der Versprecher im Rahmen einer Korpusanalyse untersucht (Kapitel 4.).

Im Folgenden sollen mithilfe von verschiedenen Ansätzen die Versprechertypen kurz dargestellt werden.

2. Versprechertypen in der gesprochenen Sprache

Spontane Äußerungen verlaufen nicht hundertprozentig flüssig, normalerweise sprechen Menschen mehr oder weniger stockend. Das Gespräch kann in mehreren Weisen stocken, die einzelnen Typen dieser Phäno-

mene haben jedoch keine einheitliche Benennung und keine einheitliche Klassifikation.

Aitchinson unterscheidet bspw. Pausen und Sprachfehler. Innerhalb von Pausen unterscheidet er die sog. Atempausen und Zögerpausen, die durch *hm, äh* usw. gefüllt sind (1982: 217). Die Sprachfehler unterteilt er als Auswahlfehler, wobei ein schlechtes Wort gewählt wird und Programmierungsfehler, wobei zwar das richtige Wort selegiert, aber das dazugehörige Programm falsch ausgeführt wird. Zu den Auswahlfehlern gehören die Benennungsfehler (Fehler wegen ähnlicher Bedeutung) z.B. *Artischocken vs. Auberginen*, die Wortverwechslungen (Fehler wegen ähnlichen Klangs) z.B. *Alligator vs. Allegorie* und Mischformen (Kontamination von zwei Wörtern) z.B. *krucklich* aus *krum* und *brucklich*. Als Programmierungsfehler klassifiziert Aitchinson die Transpositionen (Wörter tauschen ihren Platz im Satz), die Antizipationen (Vorwegnahme von Lauten) z.B. *ganz wuchtigen P(←)unkt* und die Wiederholungen oder Perseverationen (Beibehaltung einer Einheit, die auf etwas später zu Sagendes auswirkt) z.B. *das Buch von Ch(→)omsky und Challe* /Halle/ (1982: 223ff).

Keller und Leuninger beschäftigen sich lediglich mit sog. Versprechern, die den Sprachfehlern bei Aitchinson entsprechen. Dabei behandeln sie die gleichen Kategorien wie Aitchinson (2004: 229ff).

Hörmann unterscheidet Pausen und Versprecher. Letztere bezeichnet er auch als Fehlleistungen. Im Gegensatz zu Aitchinson verteilt Hörmann die Pausen in Planungspausen, die leer sind [aber länger dauern als normale Atempausen – V. D.] und gefüllte Pausen, die mit den Zögerpausen von Aitchinson gleichzusetzen sind (vgl. 1991: 118f).

Bei Schwitalla sind ebenfalls verschiedene Arten von Versprechern und Pausen bzw. Verzögerungsphänomene zu finden. Als Versprecher listet Schwitalla Wortstammvertauschungen, Antizipationen, Perseverationen, freudsche Versprecher und phonetische Versprecher auf (vgl. 2003: 41ff).

Was die Pausen betrifft unterscheidet er gefüllte und stille Pausen. Der wichtigste Unterschied im Vergleich zu den bisher erwähnten Klassifikationen ist, dass nach Schwitalla die gefüllten Pausen „zu den Gesprächspartikeln gehören". Sie üben die folgenden Funktionen aus: „Vor dem Sprecheinsatz oder während des Sprechens signalisieren sie, dass der Sprecher die Sprecherrolle ergreifen bzw. behalten will" (2003:

76). Kurz nach dem Redeeinsatz, wenn die Sprecherrolle bereits ergriffen wurde, signalisieren sie eindeutig Wortfindungsprobleme (ebd.). Als Untergruppe der Geschprächspartikeln verfügen gefüllte Pausen eindeutig über eine diskursorganisierende Funktion, wodurch sie funktional m. E. als Diskursmarker[1] zu werten sind. Andererseits geht es bei allen Varianten unabhängig von der Stellung – primär oder sekundär – darum, Zeit für die Planung der Äußerung zu gewinnen (vgl. 2003: 89). In diesem Sinne signalisieren gefüllte Pausen Zögerungen in der Planung. Bei solchen gefüllten Pausen könnte man also über eine Multifunktionalität sprechen.

Neben Pausen listet Schwitalla auch andere Verzögerungsphänomene wie Wiederholungen und Wort- und Konstruktionsabbrüche auf. Sie hängen unmittelbar mit Planungsprozessen zusammen und dauern vor einem neuen, zu planenden Thema eindeutig länger als zwischen thematisch zusammengehörenden Einheiten. Dies ergibt sich daraus, dass der Sprecher bei einem neuen Thema mehr Zeit braucht, die entsprechenden Wissensausschnitte zu aktivieren (vgl. 2003: 89f). Die gefüllten Pausen und die anderen Verzögerungsphänomene behandelt Schwitalla als typische prosodische bzw. syntaktische Phänomene der gesprochenen Sprache und klassifiziert sie nicht als Versprecher.

Hoffmann (1991) beschreibt auch ausführlich die unterschiedlichen Analokuthformen (Abbrüche). In seinem Ansatz erscheinen Analokuthformen, genauso wie bei Schwitalla, als Merkmale der gesprochenen Sprache und werden nicht als Versprecher klassifiziert, auch wenn sie teilweise während der laufenden Verbalisierung auftreten also eindeutig auf den Planungsprozess beziehen (vgl. 1991).

Die ungarische Forschung folgt einer anderen Annäherungsweise als die oben erwähnten Autoren. Gósy unterscheidet zwei große Gruppen, die Unsicherheit und den Fehler. Beide Gruppen sieht sie als Phänomene des Stockens an, die unmittelbar auf mentale Prozesse zurückzuführen sind. Zu der Unsicherheit gehören die leeren Planungspausen, die Zögerungen, die Wiederholungen, die Füllwörter, die Verlängerungen und Neustart des Wortes (2004: 233). Diese Typen ergeben sich aus der Unsicherheit der Planung. Wie zu sehen ist, behandelt Gósy die Zögerungen nicht als Pausen.

Zu den Fehlern werden die folgenden Typen gezählt: Freudsche Versprecher, morphosyntaktische Fehler, Mischformen oder Kontamina-

tion, Benennungsfehler, das auf-der-Zunge-liegen, Antizipation, Perseveration, Pause innerhalb des Wortes und artikulatorische Versprecher[2] (2004: 234 und Gósy 2005: 96ff). Da die sog. freudschen Versprecher schwer zu identifizieren sind, werden sie im Folgenden außer Acht gelassen.[3]

Es ist ersichtlich, dass die sog. Unsicherheiten in der Klassifikation von Gósy etwa den Pausen und Verzögerungsphänomenen entsprechen, die bei Gesprochene-Sprache-Forschern als typische Merkmale der mündlichen Kommunikation, nicht aber als Versprecher erscheinen (s. weiter oben). Hinsichtlich der sog. Fehler lassen sich keine gravierenden Unterschiede zwischen den Ansätzen der Psycholinguistik und der Gesprochenen-Sprache-Forschung feststellen.

Gósy beschreibt die Ursachen von Unsicherheiten und Fehlern mit Hilfe der Produktionsebenen der Sprache[4] wie folgt: Die einzelnen Typen sind zu unterschiedlichen Ursachen zu knüpfen und erscheinen auf mehreren Ebenen der Sprachproduktion. Zu der pragmatischen Ebene sind die schwer identifizierbaren freudschen Versprecher zu rechnen. Auf der Ebene der sprachlichen Formulierung lassen sich einerseits die morphosyntaktischen Fehler, andererseits die lexikalischen Fehler wie die Benennungsfehler, und das auf-der-Zunge-liegen[5] u.a. finden. Diese Erscheinungen hängen eng mit dem mentalen Lexikon zusammen, da der „Fehler" bei der Aktivierung des Wortes aus dem Lexikon erscheint. Auf der Ebene der artikulatorischen Planung treten Antizipationen und Perseverationen auf.

Einige Versprecher ergeben sich aus dem inkrementellen Verarbeitungsablauf[6] der Sprachproduktion, d.h. sie verknüpfen sich gleichzeitig auf mehreren Ebenen: Wegen der Unsynchronie der lexikalischen Aktivierung und der artikulatorischen Planung treten Verlängerungen und Pausen im Wort auf, aus der Unsynchronie der artikulatorischen Planung und Durchführung ergeben sich die artikulatorischen Versprecher (vgl. Gósy 2005: 100ff).

In dieser kurzen Darstellung der Versprechertypen konnte man sehen, wie heterogen die Termini und Kategorien sind. Auf der begrifflichen Ebene ist festzustellen, dass die Termini Versprecher, Fehler, Sprachfehler und Fehlleistungen nur in gewissem Maße einander entsprechen, sie decken je nach Autor unterschiedliche Typen des Stockens ab. Darüber hinaus kann der Terminus Fehler oder Sprachfehler m.E.

irreführend sein, da die oben erwähnten Phänomene einen ganz normalen Teil der Sprachproduktion ausmachen.[7] Auf der kategorialen Ebene gehen die Meinungen hauptsächlich hinsichtlich der Klassifikation oder Nichtklassifikation von Unsicherheiten bzw. Zögerungsphänomenen als Versprecher stärker auseinander. In Dabóczi (i.V.) wurde anhand von Textbeispielen dafür plädiert, Zögerungsphänomene als Art von Versprechern aufzunehmen, da sie neben ihrer diskursorganisierenden Funktion mit dem Planungsprozess der Sprache zusammenhängen und oft über die Zögerung hinaus Signale für weitere Probleme sind.[8] Dabei kann ein nicht unbedeutender Berührungspunkt der Psycholinguistik und der Gesprochenen-Sprache-Forschung festgestellt werden.

Aus den erwähnten Gründen wird an dieser Stelle der folgende Vorschlag zur Terminologie und Klassifikation gemacht:

Im Anschluss an Gósy (2005) ist m.E. die Unterteilung in Unsicherheit und Fehler sinnvoll, weil es bei den zwei Gruppen um völlig verschiedene Arten von Erscheinungen geht, die aber meiner Ansicht nach als Versprecher zu werten sind. Bei der Unsicherheit ist das Stocken auf die Unsicherheit der Planung zurückzuführen, im Gegensatz dazu ist bei Fehlern die Ursache die ‚falsche' Leistung der einen oder anderen Ebene innerhalb der Sprachproduktion. Wie oben erwähnt sollte jedoch der Begriff Fehler ausgetauscht werden. Da bei Fehler-Typen die Ursache in der Leistung der Ebenen zu suchen ist, würde ich im Anschluss an Hörmann (1991) statt Fehler „Fehlleistungen" vorschlagen.

Das Wort Versprecher erscheint im Vergleich zu den Begriffen Unsicherheit und Fehlleistung weniger spezifiziert und kann die Erscheinungen der beiden Gruppen abdecken. Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag der Begriff Versprecher als Oberbegriff für alle Typen der Unsicherheiten und Fehlleistungen vorgeschlagen. Die Zusammenfassung der erwähnten Vorschläge und die einzelnen Typen der Versprecher stellt die folgende Tabelle dar[9]:

VERSPRECHER	
UNSICHERHEIT	**FEHLLEISTUNG**
leere Planungspause (länger als normale Atempausen)	Mischformen
Zögerungssignale	Benennungsfehler
Wiederholung	das auf-der-Zunge-liegen
Füllwort	artikulatorische Versprecher
Neustart des Wortes	Antizipation
Verlängerung	Perseveration
	Pause innerhalb des Wortes
	morphosyntaktische Fehler

Tab. 1. Die Klassifikation der Versprecher

Wie in der Tabelle zu sehen ist, wird die Zögerung (vgl. Gósy 2005) nicht als Pause betrachtet. Der Terminus „gefüllte Pause" (vgl. Schwitalla 2003) erscheint mir fraglich, weil es dabei nicht um eine richtige Pause, sondern um Subkategorien von Gesprächspartikeln geht (vgl. 2003: 76). Der Begriff „Zögerung" (vgl. Gósy 2005) ist m.E. auch nicht glücklich, weil Zögerungen auch andere Typen der Unsicherheiten abdecken. Aus diesem Grund schlage ich den Begriff „Zögerungssignal" vor.

Die Wiederholung ist nicht identisch mit der Perseveration (vgl. Aitchinson 1991), sie ergibt sich aus der Unsicherheit der Planung, wobei das ganze Wort wiederholt wird, um dadurch Zeit für die weitere Planung zu gewinnen.

Nach dem kurzen Überblick und der „Neuklassifizierung" der Versprecher werden im Folgenden die Korrekturmechanismen der Versprecher thematisiert.

3. Korrektur der Versprecher

Beim Sprechen wirkt stets eine Wahrnehmungskomponente mit einem Monitor mit, der ermöglicht, dass Sprecher ihre Versprecher durch Selbstkontrolle korrigieren (vgl. Keller/Leuninger 2004: 240). Die Korrektur kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden: Einerseits kommt es vor, dass der Sprecher eine unerwünschte oder nicht passende Konstruktion formuliert hat, oder er hat bei der Artikulation einen Fehler begangen. Andererseits können vom Hörer verschiedene Signale

gegeben werden, die den Sprecher zur Korrektur zwingen (vgl. Gósy 2005: 112f).

Korrekturen sind entweder bewusst oder unbewusst. Zwischen der Bemerkung und der Korrektur der Versprecher können folgende Verhältnisse auftreten: 1. Der Sprecher bemerkt den Versprecher und korrigiert es auch. In diesem Fall funktioniert die Selbstkontrolle bewusst. 2. Der Sprecher bemerkt den Versprecher, korrigiert es jedoch nicht. Bei diesem Typ funktioniert die Selbstkontrolle, aus verschiedenen Gründen (zeitlicher Grund u.a.) kann der Sprecher jedoch keine Korrektur vornehmen. 3. Der Sprecher bemerkt den Versprecher nicht, korrigiert es trotzdem. Bei solchen Fällen funktioniert die Selbstkontrolle des Sprechers unbewusst. 4. Der Sprecher bemerkt den Versprecher nicht und korrigiert es auch nicht. In diesem Fall kann das Fehlen der Selbstkontrolle festgestellt werden (ebd.).

Die in Kapitel 2. dargestellten Versprechertypen verhalten sich hinsichtlich der Korrektur nicht einheitlich. Nach der Korrigierbarkeit können drei Gruppen voneinander unterschieden werden:

1. Nicht korrigiert werden können längere Planungspausen und Pause innerhalb des Wortes. Dabei kann der Hörer feststellen, dass in der Planung eine Zögerung vorgekommen ist, die Redesequenz geht dann jedoch ohne ein Korrekturelement weiter (vgl. Gósy 2005: 112f).

2. Zu der zweiten Gruppe gehören solche Versprechertypen, die selber Abbrüche und Aktivierungsschwierigkeiten signalisieren. Diese sind die Wiederholungen, Neustart von Konstruktionen, Zögerungssignale und Füllwörter. Diese Typen zählt Hoffmann zu den sog. Retraktionen, d.h. Abbrüchen, wobei eine Reparatur vorgenommen wird (Hoffmann 1991: 102). Nach Schwitalla kommen sie dann vor, wenn „einem Sprecher ein Wort oder die weitere syntaktisch-semantische Konstruktion nicht einfällt, dann bricht er/sie die begonnene Konstruktion ab und beginnt von neuem...“ (2003: 119). Wie die folgenden deutschen und ungarischen Beispiele zeigen, sind diese Versprechertypen selber die Korrekturmarker, in der Konstruktion sind weder Reparans noch Reparandum zu finden:

a) Wiederholung:

(1a)

S: wir hatten uns geSTRITten und;
(.) ja meine frau ist ziemlich NACHtragend;
also **wenn wenn** man sich da

D: [hm=hm]
S: streitet kann man sex verGESsen
(1b) A: **de de** igen **szerintem a szerintem a** nő választ mindig, tehát az mindig is így van

b) Füllwort

(2a)
S: is mer ehr peinlich **also** is ehr; (.)
SCHEIße was ich gemach. (.)
Bin ich ganz ehrlich
(2b)
A: az utódoknak a nemzésért **ugye** vívott harcban;
a a hímek egymást, **ugye** fitogtatják az erejüket;
és nem csak egymás ellen vannak,

Die Wiederholungen und Füllwörter usw. signalisieren weitere Fehlleistungstypen, wobei Reparandum und Reparans schon explizit erscheinen[10].

3. Der dritten Gruppe können die korrigierbaren Versprechertypen zugeordnet werden. Diese sind die sog. Fehlleistungen also morphosyntaktische Fehler, Benennungsfehler, Antizipationen, Perseverationen, das auf-der-Zunge-liegen, Mischformen und artikulatorische Versprecher, wobei im Falle von Korrektur das Reparandum, d.h. der ersetzte Ausdruck und das Reparans, d.h. der ersetzende Ausdruck (vgl. Hoffmann 1991: 103) in der Äußerung explizit erscheinen (vgl. Gósy 2005: 112f). Dies zeigen die folgenden deutschen und ungarischen Beispiele:

c) Bennennungsfehler

(3a) das jetzt (.) **der kindergarten** [Reparandum] **die kindergartenzeit** [Reparans] vorbei ist
(3b) és **mind a kettőnek** [Reparandum] **mind a két oldalnak** [Reparans]

d) morphosyntaktischer Fehler

(4a) das **hätte** [Reparandum] (.) äh **wär** [Reparans] behindert **gewesen**
(4b) a **férfiak** egész addig nem nagyon tud**unk** (Kongruenzfehler zwischen dem Verb und dem Nomen) [keine Korrektur]

Bei beiden Fehlleistungstypen, die nach Schwitalla im Deutschen meistens korrigiert werden (2003: 123), lässt sich gut beobachten, dass die

Korrektur von verschiedenen Unsicherheitstypen (Pause, Zögerungssignale) begleitet wird (vgl. weiter oben).

Anhand der obigen Gruppierung der Versprechertypen kann bereits vor der Analyse als Zwischenbilanz verbucht werden, dass die Korrektur unabhängig von der jeweiligen Einzelsprache versprecherspezifisch ist: Während Fehlleistungstypen prinzipiell korrigierbar sind, können Unsicherheiten nicht korrigiert werden.

Im Folgenden soll die Korrektur der Fehlleistungstypen im Deutschen und Ungarischen anhand der Ergebnisse der Korpusanalyse dargestellt werden.

4. Korrektur der Fehlleistungen im Deutschen und Ungarischen

In der vorliegenden Analyse werden zwei Radio Phon-ins[11] miteinander verglichen.[12] Das Thema der Sendungen ist ähnlich, in beiden Fällen geht es um Probleme in Partnerbeziehungen. Die Ähnlichkeit des Themas ist m.E. relevant, weil es die Diskussionsteilnehmenden beeinflussen und sich somit auch auf die Versprecher auswirken kann (vgl. Horváth 2004).

Das deutsche Korpus besteht aus 7640, das ungarische aus 7703 Wortformen. Im deutschen Radio Phon-in gibt es insgesamt fünf ältere und jüngere Sprecher bzw. Sprecherinnen. An der ungarischen Sendung beteiligen sich acht Sprecher und Sprecherinnen jüngeren und mittleren Alters. Die Sprecher der deutschen Sendung sind grundsätzlich jünger als die der ungarischen, in beiden Fällen gibt es aber ältere und jüngere Diskussionsteilnehmer bzw. Diskussionsteilnehmerinnen. Dies ist wichtig, da der Altersparameter, d.h. die Verfälschung der Ergebnisse wegen Altersunterschiede, ausgeschlossen werden kann (vgl. Menyhárt 2003[13]).

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analyse thematisiert werden. Die Tabelle 2 und 3 stellen die Korrektur der Fehlleistungstypen im Deutschen und Ungarischen Korpus dar:

Fehlleistung	**Anzahl im dt. Radio Phon-in**	**Anzahl der korrigierten Formen**	**Prozentuale Werte der korrigierten Formen**	**Anzahl der nicht korrigierten Formen**	**Prozentuale Werte der nicht korrigierten Formen**
Mischformen	0	-	-	-	-
Benennungsfehler	11	11	100	0	0
auf-der-Zunge-liegen	1	0	0	1	100
Antizipation	3	2	66,6	1	33,3
Perseveration	0	-	-	-	-
artikulatorischer Versprecher	6	3	50	3	50
morphosyntaktischer Fehler	18	10	55,5	8	44,4
Total	39	26	66,6	13	33,3

Tab. 2.: Korrektur der Fehlleistungen im deutschen Korpus

Fehlleistung	**Anzahl im dt. Radio Phon-in**	**Anzahl der korrigierten Formen**	**Prozentuale Werte der korrigierten Formen**	**Anzahl der nicht korrigierten Formen**	**Prozentuale Werte der nicht korrigierten Formen**
Mischformen	0	-	-	-	-
Benennungsfehler	26	26	100	0	0
auf-der-Zunge-liegen	0	-	-	-	-
Antizipation	2	2	100	0	0
Perseveration	2	1	50	1	50
artikulatorischer Versprecher	6	4	66,6	2	33,3
morphosyntaktischer Fehler	17	5	29,4	12	70,6
Total	53	38	71,7	15	28,3

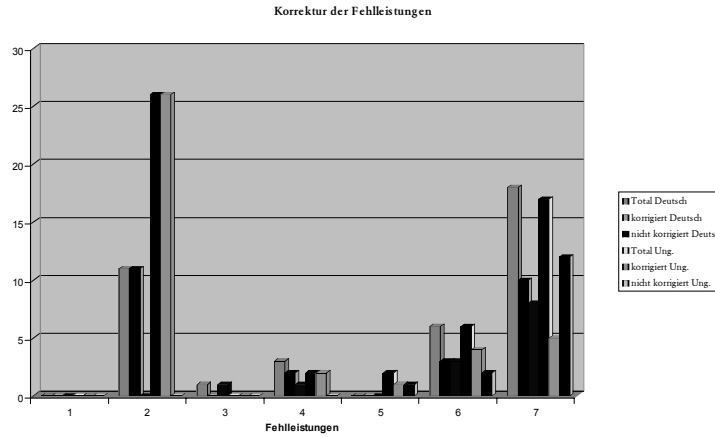
Tab. 3.: Korrektur der Fehlleistungen im ungarischen Korpus

Anhand der beiden Tabellen ist ersichtlich, dass Benennungsfehler sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen hundertprozentig korrigiert werden. Dies ergibt sich m.E. aus der Natur dieses Fehlleistungstyps: Erst wenn der Sprecher bemerkt, dass er nicht das richtige Wort aktiviert hat und es ersetzt, kann der Benennungsfehler diagnostiziert werden.

Im Falle von artikulatorischen Versprechern gibt es keine gravierenden Unterschiede hinsichtlich der Korrektur: im Deutschen werden 50%, im Ungarischen 66,6% korrigiert.

Bei den morphosyntaktischen Fehlern divergieren die Ergebnisse am meißten: Im Deutschen werden 55,5% der Fällen korrigiert und 44,5% nicht korrigiert. Im Gegensatz dazu sind im Ungarischen lediglich 29,4% korrigiert und 70,6% nicht korrigiert. Dabei spielt eine große Rolle, dass im deutschen Korpus die öfter belegten Hilfsverb-Fehler (haben vs. sein) stets korrigiert, während im ungarischen Korpus die Endsuffix-Fehler nie verbessert wurden. (Dazu müsste man das ganze Wort wiederholen vs. Hilfsverben sind allein korrigierbar.) Da die Anzahl der auf-der-Zunge-liegen, Antizipationen und Perseverationen gering ist, können daraus keine Folgerungen gezogen werden.

Die folgende Abbildung soll die genannten Ergebnisse graphisch zusammenfassen:



1. Mischformen, 2. Benennungsfehler, 3. auf-der-Zunge-ligen, 4. Antizipation, 5. Perseveration, 6. artikulatorischer, Versprecher, 7. morphosynt. Fehler

4. Schluss

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht die Korrektur der Versprecher im Deutschen und Ungarischen darzustellen. Dabei wurde die terminologische Präzisierung der Versprecher kurz dargestellt und die einzelnen Versprechertypen wurden nach der Korrigierbarkeit charakterisiert. Schließlich wurden die Ergebnisse der Korpusanalyse thematisiert. Anhand der Daten können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Die Korrekturen scheinen versprecherspezifisch zu sein: Benennungsfehler werden stets korrigiert, morphosyntaktische Fehler dagegen nicht.
- Es gibt ähnliche Tendenzen im Deutschen und Ungarischen hinsichtlich der Korrektur (z.B. Benennungsfehler vs. morphosynt. Fehler).
- Anhand der Korrektur/Nicht-Korrektur von morphosyntaktischen Fehlern kann die Sprachenspezifik nicht ausgeschlossen werden: Im Ungarischen werden Fehler bei Suffixen nie korrigiert, während im Deutschen 'haben/sein Fehler' stets korrigiert werden.

Da die Analyse lediglich auf zwei Korpora beruht und somit insgesamt als Fallbeispiel zu werten ist, wäre in der Zukunft eine größere Analyse erforderlich.

Anmerkungen

[1] Unter Diskursmarker werden in diesem Beitrag in Anlehnung an Gohl/Günthner solche Elemente verstanden, die als Hauptfunktion eine starke kohärenzschaffende und diskursorganisierende Funktion haben. Sie sind eindeutig Merkmale der gesprochenen Sprache (vgl. Gohl/Günthner 1999).
[2] Bei der Aufzählung wurde auf die einzelnen Untertypen verzichtet, da sich die Analyse auch auf die Haupttypen der Versprecher beschränkt.
[3] Die freudschen Versprecher sind solche Fehler, die angeblich den Wunsch der Sprecher signalisieren. Die Identifizierung ist deshalb schwierig, weil man, ohne beim Fehler anwesend zu sein, schwierig beurteilen kann, ob es dabei um einen Benennungsfehler oder tatsächlich um einen freudschen Versprecher geht (vgl. Gósy 2005).
[4] Eine Zusammenfassung der Ebenen der Sprachproduktion s. in Dabóczi (i.V.).
[5] In ihrer Analyse untersucht Iványi (2003) das Phänomen des auf-der-Zunge-liegens bei Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern des Deutschen bzw. Muttersprachlern des Ungarischen. Dabei verwendet sie die Methode der Konversationsanalyse. Nach ihrer Ergebnisse weist das auf-der-Zunge-liegen sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache ähnliche Eigenschaften auf. Da vorliegender Beitrag die Versprecher ausschließlich in Bezug auf Muttersprachler untersucht, wird auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern nicht näher eingegangen.
[6] Hinter dem Begriff ‚inkrementelle Verarbeitung' steckt das Phänomen, dass im Verarbeitungsprozess gleichzeitig mehrere Ebenen aktiv sind, d.h. die unteren Ebenen können bereits aktiv sein, auch wenn die Verarbeitung der höheren Ebene noch nicht abgeschlossen ist (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002: 85f).
[7] An dieser Stelle muss bemerkt werden, dass diese Phänomene des Stockens lediglich in einer gewissen Anzahl als normal betrachtet werden können. Durch Experimente konnte Aitchinson zeigen, dass Aphasiker die gleichen Auswahlfehler treffen wie gesunde Sprecher, bloß in einer wesentlich größeren Anzahl (1982: 222f).
[8] Auf die ausführliche Darstellung der in Dabóczi (i.V.) vorgeschlagenen Klassifikation der Versprechertypen auf empirischer Basis muss an dieser Stelle aus Raumgründen verzichtet werden.
[9] Die Tabelle enthält nur Haupttypen der Versprecher, die hinsichtlich der empirischen Untersuchung relevant sind (s. auch weiter oben).
[10] Vgl. ausführlicher Fabulya (2007) in Bezug auf Füllwörter.

[11] Das deutsche Radio Phon-in und seine Transkription stammt von Susanne Günthner, die ungarische Sendung ist eine Aufnahme von mir. Die Analyse erfolgt in beiden Fällen anhand der schriftlichen Abbildung der Gesprächen.
[12] Das Korpus ist identisch mit dem Material in Dabóczi (i.V.).
[13] Bei Menyhárt (2003) wurde die On-line Version des Artikels verwendet, der am 25. 06. 2007 vom http://fonetika.nytud.hu/menu_hu.htm heruntergeladen wurde.

Literatur

Aitchinson, Jean (1982):
Der Mensch - das sprechende Wesen: eine Einführung in die Psycholinguistik. Tübingen: Narr.

Dabóczi, Viktória (1982):
Lapsus linguae – Versprecher in der deutschen und ungarischen gesprochenen Sprache. (Manuskript, Eingereicht beim JUG)

Fabulya, Márta (2007):
Izé, hogyhívják, hogymondjam. Javítást kezdeményező lexikális kötőelemek. *Magyar Nyelvőr* 3, 324-342.

http://fonetika.nytud.hu/menu_hu.htm (Zugriff am 22. 08. 2007)

Gohl, Christiane / Günthner, Susanne (1999):
Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft,* 39-75.

Gósy, Mária (2004):
Fonetika, a beszéd tudománya. Budapest: Osiris.

Gósy, Mária (2005):
Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris, 2005.

Iványi, Zsuzsanna (2003):
A „nyelvemen van" - jelenség német és magyar nyelvű beszélgetésekben. Nyelvészeti vizsgálatok a konverzációelemzés módszereivel. *Magyar Nyelvőr* 1, 76-91.

Hoffmann, Ludger (1991):
Anakoluth und sprachliches Wissen. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation,* 97-119.

Horváth, Viktória (2004):
Megakadásjelenségek a párbeszédekben. *Beszédkutatás 2004*, 187-199.

Hörmann, Hans (1991):

Einführung in die Psycholinguistik. 3. unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keller, Jörg / Leuninger, Helen (2004):
Grammatische Strukturen - Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch. Zweite, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr.

Menyhárt, Krisztina (2003):
A spontán beszéd megakadásjelenségei az életkor függvényében. In: Hunyadi, László (Hg.): *Kísérleti fonetika, laboratóriumi fonológia*. Debrecen, 125-138.

Miller, George A. (1992):
Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Heidelberg/Berlin/New York: Spektrum Akademischer Verlag.

Rickheit, Gert / Sichelschmidt, Lorenz / Strohner, Hans (2002):
Psycholinguistik. Tübingen: Stauffenburg.

Schwitalla, Johannes (2003):
Gesprochenes Deutsch. 2. übergearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.

Szabó, Eszter (2004):
„öhm, na hiszen, hogy is mondjam" – Megakadásjelenségek nyelvi játék közben. *Beszédkutatás 2004*, 200-208.

Vallent, Brigitta (2005):
A spontán beszéd ötven éve és ma. (Esettanulmány). *Beszédkutatás 2005*, 99-111.

Emilia Muncaciu-Codarcea (Cluj-Napoca)

Bedeutungsdifferenzierung und Festlegung der Varianten in einer kontrastiven Valenzbeschreibung deutscher und rumänischer Adjektive

1. Einleitende Bemerkungen

Die Implikationen einer ausführlichen Valenzbeschreibung werden immer mehr in der neueren Valenzforschung problematisiert, die verschiedene mehrdimensionale und gestufte Modelle als Lösungsvorschläge bietet. Die theoretische und praktische Ergänzungsbedürftigkeit einer einheitlichen Valenzbeschreibung kann an der bisherigen Forschung der Adjektivvalenz im Deutschen bzw. unzureichenden Untersuchung der Adjektivvalenz in der rumänischen Linguistik gut beobachtet werden, z.B. unklare Beschreibungskriterien, Bedeutungsdifferenzierung, folglich unterschiedliche Valenzinformationen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Veranschaulichung der Implikationen einer ein- oder zweisprachigen Beschreibung der Adjektivvalenz, unter dem Aspekt der genauen Bedeutungserschließung und -differenzierung in Form von Varianten der polysemen Adjektive. Zwecks einer benutzerfreundlichen, grammatisch korrekten und empirisch überprüfbaren Beschreibung der Adjektivvalenz werden abschließend ein paar Anregungen für die Form und den Inhalt eines entsprechenden Eintrags in einem Adjektivvalenzwörterbuch formuliert, das lernerorientiert als Nachschlagewerk/ Hilfsmittel im DaF-Unterricht Anwendung finden soll.

2. Semantik, Polysemie und Valenz des Adjektivs

Die Valenz des Adjektivs wurde mit der Übertragung des Valenzphänomens von Verben auf andere Wortklassen näher untersucht und in Valenzwörterbüchern beschrieben. Adjektive (auch attributive Partizipien) charakterisieren das Bezugssubstantiv hinsichtlich der Merkmale, Beschaffenheiten oder Relationen, sind Teil der NP und bilden das logisch-semantische Prädikat des Satzes. In der rumänischen Linguistik gibt es keine explizit ausgearbeitete Valenzgrammatik bzw.

Untersuchung der Adjektivvalenz, die Erkenntnisse der strukturellen Linguistik und neueren Valenzforschung wurden in die neue Akademie-Grammatik (GA 2005) integriert (graduelle Valenzbindung, starke/ schwache Transitivität; vgl. auch KGdr 1993 und VLdr 1983).

Deutsche und rumänische Adjektive haben syntaktisch und semantisch ähnliche oder gemeinsame Valenz im prädikativen und attributiven Gebrauch, adverbial sind sie Ergänzung oder Angabe zum Verb (*schnell, bewusst arbeiten;* nume predicativ, element predicativ suplimentar: *Fetița este/vine voioasă, Pe ea o știu harnică,* atribut adjectival/apoziție: *casă frumoasă,* complement circumstanțial de mod: *N-a răspuns corespunzător*). Die meisten Valenztheoretiker betrachten das Subjekt/ Beziehungswort des prädikativen/attributiven Adjektivs als Aktant (ein- bis dreiwertige Adjektive, ausgenommen die Bezeichnungen von Witterungserscheinungen im WVDA 1974, WVEvW 1996, DAW 1991, Lee 1994), Engel (1988) bemerkt aber zu Recht, dass diese Auffassung in Widerspruch zur Verb- und Substantivvalenz steht: das Subjekt ist syntaktische Ergänzung zum (Kopula)Verb und semantischer Valenzpartner, das attributive Adjektiv ist Angabe/ logisches Beziehungswort des Substantivs als Merkmalsträger (*Das Kind ist/wird/bleibt/scheint gesund; Man sah sie als geeignet für diese Stelle an).* Folglich sind die meisten Adjektive nullwertig bis fakultativ, selten obligatorisch zweiwertig (*regnerisch, fleißig, stolz auf, jmdm. behilflich bei/dankbar für;* Eakk, Edat, Egen, Eprp, Esit, Edir, Enom, Eadj, Evrb, Egrp/k/s, Evgp/k/s, Enrm, Eprop). Die meisten rumänischen Adjektive sind null-/einwertig, oft in nur einer ihrer Bedeutungsvarianten, mit semantisch weiteren obligatorischen/fakultativen Ergänzungen (complement indirect, prepozițional, de relație, agent, circumstanțial de mod propriu-zis, comparativ, consecutiv, măsură, condițional, scop, concesiv, cumulativ, instrumental, excepție, sociativ, opozițional, cauză, loc, timp; *analog, sortit+D, conform cu, dator, ahtiat după, prevăzut cu, menit să, dornic/străin/vrednic de*). Adjektive haben eigene semantische Valenz und Rollen, die Ergänzungen charakterisieren Handlungen, Tätigkeiten, Zustände bzw. die Eigenschaften, Ursache, Art oder ihre Beziehung zueinander (Resultativ, Objektiv, Verhältnis-, Vorgangsträger, Possessiv, Anhänger, Kausativ, Agentiv, Benefaktiv, Finativ, Modativ, Lokativ, Geltungsbereich, Maß, Norm, Gleichsetzungs-, Vergleichsgröße, Instrumentativ, Temporativ; vgl. Sandau 1975, Sommerfeldt 1981, Lee 1994). Die syntaktischen Ergänzungen sind nicht immer identisch mit

den semantischen, syntakisch monovalente Adjektive können semantisch mehrwertig sein und umgekehrt. Einwertige Adjektive sind Eigenschaftsträger, mehrwertige charakterisieren die Beziehung zum Bezugswort, z.B. *înclinat spre literatură, nepăsător la durerile noastre, iremediabil ratat*, *bun la matematică*.

Der Zusammenhang zwischen der Bedeutung und der Valenz des VT ist unbestreitbar und kann an zahlreichen kategorialen und funktionalen semantischen Valenzbeschreibungen beobachtet werden: die Bedeutung als strukturelles Komplex mit semantischen Merkmalen/ Komponenten ist entscheidend für die Kombination der Lexeme mit anderen Elementen, die valenzrelevanten semantischen Komponenten bestimmen die Zahl und semantische Art der Ergänzungen. Adjektive stellen aufgrund ihrer Bedeutung semantische Verknüpfungsbeziehungen zu Substantiven, Verben, Adjektiven, Adverbien dar (Merkmal- Merkmalsträger: charakterisierend, urteilend), die die syntaktische Realisierung der Beziehungen beeinflussen (denotative, bewertende, kommunikative und kontextuelle Bedeutung bei Böger 1989:215ff.). Die Kombinierbarkeit der kategorialen Adjektivseme wird syntagmatisch charakterisiert: semantisch-funktionale/denotative Merkmale der Kontextpartner (Merkmalsträger/Gegenstand, Prozess, Zustand, Beschaffenheit), morphologische Form und potentielle syntaktische Verknüpfbarkeit mit Verben, Substantiven (keine 1:1-Relation). Die semantischen Beziehungen sind auf syntaktischer Ebene unterordnend (attributiv, adverbial) oder zuordnend (prädikativ), z.B. *eine kalte Frau; Die Frau ist kalt/begrüßt ihn kalt*.

Qualifikative, referentielle und klassifikative Adjektive sind VT mit obligatorischer und fakultativer Valenz, der Zusammenhang zwischen Bedeutung und syntaktischer Realisierung (Form, Funktion) ist aber nicht immer deutlich erkennbar; laut Engel (1988) sind die meisten Adjektivergänzungen fakultativ, im DAW (1991) hingegen vorwiegend obligatorisch. Unterschiedliche Valenzverhältnisse korrelieren oft mit verschiedenen Bedeutungen (*Der Kaiser war mächtig/des Englischen ~*), manche Adjektive haben scheinbar fakultative Ergänzungen, die nicht systematisch untersucht sind, z.B. das dativische Pronomen: *Der Entdecker des Eisens ist unbekannt/mir ~*. Die semantischen Gruppen der qualitativen und relativen Adjektive (einwertig) deckt sich nicht durchaus mit den syntaktischen Gruppen der ein- und mehrwertigen Adjek-

tive, qualitative sind auch zweiwertig: *Sie ist gut gelaunt* (vgl. auch die unterschiedliche Realisierung semantisch mehrerer vorausgesetzter Aktanten: *Die Tochter ist gleichaltrig mit ihrem Freund/Beide sind* ~). Manche Valenzbeschreibungen gehen von einer Gruppierung der semantisch ähnlichen Wörtern zu lexikalisch-semantischen Feldern aus (Hervorhebung der gemeinsamen semantisch-strukturellen Eigenschaften, wortfeldorientierte Beschreibung etymologisch verwandter Wörter einer/mehrer Wortarten, z.B. Gänsel 1983, Sandau 1975, Sommerfeldt 1989).

3. Festlegung der Valenz- und Bedeutungsvarianten in Wörterbüchern

Adressatengruppe und Lernerorientiertheit hinsichtlich der Benutzungszwecke spielen eine wichtige Rolle beim Verfassen der Valenzwörterbücher, daher ist eine der Grundfragen bei der Wortauswahl und Artikelstruktur die Bedeutungserschließung und -differenzierung in Form von Bedeutungsvarianten (bei Polysemie) und ihre Notation. Die Valenzbeschreibung ist zugleich eine Bedeutungsbeschreibung, da unterschiedliche Bedeutungen oft unterschiedliche Valenzstrukturen aufweisen und das Bedeutungswissen eng mit dem Sachwissen verknüpft ist bzw. verschiedene Aspekte desselben Wissens reflektiert; daneben ist der Kontext ausschlaggebend für die Erkennung der Normverstöße, folglich „kann nicht davon ausgegangen werden, dass es die richtige Bedeutung eines bestimmten Wortes gibt, auch wenn die verschiedenen Bedeutungen, die die Sprachteilhaber „haben", im großen und ganzen ähnlich sind." (Nikula 1995:145); besonders bei einer onomasiologischen Grundlage sind die Informationen zur Semantik primär, die grammatischen Informationen folgen danach. Eine Erklärung der unterschiedlichen Valenz eines Wortes besteht gerade in der genauen Bedeutungserschließung, ausgehend von der geringsten oder maximalen Valenzzahl, was zu einer Bedeutungsverallgemeinerung führen kann. Obwohl die Tendenz ist, Wörter mit ähnlicher Bedeutung in gleichen Konstruktionen eingehen zu lassen, ist die Angabe der möglichen Konstruktionen und/oder Phraseologismen wichtig.

Die für die Festlegung der Varianten entscheidenden Unterschiede in der Bedeutung (bei gleicher Valenz und Distribution) ergeben sich durch den Ausdruck bestimmter Begriffstrukturen durch unterschiedli-

che sprachliche Strukturen oder umgekehrt (Homonymie, Polysemie). Im WVDV (1969) werden die Bedeutungsvarianten nur dann aufgeführt, wenn Unterschiede in Zahl und Semantik der Aktanten vorliegen. In VALBU (2004) werden die einzelnen Verbvarianten ausgehend von den Bedeutungsunterschieden festgelegt (mehrere Varianten mit gleichem SBP, nicht aber verschiedene Varianten mit derselben Bedeutung), ihre Erklärung erfolgt durch Paraphrasen, Synonyme, stilistische Kennzeichnung und prototypische Beispiele.

Die Adjektivvalenzwörterbücher (semasiologisch: WVDA 1974, wortfeldorientiert: WvevW 1996, DAW 1991) erklären sich zwar als semantisch fundiert, bieten jedoch unterschiedliche, z.T. widersprüchliche Beschreibungen und Bedeutungsdifferenzierungen; für das Rumänische liegt zur Zeit kein Adjektivvalenzwörterbuch vor. Im WVDA wird die Polysemie als lexisch-semantische Varianten aufgefasst, ausgehend von der Annahme assoziativer Beziehungen zwischen ihnen, die Varianten bilden das Bedeutungsnetz/Strukturgefüge des Wortes; homonym sind Wörter gleicher/ unterschiedlicher Herkunft: *matt (1)*- V1=schwach, erschöpft, V2=glanzlos, V3=gedämpft, V4=unbefriedigend, nicht überzeugend; *matt (2)*-V1=im Schachspiel besiegt, V2=kampfunfähig. Bei der Bedeutungsbeschreibung und Variantenauswahl wurde die lexikalische Bedeutungsstruktur, ihr hierarchischer Charakter nicht berücksichtigt und auf seltene, mit bestimmten Partnerwörtern verbundene Varianten verzichtet. Im DAW wird die Valenz der Bedeutungsgruppen einfacher/ abgeleiteter Adjektive des Kernbereichs/ Peripherie (zwei-, dreiwertig), unter Berücksichtigung der semantischen Polarität beschrieben: Komparation, semantisch-syntaktische Valenz, Kernbedeutung, Antonymie, Beispiele für den prädikativen/attributiven Gebrauch, Anmerkungen zu weiteren Verwendungsmöglichkeiten/-beschränkungen, ein Übungs-/ Lösungsteil. Die Abgrenzung der 10 Felder erfolgt nach Bedeutungs-/Verwendungseigenschaften, Valenz-/ Kontexteigenschaften. Im WVevW werden alphabetisch etymologisch-semantisch verwandte Verben, Adjektive, Substantive in 13 Feldern syntaktisch, semantisch und pragmatisch beschrieben (Paraphrase für die Bedeutungsstruktur), die Auswahlkriterien betreffen Felder unterschiedlicher Sachbereiche mit primär dreiwertigen VT und Wörter unterschiedlicher Wortarten/Wortbildung. Mangelhaft ist der Verzicht auf Varianten bzw. ihre Komprimierung unter der Paraphrase für die

Kernbedeutung (WVevW, DAW) und ihre unklare Abgrenzung (WVDA), was die weitere Differenzierung noch mehr erschwert. Nützlich und didaktisch vorteilhaft sind die Hinweise auf den phraseologischen Gebrauch, die Wortbildung, semantische Gruppierung der Adjektive und die Kurzbeschreibung der Felder (DAW, WVevW), so dass die Wörterbücher trotz der geringen Anzahl der beschriebenen Adjektive erfolgreich im DaF-Unterricht benutzt werden können. Zur Veranschaulichung seien ein paar Beispiele der unterschiedlichen Bedeutungserschließung in Wörterbüchern genannt.

bekannt-1+(1) V1-von vielen gekannt; V2-angesehen in bezug auf, beliebt; 2 V3/V4- persönlich nicht fremd/ näher kennend (WVDA, 78ff.); *bekannt*$_1$-2, Verwandtschaft/Bekanntschaft; *bekannt*$_2$-1+(1), Erkenntniseinstellungen (DAW, 31, 100); *bekannt-* 2, Mitteilung/Sprachproduktion (WVevW, 154); *als, für, jdm., mit jdm/etw. b.* (LGwDaF, 138f., DGWDaF, 126); ***cunoscut, știut, notoriu, a face cunoscut/cunoștință cu, a cunoaște pe cineva/ceva, a fi competent în, a se familiariza cu*** (Acad., 146). ***bereit***: 1+(1) V1-fertig, vorbereitet, V2-entschlossen zu (WVDA, 82); (ab)*marschbereit-* 1, Fortbewegung (WVevW, 34); *bereit* 1+(1), Voraussetzungen des Menschen zum Handeln: Wille/Bereitschaft (DAW, 120); *b. zu, für etw.* (LGWDAF, 146, DGWDAF, 135); ***gata, dispus, pregătit pentru, să, de*** (Acad., 152). ***bewusst***$_1$: 2 V1- um etw. wissend, 1 V2-wissentlich, 1 V3-überzeugt, sich einsetzend für seine Klasse; ***bewusst***$_2$: 1 *der b. Film/Schriftsteller* (WVDA, 88); *bewusst*$_1$- 2, Erkenntniseinstellungen (DAW, 100); ***(a face) conștient de, intenționat, cunoscut, știut, anumit, stabilit, a-și da seama*** (Acad., 169). ***böse:*** 1 V1-arg, schlecht, 2 V2/V3-feindselig gestimmt/handelnd, 1 V4-Verstärkung in Wendungen: *in b. Bedrängnis geraten, jdm. b. mitspielen* (WVDA, 98f.); *böse*$_1$- 2: *zu*, *böse*$_2$: *auf, mit, jdm.* (Menschliche Verhaltensweisen, DAW, 41); *jdm., auf, mit (wegen, für), b. werden* (LGWDAF, 181f., DGWDAF, 182); ***mânios, supărat, certat cu, rău, bolnav, greu, deprimat, maling, josnic, urât*** (Acad., 186). ***bedenklich***-1 V1-gefährlich, zu denken gebend, V2-ungünstig, zweifelhaft, V3-sorgenvoll, voll Vorbehalt (WVDA, 71f.); *bedenklich*-2, Gefühle (WVevW, 251); bedrohlich, skeptisch, zweifelhaft (LGWDaF, 126, DGWDAF, 109); ***îngrijorător, critic, îndoielnic, nefavorabil, meditativ, îngândurat, delicat, problematic*** (Acad., 136). ***besessen***: 2 V1-von etw. erfüllt sein, 1 V2-tobsüchtig, wahnsinnig (WVDA, 85); 2, Gefühle: Freude, Hochstimmung, (WVevW, 253), Wille/Bereitschaft (DAW, 121);

posedat, apucat, nebun, obsedat, angajat, entuziasmat, pasionat, furios (Acad., 159).

Je nach der Semantik und Beziehung des Adjektivs zu seiner Umgebung kommen die Ergänzungen obligatorisch oder fakultativ in den Varianten vor, ihre Festlegung ist jedoch dadurch erschwert, dass selbst die einsprachigen Bedeutungswörterbücher die semantische Differenzierung unterschiedlich vollziehen. Rumänische Adjektive sind oft polysem, daher ist die Heranziehung eines rumänischen Bedeutungswörterbuchs ein nützliches Hilfsmittel für die möglichst genaue Differenzierung der Varianten, die den deutschen nah bleiben sollen. Wichtig und zugleich problematisch hinsichtlich der Artikellänge bei der Bedeutungsbeschreibung/-differenzierung ist die Auswahl repräsentativer Beispiele dafür (ggf. mit weiterführenden Anmerkungen).

4. Vorschlag einer Bedeutungsdifferenzierung und Beschreibung der Adjektivvalenz

Valenzwörterbücher, die insbesondere für DaF-Lerner konzipiert sind, sollen das Ziel einer genauen, umfassenden Bedeutungsdifferenzierung in benutzerfreundlicher Form der Einträge verfolgen, ggf. die antonymischen, stilistischen, phraseologischen, pragmatischen Verhältnisse und Wortbildungen, die die Textkohärenz herstellen, präzisieren. Valenzbeschreibungen können die Bedeutungsbeschreibungen nicht ersetzen, sie bieten neben der Morphologie und Idiomatik Konstruktionsmuster, die durch gut ausgewählte Beispiele belegt werden sollen. Wenn die grammatische Beschreibung leichter den praktischen Bedürfnissen der Lerner entgegenkommt, so liegt eine größere Schwierigkeit in der Bedeutungsbeschreibung und didaktischen Darstellung der lernrelevanten Infomationen. Infolge der bisherigen Beobachtungen in Valenzwörterbüchern und in Einklang mit den Benutzerbedürfnissen kann die Polysemie und Bedeutung der Adjektive folgenderweise in einem Valenzwörterbuch erschlossen werden:

- unterschiedliche Einträge desselben Adjektivs für unterschiedliche Adjektivbedeutungen;
- eine feinere Bedeutungsdifferenzierung, mit/ohne Valenzunterschiede, markiert in Form von Varianten (auch bei unterschiedlichen Valenzstrukturen);

– Paraphrase/Wörterbuchdefinition für die Bedeutungsbeschreibung, belegt durch konstruierte/adaptierte Beispiele; Korpusbelege für die einzelnen Varianten mit detaillierteren Bedeutungsbeschreibungen;
– Synonyme, Angaben zur Wortbildung, Wortfamilie, Phraseologie/Wendungen;
– Anmerkungen zum fehlerhaften, ungewöhnlichen, seltenen Gebrauch.

Eine solche Erschließung der Adjektivbedeutung und Polysemie im Rahmen der Valenzbeschreibung erweist sich als nützlich für den Benutzer bei der Disambiguierung und exakteren Darstellung der Valenzverhältnisse/ -auswirkungen auf die Semantik und umgekehrt, aber auch schwierig für die Wörterbuchautoren hinsichtlich der Klarheit und Verständlichkeit der Informationen in einem längeren, aus einer solchen Beschreibung resultierenden Eintrag.

Die Valenz der deutschen und rumänischen Adjektive kann auf derselben theoretischen Grundlage, mit denselben Mitteln und unterschiedlicher Betonung der Gemeinsamkeiten/ Unterschiede beschrieben werden; sinnvoll wäre eine spiegelbildliche Gegenüberstellung der Valenz in den zwei Sprachen (vgl. VLdr 1983). Falls den deutschen Adjektiven kein rumänisches oder eine ungebräuchliche Form entspricht, kann man ein Synonym oder die übliche Ausdrucksform beschreiben. Partizipien stehen oft als Adjektive/Bedeutungsvariante mit eigener Valenz. Hinsichtlich der Benutzer und didaktischen Anwendung eines Adjektivvalenzwörterbuchs soll die Struktur der Einträge und Beschreibungssprache verständlich, leicht entzifferbar und übersichtlich sein, rein von widersprüchlichen, aber reich an Valenzinformationen (überprüfbare, ausführliche, vollständige Beschreibungen, Korpusbelege). Die genaue Festlegung der Adressaten (Germanisten oder DaF-Lerner) und deren Erwartungen ist von grundlegender Bedeutung: für die ersteren ist eine detailliertere Valenzbeschreibung vielleicht nützlicher, für die letzteren muss diese auf das Wesentliche reduziert sein (Sicherung des richtigen Sprachgebrauchs). Unter diesem Gesichtspunkt betrachte ich folgende Informationen als unentbehrlich für eine Valenzbeschreibung:

– Kernbedeutung (Kurzparaphrase, Wörterbuchdefinition), Komparationsformen, Bedeutungsvarianten
– Morphologisch-semantische Charakterisierung der Aktanten:

Realisierungsform, semantische Merkmale und Rollen; fakultative Aktanten in Klammern, ggf. E-Klasse und SBP; (durchnummerierte) Beispielsätze
- Angaben zum Gebrauch des Adjektivs mit Beispielsätzen
- Anmerkungen: Phraseologie, Wortbildung/-familie, Adjektiv-Verb-Verbindungen, abweichende Fälle
- Alphabetisch/onomasiologisch angeordnete Adjektive, nach semantischen Feldern (DAW, WVevW)

5. Ausblick

Die Untersuchung der Adjektivvalenz steht in enger Verbindung mit den neuesten Entwicklungen in der Valenzforschung, sie kann nur unter Berücksichtigung sowohl der syntaktischen als auch der semantischen Valenzebene beschrieben werden. Die Valenz kann als Ergänzungsbedürftigkeit oder Ergänzbarkeit aufgefasst werden, was folglich Einfluss auf die Valenzerweiterung oder -reduktion übt. Deutsche und rumänische Adjektive haben ähnliche oder gemeinsame syntaktisch-semantische Valenz und Bedeutung bzw. können in denselben Varianten differenziert werden, mit ggf. verschiedenen Realisierungsformen der Ergänzungen. Die semantische Differenzierung polysemer Adjektive ist entscheidend für die Erschließung der Bedeutungsvarianten mit/ohne Valenzunterschieden, die Beschränkung auf die Hauptbedeutung würde die Korrektheit der Valenzbeschreibung eingrenzen. Aus dem Vergleich der bisherigen Beschreibungen der Adjektivvalenz konnten wichtige Schlüsse bezüglich der Implikationen einer ein-/zweisprachigen Valenzbeschreibung unter dem Aspekt der genauen Bedeutungserschließung und Festlegung der Varianten gezogen werden. In diesem Sinne ist eine nähere Systematisierung des Zusammenhangs zwischen Valenz und Bedeutung bei etymologisch verwandten Wortarten begrüßenswert, wie auch eine klare, einheitliche Bestimmung der Kriterien für Form und Struktur der Beschreibung und Differenzierung der Homonymien und Polysemie in Valenzwörterbüchern, besonders hinsichtlich der Klarheit und Überschaubarkeit der Informationen und Artikellänge. Nicht zuletzt besteht in der germanistischen Linguistik und Valenzlexikographie die akute Notwendigkeit der kontrastiven Adjektivvalenzwörterbücher, wodurch Übereinstimmungen, Unterschiede und eine

Lehrstrategie im Unterricht festgelegt werden sollten, was aber auch eine nähere Untersuchung der Adjektivvalenz im Rumänischen voraussetzt.

Literatur

Ágel, Vilmos (et. al.) (Hg.) (2006)
Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2. Halbbände. Berlin. New York: de Gruyter.

Böger, Iris (1989)
Die Abhängigkeit der syntaktischen Verwendung der Adjektive von ihrer lexikalischen Semantik. In: Sommerfeldt, K. E./Spiewok, W. (Hg.): *Zum Verhältnis von Lexik und Grammatik*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, S. 215–233.

Draşoveanu, Dumitru D.(1997)
Teze şi antiteze în sintaxa limbii române. Cluj-Napoca: Clusium.

Engel, Ulrich (1988)
Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos.

Engel, Ulrich (^{3}1994)
Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Berlin: Schmidt.

GA=Academia Română/Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan-Al. Rosetti“ (2005)
Gramatica limbii române. I, II. Bucureşti: Editura Academiei.

Gänsel, Christina (1983)
Zur Semantik und Valenz deutscher Adjektive des Vergleichens. Diss. (A) Güstrow.

Götze, Lutz (1979)
Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive. Eine didaktische Darstellung für das Fach DaF. München: Hueber.

Ickler, Theodor (1985)
Valenz und Bedeutung. Beobachtungen zur Lexikographie des Deutschen als Fremdsprache. In: Bergenholz, H./Mugdan, J. (Hgg.): *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen, S. 358-377.

Junker, Karl (1970)
Untersuchungen zur Syntax des Adjektivs unter dem besonderen Aspekt der Valenz. Diss. Berlin.

KGdr=Engel, Ulrich, (et.al) (1993)
Kontrastive Grammatik deutsch- rumänisch. 2 Bände. Heidelberg: Groos.

Lee, Sun-Muk (1994)
Untersuchungen zur Valenz des Adjektivs in der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt a. M.: Lang.

Motsch, Wolfgang (1971)
Syntax des deutschen Adjektivs. 6. Auflage. Berlin: Akademie.
Neamțu, Gavril G. (1999)
Teoria și practica analizei gramaticale. Distincții și... distincții. Cluj Napoca: Excelsior.
Nikula, Henrik (1995)
Valenz und Bedeutung. In: Eichinger, L. M./Eroms, H. W. (Hg): *Dependenz und Valenz.* Hamburg, S. 135-149.
Pană-Dindelegan, Gabriela (2003)
Elemente de gramatică: dificultăți, controverse, noi interpretări. București: Humanitas.
Sandau, Hannelore (1975)
Zur semantischen Gruppierung zweistelliger Adjektive. In: Linguistische Studien 14/A. Berlin: ZISW, S. 117-123.
Sommerfeldt, Karl Ernst (1981)
Zu den Kontextsemen deutscher Adjektive. In: Mühlner, Werner/Sommerfeldt, Karl Ernst (Hg.): *Semantik, Valenz und Sprachkonfrontation des Russischen mit dem Deutschen*. *Ein Sammelband*. Leipzig: Enzyklopädie, S. 15-32.
Sommerfeldt, Karl Ernst (1989)
Die lexikalische Bedeutung von Adjektiven- entscheidende Grundlage für Satzsemantik und Satztyp. In: Sommerfeldt, K. E./Spiewok, W. (Hg.): *Zum Verhältnis von Lexik und Grammatik*. Leipzig, S. 166-196.
Stănescu, Speranța (Hg.) (2004)
Die Valenztheorie. Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Dokumentation einer wissenschaftlichen Tagung in Sibiu/Hermannstadt im Februar 2002*. Frankfurt am Main. Berlin. Wien u.a.: Lang.

(Valenz-)Wörterbücher

Acad.=Isbășescu, Mihai u.a. (ed.) (1989)
Dicționar german-român. (Academia RSR. Univ. București, Institutul de Lingvistică). Ed. a II-a revăzută și îmbogățită. București: Editura Academiei.
DAW=Schreiber, Herbert/Sommerfeldt, Karl Ernst/Starke, Günter (1991)
Deutsche Adjektive. Wortfelder für den Sprachunterricht. Leipzig. Berlin. München: Langenscheidt.
DGWDaF=Kempcke, Günter u.a. (2000)

Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/New York: de Gruyter.

LGwDaF=Götz, Dieter/Haensch, Günther/Wellmann, Hans (Hg.) (1998)
Langenscheidts Großwörterbuch DaF. Das neue einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Berlin. München.

VALBU=Schumacher, Helmut, (et. al.) (2004)
VALBU-Valenzwörterbuch deutscher Verben. Tübingen: Narr, 2004.

VLdr=Engel, Ulrich/Savin, Emilia u.a. (1983)
Valenzlexikon deutsch-rumänisch. Heidelberg: Groos.

WVDA=Sommerfeldt, Karl-Ernst/Schreiber, Herbert (1974)
Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

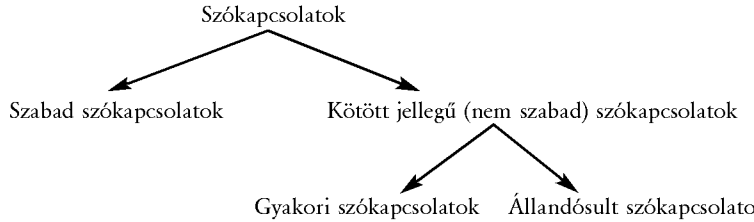
WVDV=Helbig, Gerhard/ Schenkel, Wolfgang (1969)
Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

WVevW=Sommerfeldt Karl-Ernst/Schreiber, Herbert (1996)
Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter. Verben, Adjektive, Substantive. Tübingen: Niemeyer.

Gábor Székely (Nyíregyháza)

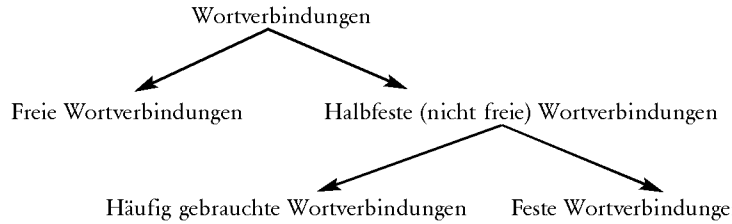
Was zwischen den Phraseologismen und den freien Wortgruppenzu finden ist?

Vor kurzem habe ich eine Abhandlung über die Wortverbindungen in ungarischer Sprache gelesen. In dieser Arbeit ist die folgende Skizze zu sehen:



(Vgl.: Balogh 2007: 17).

Wenn diese Skizze in der deutschen Sprache formuliert wäre, würden wir solches Bild vor uns haben:



Es ist kaum zu bestreiten, dass feste und freie Wortverbindungen in jeder Sprache (genau gesagt in jeder von mir bekannten Sprache!) zu finden sind. Als eine feste Wortverbindung kann z. B. die Wendung *da liegt der Hund begraben* angesehen werden. Die Wortverbindungen *der Hund schläft, der Hund läuft, der Hund frisst etw., der Hund springt auf* können wie

„freie" bezeichnet werden. Es lohnt zwar sich hier kurz auch mit diesen Wendungen zu beschäftigen, scheint es mir doch interessanter zu sein, was zwischen den freien und den festen Wortgruppen zu finden ist. Weiterhin kann man auch überlegen, ob die „häufig gebrauchten" Wortgruppen wirklich zu den halbfesten Wortverbindungen gezählt werden können.

Mein kleiner Beitrag ist eigentlich die Fortsetzung der Vorlesung, die ich unter dem Titel „Zum Begriff der Kollokation" an der Hochschule in Nyíregyháza im Rahmen der Konferenz „Vielfalt in der Germanistik" am 13. November 2008 gehalten habe. Im Gegensatz dazu steht nicht die Definition der Kollokation jetzt im Mittelpunkt meines Beitrages, sondern – wie früher schon erwähnt worden war – das Problem der Wortverbindungen, die weder als vollkommen feste, noch als vollkommen freie betrachtet werden können, weiterhin die Frage, wo sich die im Text häufig auftretenden Wortverbindungen im System des Wortbestandes einer Sprache, in unserem Fall im System des Wortbestandes der deutschen Sprache befinden?!

Es kann vielleicht als Evidenz betrachtet werden, dass die festen Wortverbindungen (genannt auch Phraseologismen) durch Idiomatizität, semantisch-syntaktische Stabilität, Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit charakterisiert werden können (Schippan 1992, 47–50). Man braucht diese Charakterzüge ausführlicher nicht zu erörtern. Es ist wohl bekannt, dass die phraseologischen Einheiten einer Sprache meist unverändert gebraucht werden, und die Bedeutung des Phraseologismus aus den einzelnen lexikalischen Bedeutungen der in der Wortverbindung befindlichen Wörter nicht abzuleiten ist. Eben deswegen können diese Ausdrücke als „feste" Wendungen genannt werden. Die schon früher erwähnte Wortverbindung *da liegt der Hund begraben* kann also im Text nur in dieser Form und mit der Bedeutung 'hier ist das Problem' gebraucht sein.

In den Facharbeiten findet man auch die so genannten komparativen Phraseologismen (*hässlich wie die Nacht, dumm wie die Sünde*) unter den festen Wortverbindungen (s. z. B.: Fleischer 1982: 187, Stepanova-Černyševa 2005: 189–192). Diese Wendungen können aber auch zu den Kollokationen gezählt werden (vgl.: Szűcs 1999: 185). Die Kollokation ist ein „Terminus für charakteristische, häufig auftretende Wortverbindungen, deren Miteinandervorkommen auf einer Regelhaftigkeit beruht,

also primär semantisch (nicht grammatisch) begründet ist" (Bußmann 1990: Kollokation). Es scheint also, dass der Begriff der Kollokation vollkommen klar ist. Wir müssen aber vorsichtig sein! Es lohnt sich nämlich auch die folgende Bemerkung zu beachten: „Azt, hogy hol a határ a frazeologizmus és a kollokáció között, egyelőre senki sem tudja elméletileg megalapozottan, biztos módon meghatározni" (Hollós 2007: 141), was auf Deutsch bedeutet: „Niemand kann es theoretisch begründet, vollkommen eindeutig feststellen, wo die Grenze zwischen Phraseologismus und Kollokation vorhanden ist." In diesem Beitrag würde ich dazu noch hinfügen: Und wo sind die Grenzen zwischen den freien Wortverbindungen und den Kollokationen!?

Der Unterschied zwischen den „echten" Phraseologismen und den komparativen Phraseologismen – meiner Auffassung nach – besteht einerseits darin dass die meisten komparativen Phraseologismen „durchsichtig" sind, also sogar der linguistisch nicht besonders gebildete „Laie" kann feststellen, warum eben ein solcher Ausdruck in der Sprache als phraseologische Einheit gebraucht wird, obzwar die Entstehung der einzelnen Ausdrücke, also der „Phraseologisierungprozess" bei einigen Ausdrücken eine spezielle Erklärung braucht (Stepanova-Černyševa 2005: 189–192). Andererseits kann eine bestimmte Variabilität bei den Ausdrücken solcher Art bemerkt werden. Man kann z. B. sagen, *schnell, flink, laufen, munter, rennen wie ein Wiesel,* aber auch *schnell wie aus der Pistole geschossen, wie der Wind, wie ein geölter Blitz, wie ein Lauffeuer.* Die Möglichkeit der Variierung ist noch größer, wenn wir den Inhalt eines Wortes nicht mit komparativen Phraseologismen, sondern mit lexikalischen Mitteln (mit „Intensifikatoren") ausdrücken wollen: *schnell – außerordentlich, furchtbar, schnellstmöglich, schrecklich, sehr, überaus, zu.* Die verstärkenden Wortgruppen einer Sprache sind zwar „lockerer", als die vollkommen festen Wortverbindungen, sie sind aber nicht vollkommen frei. Es kann z. B. gesagt werden *furchtbar kalt* und *furchtbar heiß,* aber **eisig heiß* gibt es nicht, *eisig kalt* gibt es, **brennend kalt* gibt es nicht, *brennend heiß* gibt es (s. darüber ausführlicher: Székely 2003, 2007).

Zwischen den festen und freien Wortverbindungen befinden sich auch die Ausdrücke, die den Anfang, das Dasein, das Ende einer Sache bedeuten. *Der Wind weht, der Bach fließt* bedeutet eigentlich: ´es gibt hier Wind', ´es gibt (hier) einen Bach'. *Der Sturm bricht los, erhebt sich, kommt auf* (also „beginnt zu sein") und *flaut ab, legt sich, ist vorüber* (also „ist zu

Ende"). Diese Wendungen – ebenso wie die verstärkenden Wortgruppen – werden in der Theorie von Zolkowski und Mel'čuk als semantische Funktionen, als semantische Parameter genannt (1967). Die Wendungen solcher Art können zu verschiedenen „semantischen Knotenpunkten" zugeordnet werden, ebenso wie die Ausdrücke *ein Liter Öl, ein Kilo Brot,* oder *der Hund bellt.* Die Wortverbindungen wie *ein Liter Öl, ein Kilo Brot* werden nicht nur in semantischen Arbeiten erörtert, sondern sie werden auch in den deskriptiven Grammatiken beschrieben (s.: „Maß- und Mengenbezeichnungen"). Die Wortverbindung *der Hund bellt* unterscheidet sich von den früher erwähnten Wortgruppen *der Hund schläft, der Hund läuft, der Hund frisst etw., der Hund springt auf* dadurch, dass sie zum semantischen Knotenpunkt ‚Lautgeben (von Lebewesen)' zugeordnet werden kann, und eben deswegen, weil der Hund einen für ihn charakteristischen Laut gibt, ist die Wendung *der Hund bellt* „fester", als z. B. *der Hund schläft.* (Schlafen können auch die Vögel, auch der Löwe, aber *die Vögel singen* oder *zwitschern, der Löwe brüllt*!)

Zwischen den „echten" Phraseologismen und den freien Wortverbindungen gibt es also eine Menge von Wendungen, die mehr oder weniger fest gebunden, aber nicht vollkommen fest, nicht vollkommen gebunden sind. Sie können durch verschiedene Merkmale charakterisiert und gruppiert werden. In einer kurz gefassten Vorlesung kann man die Systematisierung der Wortverbindungen solcher Arten nicht vollkommen durchführen. Ich wollte hier nur auf einige mögliche Art der Typisierung der von mir untersuchten Wendungen hinweisen.

Und zum Abschluss kehren wir zur Frage der Häufigkeit der Anwendung der einzelnen Wortverbindungen in den verschiedenen Texten zurück!

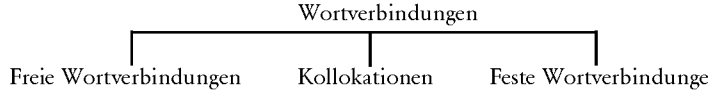
Fleischer schreibt in seiner Phraseologie:

> *offenes Feuer, gesammelte Werke, [...] Kern der Sache, das Beste hoffen [...]* der Sprachgebrauch wandelt derartige Wortverbindungen in eine Art phrasenhafter Stereotype um. [...] Die Häufigkeit des Vorkommens und der Gebrauch dieser Wortverbindungen als Nominationseinheit unterliegen in hohem Maße außersprachlichen Einflüssen (Fleischer 1982: 63–64).

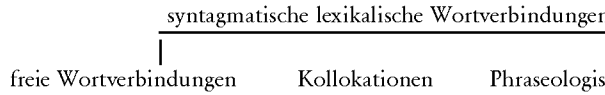
Man könnte vielleicht annehmen, dass die Wendungen, die um „semantische Knotenpunkte" gruppiert werden können, in den Texten mitein-

ander häufiger vorkommen, als die Mitglieder der freien Wortverbindungen. Ich habe es also so gemeint, dass z. B. die Wörter *Hund* und *bellen* auch in den Texten am häufigsten gemeinsam gebraucht werden. Für mich war es eine Überraschung, als ich im Wortschatz der Leipziger Universität (www.wortschatz.uni-leipzig.de) nachgeschaut habe, und gesehen habe, dass das Wort *Hund* zusammen mit dem Verb *spazieren* in den Texten am häufigsten gebraucht wird. (Dazu muss noch hingefügt werden, dass *bellen* am häufigsten wirklich mit *Hund* in den Texten zu finden ist!) Es scheint also, dass Fleischer recht hatte: bei der Häufigkeit der Anwendung von festen, halbfesten und freien Wortverbindungen können außersprachliche Gewohnheiten eine große Rolle spielen. Eben deswegen könnte man vielleicht eine solche Position einnehmen, dass die Untersuchung der Häufigkeit des Gebrauchs der Wortverbindungen ein vollkommen anderer Anschauungspunkt der Untersuchung der Wortgruppen ist, als die Untersuchung der festen und der freien Wortverbindungen. Im ersten Fall wird der „Kookkurenz" untersucht. Als Kollokationen könnten vielleicht die „halbfesten" Wortverbindungen genannt werden. Wenn man die Kollokationen untersucht, ist die Hauptaufgabe nicht die Untersuchung der Häufigkeit der gemeinsamen Anwendung der Mitglieder dieser Wortverbindungen, sondern die Untersuchung des Phraseologisierungsprozesses dieser Ausdrücke.

Die am Anfang meines Beitrages zitierte Skizze könnte also so verändert werden:



Diese Auffassung entspricht einer der von Anna Reder erwähnten Auffassungen:



(Reder 2006: 43).

Zwischen den Phraseologismen und den freien Wortgruppen sind also die Kollokationen zu finden, die zwar schon in vieler Hinsicht beschrieben, aber vielleicht noch immer nicht im nötigen Maße untersucht worden sind.

Literatur

Balogh, Péter (2007)
Nyelvelmélet *vagy* nyelvhasználat: a gyakori szókapcsolatok használatáról. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (Hg.): *Nyelvelmélet - nyelvhasználat.* Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola – Budapest: Tinta Könyvkiadó, S. 15–22.

Bußmann, Hadumod (1990)
Lexikon der Sprachwissenschaft. Zweite völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Fleischer, Wolfgang (1982)
Phraseologie der deutschen Gegenwartsprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut

Hollós Zita (2007)
Doró Katalin: Kerekasztal-beszélgetés a kollokációkról. (Hollós Zita hozzászólása). In: *Modern Nyelvoktatás XIII. évfolyam 2–3. szám.* S. 140-141.

Reder, Anna (2006)
Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens Verlag.

Schippan, Thea (1992)
Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Stepanova, Marija D. – Černyševa, Irina I. (2005)
Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Москва: Иносвтранные языки

Székely, Gábor (2003)
Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der ungarischen und der deutschen Sprache. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Székely, Gábor (2007)
Egy sajátos nyelvi jelenség, a fokozás. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Szűcs, Tibor (1999)
Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában. (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4.) Budapest: Tankönyvkiadó.

Zolkowski A. K. – Mel'čuk I. A. (1967)
О семантическом синтезе. Москва: Всероссийский центр переводов научнотехнческой литературы и документации.

Zolkowski A. K. – Mel'čuk I. A. (1969)
Szemantikai szintézis. Dokumentáció és nyelvészet – az értelmi összefüggések formalizálása. Szerk.: Varga Dénes. Budapest: OMK – Dok., S. 61–175.

Evemarie Draganovici (București)

Die Technische Übersetzung – Eine Herausforderung für den zukünftigen Übersetzer

1. Einleitung

Die letzten Jahrzehnte brachten eine wesentliche Veränderung im Berufsbild des Übersetzers mit sich, vom Sprachlerberuf / Sprachmittler zur umfassenden, textproduktiven Expertentätigkeit[1], so dass sich die traditionellen Ausbildungsstätten, um überleben zu können, den Gegebenheiten anpassen und ihr Angebot erweitern müssen. Denn die meisten Absolventen werden die übersetzerische Tätigkeit nicht ausüben, oder aber nicht ausschließlich als Übersetzer/Dolmetscher tätig sein, meistens weil die Arbeitsplätze knapp sind, so dass ihnen die Möglichkeit angeboten werden müsste auch für Berufe wie Kultur-Konsultant, Dokumentationsexperte, Öffentlichkeitsarbeit für multinationale Unternehmen, Technical Writer[2], Terminologe oder CAT-Experte[3] ausgebildet zu werden. z.B. verschmelzen die Aufgabenbereiche von Technical Writer und Übersetzer in der Praxis zunehmend, so dass versucht werden sollte, beides in einem Studiengang anzubieten. Eine Ausbildung für jeden dieser Berufe wird schon von anderen Ausbildungsstätten angeboten. Dafür aber werden außer der muttersprachlichen, fremdsprachlichen Kompetenz und Kulturkompetenz weitere Kompetenzen vorausgesetzt und um der „Wald- und Wiesenausbildung für Übersetzer" (Sandrini 1996: 498) ein Ende zu setzen, sollten Hochschulen und Fachhochschulen, wo Übersetzer und Dolmetscher vorbereitet werden, gezielte Ausbildungen anbieten.

Dieses Ziel setzt sich auch unsere neue[4] Abteilung für Dolmetscher und Übersetzer an der Technischen Universität für Bauwesen Bukarest, die Übersetzer und Dolmetscher im technischen Bereich (Englisch als A-Fach und Deutsch und Französisch als B-Fach) ausbildet. Denn die Nachfrage an Fachübersetzungen hat mit der Internationalisierung der Märkte erheblich zugenommen; außerdem wird von der Europäischen Union vorgeschrieben, dass die Betriebsanleitungen auch in der landessprachlichen Beschreibung beigefügt werden müssen. Dabei setzten wir

uns mit den Schwierigkeiten der effizienten Vermittlung der benötigten Grundkenntnisse auseinander und versuchen die traditionelle Ausbildung aufzufrischen.

2. Die Fachübersetzung in der Übersetzungswissenschaft

In der Vergangenheit wurde den wissenschaftlichen Texten keine besondere Beachtung geschenkt.[5] Erst die linguistisch orientierte Übersetzungswissenschaft nimmt sich ihrer an, weil der Gegenstandsbereich auf die wissenschaftlichen Texte beschränkt war, als Folge der zunehmenden Ansprüche, was die Wissenschaftlichkeit, Objektivierbarkeit und Formalisierbarkeit betrifft. Ihr Ziel war sämtliche Faktoren, so weit wie möglich, die die Übersetzung bestimmen und die als subjektiv betrachtet waren, auszuschalten. So wurde die literarische Übersetzung aus der linguistischen Analyse ausgeschlossen, denn bei der Analyse kam es auf den Inhalt an und nicht auf Inhalt und Form, wie im Falle der literarischen Übersetzung, wo sie einander bestimmen und eine Einheit bilden. Ziel der Translationslinguistik war den *Informationsgehalt* eines Textes in der Übersetzung invariant zu erhalten

Aufgrund der Änderung der Nachfrage rückt die Problematik der Fachübersetzungen in den Beschäftigungsbereich der Forscher. 1999 veröffentlicht z.B. Radegundis Stolze *Die Fachübersetzung: eine Einführung*, wo die Schwerpunkte im Bereich der Fachübersetzung angegangen werden, von der interkulturellen Fachkommunikation über den Fachausdruck hin zur fachsprachlichen Wortbildung, Funktionalstil, Rolle der Textsorten, kulturspezifische Vertextungskonventionen und Qualitätssicherung. Hauptsächlich methodologisch, didaktisch orientierte Forschungen unternehmen unter anderen Heidrun Gerzymisch-Arbogast und Peter Sandrini. Schwerpunkte der Untersuchungen von Gerzymisch-Arbogast sind: Kultur und Translation, Methodologie des Übersetzens, Textlinguistik und Translation, Textterminologie und Fachübersetzen (Wirtschaft), außerdem systematisier- und computerbasierbare Bedingungen beim Übersetzen und ihre Modellierung beim Transfer. Sie versucht eine Methodik des Übersetzens „in dem Bemühen, sachlich-nachvollziehbare, intersubjektiv überprüfbare Begründungen für übersetzerische Entscheidungen vorlegen zu können“ in den mit Klaus Mudersbach verfassten *Methoden des wissenschaftlichen Übersetzens* (1998) aufzustellen.

Peter Sandrinis Schwerpunkte in seiner Forschung sind: Terminologie, Fachkommunikation, Translationstechnologie, Fachübersetzung. Sandrini hebt die Bedeutung der Ausbildung zukünftiger professioneller Übersetzer bzw. Dolmetscher im Bereich der Translationstechnologie hervor, die angehenden professionellen Übersetzer sollten nicht nur mit den existierenden Tools und ihrer Funktionsweise bekannt gemacht werden, sondern auch die damit verbundenen Änderungen im Ablauf des Translationsprozesses und in der Abwicklung von Translationsprojekten mit berücksichtigen.

Eine Berücksichtigung der Vorschläge beider Wissenschaftler in der Gestaltung der Curricula und des Übersetzungsunterrichts und die Auseinandersetzung mit ihren theoretischen Schriften könnte zu einer wesentlichen Verbesserung der Ausbildung in diesem Bereich tragen und eventuell die Theorienfeindlichkeit der Studenten zu mäßigen. Es kann nicht oft genug wiederholt werden, dass die theoretische Grundlage den Übersetzer nach außen hin als Experten auftreten lässt, die Fähigkeit zur theoretischen Begründung seiner Tätigkeit.

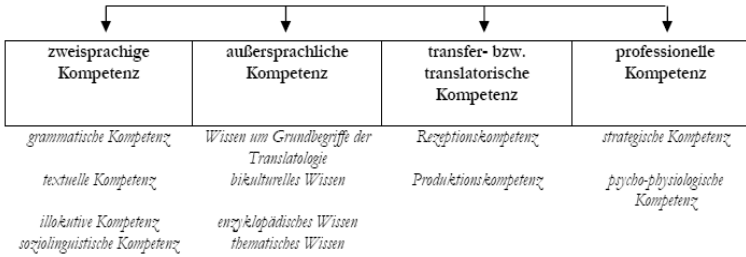
3. Zur Übersetzungskompetenz

Schon bei der Suche nach den berufspraktischen Kompetenzen trifft man auf Schwierigkeiten. Eine eindeutige Definition der übersetzerischen Kompetenz ist leider nicht anzutreffen, da der Begriff jedes Mal in einen ganz speziellen Kontext eingebettet wird, so dass zuerst dieser genau erfasst werden muss. Definiert wird sie unter anderen. von Wilss als „die Fähigkeit, gemeinsprachliche und fachsprachliche Texte in die Zielsprache adäquat zu reproduzieren" (Wilss 1977: 29) von Koller „Fähigkeit des Übersetzers, Äquivalenz herzustellen" (Koller 2004: 117). Worüber sie sich einig sind ist, dass sich die Kompetenz in Teilkompetenzen einteilen lässt.

Das Modell, das als möglicher Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts genommen werden kann, ist das von der **PACTE**[6]-Gruppe vorgeschlagene holistische Model der Übersetzungskompetenz, das aktuellste[7], das „die Übersetzungskompetenz als ein für die Übersetzung notwendiges, primär operatives, aber auch deklaratives Expertenwissen, das sich aus fünf Subkompetenzen (zweisprachige Kompetenz, außersprachliche Kompetenz, Übersetzungskonzeption[8],

instrumentelle Kompetenz und strategische Kompetenz) sowie psychophysiologische Komponenten[9] zusammensetzt" (PACTE in Wotjak 2007: 331) definiert. Ausgangspunkt für dieses Modell ist die Betrachtung, dass die Übersetzungskompetenz als „das für die Übersetzung notwendigen Kenntnissen zugrunde liegende System" (ebd.) verstanden wird. Die Kompetenzen interagieren und bestimmen einander.

Das holistische PACTE-Modell[10]



Es muss aber erwähnt werden, dass klare Richtlinien zur Vermittlung der Kompetenzen noch nicht formuliert worden sind, zwar Modelle aber ohne Hinweise zu ihrer Verwirklichung, oder nur für gewisse Sub-Kompetenzen, so dass der Lehrende mehr oder weniger seiner Intuition folgt und den Unterricht so zu gestalten versucht, dass die Studenten sich wenigstens einzelne Kompetenzen aneignen, oder aber bleiben dem traditionellen treu.[11] Das wird leider den Lehrenden überlassen. Das Curriculum selbst sieht, im Wesentlichen, die für die Aneignung der übersetzerischen Kompetenz nötigen Fächer vor, nur auf den Inhalt dieser wird nicht weiter eingegangen.

4. Schwierigkeiten und Überwindungsmöglichkeiten in der Fachübersetzung

Als Orientierungspunkt für die Identifizierung der Probleme, mit denen sich der Unterricht für Fachübersetzungen an der Technischen Universität für Bauwesen Bukarest (kurz TUBB) zur Zeit auseinandersetzt, wurde das PACTE Modell gewählt, da es zu den umfassendsten

zählt. Außerdem werden mögliche Lösungen dieser vorgeschlagen. Bei der Vermittlung dieser Kompetenzen trifft auf folgende Schwierigkeiten[12]:

• *Zeitmangel*

Ein eigentlich nicht zum Modell gehörendes Element, das aber in engem Zusammenhang mit der Vermittlung der Kompetenzen steht. Innerhalb von sechs Semestern sollen die Studierenden als Dolmetscher und Übersetzer im Bereich der Technik ausgebildet werden, wobei aber, Übersetzungsseminare nur ab dem dritten Semester vorgesehen sind, so dass die Teilkompetenzen fast gleichzeitig vermittelt werden müssen, im Übersetzungsseminar bzw. -vorlesung, Seminar zum Konsekutiv-/Simultandolmetschen, Terminologie, einführende Kurse zum technischen Fachwissen. Nur eine äußerst gut unter den unterrichtenden Lehrkräften abgesprochene Gestaltung ermöglicht die Aneignung der Kompetenzen.

Was die Kurse und Seminare zur Sprachwissenschaft betrifft, stellt man eine unausreichend übersetzungsorientierte Gestaltung fest, und wenig fachsprachlich orientiert. Es wird kontrastiv, mehr oder weniger, vorgegangen, wobei aber nicht mit Textbeispielen aus der Technik gearbeitet wird.

• *sprachliche Kompetenz*

Es geht dabei sowohl um die Muttersprache, d. h. Rumänisch als auch um die Fremdsprache, d.h. Deutsch. Die Probleme mit denen sich die Lehrkräfte am Anfang des Studiums sehr häufig auseinandersetzten müssen, sind die Überschätzung der muttersprachlichen Kenntnisse seitens der Studenten, so dass diese das Nachschlagen für überflüssig halten, dass dann aber zu groben Fehlern in den Übersetzungen führt, aber auch die Einstellung der Studenten mit sehr guten Deutschkenntnissen, fast Muttersprachler, die sprachliche Kompetenz mit Übersetzungskompetenz gleichsetzen und das Studium, vor Allem den theoretischen Teil als überflüssig betrachten. Sowohl im ersten Fall, als auch im zweiten sollten die Lehrkräfte Beispiele aus der Praxis als Gegenbeweise bringen, andernfalls kann man mit einer klaren Abneigung, was den theoretischen Teil des Unterrichts betrifft, für den Rest des Studiums rechnen.

Ein weiteres Problem ist die Heterogenität der Gruppen von schwach bis sehr gut. Es findet zwar eine Zulassungsprüfung zum Studium statt,

dabei werden aber nur die Grundkenntnisse geprüft[13] (A2). Dadurch wird hauptsächlich die Textauswahl im Unterricht erschwert. Wenn die Studierenden mit weniger guten fremdsprachlichen Kenntnissen nicht sprachlich mitzuhalten versuchen, d.h. selbständig ihre Kenntnisse verbessern, schaffen sie es nicht, sich die benötigten Kompetenzen anzueignen.[14] Trotz guten Strategien und einem besonderen Sprachgefühl (Rumänisch), die manchmal zu besseren Lösungen führen, ist das Verstehen des ausgangssprachlichen Textes (in diesem Fall Deutsch) eine Grundvoraussetzung.[15] Eine mögliche Lösung ist die Verteilung von Aufgaben mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad zu demselben Text, wobei aber mit einem erheblichen Zeitaufwand zu rechnen ist.

• *Fachsprache*

Als Folge der weltweiten Entwicklungstendenzen der Wirtschaft und Technologie wird eine soweit wie möglich störungsfreie Verständigung in verschiedenen Fachbereichen bezweckt, so dass die Fachsprache allmählich auch zum Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft wurde. Sie ist aus der wissenschaftlichen Beschreibung der Gegenwartssprache nicht mehr wegzudenken.

Im deutschen Raum ist ausreichend Literatur zur Fachsprache (Roelcke 2005) im Allgemeinen; technische Sprache wird meistens in Zusammenhang mit Terminologie untersucht, oder aber in Werken zum Fachsprachenunterricht im technischen Bereich. (Bulhmann/Fearns 1991). Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Abkürzungen, den Kompositabildungen, den Nominalisierungen, den Attribuierungen, dem Gebrauch des Passivs und dem besonderen Satzbau der Fachsprachen.

Schon im frühen Mittelalter wurden die ersten ein- und mehrsprachige Wortsammlungen von Fachausdrücken herausgegeben.[16] Mit der Fachsprachenproblematik hat sich unter den ersten Leibniz[17] in ihren theoretischen und praktischen Aspekten beschäftigt und ab 1960 nimmt die Zahl der Werke wesentlich zu.

Soweit bekannt, wurde der technischen Sprache im Bereich der Fachsprachenforschung[18] in Rumänien wenig Beachtung geschenkt, weder was die sprachlichen Merkmale betrifft, noch die verschiedenen Textsorten. Kapitel zur Fachsprache aus ethymologischer Perspektive sind in Dissertationen zu finden, die den Einfluss z.B. des Deutschen auf

die rumänische Sprache untersuchen.[19] Deshalb ist die Arbeit mit Paralleltexten ein Grundbestandteil des Übersetzungsunterrichts und die einzige Möglichkeit die Studierenden mit den Merkmalen der rumänischen Sprache der Technik und der einzelnen Textsorten vertraut zu machen. Eine weitere Möglichkeit ist zu Fachtexten als Korpus für die sprachwissenschaftlichen Seminare und Vorlesungen zu greifen und kontrastiv vorzugehen.

Zur Terminologie[20] allgemein wird in Rumänien ab 1960 veröffentlicht[21], wobei man ab 1990 eine Zunahme der Werke feststellen kann, was erfreulich ist, da der Nachholbedarf groß ist. Nur zum technischen Fachsprachenunterricht, obwohl an den technischen Universitäten Kurse für Studenten aus dem Ausland angeboten werden und in den Siebziger und Achtziger eine Reihe von Lehrbücher zum Erlernen der rumänischen Sprache für ausländische Studenten, die an technischen Universitäten veröffentlicht wurden[22], wurde soweit bekannt, noch kein Werk veröffentlicht.

Was die technischen Wörterbücher betrifft, wurden in zwei Bänden sowohl Deutsch-Rumänisch als auch Rumänisch-Deutsch (Theiss, W./Theiss M-L 2002, 2005) herausgegeben, das deutsch-rumänische Wörterbuch zurzeit zu kaufen, aber für eine Fachübersetzung nicht ausreichend. Außerdem werden in Rumänien Texte aus dem deutschsprachigen Raum übersetzt, d.h. technische und juristische[23] Texte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz und häufig werden landesspezifische Benennungen verwendet, die im Wörterbuch[24] nicht angegeben werden.[25] Sie müssen In diesem Fall wird den Studierenden empfohlen, im Internet[26] zu recherchieren oder bei unabhängigen Informanten z.B. Fachmann im betreffenden Gebiet oder Fachkollegen zu konsultieren, den Auftraggeber und/oder den Adressaten der Übersetzung, oder einen Mitarbeiter dieser anzusprechen oder in Paralleltexten zu suchen. nicht kontrastiv. Auch diesmal heißt es Glossare anlegen, Datenbankeinträge, Recherche.

Das heißt obligatorisch auch eine Einführung in die Arbeit an und mit Datenbanken anzubieten, um eben aus den oben genannten Gründen eigene Glossare anzulegen. Zwar ist ein Seminar vorgesehen, nur wurde den Studenten vorher nicht deutlich gemacht, wie nützlich ihnen dieses Wissen sein kann, so dass sie davon nicht Gebrauch machen.

Den Studenten sollte die Entwicklung von Terminologieverwaltungssystemen[27] beigebracht werden, was aber noch nicht geschehen ist, eine Einführung zu Übersetzungstools wie Translation-Memory-Systemen (TMS)[28] und maschinellen Übersetzungssystemen (MÜ-Systemen) ist leider auch noch nicht im Curriculum. Den Studierenden bleibt zurzeit nichts Anderes übrig, als sich selbst in diese Bereiche einzuarbeiten.

• *Fachkenntnisse*

Die Studierenden verfügen zu Beginn des Studiums über keine technischen Kenntnisse, angeboten werden Kurse zur Einführung in die Geodäsie, Bauwesen, Architektur, Installationen, aber ohne Seminar, so dass ein Festigung der erworbenen theoretischen Kenntnisse nicht erreicht wird und der Umgang mit technischer Fachliteratur wird nicht ausreichend geübt. Eine Möglichkeit wäre das gleichzeitige Übersetzen von Texten aus dem gerade studierten technischen Bereich im Übersetzungsseminar.

Ein selektives Denken bei einer technischen Übersetzung ist unerlässlich, vor allem wenn polysemantische Lexeme übersetzt werden sollen wie z.B.:

> **Leistung**: 1.(tehn) putere, performanță, 2.(ec) realizare, prestație, lucrare 3.(tehn; ec) productivitate, randament (Theiss. W/Theiss, M. 2002: 51) oder **Speicher:** 1. arh. depozit, siloz, magazie 2. (tc) memorie (a calculatorului) 3. (hidr.) acumulare, rezervor, lac de acumulare 4.(e) acumulator 5. (autom;mat.) memorie, dispozitiv de memorie/înmagazinare a informațiilor, registru 6. (agr) hambar (Theiss, W/Theiss, M. 2002: 734)

Trotz der Angabe der Bereiche läuft man oft auch Gefahr die falsche Entsprechung zu wählen, um das zu vermeiden, sollten die Studierenden während des Studiums, durch das Lesen von Parallelliteratur, die Fähigkeit entwickeln die richtige Entscheidung zu treffen.

• *Kulturelles Wissen*

Es sollte auf die kulturellen Aspekte in der Technik aufmerksam gemacht werden, denn oft hat man mit kulturellen Inkongruenzen zu tun, wie z.B. interkulturelle Begriffsinkongruenzen, die Benennungen

sind nicht äquivalent, weil die damit bezeichneten Begriffe kulturbedingt nicht übereinstimmen. So die unterschiedlichen Vorschriften zur Legierung von Stahlsorten in Deutschland und in den USA: Kohlenstoffstahl ist nicht carbon steel. Dass auch technische Texte während der Übersetzung eine kulturelle Adaptation erfahren sollten, überrascht die Studierenden und nicht weniger wenn Kultur über die Landesgrenzen hinaus definiert wird „als Gesamtheit des gesellschaftlichen Wissens einer bestimmten sozialen Gruppe" (Sandrini 2004: 171) Das führt dazu, dass Fachbereiche als kulturelle Gemeinschaften bezeichnet werden können, mit eigenen Normen, so dass Translatoren sich beim Übersetzen nicht hauptsächlich mit den kulturellen Charakteristika der Länder auseinandersetzen müssen, sondern mit den dem Fach spezifischen sprachlichen, textuellen und kulturellen Merkmalen. Das Nationale verliert als Folge der Globalisierung an Bedeutung, so dass die Translatoren nicht nur die Kompetenz eines Vermittlers zwischen zwei Kulturen vorweisen müssen, sondern auch Vermittler in der „Weltkultur und ist vielfach einer global definierten (Fach-) Kommunikationsgesellschaft verantwortlich, die sich wiederum von anderen weltweit aktiven Kommunikationsgesellschaften abgrenzt" (Sandrini 2004: 166).

5. Fazit

Das holistische PACTE Modell zur Übersetzungskompetenz bietet einen guten Ausgangspunkt für die Gestaltung eines zeitgemäßen Übersetzungsunterrichts und hilft gleichzeitig bei der Identifizierung der Schwierigkeiten im Übersetzungsprozess, so dass auch der Versuch unternommen wird, die entsprechenden Lösungen zu finden.

Ein Verharren bei den traditionellen Unterrichtsmethoden im Bereich der Übersetzungen, ein den neuen Gegebenheiten nicht angepasstes Curriculum führt höchstwahrscheinlich zum Verlust der Studierenden, da die angebotene Ausbildung den Marktbedürfnissen nicht mehr entspricht. Um das zu vermeiden, müssen sich die Lehrenden den neuen Anforderungen stellen und sich die Vermittlungsmethoden der Kompetenzen, und die Kompetenzen überhaupt, die benötigten Kenntnisse aneignen mit dem Ziel einer systematischen Entwicklung der Teilkompetenzen der zukünftigen Übersetzer. Der Lehrende muss ein übersetzerisches Selbstbewusstseins „als

Bewusstsein davon, was beim Übersetzen geschieht, und gleichzeitig als Vertrauen auf die eigene Leistung" (Hönig 1995: 154) aufbauen._

Anmerkungen

[1] Justa Holz-Männttäri führt 1996 den Begriff Textdesign ein und spricht vom Übersetzen als Expertenhandlung (Translatorisches Handeln 1984), als Designerhandlung. (Holz-Mänttäri 1993 zum Textdesign).
[2] Ein Technical Writer *übersetzt* keinen Ausgangstext im herkömmlichen Sinn, sondern erstellt auf Grund von Informationen einen Text in einer gegebenen Zielkultur.
[3] Computer Aided-Translation
[4] Die Abteilung besteht seit 2004.
[5] Schleiermacher macht in seiner Abhandlung *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens* einen Unterschied zwischen *Dolmetschen* und *Übersetzen,* die von der jeweiligen übersetzten *Textgattung* abhängig sind, weil sie unterschiedliche Anforderungen an den Übersetzer stellen. Somit bezieht sich das *Dolmetschen* auf Texte des „Geschäftsleben", während das *Übersetzen* Texte der Wissenschaft und Kunst betrifft.
[6] PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation) besteht seit 1997 und ist eine Gruppe von Lehrenden an der Facultat de Traducció i d'Interpretació der Universitat Autònoma de Barcelona, die sich der Erforschung von Translationskompetenz und ihrem Erwerb verschrieben hat.
[7] Vgl. http://www.fti.uab.es/pacte/publicacions/PACTE-Leipzigale_ALEMAN_DEF.pdf (Zugriff: 10.01.2008)
[8] Es geht dabei um das Wissen über die Prinzipien. welche die Übersetzung bestimmen und die wesentlichen Prinzipien wie z.B. „das Wissen um verschiedene Arten von Übersetzungsaufträgen und Adressatengruppen (types of translation briefs, users, etc.)" (PACTE 2005: 611).
[9] D.h. kognitive Elemente wie z.B. Gedächtnis, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Emotionen, aber auch einstellungsabhängige Elemente: intellektuelle Neugier, Durchhaltevermögen, Strenge, kritisches Bewusstsein, Wissen um und Vertrauen in sowie Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Motivation und Kreativität, logisches Schlussfolgern, Analyse- und Synthese-Fähigkeiten (PACTE 2003: 93).
[10] Vgl. PACTE in Meta 50/2 2005: 611
[11] Das Werk von dem ausgehend an der TUBB der Übersetzungsunterricht

erfolgt ist das von Ulrich Kautz (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, nur ist es für den technischen Bereich nicht ausreichend.

[12] Es wurde eine Auswahl getroffen.

[13] Stufe A2 gemäß dem Europäischem Referenzrahmen

[14] Im ersten und zweiten Semester werden die Deutschkenntnisse in einem 4X50 Minuten *Praktischen Kurs* verbessert.

[15] Da Deutsch ein Nebenfach ist, wird hauptsächlich ins Rumänische übersetzt.

[16] Fries, Laurentius: *Synonyma und gerecht usslegung der wörter so man in der arzney allen Kräutern zuschreibt*. Straßburg, 1514.

[17] Leibniz, Gottfried Wilhelm: *Unvorgreifliche Gedancken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache*. 1717.

[18] Die rumänische Fachsprachenforschung beschäftigt sich hauptsächlich mit der Mediensprache, juristischen Sprache, Korrespondenz (z.B. Bălănescu, Olga: *Redactare de texte. Cum să scriem corect un text administrativ, politic, publicitar, publicistic*. Bucuresti : Editura Ariadna'98, 2007.)

[19] Cujbă, Cornelia: *Der Einfluss des Deutschen auf den Wortschatz der literarischen rumänischen Sprache der Gegenwart.* Bucureşti: Editura Paideia, *1999.*

[20] Die rumänische Terminologie steht unter dem französichen und russischem Einfluss.

[21] Ursu, N. A.: *Formarea terminologiei ştiinţifice româneşti.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1962; Busuioc, Ileana, – Cucu, Mădălina: *Introducere în terminologie*. Bucureşti: Credis, 2001; Pavel, Eugeniu – Rucăreanu, Costin: *Introducere în terminologie. Noţiuni. Fundamentale*. Bucureşti: Editura Academiei / Editura AGIR, 2001; Şuteu Flora: *Terminologia românească, istorie şi perspective.* Cluj- Napoca, 2000.

[22] Im Rahmen eines Projekts im Jahre 2005 an der Universität Klausenburg wurde eine Bibliographie zum Thema Rumänische Sprache als Fremdsprache zusammengestellt. (Bibliografia românei ca limbă străină (RLS) Coordonator conf. univ. dr. Victoria Moldovan) http://lett.ubbcluj.ro/cursus/bibliografie.pdf (Zugriff: 12.02.2008)

[23] Vor Allem wenn Verträge, Ausschreibungen im technischen Bereich übersetzt werden sollen, sind Kenntnisse aus dem Bereich Recht (Baurecht) gefragt. Eine Einführung ins Rechtssystem wird zwar angeboten, aber allgemein ausgerichtet und nicht kontrastiv.

[24] Wörterbücher in Rumänien oder einsprachige Wörterbücher wie Duden oder Wahrig

[25] z.B. „Polierplanung“ wurde nur in österreichischen Texten verwendet.

[26] online Glossare und Terminologiedatenbanken
[27] von „Software, mit deren Hilfe terminologische Einträge verwaltet, d.h. erfasst, bearbeitet, verarbeitet, abgefragt und aufbereitet werden können" (GTW 1994: 10)
[28] Es sind Systeme in denen Übersetzungen bzw. Übersetzungsvarianten archiviert werden. Ein *Translation Memory System* 'merkt' sich einmal übersetzte Sätze oder Satzteile und bietet diese bei ähnlichen Übersetzungen als Übersetzungsvorschlag an. Werden später gleiche oder ähnliche Texte oder Textelemente übersetzt, kann auf die gespeicherten Informationen zurückgegriffen werden. So wird z.B. Einheitlichkeit gesichert, wenn mehrere Übersetzer an der Herstellung eines Zieltextes beteiligt sind.

Literatur

Bulhmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese 1991
Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Berlin: Langenscheidt.

Chesterman, Andrew 1995
The successful translator: The evolution of homo transferens. *Perspectives: Studies in Translatology*, S. 253–270.

Fleischmann, Eberhard / Kutz, Wladimir / Schmitt, Peter A. 1997
Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun/ Mudersbach, Klaus 1998
Methoden des wissenschaftlichen Übersetzens. Tübingen-Basel: Francke.

Gesellschaft für Terminologie und Wissenstransfer GTW 1994
Empfehlungen für Planung und Aufbau von Terminologiedatenbanken. Ergebnisse der GTW-Arbeitsgruppe 2.

Hönig, Hans G. 1995
Konstruktives Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg.

Kautz, Ulrich 2000
Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium Verlag.

Koller, Werner 2004
Übersetzungskompetenz als Fähigkeit, Äquivalenz herzustellen. In: Fleischmann, Eberhard/Schmitt, Peter A./Wotjak, Gerd (Hg.): *Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-6.10.2001.* Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 117–133.

Königs, Frank G. 1995
Studienbrief Übersetzen Deutsch-Portugiesisch. Sao Paolo: Goethe Institut.
Nord, Christiane 1991
Textanalyse und Übersetzen. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
PACTE 2007
Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells. In: Wotjak (Hg.): *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig; Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektive aus der Außensicht*. Berlin: Frank und Timme, S. 327–342.
PACTE 2003
Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. In Meta 50/2 *Processus et cheminements en traduction et interprétation*, S. 609–619.
Wills, Wolfram 1996
Übersetzungsunterricht: eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Sandrini, Peter 2004
Globalisierung und Mehrsprachigkeit: Translation im Wandel. In: Zybatow, L. (Hg.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II*. Frankfurt am Main: Lang, S. 165–177.
Roelcke, Thorsten 2005
Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Sandrini, Peter 2005
Translationstechnologie – Überblick und Aussicht. In: Zybatow, L. (Hg.): *Translatologie – Neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft IV*. Frankfurt: Lang, S. 203–220.
Theiss, Wilhelm/Theiss Maria-Liliana 2002
Dicţionar Tehnic German-Român. Bucureşti: Editura Tehnică.
Theiss, Wilhelm/Theiss Maria-Liliana 2005
Dicţionar Tehnic Român-German. Bucureşti: Editura Tehnică.
Wilss, Wolfram 1977
Übersetzungswissenschaftliche Probleme und Methoden. Stuttgart: Klett.
Wotjak, Gerd (Hg.) 2006
Quo Vadis Translatologie? Berlin: Frank&Timme GmbH.

András Komáromy (Budapest)

Lexikalische Lücken und Möglichkeiten ihrer Schließung im Wortfeld der Bewegungsverben in deutsch-ungarischer Relation

Lexikalische Lücken haben v.a. in angewandten Bereichen der Sprachwissenschaft eine hohe Relevanz (so etwa in der Translatologie, der zweisprachigen Lexikografie und der Spracherwerbsforschung), während ihnen in der lexikalischen Semantik keine zentrale Rolle zukommt. Im folgenden Beitrag möchte ich das Phänomen jedoch aus der Sicht der lexikalischen Semantik, genauer der kontrastiven Wortfeldforschung behandeln, denn wie auch Ivir feststellt:

> Directly related to the systematic view of lexis is the question of gaps in the system: is the lexical system of a language complete and fully integrated or is it incomplete, with holes at certain points? Furthermore, are lexical fields as subsystems complete or do they display gaps? (Ivir 1977: 167f.)

Der Begriff (lexikalische) Lücke setzt per definitionem ein vorhandenes bzw. postuliertes System voraus, in dessen Abhängigkeit fehlende Stellen, sogenannte Lücken überhaupt festgestellt werden können. Somit hat die Behandlung des Themas einen unmittelbaren Bezug zu den jeweiligen Konzepten des Wortfeldes als Mittel systematischer Wortschatzuntersuchungen. Wird die Existenz von lexikalischen Lücken nicht verneint, wie dies m.E. zumindest kontrastive Untersuchungen im Lexikonbereich implizieren, können sie neue Einsichten in das Wesen von Wortfeldern liefern und Fragen aufwerfen, die für die Zukunft der Wortfeldtheorie von Bedeutung sein können. In der gebotenen Kürze werde ich den Weg zu einigen solchen Fragen skizzieren, deren ausführlichere Behandlung einen wichtigen Teil meiner noch im Entstehen begriffenen Promotionsarbeit bilden wird.

1. Das Konzept der lexikalischen Lücke in der Semantik

Weit verbreitet in der früheren einschlägigen Fachliteratur ist die Ansicht, dass „in der Rede jede Einzelsprache grundsätzlich alles ausdrücken kann" (Geckeler 1971: 135) und für native Sprecher keine Lücken im System existieren (vgl. auch Ivir 1977: 168). Dementsprechend wird die Frage, ob es Lücken überhaupt gibt, kontrovers beantwortet, und selbst von denen verneint, die eine systematische Beschreibung des Lexikons zum Ausgangspunkt haben.

Auch in den Anfängen der Wortfeldtheorie ging man bei der Etablierung des Wortfeldbegriffs von der Lückenlosigkeit desselben aus. So etwa hat Trier (1973: 1) das Bild der mosaikartig zusammengesetzten Einzelwörter geprägt, und Weisgerber (1963: 177) die lückenlose Abgrenzung des Feldes behauptet. Dies rührt m.E. von der Idee der wechselseitigen Abhängigkeit der Wortbedeutungen im System als oberstes Prinzip der Lexikonbeschreibung her, das auch den Kern der Feldtheorie bildet (vgl. Weisgerber 1963: 178).

Zwar haben Wortfeldforscher in Folge von heftiger Kritik (etwa Kandler 1973) den Gedanken der Lückenlosigkeit aufgegeben (selbst Trier (1973) hat sich davon distanziert), eine zufrieden stellende Behandlung von lexikalischen Lücken ist in keinem der später vorgelegten Konzepte erfolgt, obwohl „das Konzept der lexikalischen Lücke in verschiedenen Ansätzen einer feldmäßigen Betrachtung des Wortschatzes implizit da ist" (Brdar/Brdar-Szabó 2004). Thematisiert werden lexikalische Lücken im Umfeld der Wortfeldforschung v.a. von Geckeler (1971), Lehrer (1974) Lyons (1977), Ivir (1977), Lipka (1981) und Lewandowska-Tomaszczyk (1993) als unmittelbar mit dem Konzept des Wortfeldes zusammenhängend, nicht jedoch als dessen inhärenter Teil. Eine Ausnahme in dieser Hinsicht bildet der Ansatz der IDS-Projektgruppe um Gisela Harras (hier Proost 2001), in dem ein Modell aufgebaut wurde, das bestrebt ist, einfache und komplexe Lexikalisierungen sowie auch lexikalische Lücken im Bereich der kommunikativen Ausdrücke zu erfassen (Proost 2001: 77), und somit lexikalische Lücken zusammen mit lexikalischen Einheiten zu seinem Untersuchungsgegenstand erklärt.

Diese stärkere Akzentuierung von lexikalischen Lücken, ihre gleichberechtigte Behandlung neben lexikalischen Einheiten ist mit der Entwicklungsgeschichte der Wortfeldforschung zu erklären, die nach der

kognitiven Wende in der Sprachwissenschaft von der Hinwendung zur Inhaltsseite, zur Beschaffenheit des außersprachlichen Konzeptes geprägt ist. Der frame-basierte Ansatz von Harras hat eine sprachunabhängige konzeptuelle Basis zum Ausgangspunkt, die den ganzen Inhaltsbereich der ‚Kommunikation' abdeckt und das dazugehörige verbale Feld (Harras verwendet den Terminus Lexikalisierungsraum) auf dieser theoretisch fundierten Grundlage beschreibt. Da es zwischen Begriffen und Lexemen keine 1:1-Entsprechung gibt, ergeben sich u.a. Lücken im Lexikalisierungsraum.

An dieser Stelle lasse ich nähere Aspekte der Diskussion, ob es Lücken gibt oder nicht, unbeachtet und verweise nur z.B. auf Ziegler (1984) und die direkte Antwort darauf in Boas (1985). Im Weiteren wende ich mich ausschließlich den oben aufgelisteten Arbeiten zu, die von der Existenz lexikalischer Lücken ausgehen und diese zu beschreiben versuchen.

In der einschlägigen Fachliteratur wurden in Abhängigkeit vom jeweiligen theoretischen Rahmen und der Komplexität der sprachlichen Einheit Wort entsprechend (auch außerhalb der Wortfeldtheorie) divergierende Konzepte vorgestellt:

> The term lexical gap is multiply ambiguous and has been applied to all sorts of instances where a word is, in some way or another, missing. Gaps can be phonological, morphological, syntactic, or semantic. (Lehrer 1974: 95)

Von den verschiedenen, nach den Sprachbeschreibungsebenen bestimmten Typen lexikalischer Lücken, über die Lehrer (1974) im Einzelnen einen Überblick bietet, sind nach ihr aus semantischer Sicht die Matrixlücken (so nennt Lehrer die semantischen lexikalischen Lücken) und in gewisser Hinsicht auch die Wortbildungslücken (derivational gaps) von Relevanz. Im Folgenden werde ich versuchen, die wichtigsten Aspekte der unterschiedlichen Beschreibungsversuche herauszuarbeiten und diese im nächsten Abschnitt an Beispielen zu diskutieren.

1.1. Die Formseite

Eine verfängliche Frage, die sich bereits am Anfang jeder Beschäftigung mit lexikalischen Lücken stellt, ist die Frage nach der Definition der lexi-

kalischen Einheit, welche Elemente also als lexikalische Einheiten postuliert werden. Lexikalische Lücken können nämlich nur dort vorkommen, wo es keine lexikalischen Einheiten gibt, m.a.W.: Die Definitionsmenge von lexikalischen Lücken ist die Komplementärmenge der lexikalischen Einheiten.

In der hier behandelten Literatur zu lexikalischen Lücken wird die Frage unterschiedlich beantwortet, der Bogen spannt sich von primären/simplexen Wörtern (bei Lipka 1981 und Boas 1985) bis hin zur Einbeziehung von phraseologischen Einheiten (bei Proost 2001). Lipka (1981) und in Anlehnung an ihn auch Boas (1985) argumentieren für die Existenz von lexikalischen Lücken damit, dass die Wortfelduntersuchung strenggenommen lediglich Primärwörter (d.h. nicht abgeleitete Wörter) zu berücksichtigen hat:

> The view of word-formation as a productive process for the coining of new words also has consequences for the detection of gaps in lexical fields. These can only be claimed to exist in fields comprising simple lexems, i.e. in word-fields, because gaps could be filled at any time by a newly coined complex lexeme, is there is a productive pattern. (Lipka 1981: 375)

Da gegen diese These gewichtige Argumente gebracht werden können, etwa die funktionale Gleichheit von komplexen und simplexen Wörtern (worauf selbst Lipka 1981 hinweist) und nicht zuletzt die sprachliche Realität (vgl Brdar/Brdar-Szabó 2004 und die im nächsten Abschnitt angeführten Beispiele), kann hier mit Gewissheit davon ausgegangen werden, dass es lexikalische Lücken auch dann gibt, wenn auch komplexe Wörter und produktive Wortbildungsmuster erfasst werden.

Aus heutiger Sicht erscheint in den gängigen Wortfelduntersuchungen (aus denselben Gründen) der Einbezug von phraseologischen Einheiten (im weitesten Sinne) ebenso wohlbegründet (vgl. Lutzeier 1995 und Proost 2001). Die größte Schwierigkeit bereitet dabei die Abgrenzung der Phraseologismen von freien Wortverbindungen, da sie auf einer kontinuierlichen Skala zu erfolgen hat, und nur mit einer gewissen Willkür vorzunehmen ist. So gibt z.B. Proost (2001) das Kriterium an, Wortverbindungen, deren Lexikonstatus fragwürdig ist, von der Untersuchung auszuschließen, wobei für sie die nicht-idiomatischen Phraseologismen am nächsten zu freien Wortverbindungen auf

der Lexikalisierungsskala stehen. In völliger Übereinstimmung mit Proost (2001), wenn sie meint, dass „der Lexikalisierungsraum für den Bereich der kommunikativen Ausdrücke außer Verben und Phraseologismen auch die zu diesem Bereich gehörenden lexikalischen Lücken umfasst" (Proost 2001: 79), möchte ich jedoch im zweiten Abschnitt den Übergangsbereich zwischen freien Wortverbindungen und Phraseologismen (hier im Sinne von Lexikoneinheiten) problematisieren, da m.E. die hier präsentierten Beispiele für eine gewisse Öffnung auf syntagmatische Wortverbindungen sprechen, die weder völlig frei, noch phraseologisch betrachtet werden können.

Die Problematik wird auch von Proost (2001: 81ff.) kurz behandelt, was zu einer Typologisierung von Lücken in absolute (kein lexikalischer Ausdruck für die Lexikalisierung eines Konzepts) und relative Lücken (ein Konzept kann mittels allgemeinerer Ausdrücke lexikalisiert werden, z.B.: *die Wahrheit sagen*) führt.

1.2. Mögliche vs. unmögliche Lücken

Unbestritten scheint in der einschlägigen Fachliteratur die Annahme zu sein, dass lexikalische Lücken nur an den Stellen von möglichen Lexemen anzusetzen sind, und absurde Merkmalkombinationen ausgeklammert werden müssen. So einleuchtend dies ist, umso schwieriger ist hier wiederum die Grenzziehung zwischen den zwei Bereichen. Eine sinnvolle Einschränkung der Menge der „fehlenden" Wörter – mit welchen Einschränkungen auf der Formseite auch immer – wird in der vom jeweiligen theoretischen Rahmen postulierten System gesehen.

Wie eingangs schon erwähnt, setzen lexikalische Lücken ein System voraus, aufgrund dessen sie festzustellen sind, wie auch die Definition von Geckeler impliziert:

> Eine potentielle lexikalische Einheit ist auf Grund der meist in einer Korrelation funktionierenden kleinsten unterscheidenden inhaltlichen Züge in ihrer Stellung im System genau bestimmt, die betreffende Sprache hat jedoch diese Einheit materiell nicht realisiert, d.h. die Stelle ist nicht besetzt (System der Möglichkeiten – System des Realisierten) (Geckeler 1971: 138).

Somit kann der unmittelbare Bezug des Phänomens zum Begriff des Wortfeldes hergestellt werden, sodass es bei Lyons heißt:

> By a lexical gap is here meant what structuralists often describe, metaphorically, as a hole in the pattern: that is to say, the absence of a lexeme at a particular place in the structure of a lexical field (Lyons 1977: 301).

Die bereits erwähnte Bezeichnung Matrixlücke (matrix gap) von Lehrer (1974) geht auf die Darstellung der Seme in sogenannten Merkmalmatrizen zurück, die einen Rahmen für mögliche Lexikalisierungen bieten, und an nicht belegten Stellen lexikalische Lücken ergeben, wie sich das an folgenden (sehr einfachen) Beispielen von Lehrer (1974: 97) zeigen lässt:

Human	Animal	Plant
raise		
rear	-	*grow*

-		
corpse	*carcass*	

An dieser Stelle kann auf methodologische Probleme mit der Merkmalsemantik nicht eingegangen werden, für meine Überlegungen halte ich nur den Hinweis auf den direkten Zusammenhang zwischen der Beschreibungsgrundlage und den in deren Abhängigkeit ermittelten lexikalischen Lücken wichtig, wonach „die Lücken umso zahlreicher sind, je mehr Kriterien der Klassifikation zugrunde liegen" (Proost 2001: 86).

Geht man bei der Beschreibung – nicht in erster Linie sprachimmanent von lexikalischen Oppositionen wie strukturalistische Analysen – von einem umfassenden konzeptuellen Ordnungssystem aus, wie dies auch Proost (2001) tut, lassen sich anhand der gewonnenen Merkmale des Konzeptes auch logisch unmögliche Kombinationen erstellen. Dies führt zur Notwendigkeit der Unterscheidung von logisch unmöglichen und praktisch möglichen, aber aus pragmatischen Gründen nicht realisierten Merkmalkombinationen, wobei für lexikalische Lücken Letztere relevant sind.

1.3. Systematische vs. zufällig verteilte Lücken

Eng mit den vorigen Gedanken verbunden ist die Frage, ob die im System angenommenen lexikalischen Lücken systematisch oder zufällig verteilt sind, d.h. ob sie Anzeichen für Lexikalisierungsmuster sind oder nicht.

In die heutige Forschung stark beeinflussenden kognitiv orientierten Arbeiten (Talmy 1985 und Slobin 1996) werden systematische Zusammenhänge zwischen den (zu sprachunabhängig erklärten) Konzepten und ihrer sprachlichen Realisierung, sogenannte Muster (patterns) bei der Lexikalisierung von bestimmten Elementen des Konzeptes postuliert, für die eine universale Geltung beansprucht wird. Diese Lexikalisierungsmuster dienen einerseits als Anlass zur Typologisierung von Sprachen, andererseits werden sie als Erklärung für die Existenz von lexikalischen Lücken gesehen. Obwohl bestimmte einzelsprachspezifische Präferenzen der Lexikalisierung zu beobachten sind, anhand deren gewisse Regelmäßigkeiten formuliert werden können[1], zeichnen feinkörnigere Untersuchungen ein differenzierteres Bild und verlangen nach einer Relativierung von allgemeingültig formulierten systematischen Tendenzen im Lexikonbereich (vgl. auch die im nächsten Abschnitt präsentierten Beispiele).

1.4. Intralinguale vs. interlinguale Lücke

Bei der Bestimmung von lexikalischen Lücken wird häufig darauf hingewiesen, dass diese generell in zwei Typen einzuordnen sind: „Bei genauerer Beobachtung kommen wir [...] zu der Überzeugung, daß es zwei Arten von Lücken gibt: *zwischensprachlich* und *innersprachlich feststellbare Lücken*." (Geckeler 1971: 134). Diese Unterscheidung führt zwar zu (mindestens) zwei verschiedenen Definitionen und Sichtweisen von lexikalischen Lücken, sie sollte aber m.E. nicht den oben beschriebenen Faktoren übergeordnet werden, es gibt vielmehr Überlappungen mit den vorigen Typen.

Obwohl die bisherigen Überlegungen hauptsächlich innersprachlich feststellbare Lücken betrafen, sind sie auch für zwischensprachliche bzw. interlinguale Lücken von Bedeutung. Diese werden mit Ivir (1977: 169f.) als Stellen im Lexikon der einen Sprache definiert, an der keine lexikalische Einheit zur Verfügung steht, während die andere Sprache an dersel-

ben Stelle über eine lexikalische Einheit verfügt. Die Vergleichsbasis bildet hier das semantische Feld, das einzelsprachspezifisch und dadurch nur schwer vergleichbar ist. Aus dieser Sicht ergeben sich zwei weitere Typen von Lücken: die kulturbedingten Realia (die klarsten Fälle von lexikalischen Lücken) und die sogenannten konzeptuellen Lücken (conceptual gaps in Ivir 1977: 173), die das Produkt der unterschiedlichen Wahrnehmung der Welt durch Sprecher verschiedener Sprachen sind (Ivir 1977: 172). Die Beantwortung der Frage, ob es dabei in jedem Fall wirklich um eine andere Wahrnehmung der Welt geht, ob es also einen direkten Zusammenhang zwischen Sprache und Denken gibt, und ob Konsequenzen solcher Art durch die Feststellung und Beschreibung von lexikalischen Lücken zu ziehen sind, ist m.E. v.a. ein psycholinguistisches und kein linguistisches Problem. Bei dessen Lösung sollte der Ausgangspunkt jedoch eine linguistische Beschreibung sein, insofern sind kognitive Arbeiten, die sprachliche Beispiele lediglich zur Unterstützung ihrer Thesen anführen, zu hinterfragen. Die Bezeichnung konzeptuelle Lücke halte ich in dem Sinne für geglückt, da sie das Augenmerk auf die unterschiedliche Lexikalisierung eines Konzeptes (als Vergleichsbasis der kontrastiven Analyse) in verschiedenen Sprachen lenkt.

Obwohl interlinguale Lücken anders lokalisiert werden als intralinguale Lücken und ihre Untersuchung eine andere Perspektive voraussetzt, sind die oben beschriebenen Probleme (mit Ausnahme der Dichotomie möglich vs. unmöglich) auch für diese relevant und können als Problemstellen bei der Diskussion folgender Beispiele benutzt werden.

2. Beispiele für lexikalische Lücken im Wortfeld der Bewegungsverben

Die hier präsentierten Beispiele sind nicht die Ergebnisse einer kontrastiven Wortfeldanalyse, sondern basieren lediglich auf Beobachtungen bei der Etablierung des deutschen und ungarischen Wortfeldes der Fortbewegung. Sie sollen die im ersten Abschnitt angesprochenen Überlegungen zu lexikalischen Lücken verdeutlichen und einige Probleme der kontrastiven Wortfeldforschung beleuchten.

Als Vergleichsbasis dient das Konzept der Fortbewegung, auf dieser Stufe der Analyse im folgenden, in der Forschungsliteratur weit verbreiteten Frame beschrieben[2]:

> Some entity (Theme) starts out in one place (Source) and ends up in some other place (Goal), having covered some space between the two (Path). Alternatively, the Area or Direction in which the Theme moves or the Distance of the movement may be mentioned. (FrameNet, ges. am 10.02.2008)

Die konstituierenden Elemente des Frames (hier also ‚Thema', ‚Ursprung', ‚Ziel', ‚Pfad' neben ‚Art und Weise') werden in den dazugehörigen Lexemen fokussiert, weiter spezifiziert und in unterschiedlichen Kombinationen lexikalisiert (im Sinne der Informationsverpackung von Talmy 1985), die auch als Eckpunkte des Vergleichs benutzt werden.

Der systematische Zusammenhang zwischen Lexemen (bzw. der sprachlichen Realisierung) und dem Konzept stellt ein weitgehend ungeklärtes Problem in der Sprachwissenschaft dar. Obwohl lexikalischen Einheiten eine besondere Wichtigkeit bei der Konzeptualisierung zugesprochen wird, müssen größere Einheiten in Betracht gezogen werden, da gewisse Elemente eines Konzeptes als eigenständige Konstituenten realisiert werden (vgl. diesbezüglich Talmy 1985). Dies ist ein Grund dafür, dass ich im Folgenden von äquivalenten Sätzen ausgehe.[3]

(1a) Tegnap délután **indul**tunk.
(1b) Wir sind gestern nachmittag **abgefahren/losgegangen/gestartet/ausgelaufen/....**

Das ungarische Verb *indul* lexikalisiert den inchoativen Aspekt einer unterspezifizierten Art der Bewegung und fungiert als Hyperonym für weitere Verben, die den inchoativen Aspekt zusammen mit der ‚Art und Weise' der Bewegung lexikalisieren. Ein entsprechendes unspezifisches Verb für das Einsetzen einer Bewegung fehlt im Deutschen, die unter (1b) angeführten Verben beinhalten auch die ‚Art und Weise' der Bewegung (bei *auslaufen* auch das Fahrzeug als ‚Thema' oder ‚Fortbewegungsmittel'), könnten also nur aufgrund weiterer Kontextinformationen richtig eingesetzt werden. Dieses klare Beispiel für eine taxonomische Matrixlücke im Deutschen ist ein eindeutiges Gegenbeispiel für die systematische Verteilung von Lücken (vgl. dt. *ankommen* als Pendant) und zeigt die Vorteile einer framebasierten Beschreibung.

(2a) **Leautóz**tunk Nagyváradra
(2aa) Wir **fuhren mit dem Auto** nach Oradea.
(2b) Összesen négy órát **autóz**tunk.
(2bb) Wir sind insgesamt 4 Stunden **mit dem Auto gefahr**en.

In den Beispielen (2a)-(2bb) geht es um eine Wortbildungslücke im Deutschen (die jedoch wiederum nicht völlig systematisch ist): Während im Ungarischen die Bildung von Verben aus Substantiven, die bestimmte 'Mittel der Fortbewegung' bezeichnen, mit sehr wenigen Ausnahmen möglich ist (vgl *buszozik, hajózik, metrózik,* usw. aber **rakétázik*), bilden solche Wortbildungen im Deutschen die Ausnahme (*segeln, radeln*). Stattdessen gilt im Deutschen die Regel, dass die 'Mittel der Fortbewegung' in einer eigenen Konstituente neben dem Verb *fahren* (oder einem seiner Hyponyme wie z.B. *gondeln*) realisiert werden müssen. Der „ungarische" Blick auf das deutsche Wortfeld macht also den Einbezug von solchen syntagmatischen Wortverbindungen (die eigentlich keine Kollokationen aber auch keine völlig freien Wortverbindungen) nötig. Dass man es hier mit einer (meines Wissens bisher unbenannten) sprachlichen Einheit zu tun hat, belegen neben den lexikalischen Beschränkungen auch Komposita wie *Autofahrt, Busfahrt, Straßenbahnfahrt* usw. Gegen die Auffassung als Kollokationen spricht noch die Tatsache, dass die Angabe des Fortbewegungsmittels im Deutschen ausgelassen werden kann, soweit es im Kontext bekannt ist.

Zugleich ist es klar, dass der zugrunde liegende Frame aus ungarischer Sicht um ein weiteres Element erweitert werden muss, nämlich durch 'Fortbewegungsmittel'.
Weitere solche syntagmatische Regelmäßigkeiten, die zwischensprachliche Lücken verursachen, sind in den folgenden Beispielen zu beobachten:

(3a) Petra geht in die Schule.
(3aa) Petra iskolába jár/megy.

Der iterative Aspekt wir im Ungarischen eigens lexikalisiert, wobei im Deutschen für das Konzept 'Schulbesuch' eine syntagmatische Verbindung realisiert werden muss, wobei die Richtungsangabe als

'Institution' verstanden wird. Demgegenüber ist die punktuelle Bedeutungsvariante eindeutig als freie Wortverbindung einzustufen.

(4a) Am Freitag **müss**en wir zurück nach Budapest.
(4b) Pénteken vissza **kell menn**ünk Budapestre.

Das Beispiel (4a) steht für eine im Deutschen typische Konstruktion, in der das Modalverb mit einer Richtungsangabe auch ohne die Realisierung eines Fortbewegungsverbs das Frame der Fortbewegung evoziert. Solche einzelsprachspezifische Konstruktionen stellen m.E. genauso wie im vorigen Beispiel systematische syntagmatische Wortverbindungen zwischen festen und freien Wortverbindungen dar. Geht man nur vom Modalverb aus, ist hier eine lexikalische Lücke im Ungarischen zu beobachten. Zu klären wäre hier jedoch die Rolle von Konstruktionsbedeutungen gegenüber Lexembedeutungen (also die Frage, ob das Modalverb z.B. in Sätzen wie *Ich muss jetzt.* allein die Bedeutung 'Fortbewegung' trägt oder die Richtungsangabe kontextbedingt ausgelassen werden kann).

(5a) Ketten **vezet**tek közülünk.
(5aa) Zwei von uns haben ge**fahr**en.

Die Beispiele (5a)-(5aa) beleuchten die Rolle von Konstruktionen/Konstruktionsbedeutungen bei der Beschreibung der lexikalischen Asymmetrie zwischen dt. *fahren* vs. ung. *vezet* oder *utazik*. Diese Lücke im Deutschen aus ungarischer Sicht wird dadurch geschlossen, dass das einzig zur Verfügung stehende deutsche Verb in der einen Bedeutung transitiv, in der anderen intransitiv benutzt wird, wobei in der transitiven Variante die ungarische Entsprechung hinsichtlich des ‚Mittels der Bewegung' (in beiden Sprachen als Akkusativobjekt realisiert) ebenso unspezifisch ist.

(6a) Wenn wir Zeit haben, werden wir noch ein bisschen **bummel**n.
(6b) ?Ha van időnk, **járkál**unk/**sétálgat**unk/**körülnéz**ünk még egy kicsit **a városban**.

Das deutsche Verb bummeln stellt eine absolute lexikalische Lücke im Ungarischen dar. Die spezifischen Bedeutungskomponenten hinsicht-

lich ‚Art und Weise', ‚Pfad' und ‚Ziel', also [langsam, durch die Straßen, ohne festes Ziel] und die Konnotation ‚einkaufen' können im Ungarischen in dieser Kombination nur durch eine Paraphrase wiedergegeben werden.

Solche absoluten, an Realia angrenzenden lexikalischen Lücken scheinen aber eher die Ausnahme zu sein. Mein Ziel mit den obigen Beispielen war auch, zu zeigen, dass lexikalische Lücken keine Besonderheiten, sondern unumgängliche Phänomene bei der kontrastiven Wortfelduntersuchung sind.

3. Fragen für die Zukunft

Aus obigen problematisierenden Überlegungen ergeben sich m.E. folgende Fragen, die für eine kontrastive Wortfeldforschung von elementarer Bedeutung sind:

1. Was sind die Einheiten des Wortfeldes auf der Formseite?
2. Was sind die Einheiten des Wortfeldes auf der Inhaltsseite?
3. Gibt es eine sprachunabhängige Basis des Vergleichs? Wie werden Konzepte versprachlicht bzw. wie entstehen Konzepte?
4. Wie ist die „Ordnung" bzw. Struktur von Wortfeldern zu beschreiben?

Die hier präsentierten Überlegungen weisen darauf hin, dass Wortfelduntersuchungen ihren Untersuchungsgegenstand erweitern müssen, wobei das Zusammenspiel von Syntagmatik und Paradigmatik überdacht werden soll. Damit verbunden muss auch ein neues Konzept der Struktur von Wortfeldern erarbeitet werden, das eine dynamische Betrachtung der Schließung von Lücken durch „nicht ganz freie Wortverbindungen" ermöglicht. Zu erwarten wären noch bessere Einsichten in die sprachliche Umsetzung von Konzepten, ohne dabei in die Versuchung zu geraten, weitgehende Konsequenzen bezüglich des Denkens von ganzen Sprachgemeinschaften zu ziehen.

Anmerkungen

[1] Wie z.B. von Talmy (1985: 68f.) für spanische Verben der Fortbewegung: „[...] the verb root at once expresses both the fact of Motion and the Path. If Manner or Cause is expressed in the same sentence, it must be as an independent, usually adverbial or gerundive type constituent", womit Spanisch als „pfadspezifizierende" Sprache typologisiert wird.

[2] An dieser Stelle kann auf Vor- und Nachteile einer framebasierten Untersuchung nicht eingegangen werden. Nicht genug Beachtung findet m.E. in der einschlägigen Literatur die für kontrastive Analysen elementare Frage, ob Konzepte (dargestellt in Frames, Schemata usw.) ohne Weiteres als sprachunabhängig und sprachübergreifend gelten und somit eine taugliche Vergleichsgrundlage darstellen.

[3] Ein anderes essentielles Problem im Bezug auf interlinguale Lücken, die Äquivalenz zwischen Wörtern verschiedener Sprachen (funktionale vs. Übersetzungsäquivalente) kann hier aus Platzgründen nicht behandelt werden, in den Beispielen habe ich versucht, typische Verwendungsbeispiele für funktional äquivalente Verben anzuführen.

Literatur

Boas, Hans Ulrich (1985)
Zur Notwendigkeit lexikalischer Lücken. In: Burkhardt, Armin/Körner, Karl Hermann (Hg.): *Pragmantax. Akten des 20. Linguistischen Kolloquiums Braunschweig 1985.* Tübingen: Niemeyer, 1985 (= Linguistische Arbeiten 171), S.147 -157.

Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita (2004)
Lexikalische Lücken bei Verba dicendi und ihre Schließung durch prädikative Metonymie: Eine kontrastiv-typologische Studie. In: Tóth, József (Hg.): *Quo vadis Wortfeldforschung?* Frankfurt a.M./Wien (u.a.): Peter Lang, S. 141-163.
FrameNet: http://framenet.icsi.berkeley.edu/ (gesehen am 10.02.2008)

Geckeler, Horst (1971)
Strukturelle Semantik und Wortfeldtheorie. München: Wilhelm Fink.

Ivir, Vladimir (1977)
Lexical Gaps: A Contrastive View. *SRAZ. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia* 22, 43, S. 167-176.

Kandler, Günther (1973)
Die „Lücke" im sprachlichen Weltbild. Zur Synthese von „Psychologismus" und „Soziologismus". In: Schmidt, Lothar (Hg.): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973 (= Wege der Forschung 250), S. 351–370.

Lehrer, Adrienne (1974)
Semantic Fields and Lexical Structure. Amsterdam/London: North-Holland Publishing.

Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara (1993)
Bilingual Thesaurus (BIT), field theory, and cognitive linguistics. In: Lutzeier, Peter Rolf (Hg.): *Studien zur Wortfeldtheorie. Studies in Lexical Field Theory.* Tübingen: Niemeyer, (= Linguistische Arbeiten 288), S. 229–238.

Lipka, Leonhard (1981)
On the interrelation of syntagmatic modification and paradigmatic lexical structuring in english. In: Geckeler, Horst/Dietrich, Wolf (Hg.): *Logos Semantikos. Studia linguistic in honorem Eugenio Coseriu.* Bd. III. Semantik. Berlin/new York: de Gruyter; Madrid: Gredos, S. 373–383.

Lutzeier, Peter Rolf (1995)
Lexikalische Felder – was sie waren, was sie sind und was sie sein könnten. In: Harras, Gisela (Hg.): *Die Ordnung der Wörter.* Berlin/New York: de Gruyter, S. 4–29.

Lyons, John (1977)
Semantics. Vol. 1. Cambridge (u.a.): Cambridge University Press.

Proost, Kristel (2001)
Zum Lexikalisierungsraum kommunikativer Konzepte. In: Harras, Gisela (Hg.): *Kommunikationsverben. Konzeptuelle Ordnung und semantische Repräsentation.* Tübingen: Gunter Narr, S. 77–129.

Slobin, Dan I. (1996)
Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In: Shibatani, Masayoshi/Thompson, Sandra A. (Hg.): *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning.* Oxford: Clarendon Press, S. 195–219.

Talmy, Leonard (1985)
Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: Shopen, Timothy (Hg.): *Language typology and syntactic description. Volume III. Grammatical categories and the lexicon.* Cambridge (u.a.): Cambridge University Press, S. 57–149.

Trier, Jost (1973)
Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, ^{2}1973 (1931)

Weisgerber, Leo (1963)
Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Ziegler, Jürgen (1984)
Gibt es lexikalische Lücken? *Linguistische Berichte* 93, S. 66–79.

Papp László (Nyíregyháza)

Der deutsche Grundwortschatz im Spiegel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

Seitdem sich die Menschen mit Sprachen beschäftigen, werden Wörter gesammelt, damit daraus Wortschatzlisten in verschiedenen Formen (motiviert durch die menschliche Neugierde und durch das jeweilige Interesse) und für diverse Zwecke erstellt werden können.
Bei der Erstellung eines (neuen) Grundwortschatzes tauchen zahlreiche Fragen auf. In dieser Studie werden folgende erörtert:

1. Wie kann die Zielgruppe des neuen Grundwortschatzes bestimmt werden, und wie kann er dementsprechend benutzerfreundlich gestaltet werden?
2. Mit welcher Methode kann man den Grundwortschatz aus dem Allgemeinwortschatz herausfiltern?
3. Was kann als Korpus der lexikographischen Erfassung dienen?
4. Wie könnten die neuesten Ergebnisse der Lexikologie sowie der Methodik/Didaktik bei der Erstellung des Grundwortschatzes, sowie der Übungssammlung dazu beachtet werden?
5. Inwieweit ist die neue Wortschatzsammlung neu? Weist sie inhaltliche und formale Abweichungen von den gängigen Wortschatzsammlungen auf?

1. Zielgruppe

Bei der Bestimmung der Zielgruppe können verschiedene Überlegungen eine Rolle spielen. Dadurch, dass diese Forschung im ungarischen Kontext zu verstehen ist, könnte man von dem ungarischen Schulsystem ausgehen und die Zielgruppe mit einer Klassenstufe zwischen 1–12 gleichsetzen. Diese Möglichkeit wäre jedoch recht ungünstig, weil die Wochenstundenzahl des Sprachunterrichts im ungarischen Schulsystem nach wie vor ziemlich unterschiedlich verteilt ist. Es gibt einerseits Klassen mit zwei Deutschstunden pro Woche – was eigentlich kaum einen qualifizierten Unterricht ermöglicht – und andererseits kennen wir die so genannten ‚nullten' Klassen, in denen den Schülern in der Regel vierzehn

Sprachstunden pro Woche erteilt werden.

Nach der neuen Regelung der ungarischen Abiturprüfung wäre es jedoch doch sinnvoll zu untersuchen, wie die Sprachniveaus der neuen Abiturprüfungen bestimmt wurden. Ähnlich wie die Sprachprüfungen[1], setzen auch die neuen Abiturprüfungen den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen" als Maßstab. Dieses sprachdidaktische Handwerkzeug ermöglicht, die Zielgruppe klar zu definieren. Deshalb wäre es sinnvoll, nicht in Klassenstufen, sondern in Sprachniveaus zu denken. (Das könnte vielleicht auch die Lösung für das Problem des schulischen Sprachunterrichts sein.)

1.1. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen wurde im Jahr 2000 vom Europarat vorgelegt und im Jahr der Sprachen 2001 vom Goethe-Institut und seinen Partnern (ÖSD, EDK, KMK u.a.) in einer deutschen Fassung veröffentlicht.

> Er ist
>
> - eine sprachenpolitische Absichtserklärung des Europarats,
> - ein ‚Schaufenster linguistischer Gelehrsamkeit' (Aspekte kommunikativer Kompetenzen) und
> - ein sprachdidaktisches Handwerkszeug.
>
> Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist kein starres System, sondern nur eine ‚Messlatte', mit der man Niveaus bestimmen und miteinander vergleichen kann.
>
> Die Buchstaben A, B und C stehen für die bekannten Stufen Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Diese drei Stufen sind noch einmal unterteilt. (Quetz 2003: 42) (S. Abbildung 1.)

So denkt man heute in sechs Stufen: A1, A2, B1, B2, C1 und C2.

Wenn man also in den Stufen des europäischen Referenzrahmens über die potenzielle Zielgruppe des neu zusammenzustellenden Wortschatzes nachdenkt, scheint es gar nicht eindeutig zu sein, dass der Kreis der künftigen Benutzer ausschließlich aus Schülern bestehen wird. (Benutzbare) Sprachkenntnisse werden nämlich immer mehr großgeschrieben. So ist es vorstellbar, dass neben Schülern (die durch das neue

Abitur- und Aufnahmeprüfungssystem mehr oder weniger gezwungen sind, Sprachen zu lernen) kommen Jugendliche (vor allem Studenten ohne Sprachzeugnis) und Erwachsene in Frage. Sie brauchen ihre Sprachkenntnisse für ihre Arbeit.

2. Methode

Im Laufe der Arbeit muss auch exakt festgelegt werden, mit welcher Methode die Teilmenge Grundwortschatz aus der Grundmenge Allgemeinwortschatz ausgewählt werden kann, d.h. wie die Auswahl der Lexeme des Grundwortschatzes erfolgen kann.

Lange herrschte die Hypothese, dass die Häufigkeitslisten als Grundlage des Grundwortschatzes dienen könnten. Nach dem heutigen Wissensstand ist es bekannt, dass es nicht der Fall ist. Wenn wir einen beliebigen Text in einzelne Wörter gliedern und diese in eine Häufigkeitsliste ordnen, können wir sehen, dass die ersten Wörter (bestimmte und unbestimmte Artikel, Konjunktionen, Präpositionen, Negationswörter, etc.) mit großer Wahrscheinlichkeit zum Grundwortschatz gehören, aber auch Wörter, die ganz unten auf der Häufigkeitsliste stehen, genauso Teil des Grundwortschatzes sein können.

Peter Lutzeier schlägt folgende Definition für den Grundwortschatz vor:

> Als Grundwortschatz zählt eine Ansammlung von möglichst morphologisch einfachen Wörtern, die mindestens Beziehungen für Körperteile, Beziehungen für Nahrungsmittel, also für Speisen und Getränke, Farbbezeichnungen und Beziehungen für Pflanzen, Bäume, Tiere und wichtige Himmelskörper umfassen. (Lutzeier 1998: 97)

Sein Vorschlag ist auf den ersten Blick hervorragend, doch tauchen bei der weiteren Untersuchung einige Probleme auf. Es ist auf der einen Seite fragwürdig, ob die Liste „Pflanzen, [...] Himmelskörper" alles, was in einen Grundwortschatz gehört, abdecken kann. Auf der anderen Seite kann man mit der Einschränkung „mindestens" Probleme haben. Ist damit eine ‚Untergrenze' gemeint, sind wir nicht weitergekommen, wir wissen dann nämlich nicht, wo und was die ‚Obergrenze' sein kann.

Als Methode für die Erstellung eines Grundwortschatzes bieten sich auf den ersten Blick die Häufigkeitslisten an. Untersucht man sie (die

100, 500, 1000, 10000 häufigsten Wörter) doch ausführlicher, erweisen sie sich für diese Zwecke ungeeignet.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen könnte auch bei der Abgrenzung zwischen Allgemeinwortschatz und Grundwortschatz behilflich sein. Die Sprechabsichten und Themenkataloge sind in jeder Stufe eindeutig, so könnte man ihnen die nötigen Lexeme (Wortschatz + Redemittel) ohne große Schwierigkeiten zuordnen. Warum es doch nicht so einfach ist, zeigt sich in der alltäglichen Schulpraxis. (Mehr dazu bei Punkt 4)

Wir könnten also voraussetzten, dass sich ein Grundwortschatz aus dem Allgemeinwortschatz herausfiltern ließe, indem die Gesamtheit aller Lehrwerke für das jeweilige Sprachniveau – was auch als Korpus bezeichnet werden könnte – lexikographisch erfasst würde. (In Wirklichkeit wurden in dieser Forschung nicht alle möglichen Lehrwerke untersucht.)

3. Korpus

Die neuen Lexeme (und deren Bedeutungen) können allerdings nur auf Grund eines Korpus erfasst werden. Bei Punkt 2 entstand die Arbeitshypothese, dass sich ein Grundwortschatz aus dem Allgemeinwortschatz herausfiltern ließe, indem die Gesamtheit aller Lehrwerke für das jeweilige Sprachniveau lexikographisch erfasst würde. Wenn also die in Ungarn gängigen Lehrwerke für DaF und DazF[2] den Korpus bilden, dann haben wir eine relativ überschaubare Menge von Büchern und Arbeitsmaterialien. Relativ, da sie sich ständig ändern, bzw. immer mehr neue entwickelt werden.

An ungarischen Schulen werden heute unterschiedliche Lehrwerke benutzt. Es ist nicht mehr vorgeschrieben, welche Bücher obligatorisch sind. Die Lehrer der jeweiligen Schule dürfen entscheiden, welche Bücher, Lehrwerke, Unterrichtsmaterialien sie auf Grund des Nationalen Grundlehrplans oder Rahmenlehrplans, des lokalen Lehrplans und des pädagogischen Programms der Schule benutzen möchten. Viele Lehrer verfügen über eine große Fachkompetenz und können gezielt ihre Lehrwerke auswählen. Leider kommt es heute jedoch immer noch häufig vor, dass Lehrer ohne jegliche Vorüberlegungen und Planungen Bücher wählen. Darunter leiden aber die Schüler, die sich in den Sprachstunden langweilen und in 4-8 Jahren keine benutzbaren

Sprachkenntnisse erhalten. Es ist zu hoffen, dass sich die Tendenzen im Sprachunterricht durch die Abiturreform und die kommunikativen Sprachprüfungen verändern werden und dass sich dadurch auch die ‚kommunikative Kompetenz' der Lerner verbessern wird.

Für das Korpus der Forschung wurden Lehrwerke (Abbild 1) gewählt, die mit den Buchstaben-Zahl-Kombination (A1, A2, B1 und B2) eindeutig markiert worden sind. Um die Zusammenstellung des neuen Grundwortschatzes auch mit den neuen Abiturprüfungen und den vergleichbaren Sprachprüfungen (Abbild 2) in Einklang bringen zu können, wurde die Forschung lediglich auf die Niveaustufen zwischen A1 und B2 eingeschränkt.

A1	**A2**	**B1**	**B2**
Das neue Deutschmobil 1	Das neue Deutschmobil 2	Das neue Deutschmobil 3	–
Deutsch ist IN 1	Deutsch ist IN 2	Deutsch ist IN 3	–
–	Deutsch mit Grips 1	Deutsch mit Grips 2	Deutsch mit Grips 3
Optimal A1	Optimal A2	Optimal B1	–
Geni@l 1	Geni@l 2	Geni@l 3	–
–	–	–	Mittelpunkt B2
Planet 1	Planet 2	Planet 3	–
Themen Aktuell 1	Themen Aktuell 2	Themen Aktuell 3	–
–	–	em neu Brückenkurs	em neu Hauptkurs
–	–	So geht's	–
–	–	–	Fit fürs Goethe Zertifikat
–	–	–	B2-Finale

Abbild 1

Sprachniveaus laut GER	Sprachprüfungen
B2	Goethe Zertifikat B2 ÖSD B2 Mittelstufe Deutsch Telc B2 Ungarische Abiturprüfung - erhöhte Stufe ELTE ITK ORIGO Mittelstufe
B1	ZD B1 (Goethe-Institut) (ZDj) (Goethe- Institut) ÖSD B1 Zertifikat Deutsch Ungarische Abiturprüfung - Mittelstufe ELTE ITK ORIGO Grundstufe
A2	Fit in Deutsch 2 (für Jugendliche) Start Deutsch 2 (für Erwachsene)
A1	Fit in Deutsch 1 (für Jugendliche) Start Deutsch 1 (für Erwachsene)

Abbild 2

4. Ergebnisse der Lexikologie, sowie der Methodik/Didaktik

Sollen bei dieser Arbeit die neuesten Ergebnisse der Wortfeldtheorie adaptiert werden, hat das wahrscheinlich eine direkte Auswirkung auf die Art der lexikographischen Erfassung der Lexeme. Die unten aufgelisteten Sinnrelationen (Abbild 3 und 4) könnten einerseits bei der Anordnung der Lexeme in der Wortschatzsammlung von großer Bedeutung sein. Andererseits verlangen sie eine andere Vorgehensweise bei der Texterschließung im Sprachunterricht.

Im traditionellen Sprachunterricht (GÜM, ALM/AVM und VM), dessen Spuren (leider auch heute noch) sowohl bei der Bücher- oder Lehrwerkauswahl, als auch im alltäglichen Unterricht zu finden sind, ist man von Texten ausgegangen. Ziel des Unterrichts war allerdings, die grammatischen Strukturen zu erkennen und dann durch eine ‚Vielfalt' von Übungen einzuprägen. Nach der kommunikativen Didaktik und nach dem Interkulturellen Ansatz wurden andere Lernziele formuliert, die natürlich über die Bewusstmachung von grammatischen Erscheinungen hinausgehen. Heute steht die (schriftliche und mündli-

che) Kommunikation im Mittelpunkt, man unterscheidet Verstehens- und Mitteilungskompetenzen, die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sind genauso wichtig wie Hören und Lesen.

So gesehen sind die unten zitierten Sinnrelationen innerhalb der Grundwortschatzsammlung und natürlich auch im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig.

Sinnrelationen nach Amei Koll-Stobbe (1994: 59):

Paradigmatische Relationen:
Synonyme
Hyponyme
Homophone
Homographe
Meronyme **Was?**

Oppositionsrelationen:
Antonyme
Komplementaria
Reversive
Konversive

Syntagmatische Relationen:
Selektionsrelationen
Kollokationsrelationen **Wie?**

Abbild 3

Sinnrelationen nach Peter Lutzeier (1998: 169f.):

Paradigmatische Relationen (vertikal):
Hyponymie
Partonymie

Paradigmatische Relationen (horizontal):
Inkompatibilitätsrelation

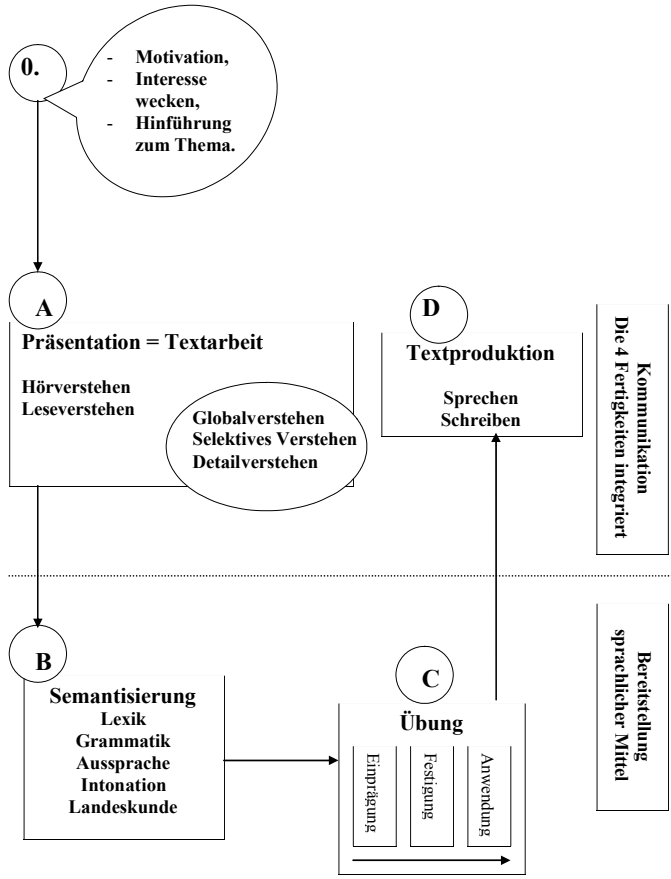
Antonymie-Relation
Komplementaritäts-Relation
Konversion-Relation
Reversivitäts-Relation

Syntagmatische Relationen:
Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen
Assoziationen
Kollokationen

Abbild 4

Wenn also die Lexeme konsequent die möglichen und notwendigen Sinnrelationen enthalten, wird nicht nur die Wortschatzsammlung benutzerfreundlicher, sondern auch der Sprachunterricht effektiver.

Die jeweilige Lexik (und natürlich auch die Grammatik) ist immer in (authentischen) Texten eingebettet. Diese Texte, die sich in Lehrwerken befinden, werden in den Unterrichtsstunden mit verschiedenen Methoden erschlossen, so kommen die Schüler zu den Wörtern und ihren Bedeutungen (Abbild 5). Das ABCD-Phasenmodell dient als didaktisch-methodisches Modell für die Einteilung einer Lektion eines Lehrwerks in verschiedene Unterrichtsphasen. Für diese Studie spielt in erster Linie die Phase B die bedeutendste Rolle, was natürlich nicht ausschließt, dass es in den anderen Phasen keine Wortschatzarbeit stattfinden kann.



Abbild 5

5. Inwieweit ist die neue Wortschatzsammlung neu?

Bei wissenschaftlichen Konferenzen, in Sektionen für Lexikologie/Lexikographie hört man sehr oft die Äußerung, man brauche neue Wörterbücher, neue Wortschatzsammlungen.
Hiermit wird versucht zusammenzufassen, welche neuen Kriterien die genannte Grundwortschatzsammlung aufweist.

Die Lexeme werden natürlich – wie in einer traditionellen Wortschatzsammlung – über phonetisch-phonologische, orthographisch-graphemische, morphologische, lexikalisch-semantische und syntaktische Informationen (Hessky/Knipf 1998: 23) verfügen.

Die Lexeme der Wortschatzsammlung sollten so aufgebaut werden, dass die an jener Stelle möglichen und häufig[3] vorkommenden Synonyme und Antonyme durch Querverweise eindeutig markiert werden können.
Beispiele:

Antonyme:			
‚alt'	alter Mann	–	junger Mann
	altes Brot		frisches Brot

Synonyme:		
‚Mund'	Halt	den Mund!
		die Klappe
		das Maul

Die Lexeme sollten weiterhin auch ihre häufigeren Kollokationen enthalten. Für die Erschließung der möglichen und notwendigen Kollokationen können die im Korpus vorhandenen Konkordanzen benutzt werden. So könnten Interferenzfehler (z.B. Übertragung von Polysemie in der Muttersprache auf die Fremdsprache) beseitigt werden.

Beispiele:
**das Ohr* der Tasse (a csésze füle) richtig: *der Henkel* der Tasse
(fül: das Ohr, oder der Henkel)

**finger*loses T-Shirt (ujjatlan póló) richtig: *ärmel*loses T-Shirt
(ujj: der Finger, der Arm)

In einem idealen Fall könnte die Wörtersammlung – neben der traditionellen Buchform – auch als elektronischer Datenträger (z.B. CD-ROM) erscheinen, oder sogar online angeboten werden. Die neue Form hätte viele Vorteile. Die Benutzer könnten so – über die schon aufgelisteten Informationen hinaus – visuelle (Farben, Zeichnungen, Bilder) und audi-

tive Hilfen (z.B. Videosequenzen, Durchsagen am Bahnhof) bekommen. So würde einerseits die phonetische Bedeutung der Lexeme nicht nur auf dem Papier existieren, andererseits würde sich die Aussprache der Lerner enorm verbessern.

Zu „Nachteilen" des neuen Grundwortschatzes zählten sicher die Kosten (obwohl die CD-ROMs immer preiswerter gekauft werden können), die „ungünstigen" Vorbedingungen (Computer, Computerraum, Computerkenntnisse), usw.

Es wird sich in der Praxis herausstellen, ob sich die neue Grundwörtersammlung bewähren wird oder nicht. Sollte sie noch einige Mängel haben, können sie schneller als in einer gedruckten Version korrigiert werden.

Anmerkungen

[1] Am Anfang war es nur bei den einsprachigen internationalen Sprachprüfungen der Fall, bis jetzt haben bereits alle Sprachprüfungssysteme ihre Prüfungen dem GER angepasst.
[2] Kurstragende Lehrwerke, die speziell für Deutsch als zweite Fremdsprache (z. B. Deutsch nach Englisch) ausgewiesen werden, gibt es z. Z. in Ungarn noch keine.
[3] Bei der Entscheidung, welche Synonyme und Antonyme als häufig erscheinen, könnten die Häufigkeitslisten große Hilfe leisten.

Literatur

Franz Eppert (1972)
Grundwortschatz Deutsch. Übungen und Tests. München: Klett.
Gerhard Wahrig (1986)
Deutsches Wörterbuch. Német értelmező szótár. Budapest: Kossuth Nyomda.
Horst G. Sperber (1989)
Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache". München: Iudicium Verlag.
Kosaras István (1990)
Grundwortschatz der deutschen Sprache. Budapest: Tankönyvkiadó.

Ódor László – Szendrő Borbála (1990)
Ich liebe Wörter. Német-magyar módszertani tematikus képes szótár. Deutsch-ungarisches methodologisches thematisches Bildwörterbuch. Budapest: Szultán Bt.
Börner, Wolfgang - Klaus Vogel (Hg.) (1994)
Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Günter Narr Verlag.
Häublein – Müller – Rusch – Wertenschlag (1995)
MEMO. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lernwortschatz Deutsch - Deutsch. Berlin, et. al.: Langenscheidt.
Häublein – Müller – Rusch – Wertenschlag (1995)
MEMO. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch. Berlin, et. al.: Langenscheidt.
Aitchison, Jean (1997)
Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
Tiszárovits Nóra – Tóth Renáta (1998)
Német Alap- és középfokú szókincs-minimum. Budapest: Paginárium Kiadó – Librotrade Kft.
Hessky Regina - Knipf Erzsébet (Hg.) (1998)
Lexikologie I., II. Ein Textbuch. Budapest: Holnap Kiadó.
Ponds Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Lernwörterbuch.
Vollständige Neuentwicklung. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 1999.
Dr. Pantóné dr. Naszályi Dóra (2000)
Szó - Játék - Tár. Gyakorlatok és ötletek a sikeres szótárhasználat elsajátításához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Hertha Beuschel-Menze (2000)
Kinder Bertelsmann. Grundschulwörterbuch mit Übungen und Lernspielen. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
Lőrincz Zsolt (2000)
Német-magyar, magyar-német tematikus szótár. Budapest: Librotrade.
Hubert Eichheim – Günther Storch (2000)
Mit Erfolg zum Zertifikat. Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett International.
Robert Kleinschroth (2000)
Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Vollständig überarbeitete Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH.
Szablyár Anna – Fazekas Johanna (2001)
Német szókincskönyv. Érettségihez és középfokú nyelvvizsgához. Budapest: Corvina.

Hollós Zita (2001)
Német-magyar suliszótár. Szeged: Grimm Kiadó.
Quetz, Jürgen (2003)
A1 – A2 – B1 – B2 – C1- C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 40. 1., 1. Quartal, S. 42.

Mihaela Parpalea (Braşov)

Kommunikationsvarietäten. Körpersprache als Weltsprache. Eine Analyse des Produktions- und Rezeptionsprozesses nonverbaler Kommunikation

Kommunikation – Begriffserklärung

In jüngster Zeit widmet sich die Linguistik, die linguistische Pragmatik, im Besonderen die Gesprächslinguistik unterschiedlicher Kommunikationsmodalitäten und erkennt, dass -verkürzt gesprochen- alles kommunizierbar ist. Die traditionelle Linguistik beschäftigt sich primär mit sprachlichen Ereignissen, die im gesprochenen und im geschriebenen Bereich erzeugt werden. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach der textuellen Strukturierung der Sprache, nach ihrer Form und Funktion in der Kommunikation.

Kommunikation ist ein sowohl fach- wie auch alltagssprachlich verwendeter Begriff mit zahlreichen Bedeutungsgehalten. Im deutschen Sprachraum ist er bekannt geworden bezogen auf soziale Kommunikation (Merten 1977). Im Allgemeinen kann man zwischen Kommunikation im weiteren Sinne sowie im engeren Sinne unterscheiden. Kommunikation im weiteren Sinne meint alle Prozesse der Informationsübertragung und bezieht technische, biologische, psychische, physische und soziale Informationsvermittlungssysteme ein. Unter Kommunikation im engeren Sinne versteht man einen Vorgang der Verständigung und der Bedeutungsvermittlung zwischen Lebewesen (Maletzke 1963: 18). Kommunikation zwischen Menschen stellt soziologisch betrachtet eine Form sozialen Handelns dar, das mit subjektivem Sinn verbunden sowie auf das Denken, Handeln, Fühlen anderer Menschen bezogen ist.

Der Begriff Kommunikation steht in Beziehung mit dem der Interaktion, wobei sie gelegentlich auch synonym verwendet werden, was aber nicht heißen sollte, dass dies uneingeschränkt zulässig sei. Mit Kommunikation ist von der Wortbedeutung her Verständigung gemeint und damit sind erstensinhaltliche Bedeutungsprozesse gemeint (Ma-

letzke 1998: 43). Interaktion dagegen meint den Charakter und Handlungsablauf sozialer Beziehungen (Jackel 1995: 463).

Der Gedanke, wonach soziales Handeln auf das Handeln anderer Menschen bezogen ist, geht auf Kommunikation und Interaktrion zurück. Wenn Menschen sich in ihrem gegenseitigen Verhalten aneinander orientieren und sich gegenseitig wahrnehmen, wird dies als Interaktion bezeichnet d.h. es geht um Prozesse der Wechselbeziehung. In Anlehnung an Burkart (1998: 30) soll unter sozialer Interaktion ein wechselseitiges Geschehen zwischen Menschen verstanden werden. Kommunikation ist eine spezifische Form der sozialen Interaktion und zwischenmenschliche Kommunikation zeichnet sich auch durch Wechselseitigkeit aus. Wenn man nun versucht eine Definition für zwischenmenschliche Kommunikation zu finden, die den formalen Charakter sozialer Beziehungen und das Merkmal der Verständigung vereinigt, so kann man Kommunikation definieren als verbales und/oder nonverbales bzw. nonvokales Miteinander-in-Beziehung-Treten von Menschen zum Austausch von Informationen.

Merkmale der Kommunikation

Kommunikation besteht-in einer vereinfachten Vorstellung-aus mindestens vier Elementen, nämlich aus einem Kommunikator, einem Kommunikationsinhalt, einem Kanal, über den der Inhalt vermittelt wird und einem Rezipienten. Der Kommunikationsvorgang bzw. Kommunikationsprozess ist in verschiedenen Kommunikationsmodellen (sender-empfängerorientierte Modelle, funktionale Modelle) dargestellt (Bentele/Beck 1994: 21ff.). Dieser Prozess läuft wechselseitig, im ständigen Tausch der Rollen ab. In seiner Analyse der Kommunikation hat Merten (1977) neben der Reziprozität weitere Merkmale ausfindig gemacht. Diese sind: Intentionalität, Anwesenheit, Sprachlichkeit, Wirkung und Reflexivität.

Intentionalität heißt Absichtshaftigkeit des Senders, Zielgerichtetheit der Botschaft an den Empfänger. Das Merkmal Anwesenheit bezeichnet die gegenseitige Wahrnehmbarkeit der Kommunikationspartner in ihrer Interaktion. Sprachlichkeit ist ein weiteres Merkmal, obwohl wir in vielfältiger Weise auch nonverbal /nonvokal kommunizieren. Sprache bleibt das leistungsfähigste Kommunikationsinstrument.

Unter Wirkung versteht manVerhaltensweisen, die beim Kommunizieren ablaufen. In der Reflexivität sieht Merten das wichtigste Merkmal von Kommunikation und bezieht sich auf die beiden Kommunikationspartner (1977: 86, 88, 161f.). Er hat eine zeitliche, eine sachliche und eine soziale Dimension. Reflexivität heißt in ihrer zeitlichen Dimension die Rückwirkung der Folge von Kommunikation auf den Kommunikationsprozess selbst. In der sachlichen Dimension heißt es, dass Kommunikation jeweils mit dem Kanal operieren kann, der dem sachlichen Anliegen am angemessensten ist. Kommunikation baut auf kulturelle, bewusstseinsmäßige Vorleistungen auf, wählt Informationen aus und knüpft sie an neue Sinnstrukturen an. Unter sozialem Aspekt verbindet Kommunikation Individuen, verlangt und erzeugt kognitive Leistungen wie Wahrnehmen, Erwarten, Handeln.

Kommunikationsmodell

„Man kann nicht nicht kommunizieren" (Watzlawick 1968) gilt als Grundgesetz der Kommunikation und ruft uns in Erinnerung, dass unser Verhalten immer Mitteilungscharakter hat. Wir müssen gar nicht etwas sagen, um zu kommunizieren. Um die Vielfalt der Botschaften (implizite, explizite, kongruente, inkongruente), die in einer Nachricht, in einem vielseitigen Paket mit sprachlichen und nichtsprachlichen Anteilen, in einem verbalen und/ oder nonverbalen, vokalen und/oder nonvokalen Verhalten stecken, ordnen und analysieren zu können, unterscheidet man in der Fachliteratur (Thun 2006) vier Aspekte, die eine Nachricht charakterisieren: den Sachinhalt, die Selbstoffenbarung, die Beziehung und den Appell. Jede Nachricht enthält eine Sachinformation. Für den Sachaspekt ist es wichtig, wie Sachverhalte klar verständlich mitgeteilt werden. In jeder Nachricht stecken nicht nur Informationen über die mitgeteilten Sachinhalte, sondern auch Informationen über die Person des Senders, denn jede Nachricht ist gleichzeitig auch das Spiegelbild des Senders. Daraus geht klar hervor, wie der Sender zum Empfänger steht, wie er diesen durch die Art seiner Kommunikation behandelt. Wenn der Sender etwas von sich gibt, dann will er in der Regel auch etwas bewirken. Das ist der Appellaspekt, den auch Bühler in seinem Kommunikationsmodell als ein Aspekt der Sprache nebst Symbol und Symptom erwähnt (Bühler 1934). Mit ande-

ren Worten heißt es in der zwischenmenschlichen Kommunikation: Wenn einer etwas von sich gibt, gibt er tatsächlich etwas von sich und das beinhaltet, das worüber informiert wird, das was ich als Sender von mir selbst sage, das was der Sender vom Empfänger hält, wie beide zueinander stehen und wozu der Sender den Empfänger veranlassen möchte. Jedes Verhalten hat Mitteilungscharakter. So stellt auch das Schweigen eine nonverbale/nonvokale Nachricht mit mindestens drei Aspekten dar. Das sind: der Aspekt der Selbstoffenbarung, der bedeutet „Ich will meine Ruhe haben", der Aspekt der Beziehung, der bedeutet „Sie sind kein attraktiver Gesprächspartner für mich" und der Aspekt des Appells, der bedeutet „Fangen Sie kein Gespräch mit mir an". Dabei ist der Gegenstand der Kommunikation das Schweigen als nonverbale bzw. nonvokale Verhaltensform (Thun 2006).

Ein weiteres Beispiel für eine nichtsprachliche Nachricht ist das Weinen, welches wichtige Botschaften enthält. Als Selbstoffenbarung gilt das seelische Elend oder eine große Freude-jedenfalls emotionale Bewegtheit. Die Beziehung könnte eine Bestrafung des Empfängers sein, die heiße „Siehst du, was du angerichtet hast?" Im Falle des Appells kann es sich auch um eine Strategie handeln, um Zuwendung oder Schonung zu erhalten.

Ein anderes Beispiel für dasselbe Kommunikationsmodell ist die sprachliche Nachricht: „Da vorne ist grün". Als Selbstoffenbarung kann das bedeuten „Ich habe es eilig", der Sachinhalt ist die grüne Farbe der Ampel, die ganze Botschaft impliziert eine Beziehung, die heißen kann „du brauchst meine Hilfe, oder?" und hat im Allgemeinen Appellcharakter, was bedeutet „Gib Gas!"

Jedes in einem zwischenmenschlichen Kontext gezeigte Verhalten d. h. eine sprachliche Nachricht wie auch eine nicht-sprachliche Nachricht verdeutlicht, dass der Sender etwas mitteilen möchte. Wenn einer etwas von sich gibt, ist das seine Nachricht. Dieses Verhalten wird in unserem Kommunikationsmodell unter die kommunikationspsychologische Lupe gestellt. In der Regel stimmen gesendete und empfangene Nachricht überein, so dass eine Verständigung stattfindet. Häufig machen Sender und Empfänger von der Möglichkeit Gebrauch die Verständigung auch durch Gestik und Mimik zu überprüfen.

Verbale vs. nonverbale Kommunikation

Kommunikation stellt einen komplexen Sachverhalt dar, sie ist ein komplexer Prozess, in dem es sich um einen Austausch von Informationen handelt. Dieser Austausch bedient sich sprachlicher (verbaler) und nichtsprachlicher (nichtverbaler) Kommunikationsformen.

Die nonverbale Kommunikation bezeichnet „Formen des menschlichen Elementarkontaktes neben und außerhalb der Sprache" (Beth/Pross 1976: 93). Die nichtsprachliche Kommunikation findet ihren Ausdruck in Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt, Pfiffen, raumbezogenem Verhalten d. h. in der räumlichen Distanz des Kommunizierenden. Diese quasiformalen Manifestationen werden vorwiegend über den visuellen Kanal und weniger über den auditiven Kanal wahrgenommen. Nonverbale bzw. nonvokale Kommunikationselemente sind auch in Mitteilungen zu sehen, die durch Geruch, Wärmeempfindungen, Geschmack vermittelt und wahrgenommen werden. Was die verbale und die nonverbale Kommunikation betrifft, ist darauf hinzuweisen, dass die verbale Kommunikation aus der nonverbalen entwickelt wurde, nämlich aus dem ritualisierten Verhalten, aus raumbezogenem Verhalten, aus Körperhaltung. Die nonverbale Kommunikation ist durch die verbale nicht abgelöst, sondern ergänzt worden. Der verbale Kanal ersetzt den nonverbalen nicht, beide Kanäle ergänzen sich „komplementär zu einer wirksamen Struktur, die in der Bezogenheit aufeinander Leistungen ermöglichen, die keiner der Kanäle allein erbringen könnte" (Merten 1977: 82). Es ist aber unbestritten, dass die leistungsfähigste Kommunikation auf Sprache aufbaut (Merten 1977). Die verbale Kommunikation vermittelt vorwiegend Tatsachen, Sachverhalte, Meinungen, die nonverbale /nonvokale stellt erst die emotionale Beziehung zum Angesprochenen her. Sie wird stark gefühlsbezogen wahrgenommen, sie regelt unmittelbar soziale Kontakte, erhöht oder verringert die Kontaktbereitschaft, sie bereitet den Zuhörer auf kommende verbale Information vor, sie weckt Aufmerksamkeit und Bereitschaft zur weiteren Kommunikation, sie unterstützt die verbale Kommunikation, sie ersetzt und ergänzt sie (Bergler/Six 1979: 33).

Im Gegensatz zur forschungsgeschichtlich etablierten verbalen Kommunikation wurde die nonverbale von der Linguistik erst relativ spät entdeckt. Dies liegt auch darin begründet, dass sich zunächst ande-

re wissenschaftliche Disziplinen wie die Soziologie, die Psychologie damit intensiver auseinandergesetzt haben. Andererseits fasste man nonverbale Kommunikation als sekundär im Vergleich zur verbalen auf, deren Aufgabe auf die Funktion als Hilfsrolle beschränkt war. Erst allmählich konnte die nonverbale Kommunikation aus dem Schatten der verbalen treten und sich als unentbehrlich erweisen. „Nichtverbale Elemente können verbale aber partiell ersetzen. Und es ist für manche Situationen durchaus fraglich, ob das, was z.B. durch einen Blick oder ein Augenzwinkern ausgedrückt wird, verbal annähernd adäquat ausdrückbar ist. Es gibt jedenfalls keine generelle Zweitrangigkeit nichtverbaler Ausdrucksmittel" (Fleischer u.a. 1963: 381).

Ein anderes Faktum, das zur anfänglichen Marginalisierung nonverbaler Kommunikation beigetragen hat, bezieht sich auf den Terminus Kommunikation, auf die Frage, inwiefern nonverbales Verhalten kommunikativ ist. Dies impliziert, dass die für verbale Kommunikation gültigen Merkmale wie z. B. Konventionalität, Vorhandensein eines gemeinsamen Kodes auf nonverbale Verhaltensweisen übertragen und zum Maßstab für kommunikatives Verhalten gemacht werden. Die nonverbale Kommunikation hat sich übrigens in letzter Zeit zu einem bedeutsamen Forschungsgebiet, zu einem wichtigen Beobachtungsfeld besonders für die therapeutische Kommunikation entwickelt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass was genau unter Kommunikation zu verstehen ist, von einzelnen Zielvorsetzungen und Abgrenzungen von Phänomenen der verbalen (bzw. vokalen/nichtvokalen) und nichtverbalen Verhaltensweisen abhängt. Normalerweise ist Kommunikation intentional, interaktiv, funktional und kulturell bestimmt. Ebenso wie bei verbalen gibt es auch bei nichtverbalen Realisierungsformen Abstufungen der Intentionalität. Z. B. wird ein Kopfnicken vom Sender intentional produziert, als affirmative bzw. als negative Geste kulturell bedingt vom Empfänger rezipiert, was Antworten unterschiedlicher Art auslösen kann. Intentionalität und Interaktivität können eingeschränkt und einseitig sein, wenn sie nur auf Seiten des Senders oder des Empfängers gegeben sind. Z. B. kratzt sich der Sender am Kopf, ohne eine Absicht zu verfolgen, so kann der Empfänger dieses symbolisch d. h. indexikalisch interprätieren.

Nonverbale Kommunikation ist demnach die Gesamtheit der im Interaktionskontext auftretenden nichtlingualen Phänomene, die vom

Sender produziert und vom Empfänger rezipiert werden und jeweils zwischen +/- intentional und +/- kodifiziert angesetzt sind. Nonverbale, nonvokale Kommunikation ist die, die nicht von Stimme und Sprachwerkzeugen hervorgebracht wird bzw. davon abhängig ist. Es besteht die Möglichkeit, nonverbale Kommunikation im Allgemeinen mittels der Bewusstheit zu strukturieren.

Nonverbale Kommunikation vollzieht sich mittels eines Kodes ähnlich dem des Sprachsystems. Dieser Kode ist nicht durch konventionelle Setzung zustandegekommen, sondern er ist in einem ontogenetischen und philogenetischen Regelsystem verankert. Das nonverbale, nonvokale Verhalten verläuft über drei verschiedene Gruppen von Kanälen:

1. über die motorischen Kanäle (Mimik, Gestik, Blickkontakt, Körperbewegung und-haltung);
2. über die physio-chemischen Kanäle (olfaktorische, gustatorische, taktile, thermale Kontakte);
3. über die ökologischen Kanäle (Territorialverhalten, Sitzverteilung, persönliche Aufmachung wie Kleidung, Frisur und interpersonale Distanz, bei der es eine intime, eine private, eine soziale und eine öffentliche Zone gibt, wobei die dem Sprecher umgebenden Grenzen seiner Kommunikationszonen persönlich, kulturell, sozial bestimmt sind. Ein Durchbrechen dieser Grenzen kann die Kommunikation behindern oder unmöglich machen).

Körpersprache zeigt als nonverbale bzw. nonvokale Kommunikationsmöglichkeit, dass auch über diese Gruppen von Kanälen menschliche Kommunikation sich nicht auf den Austausch von Informationen reduziert, denn zwischenmenschliche Verständigung bedeutet ein absichtsvolles soziales Handeln auf der Grundlage des gemeinsamen Alltagswissens der an der Kommunikation Beteiligten. Manchmal interprätieren allerdings die Kommunikationspartner unterschiedlicher Kulturen das Vorwissen der anderen, den Zeicheninhalt ihrer Mitteilung unterschiedlich, manchmal jedoch nicht, so dass *Körpersprache* zur *Weltsprache* wird.

> Auch wenn wir den Mund halten, spricht der Körper weiter. Er ist niemals stumm [...] und der Eindruck, den die *Körpersprache* macht, ist mächtig. Da die *Körpersprache* auch schwerer bewusst zu beherrschen ist als dle verbale

> Verständigung, sind die Botschaften der *Körpersprache* oft wahrer. Und eben, weil sie sich dem Willen weitgehend entziehen, und zwar das Aussenden wie der Empfang der signale gleichermaßen, erscheint sie uns selbstverständlicher, irrationaler, wird sie einfach bewusst weit weniger bemerkt als die Sprache der Wörter (Zimmer 1998: 25ff.).

Die Bedeutung der *Körpersprache* als *Weltsprache* besteht darin, dass sie einen Teil unserer kollektiven, genetischen und kulturellen Vergangenheit bewahrt.

Literatur

Burkart, Roland (1998)
Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umrisse einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. Wien/Köln: Böhlau.

Bergler, Reinhold/Six, Ulrike (1979)
Psychologie des Fernsehens. Bern/Stuttgart/Wien: Hans Huber.

Beth, Hanno/Pross, Harry (1976)
Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

Bentele, Günter/Beck, Klaus (1994)
Information-Kommunikation-Massenkommunikation. Grundbegriffe und Modelle der Publizistik und Kommunikationswissenschaft. In: Jarren, Otfried (Hg.): *Medien und Journalismus 1. Eine Einführung.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 15-50.

Biermann, Heinrich/Häring, Wolfgang/Schurf, Bernd (Hg.) (1998)
Texte Themen und Strukturen. Berlin: Cornelsen, S. 25-27.

Bühler, Karl (1934)
Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Verlag von Gustav Fischer.

Fleischer, Wolfgang/Hartung, Wolfdietrich/ Schildt, Joachim/Suchsland, Peter (Hg.) (1983)
Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Helfrich, Heide/Wallbott, G. Harald (1980)
Theorie der nonverbalen Kommunikation. In: Hans Peter Althaus/Helmut Henne/Herbert Ernst Wiegand (Hg): *Lexikon der Germanistischen Linguistik.* Tübingen: Niemeyer, S. 267-274.

Jackel, Michael (1995)
Interaktion. Soziologische Anmerkungen zu einem Begriff. In: *Rundfunk und Fernsehen* 43, 4, S. 463-476.

Maletzke, Gerhard (1963)
Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg: Hans Bredow-Institut.

Maletzke, Gerhard (1998)
Kommunikationswissenschaft im Überblick. Hamburg: Verlag für Sozialwissenschaften.

Merten, Klaus (1977)
Kommunikation. Eine Begriffs-und Prozessanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Merten, Klaus (1999)
Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Bd. I. Grundlagen der Kommunikationswissenschaft. Münster: Lit-Verlag.

Sager, Sven F. (2001)
Bedingungen und Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd /Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg): *Text-und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Berlin, New York: de Gruyter, S. 1132-1141.

Schmitt, Reinhold (2004)
Bericht zum I. Arbeitstreffen "Multimediale Kommunikation". In: *Sprachreport*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. 1, S. 31-34

Schulz von Thun, Friedemann (2006)
Miteinander reden. Hamburg: Rowohlt.

Watzlawick, Paul/Beaven, J. H. (1969)
Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart: Piper.

http://de.wikipedia.org/wiki/Non-verbal/ (Zugriff am 21.11.2006)

Zimmer, Dieter E. (1998)
Körpersprache. Aus: Unsere stumme Sprache. In: Zeit-Magazin. S. 4-10, S. 38 In: Biermann, Heinrich/Häring, Wolfgang/Schurf, Bernd (Hg.): *Texte Themen und Strukturen.* Berlin: Cornelsen, S. 25ff.

Daniela Vladu (Cluj-Napoca)

Kulturspezifische Konventionen und Wertorientierungen in interkulturellen Situationen

Der vorliegende Beitrag verfolgt Aspekte der Kommunikation und Sprechhandlung auf kultureller Ebene. Kommunikationsprobleme wurden von Linguisten auf unterschiedlichen Ebenen analysiert, ihre Resultate zusammengefasst und kulturspezifisch verankert. Die Rekonstruktion von kommunikativen Handlungen führt zu kommunikativen Analysen, die Interaktionssituationen deuten. Anhand von konkreten Beispielen werden die Ergebnisse in ein LAC-Raster (vgl. Müller-Jaquier 2000) festgehalten und kulturspezifisch gedeutet.

1. Menschliche Kommunikation allgemein

Laut mehreren Auffassungen versteht man unter Kommunikation einen aktiven intentionalen Prozess zwischen wenigstens zwei Gesprächspartnern, der mit Hilfe von Zeichen, die Bedeutungen aufweisen, zustande kommt. Die Kommunikation ist als Teil der Naturgeschichte des Menschen aufzufassen, die kommunikativen Zwecke sind evolutionär und funktional entstanden (vgl. dazu Heringer 2004:15). Die Gesprächspartner / Aktanten (Teilnehmer / Teilhaber an der Kommunikation) bringen ihre Absichten als Abfolge von Nachrichten / Mitteilungen abwechselnd verbal oder / und nonverbal zum Ausdruck, wobei sich die Rollenzuteilung von Sender und Empfänger ändern kann. Kommunikation kommt durch sprachliches Handeln zustande, das seinerseits Handeln bewirkt. Das Verstehen, auf gemeinsames Wissen fußend, spielt dabei eine große Rolle.

Wichtige Aspekte, die die Kommunikation beeinflussen und die Kommunikationssituation ergeben, sind folgende:

- WANN (Zeit und Zeitspanne) kommt es zur Kommunikation?
- WO (Raum, Abstand, Kopräsenz der Kommunikationspartner) spielt sich die Kommunikation ab?

– WER (einzelne Personen, Gruppen, Koalitionen) nimmt an der Kommunikation teil und wie sind die Verhältnisse zwischen ihnen definiert (Geschlecht, Alter, Empathie, Rollenzuteilung durch Moderation, Symmetrie – Asymmetrie, Respekt, Rangordnung...)?
– WORÜBER (Thematik und Kommunikationsgegenstand, Wechsel / Ordnung / Struktur der Topiks) wird kommuniziert?
– WOZU (klar / unklar formuliertes oder gemeinsames / unterschiedliches Ziel mit konturiertem Grobziel und Feinzielen) kommuniziert man?
– WIE (Direktheit / Indirektheit der Sprache; Fremdsprache / Muttersprache im Ausdruck, Stil, Turns kommen spontan oder geplant zustande) erfolgt die Kommunikation?
– WOMIT (Medium: optisch als Schriftmedium / akustisch als Lautmedium / körperlich als Gestik, Mimik, Spürsinn, Proxemik; Kanal: direkt oder durch technische Hilfsmittel wie Telefon, Chat, Projektor usw.) verständigen sich die an der Kommunikation Beteiligten, welcher Mittel bedienen sie sich?

2. Kulturelle oder interkulturelle Kommunikation

Die Begegnung von Kulturen, der Kulturkontakt, ist nahezu alltäglich geworden, so dass der Begriff *multikulturelle Gesellschaft* als Teil unseres Lebens anzusehen ist. Es kommen Menschen mit unterschiedlichen *frames* in Kontakt, die miteinender kommunizieren. Interaktionssituationen zwischen Angehörigen verschiedener kultureller Sphären können Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund soziopragmatischer, pragmalinguistischer und diskursstrukturierender Regeln verursachen. Laut Thomas (1983: 92) beschäftigt sich die Soziopragmatik mit kulturspezifischen Kommunikationsunterschieden, wobei es hauptsächlich um sozial-funktionale Aspekte der Sprache und Kontextwissen, nicht um adäquaten Äußerungstransfer wie im Falle der Pragmalinguistik geht. Das heißt auch, dass sich mit den verschiedenen Kommunikationsweisen nicht nur Erwartungsverhalten, sondern auch Gefühle verbinden lassen (Kotthoff 1993: 487).

Mit der Sprach- und Kulturaneignung vollzieht sich bei jedem Individuum der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, der nicht nur auf explizierbaren Sitten, Grammatik und Lexik beschränkt bleibt,

sondern sich auf intonatorische, gestische und proxemische Phänomene, Direktheitsstufen von Äußerungen, Auswahl der sprachlichen Varietäten und Formalitätsgrad bezieht. Somit befasst sich ein Vergleich von Kulturen mit dem Vergleichen der Werte und Produkte zweier Menschengruppen im Bereich des Verhaltens von Individuen dieser, was im Englischen und Französischen unter *Zivilisation* verstanden wird und sich auf politische oder wirtschaftliche, auf religiöse oder technische, auf moralische oder gesellschaftliche Fakten bezieht.

Menschengruppen, als Schöpfer von Kultur, befassen sich in ihrer Existenz mit Problemen aus Basisdomänen (vgl. Sandhaas 1991: 103) wie:

- Ernährung / Essen
- Bekleidung
- Behausung / Wohnen
- Familienorganisation
- Soziale Organisation
- Regierung / Verwaltung
- Krieg / Schutz
- Kunst / Handwerk
- Wissen / Wissenschaft
- Religion

Es ist evident, dass verschiedene Menschengruppen verschiedene Lösungen zu denselben Problemen finden, so dass Kommunizierende verschiedener kultureller Stile das Verhalten des Anderen inadäquaterweise nur im Rahmen ihres Kulturwissens interpretieren. Demzufolge geht es nicht um absolut „richtige" oder „falsche" Lösungen zu gleichen Problemen, sondern vielmehr um „richtig" und „falsch" innerhalb derselben Kultur (intrakulturell). In interkulturellen Interaktionssituationen entstehen dadurch häufig kognitive Konfliktsituationen, die durch Asymmetrie zwischen dem eigenen Wahrnehmungsmuster und dem *anderen* Erfahrungsverhalten verursacht sind. Interkulturelle Probleme entstehen also dann, wenn eine Person, welche in einer bestimmten Kultur enkulturiert worden ist, plötzlich in eine andere, von der eigenen sehr verschiedenen Kultur versetzt wird, oder wenn eine Person aus der einen Kultur mit einer Person aus einer anderen Kultur zu kommunizieren versucht. Die Anpassung an eine fremde Kultur bzw.

die Aneignung einer fremden Kultur geschiet durch interkulturelles Lernen, das sich informell, beiläufig und inzidentiell vollzieht (Sandhaas 1991: 106). So lernt man, Verhaltensweisen im Rahmen der anderen Kultur zu interpretieren und nicht nur im Rahmen der eigenen, wodurch sich die kommunikative Kompetenz entwickelt.

3. Das LAC-Raster (Linguistic Awareness of Cultures) nach Müller-Jaquier

Kommunikationsprobleme sind allgemein ein Produkt unterschiedlicher sprachlicher Konventionen und kulturspezifischer Wertorientierungen, deren Identifizierung und Analyse zur Rekonstruierung von kommunikativen Handlungen zurückführt. Müller-Jaquier (2000: 21f) hat diese Konventionen 9 Kategorien zugeordnet und eine 10. Kategorie für Wertorientierungen (Dispositionen) als gesonderte Einheit ausdifferenziert. Im Folgenden werden alle 10 Kategorien angeführt, erklärt und mit knappen Beispielen belegt.

3.1 Unterschiedliche soziale Bedeutungen / Lexikon

Es kommt oft in interkulturellen Kommunikationssituationen vor, dass die Aktanten mit gleichen Wörtern (leicht) unterschiedliche Bedeutungen verbinden. Sie meinen also nicht nur das, was in Wörterbüchern als „Lemma" angeführt wird, sondern sie bringen damit auch konventionalisierte soziale Repräsentationen, die sie in ihrer Kultur durch praktisches Handeln und Diskurse gelernt haben, zum Ausdruck. Solche Bedeutungen stellen nichtsprachliche, kulturspezifische Verankerungen mit bestimmten Konnotationen dar, die zum Kontextwissen und Weltwissen der Benutzer gehören.

Beispiele:
Konkreta: Kostüm, Wohnhaus, PKW, Fete / Party...

Abstrakta: Freundschaft vs. Feindschaft, Liebe, Humanität, Erfolg...

Handlungen: sich am Telefon melden, sich über jmd. lustig machen...

Institutionen: Sekretariat, Bar, Biergarten, Kondi, Pension...

3.2 Spezifische Realisierungsformen von Intentionen durch Sprechhandlungen / Sprechhandlungssequenzen

Menschliches Kommunizieren ist Handeln, das seinerseits Handeln bewirkt. Handlungen wie *grüßen, versprechen, sich bedanken* gibt's in jeder Sprache, allerdings werden sie häufig unterschiedlich mit Worten gefasst. Handlungsintentionen werden also sehr unterschiedlich verbalisiert. Die Art der Verbalisierung hängt nicht nur von der Kommunikationssituation ab, sondern sie ist mit kulturellen Konventionen verbunden.

Beispiele:

Grüßen:	Grüß Gott! Guten Tag! Servus! Hallöchen!...
Versprechen:	Du hast mein Wort. Ich erledige das bis spätestens morgen. Ich kümmere mich persönlich darum.
Sich bedanken:	Herzlichen Dank. Tausendmal Dank. Danke vielmals. Merci.

3.3 Verschiedene Konventionen des Diskursablaufs

Nicht jede Interaktion ist einfach ein „Gespräch". Beim Kommunizieren schaffen wir uns „frames", die den Gesprächstyp angeben, d.h. dass wir uns nach Alltagsmustern zur Kommunikationssituation passende Texttypen aufstellen, verwenden. Diese weisen eine bestimmte Form / Strukturierung im Anfang, Aufbau, Ende, Rollenzuteilung, Lebhaftigkeit, Dauer auf (Wer eröffnet das Gespräch? Wie lange und wie wichtig sind die einzelnen Phasen des Gesprächs? Wer hat das Rederecht?) In diesen einzelnen Sprecherwechselregeln unterscheidet sich die Diskursorganisation von Kultur zu Kultur.

Beispiele:

Erstbegegnung:	Jmd. bietet schon in den ersten Redesequenzen das Duzen an. Jmd. spricht bei der ersten Begegnung nur Small-Talk-Themen an.
Bewerbungsgespräch:	Jmd. erklärt nach Aufforderung nicht deut lich und genau, was er/sie leisten kann und wie motiviert er/sie ist. Jmd. verweigert die Einschätzung der Arbeitsleistung von Arbeitskollegen etc.
Einladung:	Jmd. lädt mehrmals und insistent Gäste ein, bis sie einwilligen

3.4 Unterschiedliche Themen

Kulturelle Konventionen bestimmen, was an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit und im Rahmen eines bestimmten Gesprächstyps zum Thema gemacht werden soll und darf. Diese Themen unterscheiden sich von Kultur zu Kultur. Dabei ist Direktheit / Indirektheit, Tabus und Vorurteile zu beachten.

Beispiele:

Small Talk-Situationen: in bestimmten Kulturen kann man folgende Themen ansprechen, in anderen nicht:

- gesundheitliches Befinden
- Familienangelegenheiten
- Beruf und Karrierepläne
- Religionzugehörigkeit
- Politikmeinungen

3.5 Spezifische präferierte Ausformungen

Direktheit / Indirektheit

Direktheit beziet sich auf klares, explizites Sagen von dem, was man denkt. Direkt und explizit zu sein, ist in Deutschland in Sprechhandlungen des Zurückweisens, des Versprechens und Lobens ein weit verbreiteter Standard.

Beispiele:

Deutscher Sprecher: Ich denke nicht, dass Sie für diese Stelle geeignet sind, da Ihnen die nötige Erfahrung fehlt.
Rumänischer Sprecher: Ich weiß nicht, ob Sie das schaffen werden, es ist ziemlich schwer. Wir werden's noch sehn.

Deutscher Sprecher: Ich kann Ihnen hiermit versprechen, dass wir die Ware umgehend liefern werden.
Rumänischer Sprecher: Wir werden unser Bestes tun.

3.6 Unterschiedlicher Registergebrauch

In verschiedenen Situationen haben Sprecher die Möglichkeit, bestimmte formelle oder informelle Faktoren der Situation relevant zu machen. Dies geschieht durch den Gebrauch unterschiedlicher sprachlicher Register. Auch das Alter, das Geschlecht oder die Machtposition der Kommunikationspartner haben einen Einfluss auf die Wortwahl. Der unterschiedliche Registergebrauch kann in interkulturellen Situationen ungewollte Distanz und Höflichkeit, aber auch Annäherung und Freundschaftlichkeit zum Ausdruck bringen.

Beispiele:

Deutscher Sprecher: Und *der da*, der ist Otto. Dem sind wir am Meer begegnet.
Rumänischer Sprecher: Și el este Otto, pe care l-am întâlnit la mare. (*Das* ist Otto...)

Deutscher Sprecher: Mihaela, haben *Sie* nach mir gefragt?
Runänischer Sprecher: Ai întrebat de mine, Mihaela? (Mihaela, hast *du* nach mir gefragt?)

3.7 Verschiedene Verwendung paraverbaler Faktoren

Paraverbale Faktoren beschreiben Charakteristika des Sprechens. Sie heißen noch Sprechausdrucksmerkmale und beziehen sich auf die Stimme des Sprechers. Suprasegmentale Mittel umfassen folgende Aspekte:

- Dynamik
- Melodik
- Tempo
- Artikulation
- Stimmqualitäten

Der Einsatz und die Bedeutung paraverbaler Faktoren sind in den verschiedenen Kulturen unterschiedlich geregelt. Besondere Aufmerksamkeit bekommt in diesem Zusammenhang die Pausensetzung, die Tonhöhe und der Rhythmus.

Deutsch ist keine Tonsprache, im Gegensatz zu den asiatischen Sprachen, wo die Tonhöhe und der Melodieverlauf bedeutungsunterscheidend sind. Dabei denken deutsche Sprecher, dass durch Senken der Stimme eine Sprechsequenz zu Ende gegangen ist und unterbrechen den Sprecher.

Im Deutschen ist der Wortakzent distinktiv, bedeutungsunterscheidend, im Ungarischen z. B. nicht, so dass eine besondere Betonung fälschlicherweise zu ungewünschter Hervorhebung führen kann.

3.8 Spezifische nonverbale Zeichen

In der face-to-face- Kommunikation begleiten alle Sprecher ihren verbalen Ausdruck durch nonverbales Verhalten in Form von Mimik, Gestik, Proxemik, Körpersprache, Blickkontakt, Kleidung, Mode, Duft, Schmuck. Besonders in interkulturellen Begegnungen kann man nie ganz sicher sein, was an den eigenen nonverbalen Äußerungen als Zeichen interpretiert wird und welche Bedeutung man diesem Zeichen zuerkennt.

Beispiele:

- Ein Nicken in der Richtung der angesprochenen Person kann als Zeichen der Abwertung gedeutet werden.
- Eine Frau in Schwarz kann in verschiedenen Kulturen unter-

schiedliche Konnotationen signalisieren: eine verwitwete Frau, eine elegante Frau, eine alte Frau, eine trauernde Frau.
- Stark geschminkte Frauen stehen in verschiedenen Kulturen als Zeichen für unterschiedliche Auffassungen.

3.9 Etikette und situationsgerechtes Verhalten

In verschiedenen Kulturen gelten unterschiedliche Regeln darüber, was man in bestimmten Situationen tun oder unterlassen muss. Diese soziale Etikette ist manchmal nur leicht unterschiedlich, oftmals aber weichen die als normal angesehenen Normalstandards sehr deutlich voneinander ab. Abweichungen werden gern als „typisch" für ein Land und die „Mentalität" ihrer Bewohner angesehen.

Beispiele:

- Bei Beerdigungen / Trauungen / Taufen trägt man in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Farben.
- Man isst und trinkt zu bestimmten Anlässen unterschiedliche Speisen und Getränke.
- In verschiedenen Kulturen weisen die Frauen und Männer unterschiedliches Verhalten zueinander.

3.10. Kulturspezifische Werte / Einstellungen

Mit kulturell-spezifischer Mentalität bezieht man sich auf bestimmte akzeptierte unkonventionalisierte Werte und Einstellungen der Menschen aus anderen Kulturen. Solche Werte regeln das öffentliche und institutionelle Leben und verleihen den Mitgliedern einer Kulturgruppe eine gewisse Sicherheit und Gemeinsamkeit.

Beispiele:

- Direktheit / Indirektheit
- Ehre und Aufrichtigkeit
- Eigeninitiative / Bescheidenheit
- Selbstkritik / Lob

Literatur

Heringer, Hans Jürgen (2004)
Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Francke.

Kotthoff, Helga (1993)
Interkulturelle deutsch-„sowjetische"Kommunikationskonflikte. Kontexte zwischen Kultur und Kommunikation. In: *InfoDaF.* 5. München: Iudicium. S. 486-513.

Müller-Jaquier, Bernd (2000)
Linguistik Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolton, Jürgen: *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation.* Leipzig: Popp. S. 20-49.

Sandhaas, Bernd (1991)
Interkulturelles Lernen als didaktisches Prinzip interkultureller Begegnungen. In: *FaDaF.* 30. Regensburg: Becker-Kuns. S. 95-118.

Thomas, Jenny (1983)
Cross Cultural Pragmatic Failure. In: *Applied Linguistics* 4.Oxford. S. 91-111.

Krisztina Geröly (Pécs)

Kultur und Interkulturalität unter textlinguistischem Aspekt in Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur

Der vorliegende Beitrag wurde von der Alpen-Adria-Rektorenkonferenz und des Landes Steiermark finanziell unterstützt.

1. Einleitung: Forschungsziele, Hypothesen, Methoden und Untersuchungskorpus

Textlinguistik und Stilistik – wie bereits aus mehreren Abhandlungen hervorgeht (s. dazu z. B. Lüsebrink 2003, 2005) – bildeten den Gegenstand mehrerer Forschungsarbeiten der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Linguistik (s. z.B. Földes 2005, Fix 2006). Die Frage aber, welche kulturellen Einflüsse das Ungarische auf Strukturen von Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur ausübt, blieb weitgehend unerforscht.

In Bezug auf die Sprach- und Kulturkontaktphänomene in gesprochenen Sprachvarietäten der Ungarndeutschen stehen bereits mehrere Forschungsarbeiten zur Verfügung (z.B. Földes 2003, 2005). Meine bisherigen Beiträge konzentrierten sich vor allem auf die Untersuchung von lexikalisch-semantischen und morphosyntaktischen Sprach- und Kulturkontaktphänomenen in Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur. Aspekte der Textlinguistik wurden in diesen Beiträgen nicht behandelt.

Deshalb hat sich die vorliegende Arbeit, die sich einen Teil meiner Promotionsarbeit und einer Artikelreihe bildet (siehe dazu ausführlicher Geröly 2006: 139ff., Geröly 2008a, 2008b, 2008c) zum Ziel gesetzt, die Kulturspezifik von Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur zu untersuchen, d.h. es wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Struktur und der semantische Inhalt der untersuchten Texte kulturspezifisch sind: Vorkommen, Erscheinungsformen und Rolle von Sprach- und Kulturkontaktphänomenen werden im Beitrag in den Mittelpunkt gestellt. Wie bereits bei Götze (2004: 34) hervorgeht, werden von Texten

und Textsorten *Inhalte* und damit *Kultur* vermittelt. Ein weiteres Ziel des Artikels liegt darin, festzustellen, welche *Funktionen* der Texte erfüllen, welche *Inhalte* und dadurch sie eine *Kultur* ermitteln (vgl. dazu Fix 2004: 255). Der Beitrag geht von der Vorannahme aus, dass sowohl der Aufbau als auch der Inhalt der Texte von der ungarischen und der ungarndeutschen, sowie der binnendeutschen und der österreichischen Kultur beeinflusst werden.

Die *Hauptthemen* der Texte sind das alltägliche Leben, die Geschichte, die Traditionen der Ungarndeutschen, die als *Nachricht* funktionieren und die Ungarndeutschen können als *Empfänger* der Texte bestimmt werden.

Es wird bei der Untersuchung empirisch vorgegangen, in dem *auf die kulturspezifischen textlinguistischen Strukturen* der Texte fokussiert wird. Diese Strukturen bilden das Untersuchungskorpus. Es wird auf solche Fragen Antwort gesucht, welche Ziele die Autoren mit den Texten haben, welche kulturspezifischen Elemente die Texte enthalten und welche Funktionen diese Elemente in den Texten erfüllen.

Als Korpusgrundlage der Untersuchung dienen literarische Texte ungarndeutscher Autoren der 80er, 90er Jahre des 20. Jh.-s. (Aufzählung der Werke siehe in der Primärliteratur am Ende des Beitrags). Die Texte sind dem Genre nach Novellen, Erzählungen, Briefe und Märchen.

2. Kulturanalyse in Texten: Interkulturelle Textlinguistik

Auf Grund seiner Ziele kann das vorliegende Projekt den Forschungsarbeiten der interkulturellen Textlinguistik zugeordnet werden, die nach der Definition von Földes (2003: 44) als *systemlinguistisch orientierte* Teildisziplin der interkulturellen Linguistik bestimmt werden kann. Das Gegenstandsbereich der interkulturellen Textlinguistik bilden die Untersuchung der Kulturspezifik von Textsorten, der interkulturellen, intermedialen und intertextuellen Beziehungen in verschiedenen Texten (Fix 2003: 24).

In unserem Fall werden die untersuchten Genres (s. unter Punkt 1) unter kulturellem Aspekt untersucht, d.h. sie werden aus inhaltlichen und sprachlichen Gesichtspunkten analysiert. Wir gehen davon aus, dass auf die analysierten Texte sowohl die ungarische als auch die deutsche und österreichische Kulturen Einflüsse ausüben. Es handelt sich um

Kulturkontaktphänomene in der textlinguistischen Ebene: es geht um die *Kulturspezifik von Textsorten* (Aufbau, Textstrukturen, s. ausführlicher unter Punkt 5) einerseits und *Kulturspezifik von Textinhalten* (Symbolsysteme, Deutungsmuster, s. ausführlicher unter Punkt 6) andererseits. Unter *Symbolsystemen* und *Deutungsmustern* werden – nach der Definition von Fix (2003: 24) – solche *Textsorten* und *Muster* verstanden, durch die die Menschen fähig werden, ihre Welt und ihr Verhältnis zu dieser Welt zu gestalten. Wie aus der Monographie von Altmayer (2004: 191) und einer Studie von Götze (2004: 34) hervorgeht stellt eine kulturwissenschaftliche Textanalyse den *pragmatischen Aspekt* in den Mittelpunkt.

Ungarndeutsche Texte können auf Grund der Bestimmung von Willkopp (2006: 211) als *Träger kultureller Werte* betrachtet werden. Was in einer Kultur nämlich für normal oder situativ tolerabel gilt, wird in einer anderen als inakzeptabel betrachtet. Texte und Textstrukturen können sowohl kulturrelevante als auch interkulturelle Komponente beinhalten. Diese sind Muster für kulturspezifische Sprach- und Denkstrukturen und sie haben die Rolle, sich an die andere Kultur bzw. an die Kultur, in der sie entstanden sind, anzunähern.

Nach Geertz ist zum Verstehen von Texten nicht genug, die bedeutendsten kulturellen Konstrukte einer Gesellschaft zu erfassen, die Analyse von Wegen und Weisen, durch die diese in die sozialen Handlungspraktiken der Menschen gelangten, ist ebenso wichtig (s. den Verweis von Hörning 2003: 144 auf Geertz). Im vorliegenden Beitrag werden *pragmatische Aspekte* in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Müller-Jacquier (2004: 314) spricht von einer kommunikativen Zwischenkultur, die *Interkultur* genannt wird. Diese *Interkultur* entsteht in unseren Texten durch die Kulturkontakte zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen. In unserem Fall handelt es sich um eine Art *Kulturtransfer*, unter der Prozesse der interkulturellen Übertragung und Vermittlung kultureller Faktoren, d.h. Texte, Diskurse, Praktiken und Medien verstanden werden. Diese kulturellen Transfers entstehen durch einen *Selektions- und einen Vermittlungsprozess*. Im Selektionsprozess wird darüber entschieden, welche Ausdrucksformen in welchen anderen Kulturräumen produktiv angewandt werden können. In unserem Fall geht es um eine kulturelle Transferenz von kulturspezifischen Textstruktur- und Inhaltskomponenten in die untersuchten Texte.

3. Typologisierungsmöglichkeiten von Texten

Wie u.a. Heinemann/Viehweger feststellen, können Texte unter mehreren Aspekten wie z.B. nach kommunikativen Funktionen und Situationen bzw. nach Verfahrens- und Textordnungsmustern typologisiert werden. Ein Text kann gleichzeitig mehreren Mustern gehören (s. den Verweis von Riehl 2001: 80 auf Heinemann und Viehweger).

Textmustern können nach Heinemann als Schemata definiert werden, die in gesellschaftlichen Interaktionen entstanden sind und deren Entstehung von Erfahrungswerten beeinflusst wurde. Sie bilden Teile des Wissens des Kommunizierenden über die Interaktion (s. den Verweis von Riehl 2001: 78 auf Heinemann). Aufgrund dieser Definitionen können die analysierten Texte als Erzählungen, Novellen und Briefe (d.h. Mikrotexte) *von Ungarndeutschen über Ungarndeutsche für Ungarndeutsche*, die zusammen einen Makrotext solcher Art bilden, bestimmt werden.

4. Textverstehen unter kulturellem Aspekt

Das Textverstehen setzt nach Altmayer (2004: 258) *verschiedene Wissenselemente* voraus: darunter wird einerseits *Kontextwissen im engeren Sinne* andererseits *im breiteren Sinne* verstanden. Das Kontextwissen im breiteren Sinne umfasst das Wissen über die soziale Wirklichkeit, in der die Texte entstehen. Eine *kulturwissenschaftliche Textanalyse* richtet sich auf das implizite kulturelle Wissen, das im Prozess des Verstehens einer kommunikativen Handlung entsteht.

Die Kontexte unseres Sprach-Handelns sind von Kultur beeinflusst, d.h. Kultur, Kommunikation und Sprache stehen in einem engen Zusammenhang (s. den Verweis von Fix 2006: 260 auf Feilke). Das *kulturelle Verstehen* von Texten bedeutet nach Fix (2006: 259), Texte in ihren *Handlungszusammenhängen* zu verstehen bzw. *innere Zusammenhänge* von Texten zu verstehen. Die Untersuchung von inneren Zusammenhängen der Texte richtet sich auf ihren Aufbau, Funktionen, Anwendungsbereiche und -methoden. Dieses Verfahren ermöglicht einen *interkulturellen Vergleich* von Textsorten. Um kulturell orientierte Untersuchungen durchführen zu können, brauchen wir einen *pragmatisch* oder *sozial orientierten* Kulturbegriff, nach dem der Unterschied von verschiedenen Kulturen vor allem in den in ihnen verwendeten Textsorten und in kul-

turspezifischen Gestaltungsformen besteht (Fix 2006: 259). Nach einer anderen in der Ethnographie, Kultursemiotik, Wissenssoziologie, Systemtheorie, Konstruktivismus etablierten Kulturbestimmung können Kulturen als *Symbolsysteme*, d.h. Wissens-, Bedeutungs- oder Sinnsysteme angesehen werden, deren Aufgabe vor allem ist, Orientierungsmuster anzubieten, Identitäten zu konstruieren (Fix 2006: 259). Wenn wir aus dieser Definition ausgehen, können die analysierten ungarndeutschen Texte *Symbolssysteme der ungarndeutschen Kultur* angesehen werden.

Um eine *kulturorientierte Textanalyse* durchführen zu können, brauchen wir den Terminus *Intertextualität,* die als Verstehen eines Textes im Zusammenhang mit anderen Texten bestimmt werden kann. Das ist eine notwendige Bedingung für Textverstehen (s. den Verweis von Blühdorn 2006: 277 auf Lewandowski), die man unter folgenden Aspekten untersuchen kann: Intertextualität und Mikrotext, Intertextualität und Sprachmittel, Intertextualität und Sprachbenutzer (Blühdorn 2006: 279).

Die Textkohärenz wird weiterhin durch *Metatextualität* und *Hypertextualität* gesichert. *Metatextualität* bedeutet eine Kohärenz der Themen durch kommentierende Bezugnahme eines Textes auf einen anderen, während unter *Hypertextualität* verarbeitende Ableitungen, Nach- und Weiterschreibungen von Texten verstanden werden (Blühdorn 2006: 285f.). Aus unserem Blickwinkel ist lediglich Intertextualität vom Interesse.

Aufgrund des Aufbaus und semantischen Inhalts von Texten kann man zwischen *Mikrotexten* und *Makrotexten* unterscheiden. Ein *Mikrotext* wird von einem einzigen Autor zustande gebracht, spielt sich zu einem bestimmten Zeitpunkt, wird mit einer bestimmten Handlungsabsicht verfasst, behandelt ein bestimmtes Thema, gehört zu einer bestimmten Textsorte und enthält ausschließlich sprachliche Komponenten (Blühdorn 2006: 279). Demgegenüber muss ein *Makrotext* nicht eindeutig abgegrenzt sein, er setzt sich aus mehreren Mikrotexten zusammen, zwischen denen vielfältige Beziehungen bestehen. Ein *Makrotext* kann von mehreren Textproduzenten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten, mit unterschiedlichen Handlungsintentionen zustande gebracht werden. Mikrotexte in einem Makrotext können durch eine gemeinsame Überschrift zusammengehalten werden (Blühdorn 2006: 280).

In unserem Fall können die einzelnen Erzählungen, Novellen und Briefe als Mikrotexte bestimmt werden, die zusammen einen Makrotext

der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur bilden. Mikrotexte werden nach innen von sog. *zentripetalen Kräften* zusammengehalten und von anderen Texten abgegrenzt, wodurch die Kohärenz entsteht (Blühdorn 2006: 284). Mikrotexte werden mit anderen Mikrotexten durch die sog. *zentrifugalen Kräften* verbunden werden, die zur Entstehung der Intertextualität beitragen (s. dazu ausführlicher unter dem Punkt 5).

5. Deutungsmuster in den analysierten Texten

Um die analysierten Texte verstehen zu können, ist auf der Ebene der kommunikativen Handlung vor allem *der situative Kontext* zu berücksichtigen (vgl. dazu Altmayer 2004: 303). Es handelt sich in diesen Texten um Ungarndeutsche, die die größte nationale Minderheit in Ungarn trotz ihrer massenhaften. Aussiedlung infolge des kollektiven Schuldbewusstseins nach dem II. Weltkrieg sind. Sie haben in bestimmten Teilen des Landes noch einen relativ hohen Anteil und zeigen eine starke Assimilierungstendenz (Hessky 1997: 1724). Diese Faktoren bilden den situativen Kontext in dem die Texte zustande gekommen sind. Unter kulturellem Aspekt sind *Ungarndeutsch* und *Aussiedlung* die zentralen Deutungsmuster in diesen Werken. *Kulturelle Deutungsmuster* sind nach der Bestimmung von Altmayer (2004: 154) solche Strukturen, in denen abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich gespeichert wird. Die Hauptfunktion dieser Strukturen besteht darin, neue Erfahrungen und neue Informationen mit den bereits vorhandenen Wissensstrukturen in Verbindung zu setzen. Sie beruhen sich auf kollektive Erfahrungen und weisen eine gewisse Stabilität auf, infolge deren für Anwendung in Deutungsprozessen in einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft immer wieder geeignet sind. Die Deutungsmuster sind in einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam.

(1) *heint hen sie vun Pescht in Kmohnhaus ti Nochricht kriekt, taß alli* ***Schwowe****, ti teitschi Muttersproch hen onkewe, oder sich als Teitschi pekennt hen pei tr letschti Volkszählunk, ti messe alli fart, ti* ***were ausksiedelt****, ti messe alles to losse, awer wuhin sie ausksiedelt were, tes hot tr Markus Szente leider net kwißt* (N. Márnai-Mann: Hometskschichte, S. 88).

Unter *Schwowe* (Standardd.: *Schwaben*) werden die Ungarndeutschen in kulturell-geschichtlichem Sinne verstanden, während in linguistischem Sinne nur ein geringer Teil der Ungarndeutschen (insgesamt 3 schwäbische Dörfer gibt es in Ungarn) als Schwaben betrachtet werden kann (Hessky 1987: 1730). In diesem Beleg wird das Lexem in kulturell-geschichtlichem Sinne verwendet und bezeichnet alle Ungarndeutschen: „alli *Schwowe*, ti *teitschi Muttersproch* hen onkewe, oder sich als *Teitschi* pekennt hen"

Mit dem Deutungsmuster Ungarndeutsch hängen der Deutungsmuster *Heimat* und *Aussiedlung* zusammen:

(2) ***Szülőfödem*** *szép határa,*
Meglátlak-e valahára?
(Übs.: *Meine Heimat, werde ich dich einmal wiedersehen?*)
Tes hot a junges Almascher Madl, ti Vavusch Gungl, miot Kreide uf ten Viehwagon kschriewe, mit dem sie, wie vieli andri ihri ***liewe Homet*** *far immer verlosse hen messe* (N. Márnai-Mann: Ti verlaareni Homet. Tr Apschied. S. 83).

Mit dem Deutungsmuster *Heimat* steht *die Treue* zur Heimat in enger Beziehung:

(3) *mer Schwowe in tr Batschka, mer hon immer* ***treu zu unsri Homet*** *khalde.* (N. Márnai-Mann: Tr. Trauerweidepoom. A Kschicht aus tr Batschka. In: Hometskschichte, S. 9).

Als ein Symbol für die Aussiedlung kann der Bündel betrachtet werden, wie es sich im folgenden Zitat widerspiegelt:

(4) *Im Tarf hot mer jetzt schun efters khert, net nur vun ti Telepesek, awer a vun andri, ti was sich pereichere hen welle un vun tr Aussiedlunk viel vertiene hen welle: A svábok batyuval jöttek,* ***batyuval*** *menjenek is el. = Ti Schwowe sein mit onem* ***Pindel*** *kumme, jetzt selle sie a mit onem* ***Pindel*** *wegkehn.* (N. Márnai-Mann: Ti verlaareni Homet. Tr Apschied. In: Hometskschichte, S. 83).

Ein anderer Deutungsmuster, der mit dem Deutungsmuster Ungarndeutsch eng verknüpft ist, ist die *Magyarisierung.* Darüber kann man lediglich in kulturell-historischem Sinne sprechen, im linguistischen Sin-

ne wird der Terminus *Namentransferenz* verwendet. Im folgenden Kontext kommt die Einstellung der Ungarndeutschen gegenüber der Magyarisierung zum Ausdruck:

> (4) *Der Herr Professor begann mit der Frage: Na, Wastl, wann lassen Sie Ihren Namen* ***magyarisieren?*** *Kommt gar nicht in Frage, Herr Professor, fällt mir überhaupt nicht ein.* (E. Rittinger: „Heut wär ich ein Herr von ...", In: Verschiedene Verhältnisse S. 179f.).

Unter linguistischem Aspekt soll man der Deutungsmuster *Kontaktvarietät* (s. dazu ausführlicher Földes 2006: 64) in Rücksicht nehmen. Darunter werden von den Ungarndeutschen verwendete Sprachvarietäten verstanden, deren wichtigste Charakteristika darin besteht, dass der bilinguale Sprecher solche Elemente und Muster verwendet, die aus einer anderen Sprache übernommen werden und diese Sprachverwendung zu verschiedenen Sprachkontakt- und Sprachmischungsphänomenen wie Kode-Umschaltungen, Transferenzen und Interferenzen führt. Diese Charakteristika des Sprachgebrauchs der Ungarndeutschen kommen auch im Sprachgebrauch der analysierten Texte zum Ausdruck:

> *Tief ergriffen sagte der Vater: Ihr liewe' Kinner. Es woar bal so, daß mr a Leich' hätte' 'kriecht. Nur dr Was Amri kenne' mr verdanke', daß mr stotts en Trester (Leichenschmaus) a gut'* ***Kellerpaprikasch*** *koche' kenne'* (Fr. Sziebert: Das unvergeßliche Kellerpaprikasch. In: Unzuverlässig? S. 152).

Im angeführten Beispiel kann man einerseits um eine *Kode-Umschaltung* zwischen der Autorenrede und der Figurenrede, d.h. der deutschen Standardvarietät und einer ungarndeutschen Ortsmundart, andererseits um eine *kulturelle lexikalische Transferenz* (Ethnorealia) aus dem Ungarischen sprechen (siehe dazu ausführlicher Geröly 2008a). Durch die zentralen Deutungsmuster (Schwaben, Ungarndeutschen, Aussiedlung, Heimat) werden die Textkohäsion, die Textkohärenz und die Intertextualität innerhalb und zwischen den untersuchten Texten gesichert, z. B. die Volksgruppenbezeichnung *Schwaben* (in Mundart: *Schwobe* oder *Schwowe*) wird in 90 Prozent der Texte mindestens einmal verwendet. Das *Wir-Gefühl*, das Zusammenleben mit den anderen kann dadurch zum Ausdruck gebracht werden:

> *Annerseits kom mr ower aa mehrmol stolz sein of etwos: wann mr trham n Erfolg hon, sein mr stolz, es mr Unger sein; wenn die Teitsche etwos kutes trreiche, sein* ***mr stolz, es mr aa Schwowe sein****.* (E. Rittinger:Liewe Landsleit! In: Verschiedene Verhältnisse S. 92).

Die Deutungsmuster *Schwaben, Heimat* und *Aussiedlung* funktionieren sowohl als *zentripetale* als auch als *zentrifugale* Kräfte in den analysierten Mikrotexten, d. h. die einzelnen Erzählungen werden durch ihre Hauptfiguren und durch ihren persönlichen semantischen Inhalt voneinander abgegrenzt und durch die gemeinsamen kulturellen Deutungsmuster zu einem Makrotext verbunden.

Unter dem Aspekt der Genres werden im Beitrag die Deutungsmuster Erzählungen, Märchen und Briefe in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Die Autoren selbst sind Mitglieder der Gemeinschaft, um die es im Text geht. Sie sind *Ich-Erzähler* oder *Personaler-Erzähler*, d.h. sie erzählen die Geschichte aus ihrem eigenen Gesichtspunkt oder aus dem Gesichtspunkt einer Figur. Dieser Erzähltyp verlangt die Verwendung von 1. Person Singular oder Plural in den ungarndeutschen Texten. Im Falle von Briefen *Liewer Freint, Seppi!* und *Liewa Freund, Wastl!* geht es sich um den Briefwechsel zwischen zwei ungarndeutschen Autoren, Engelbert Rittinger und Josef Mikonya.

Der Zusammenhang zwischen den kulturellen Deutungsmustern kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Der Erzähler als ein Ungarndeutscher (ungarndeutscher Autor) erzählt (schreibt) in einer Erzählung, einer Novelle oder in einem Brief (in einem Mikrotext) über die zentralen Faktoren oder Ereignisse seines Lebens (Heimat, Krieg, Aussiedlung). Diese Mikrotexte bilden zusammen den Makrotext der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur.

6. Textmusterwissen Erzählung, Novelle und Brief

Texte – wie es nach Altmayer (2004: 211) bereits seit langem bekannt ist – können in unterschiedlichen Formen und Gestalten auftreten. Mit verschiedenen textuellen und sprachlichen Spezifika der einzelnen Gattungen hat sich bis zu den 60er Jahren vor allem die Literaturwissenschaft beschäftigt. Der pragmatische Aspekt der Textanalyse trat erst vor einigen Jahren in den Vordergrund der Erfor-

schung und konzentrierte sich vor allem auf die Analyse von außertextuellen und außersprachlichen Faktoren wie z. B. dem situativen Kontext und der kommunikativen Funktion. Der Unterschied zwischen dem Textmuster Novelle und Erzählung besteht darin, dass während die Novelle in erster Linie eine schriftliche Erzählgattung ist, deren mittlere Länge auf die Nachahmung des mündlichen Erzählens zurückgeführt werden kann. Während sich die Novelle in erster Linie auf einen prägnanten Fall (Brunner/ Moritz 1997: 251) konzentriert, wird in der Erzählung eine fiktive oder reale Ereignisfolge dargestellt (Metzler 1990: 138). Der Brief ist eine schriftliche Mitteilung an einen bestimmten Adressaten statt mündlicher Aussprache (Metzler 1990: 61). Die analysierten Mikrotexte sind aus dem Gesichtspunkt ihres Genres Novellen, Erzählungen und Briefe. Der Form nach besteht der Unterschied zwischen der Novelle und Erzählung in der Länge und der Erzählertyp. Für die Novelle ist eher ein personaler Erzähler während für die Erzählungen ein Ich-Erzähler charakteristisch (s. dazu ausführlicher unter Punkt 6).

7. Zusammenfassung

Der Beitrag ging davon aus dass sich die Kulturspezifik von ungarndeutschen Texten sowohl in ihrem Inhalt als auch in ihrem Aufbau widerspiegelt. Die Kohärenz und die Kohäsion der Texte werden durch kulturelle Deutungsmuster gesichert, die die zentralen Schwerpunkte der Analyse bildeten. Dadurch wurde eine interdisziplinäre interkulturelltextlinguistische Analyse durchgeführt. Eine Untersuchung von ungarndeutschen Texten unter hyper- und metatextuellen Aspekten könnte weiterhin zu wertvollen Ergebnissen führen. Es wäre interessant Texte von Autoren anderer Minderheiten in Ungarn bzw. ungarischer Minderheiten in unseren Nachbarländern unter inter-, meta- und hypertextuellen Aspekten zu analysieren.

Literatur

Primärliteratur

Áts, Erika (Hrsg.) 1974
Tiefe Wurzeln. Eine ungarndeutsche Anthologie. Budapest: Literarische Sektion des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn.
Márnai-Mann, Nikolaus 1979
Hometskschichte. Budapest: Verband der Ungarndeutschen.
Michaelisz, Josef 1994
Zauberhut. Budapest: Verband der Ungarndeutschen.
Mikonya, Josef 1994
Krähen auf dem Essigbaum. Erzählungen, Gedichte. Budapest: VudAK.
Rittinger, Engelbert 2001
Verschiedene Verhältnisse. Budapest: VudAK.
Sziebert, Franz 1998
Unzuverlässig? Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
Thomann, M. A. 1991
Die Glaskugel. Erzählungen. Budapest: Tankönyvkiadó.

Sekundärliteratur

Altmayer, Klaus 2004
Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
Brunner, Horst/Moritz, Rainer (Hg.) 1997
Literaturwissenschaftliches Lexikon. Grundbegriffe der Germanistik. Berlin: Erich Schmidt.
Blühdorn, Hardarik 2006
Textverstehen und Intertextualität. In: Blühdorn, Hardarik: *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 277–296.
Fix, Ulla 2006
Was heißt Texte kulturell verstehen? In: Blühdorn, Hardarik: *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus.* Berlin/ New York: de Gruyter, S. 259–276.
Földes, Csaba 2003
Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Edition Praesens (Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Supplement; 1).

Földes, Csaba 2005
Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.

Geröly, Krisztina 2006
Sprachkontakteinflüsse auf die ungarndeutsche Gegenwartsliteratur: Forschungsfragen und -methoden (Skizze eines Forschungsvorhabens). *Deutschunterricht für Ungarn*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 1, 2 p. 139–145.

Geröly, Krisztina 2007 (a)
Namenverwendung unter Gesichtspunkten "Kulturalität" und "Interkulturalität" in Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur. *Eruditio-Educatio*. Komarno: Selye János Universität, 2. p. 71–84.

Geröly, Krisztina 2007(b)
Erscheinungsformen und Rolle von 'Kultur' und 'Interkulturalität' in lexikalischen Elementen von Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur. *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis*. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Edition Praesens, 2. 113–126.

Geröly, Krisztina 2008
Erscheinungsformen und Rolle von Kultur und Interkulturalität in morphosyntaktischen Strukturen von Texten der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur. *Deutschunterricht für Ungarn,* 1, 2 (im Druck).

Götze, Lutz 2004
Die Leitbegriffe Kultur und Interkulturalität aus der Sicht der Linguistik. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen: *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation; 7).

Hessky, Regina 1997
Sprachkontakte in Mitteleuropa. Ungarisch-Deutsch. In: Goebl, Hans/Nelde, Peter Hans/Stary, Zdenek/Wölck, Wolfgang: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Berlin/New York: de Gruyter.

Hörning, Karl H. 2003
Kultur als Praxis. In: Jaeger, Friedrich/ Liebsch, Burkhard/ Straub, Jürgen: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 139–151.

Lüsebrink, Hans-Jürgen 2004
Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge

in interdisziplinärer Perspektive. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation; 7).

Lüsebrink, Hans-Jürgen 2005

Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler.

Müller-Jaquier 2004

„Cross-cultural" versus interkulturelle Kommunikation. Methodische Problemeder Beschreibung von Inter-Aktion. In: Lüsebrink, Hans Jürgen: *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation; 7), S. 69–113.

Riehl, Claudia Maria 2001

Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg Verlag (Tertiärsprache 4).

Schweikle, Günther/Schweikle, Irmgard (Hg.) 1990

Metzler Literatur Lexikon: Begriffe und Definitionen. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Willkopp, Eva Maria 2006

Texte im Mitteilungsprozess. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 29*., S. 221–250.

Isabelle von Zitzewitz (Pécs)

Sprache und Gewalt

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel einen Einstieg in die Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen Gewalt und Sprache zu bieten. Dabei stellt sich die grundlegende Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Gewalt – handelt es sich hier um zwei völlig voneinander getrennte Dinge, zwischen denen keine Verbindung besteht? Oder sind Sprache und Gewalt miteinander verknüpft, d.h. ist die Gewalt der Sprache von vorneherein inhärent und damit nicht getrennt von ihr zu denken? In der Arbeit geht es darum einige wesentliche Grundannahmen bezüglich des Sprache-Gewalt-Zusammenhangs und die Verbindung zwischen verschiedenen Theorien, die sich mit dieser Problematik beschäftigt haben sowie die Veränderungen in der Wahrnehmung der Problematik vorzustellen. Dabei werde ich auch auf die Feministische Theorie eingehen, die wesentliche Gedanken zu diesem Thema geliefert hat und damit einen wichtigen Stellenwert einnimmt, werde mich dann aber im Folgenden stärker dem philosophischen Ansatz zuwenden.

2. Wandel im Verständnis

Der Sprache-Gewalt-Betrachtung der letzten Jahre liegt ein Wandel im Verständnis bezüglich des Zusammenhangs zwischen Sprache und Gewalt zugrunde. Während frühere Betrachtungen davon ausgehen, dass Sprache per se „unschuldig" und nur der „Aussagewahrheit verpflichtet" sei, besagt die andere Extremposition, dass „die Gewalt [...] sich der Sprache „restlos bemächtigt" habe (Liebsch 2007: 251ff.).

Letzteres würde bedeuten, dass von einer Sprache ausgegangen wird, die die Gewalt in sich trägt und diese damit auch heraufbeschwört, selbst wenn dies in keiner Weise beabsichtig ist.

Eine weitere veränderte Grundannahme geht davon aus, dass Sprechen gleich Handeln ist, es handelt sich hierbei um einen instru-

mentorientierten Ansatz, in dem die Sprache zu einem Mittel wird, mit dem eine Handlung ausgeführt werden kann. Die Sprache ist das Medium mit dem auch Gewalt vermittelt werden kann, mit der Sprache lassen sich also „geistige Gewaltakte" ausführen. Was dies im Einzelnen bedeutet wird im Folgenden näher beleuchtet.

3. Der (veränderte) Begriff der Gewalt

Um sich mit dem Phänomen Sprache und Gewalt auseinander setzen zu können ist es zunächst einmal wichtig zu definieren, was überhaupt unter dem Begriff *Gewalt* zu verstehen ist. Dabei ist es von Bedeutung zwischen physischer und psychischer Gewalt zu unterscheiden. Gewalt ist ohne Verletzung nicht denkbar. Verletzung kann ebenso auf der physischen, wie auf der psychischen Ebene stattfinden, der Unterschied besteht lediglich darin, dass die körperliche Verletzung eine sichtbare und damit greifbare, die seelische Verletzung hingegen eine nur vom Einzelnen empfundene und damit eine nicht nach außen nachweisbare ist. Während in der allgemeinen Wahrnehmung Gewalt meist mit physischer Gewalt gleichgesetzt wird, mit der eine sichtbare Verletzung einhergeht, werde im Folgenden auf den von Burkhard Liebsch erweiterten Gewaltbegriff Bezug genommen. Liebsch geht davon aus, dass das Hauptmerkmal von Gewalt in der *empfundenen* Verletzung liegt. Damit verschiebt sich der Fokus von der (sichtbaren) Tat – also der Orientierung am Mittel mit dem Gewalt ausgeübt wird – hin zur von einer Person *wahrgenommenen* und *gefühlten* Verletzung. Im Zentrum stehen nun also das Subjekt und dessen (individuelle) Verletzbarkeit. Gewalt steht demzufolge nicht mehr nur mit einer bestimmten (sichtbaren) ausgeführten Handlung in Zusammenhang, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass eine Verletzung empfunden wird. Es ist also möglich, dass eine „einschneidende Verletzung" stattfindet, die von außen nicht erkennbar ist. Wird nun das Wort als Waffe eingesetzt, so bleibt ein Mensch äußerlich unversehrt, in seinem Innern jedoch kann er daran zerbrechen – denn diese Art der Gewalteinwirkung ist ein Eingriff in das „leibhaftige Selbstsein" einer Person (Liebsch 2007: 254ff.). Die dadurch verursachten Wunden sind nicht unbedeutend, denn „häufig sind die Schmerzen, Wunden und Traumata, die durch diese Formen der Gewalt verursacht werden, intensiver und langwieriger als eine rein körperliche Verletzung" (Deines 2007: 275).

Auch die Feministische Theorie geht davon aus, dass Gewalt über die physische Misshandlung hinausgeht, sie spricht in diesem Zusammenhang von „Terrorisierung durch psychische Gewalt" (Trömmel-Plötz 1985: 50). Im Folgenden möchte ich kurz die Grundannahmen der Feministischen Theorie in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Gewalt darstellen.

4. Die Feministische Theorie

Wenn wir von psychischer Gewalt sprechen, dann stellt sich die Frage wie diese Gewalt ausgeübt wird, also die Frage nach dem „Instrument". Die Feministische Theorie geht davon aus, dass „geistige Gewaltakte" durch Sprache vermittelt werden. Sprache ist, laut dieser Definition, mehr als ein bloßes „Schallereignis", vielmehr ist Sprache eine Art des Handelns, mit einer entsprechenden (möglichen) Wirkung. Sprechhandlungen die Gewalt ausdrücken und mit denen Gewalt ausgedrückt wird, sind Beleidigungen, Herabminderungen, Abwertungen, Ignorieren und Lächerlichmachen. Die gesteigerten Formen sind die Demütigung und der Rufmord. Des Weiteren geht die Theorie davon aus, dass der Einsatz von körperlicher Gewalt die nächste Stufe, die auf die psychische Gewalt folgt, darstellt (Trömmel-Plötz 1985: 50). Dieses Verständnis von sprachlicher Gewalt, lässt den Schluss zu, dass Gewalt die durch Sprache vermittelt und weitergegeben wird sichtbar ist und damit auch vermindert werden kann. Dazu ist ein bewusster und wachsamer Umgang mit Sprache notwendig, sowie die Sensibilisierung für mögliche Formen der (sprachlichen) Gewalt. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Sprache Bewusstsein und Weltwahrnehmung beeinflusst. Wir erfassen die Welt, die uns umgibt mit Hilfe der Sprache und somit konstruieren wir mit Hilfe von Sprache unsere Realität. Aus diesen Gründen kann Sprache auch als Machtmittel eingesetzt werden. Dies wird am Beispiel der Medien verdeutlicht: findet z.B. eine Veranstaltung statt, über die in den Medien nicht berichtet wird, so hat dieses Ereignis in der Wahrnehmung all derer, die nicht dabei waren nicht stattgefunden. Somit sind es die Machthabenden, die Wirklichkeit konstruieren und damit auf die Wirklichkeitswahrnehmung Einfluss nehmen können. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich folgendes Verhältnis: mehr Macht bedeutet einen größeren Anteil an der Wirklichkeitskonstruktion

und damit der Bewusstseinsbildung von Menschen. Daraus ergibt sich eine Gefahr, denn diese Macht kann benutzt und missbraucht werden. Demzufolge kann die Sprache auch in diesem Sinne ein Instrument sein, mit dem Gewalt ausgeübt wird. Menschen, die über Macht verfügen haben Einfluss auf Sprache – sie können Wortbildungen, Formulierungen und Slogans beeinflussen. Wer über Macht verfügt, der kann also seine Weltsicht in einem gewissen Rahmen durchsetzen. Die Feministische Theorie geht weiter davon aus, dass Sprache benutzt werden kann, um bestimmte Menschengruppen als minderwertig zu definieren, mit dem Ziel die Rechte dieser Gruppe einzuschränken und sie zu benachteiligen. Gewalt wäre somit eine logische Folge einer Sprache der Unterdrückung. Die physische Gewalt wird, der Vorstellung nach, in der Sprache vorweggenommen und dient als Vorbereitung und Rechtfertigung zu massiveren Formen der Gewalt. Mit Sprache lassen sich also demnach gesellschaftliche Akte vorbereiten, die Sprache wird hier missbraucht (Trömmel-Plötz 1985: 50ff.).

Die Feministische Theorie liefert damit wesentliche Einsichten in die Gefahren, die sich aus dem Missbrauch von Sprache ergeben. Jedoch ist sie auch einseitig, weil sie von einer weitgehend bewussten Ausübung von Gewalt durch Sprache ausgeht, bei der Machtverhältnisse insbesondere dazu benutzt werden Schwächere zu unterdrücken. Stellenweise tendiert diese Betrachtung in Richtung eines Gut-Böse-Modells, in dem die Frauen den patriarchalen Strukturen unterlegen sind. Weniger berücksichtigt werden Mechanismen, die sich verselbständigen und dem Einzelnen möglicherweise wenig Wahl lassen, solange nicht eine deutliche Schärfung von Bewusstsein und eine Förderung von bewusstem Umgang mit Sprache stattfindet. Aus diesem Grund erscheinen die Ergebnisse häufig zu eng gefasst. Dennoch bieten die Überlegungen und Ergebnisse wesentliche und wichtige Ansätze für die weitere Arbeit in Bezug auf Sprache und Gewalt.

Während wir es hier also mit einer deutlich nachweisbaren Form von sprachlicher Gewalt zu tun haben, scheint es doch wesentlich die Betrachtung zu erweitern und von den „plakativen" Problemen in die tieferen Ebenen von Bewusstsein und Sprache vorzudringen. Es scheint, so heißt bei Liebsch es eine Form der Gewalt zu geben, die „*in* Worten auf *subtile* Weise heimisch geworden" (Liebsch 2007: 250) ist. Dieser Ansatz impliziert, dass die Gewalt deutlich über die Bewusstheit hinaus

geht und auch dann ausgeübt wird, wenn jemand in „bester Absicht" spricht. Dies würde bedeuten, dass wir uns das sprachliche System sehr genau anschauen müssen und jeder instinktive Umgang mit Sprache die Gefahr der Gewaltausübung mit einschließt. Dieser Ansatz geht damit auch mit einer starken Beeinträchtigung der Veränderbarkeit von Sprache einher – was nicht bewusst ist, sondern auf einer unterschwelligen Ebene „mitläuft", ist schwer zu durchschauen und damit schwer zu beeinflussen. Es muss zunächst einmal greifbar und verständlich gemacht werden. In der weiteren Forschung muss es also vor allem darum gehen, Wege zu finden, mehr Bewusstheit zu schaffen und wachsam zu werden für das, was Sprache in sich trägt bzw. was wir über die Sprache weitergeben (Liebsch 2007: 254). Um dies zu verstehen ist es nötig die Grundstrukturen von Sprache zu verstehen. Damit beschäftigt sich der folgende Absatz.

5. Grundstruktur des Sprachgebrauchs

Schon in der Grundstruktur des Sprachgebrauchs zeigen sich Momente der Gewalt und des möglichen sprachlichen Missbrauchs. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, möchte ich im Folgenden die allgemeine Grundstruktur des Sprachgebrauchs, wie sie bei Liebsch dargestellt wird zusammenfassen.

Eine Sprechhandlung beginnt damit, dass jemand das Wort *ergreift*. Damit nimmt er das Wort an sich, was bedeutet, dass andere nicht sprechen können und damit zum Schweigen gebracht werden. Die verstärkte Variante ergibt sich dann, wenn jemand für jemanden spricht, also das Wort des anderen ergreift und diesen damit im doppelten Sinne zum Schweigen bringt. Der zweite wichtige Punkt ist das das *wie* des Sprechens. Die Modalität, die Art und Weise, die Bedingung der Rede. Mögliche Gewalt zeigt sich hier, bei einem (zu) energischen auf jemanden Einreden oder einer Form der Unangemessenheit, wenn jemand jemand anderem im Gespräch zu nahe tritt[1]. Als drittes stellt sich die Frage danach, wie jemand zu anderen spricht und dabei ist wieder die Subjektorientierung von Bedeutung, entscheidend ist nämlich zu fragen, wie jemand sich angesprochen fühlt. Wird die Adressatin / der Adressat wirklich angesprochen und als Subjekt wahrgenommen oder wird die Person möglicherweise zum Objekt der Rede (d.h. man spricht in ihrer

Anwesenheit über sie aber nicht mit ihr)? Der vierte Punkt ergibt sich aus dem Akt, des „etwas zur Sprache bringen". Diese Handlung birgt die Gefahr, dass Grenzen übertreten oder Tabus verletzt werden. Als letzter Punkt ist der Kontext der Rede zu nennen – dabei ist es wichtig zu überlegen, ob dieser Kontext angemessen ist oder deplatziert. Auch die möglicherweise unfreiwillige Mithörerschaft ist in diesem Kontext von Bedeutung (Liebsch 2007: 253ff.).

6. Fazit und Ausblick

Es zeigt sich also, dass Sprache und Gewalt eng miteinander verwoben und nicht getrennt voneinander zu sehen sind. Dabei gibt es sowohl die deutlich in Worten ausgeübte sprachliche Gewalt, in Form eindeutig missachtender Äußerungen, wie z.B. die Beleidigung und die Beschimpfung. Auf der anderen Seite steht eine Gewalt die auf eine subtileren Ebene mitschwingt und somit oft unbemerkt bleibt. Sie zeigt sich erst in den Spuren der Verletzung des Einzelnen. Geht es um diese Verletzung des Einzelnen so stellt sich, wie beschrieben, zum einen die Schwierigkeit der Nachweisbarkeit und zum anderen das Problem des subjektiven Empfindens. Dieses kann sehr stark voneinander abweichen – eine Äußerung, die eine Person verletzt hinterlässt bei einer anderen Person möglicherweise keine Spuren. Entscheidet ist damit auch immer der Charakter, aber auch die „Vorprägung" eines Individuums. In der Arbeit deutlich wurde aber trotz dieser ungelösten Problematik, die Notwendigkeit die Bewusstheit im Umgang mit Sprache zu schärfen. Schon durch die Erkenntnis, dass Sprache nicht per se unschuldig und gewaltlos ist, sondern die Gewalt immer in sich trägt und auch übermittelt und weitergibt ist ein erster Schritt zu einem bewussteren Umgang mit Sprache. Die Aufgabe besteht nun darin Gewaltstrukturen offen zu legen und die Mechanismen der Sprache transparenter zu machen, um das allgemein Bewusstsein für die Probleme aber auch die Möglichkeiten, die sich aus dem dargelegten Zusammenhang ergeben konstruktiv nutzbar zu machen.

Anmerkungen

[1] Dieser Fall ergibt sich z.B. wenn jemand in einer eher distanzierten zwischenmenschlichen Beziehung etwas Persönliches fragt oder auch äußert was im Verhältnis zwischen den Personen zu weit geht, d.h. eine Grenze übertritt. Wo die Grenzen liegen hängt natürlich sehr stark vom Empfinden des Einzelnen ab, so kann für den einen bereits ein Grenzübertritt vorliegen, wo jemand anderes keine Unangemessenheit der sprachlichen Äußerung empfindet.

Literatur

Deines, Stefan 2007

Verletzende Anerkennung. Über das Verhältnis von Anerkennung, Subjektkonstitution und „sozialer Gewalt". In: Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille; Kuch, Hannes (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Wetzlar: Majuskel Medienproduktion GmbH.

Liebsch, Burkhard 2007

Nach dem Ende der „Sprachvergessenheit". In: Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille; Kuch, Hannes (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Wetzlar: Majuskel Medienproduktion GmbH.

Trömmel-Plötz, Senta 1985

Gewalt durch Sprache. In: Trömmel-Plötz, Senta (Hg.): *Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Elżbieta Sierosławska (Kraków)

Sprache und Musik – Geschichte ihrer Beziehungen

Man kann sagen, dass die Geschichte der Musik so alt ist, wie die der Menschheit. Die Musik war präsent im Leben aller Völkerstämme der Welt. Ihre älteste Äußerung, der Gesang, durchdrang das ganze Leben der Urmenschen; er war ursprünglich eine wichtige Form der emotionellen Kommunikation. Die Musik entstand bei der Arbeit, sie begleitete Kultusfeierlichkeiten, Kultustätigkeiten und magische Tätigkeiten. Sie war auch bei Kriegen, Kämpfen und anderen Ereignissen präsent. Es war vor allem Gebrauchsmusik, die dazu dienen konnte, den Menschen zu beruhigen oder auch anzuregen. Der Gesang führte auch in den hypnotischen Zustand. Die Musik, das Wort und der Tanz bildeten einst eine Einheit – es war sog. synkretische Kunst. In alten Kulturen gab es keinen Gesang ohne Worte. Auch Poesie konnte nicht ohne Musik existieren. Durch die Musik wurden seit eh und je u.a. menschliche Seelenzustände ausgedrückt, deshalb ist sie eins der stets in der Entwicklung der Menschheit präsenten Elemente.

Es gibt viele Theorien über die Entstehung der Musik. Nach einer von ihnen hat sie sich aus der gesprochenen Sprache entwickelt. Dieser Theorie folgten nicht nur z.B. J. J. Rousseau und H. Spencer, sondern auch Musiker – bis auf Wagner.

Das griechische Wort *musiké* war Begriff für jegliche Kunst, für die Musen sorgten. In der späteren Zeit hat die Dreieinheit der Poesie, der Musik und des Tanzes die Musik als Kunst der Töne bezeichnet, die sowohl die Musiktheorie, als auch Musikpraxis umfasste.

Grundsätzliche Bedeutung für die Musikkultur hatte das Bestimmen der Grundterminologie, die Identität des musikalischen Werkes und sein Tonmaterial bestimmt hat. Solche Begriffe wie z.B. Melodie, Rhythmus, Harmonie, Metrum, Dynamik, Diatonik, Chromatik oder Enharmonik verdanken wir den antiken Griechen. Mehrere Melodienmuster (z.B. Griechenland) waren das Mittel, das Wort wiederzugeben. Es wurde von ihnen erwartet, dass sie gut hörbar sind und nicht, dass die gehört werden. In Gesängen mit zwei und drei Tönen war der Rhythmus (sowohl in der Bedeutung als Metrum als auch als Takt)

noch nicht entwickelt. Die Einheit bildete hier der sprachliche Vers oder eine kleine melodische Phrase. Das, was wir heute als Musikwerk bezeichnen würden, war lediglich lose, ungeordnete Folge solcher Verse. Metrum des musikalischen Rhythmus hat das System der Silben in der Poesie wiedergegeben. Zu diesem Zwecke wurden literarische Versfüße benutzt, die 3-, 4-, 5-, 6- und 7-teilig sein konnten – z.B. der dreiteilige Versfuß umfasste drei kurze Versmaße. Die Verbindung von wenigstens zwei Versfüßen bildete das Metrum.

Die altgriechischen Skalen waren Ergebnis der Verbindung von zwei Quartzellen (Tetrachorden). Die Skalen zeichneten sich durch eine andere Struktur aus. Die vielfältige Struktur der Skalen entschied über den unterschiedlichen *ethos*[1], also den Ausdruckscharakter der auf der gegebenen Skala beruhenden Melodie. *Ethos* bezeichnete die emotionelle Stärke der Melodie, die sich aus der Art des musikalischen Materials ergab. Zur Entstehung des bestimmten *ethos* war die Tonhöhe unentbehrlich. Nach den Griechen war der tiefe Ton „weich und ruhig", dagegen lösten hohe Töne emotionelle Erregung aus.

In der altgriechischen Poesie gab es zwei Arten von Akzenten, die als melisch und metrisch bezeichnet werden können. Altgriechische Deklamation hat, gesungen oder gesprochen, beide Akzentarten berüksichtigt; das poetische Metrum hat ihren Rhythmus gebildet, und die Wortakzente haben die Höhe der Töne beeinflusst.

Drei verschiedene Akzente – *acutus*, *gravis* und *circumflexus* – waren in der Wirklichkeit Symbole der Modulation der Stimme, die wesentliche Eigenschaft des Altgriechischen war. Diese Akzente dienten zur Bezeichnung der auf dem hohen, mittleren, niedrigen Niveau gehaltenen Modulation, der steigenden, fallenden oder der auf gleichem Niveau gehaltenen Tonhöhe. Modulation der Stimme wurde in der griechischen Musik streng beachtet, außer wenn sie sich mit den rein melodischen Anforderungen kreuzte. *Acutus* wurde oft durch den höheren Ton wiedergegeben. Er fiel oft auf die schwache Einheit oder auf den dem punktierten Ton folgenden kurzen Ton, der in unserer Musik nicht akzentuiert wird oder sogar zweirangige Bedeutung hat. In Griechenland entsprach jedoch dieser Ton dem wirklichen Akzent und konnte nicht zweitrangig sein. Im Zusammenhang damit mussten sich die Melodien durch feine rhythmische Flexibilität auszeichnen, die sich sowohl an die melischen, als auch an die metrischen Akzente anpasste.

Metrische Akzente waren, sowohl in der Poesie, als auch in der Melodie, dem quantitativen Prinzip unterordnet. Sie wurden als lange Silben oder Töne zum Ausdruck gebracht, die neben den kurzen auftraten, und nicht als starke, die neben den schwachen erschienen.

Die zeitliche Einheit, also *chronos prôtos*, wurde durch den kurzen Ton *brevis* gebildet, dem in unserer zeitgenössischen Schreibweise eine Achtelnote entspräche. Die Griechen haben diese „erste Zeit" als das kleinste Atom bezeichnet, das weiter nicht mehr geteilt werden konnte, weder mithilfe einer Silbe, noch eines Tons oder Gestus. *Longa* entsprach den zwei *brevis*, also einer Viertelnote, mit Ausnahme des Versendes, wo ihre Zeitdauer der Länge des ganzen Versfußes entsprach. Jeder der Versfüße setzte sich aus zwei (gleichen oder ungleichen) Phasen zusammen, und nicht aus zeitlichen Einheiten. In allen Versfüßen hießen beide Einheiten *arsis* und *basis* oder später *thesis*[2].

In der griechischen Dichtung gab es eine Fülle von Rhythmen, denn *mousiké* umfasste auch Poesie und Tanz. Sie wurde nicht durch tote rhythmische Schläge inspiriert, sondern durch lebendige Worte und ausdrucksvolle Geste. In der griechischen Musik gab es daktylische, jambische und päonische Rhythmen.

Anapäste erforderten zwei- und vierteilige Takte. Jambischen Charakter hatte z.B. der $^{3}_{8}$-Takt.

Das Metrum war in Griechenland so wichtig, dass sogar wortlose Formen nach seinen Arten benannt wurden. Den Gegensatz zum quantitativen Metrum bildete der „qualitative" Takt mit der Folge der starken und schwachen Einheiten sowie ihrer weiteren Teilung. Er war die natürliche Form des instrumentalen Rhythmus.

Manche Künste, wie dithyrambische und nomische Poesie[3], Tragödie und Komödie, bedienen sich des Rhythmus, des Gesangs und des Gedichtes. Die eigentliche griechische Lyrik konnte ohne Melodie nicht existieren. Die Lyrik wurde gesungen.

In den Namen der Arten der von den Griechen betriebenen Musik drückt sich der direkte Zusammenhang der Musik mit den literarischen Formen. Die Musikarten können mithilfe drei literarischer Grundkategorien geordnet werden. Die erste Kategorie bilden lyrische Formen mit Elegien und Liedern. Zahlreiche Gruppe bilden Danksagungslieder – Päane. Elegien, die ursprünglich die Rolle der Trauerlieder erfüllt haben, haben sich in patriotische Lieder verwandelt, sie wurden in

der Regel mit der Aulosbegleitung ausgeführt. Zur zweiten Kategorie gehören epische Formen, also Oden, Rhapsodien und Hymnen. Oden und Hymnen hatten feierlichen Charakter, der sich unmittelbar aus ihrem sprachlichen Inhalt ergab. Und die letzte der Kategorien bilden dramatische Formen. Es waren Chordithyramben Dionisos zu Ehren.

Im 6. Jh. v.u.Z. haben sich die Dionisosdithyramben in eine Form verwandelt, welche höhere künstlerische Vollendung repräsentierte, nämlich das griechische Drama. Im Drama kam es zur Verbindung des Wortes, der Musik und des Tanzes. Das war aber nicht mehr der ursprüngliche Synkretismus, sondern eine bewusste Synthese der Künste.

Die Musik spielte im Drama eine wichtige Rolle – Dialoge waren gesprochen, aber Solo- und Chorpartien wurden in Form vom gesanglichen Rezitativ ausgeführt. Die Form des Dramas bestand im Wechselspiel der gesprochenen Dialoge mit den Solo- oder Chorpartien.

In der mittelalterlichen Musik dominiert religiöse Vokalkunst. Traditionelle Musik der römisch-katholischen Kirche war der gregorianische Choral. Er zeichnete sich aus u.a. durch: Monodie (Einstimmigkeit), rein vokalen Charakter, lateinische Texte, die auf der Prosodie des Textes basierende Rhythmik, eigenartige Tonalität und Notation. Der Gesang ohne Instrumentenbegleitung hat authentisches Gebet symbolisiert und die Aufmerksamkeit auf den Text konzentriert. Größere Intervallsprünge kamen u.a. an Stellen hervor, wo die Phrasen zusammenkamen, und auf diese Weise wurden die Bedeutungseinheiten des sprachlichen Textes deutlich voneinander getrennt. Die Rhythmik äußerte hier totale Dominanz des sprachlichen Textes über die Musik. Die Melodie des Chorals wurde durch das Wort gebildet und blieb in enger Verbindung mit dem Text. Diese Verbindung wurde durch Atemzüge realisiert, die durch Worte, Sätze oder größere Texteinheiten determiniert wurden. In der unterschiedlichen Bearbeitung der liturgischen Gesänge wiederspiegelten sich der Sinn der Worte und verschiedene Funktionen der Gesänge. Im gregorianischen Choral wurden drei Betrachtungsweisen der gegenseitigen Unterordnung des Textes und der Melodie unterschieden. In der syllabischen Betrachtungsweise entsprach einer Silbe des Textes ein Ton, in der neumatischen – entweder ein Ton oder eine kleine Tongruppe, die durch einen Akzent verbunden ist. Die dritte Betrachtungsweise, melismatische, beruhte darin, dass einer Silbe des Textes einige, einige zehn oder sogar einige zig Töne entsprachen.

Melismate gab es auf solchen Lexemen wie: *Amen*, *Gloria*, *Kyrie Eleison* , *Hosanna*, und vor allem - *Alleluja*[4].

Das 12. Jh. zeichnete sich durch reiche Tätigkeit der Troubadours und Trouveres aus. In ihrem Schaffen dominierte das einstimmige Lied (chanson) mit Begleitung von verschiedenen Instrumenten (Laute, Blockflöte, Schalmei und Schlagzeuginstrumente). Die Form des mittelalterlichen Liedes wurde durch den Textbau bestimmt. Im Schaffen der Troubadours und Trouveres erschienen verschiedene Gattungsnamen, manche wurden der literarischen (poetischen) Terminologie entnommen: Canzo, Vers, Ballade, Rondeau und Virelai.

In der Zeit der Renaissance gewannen der Verstand und das Wissen grundsätzliche Bedeutung, und die Natur wurde zum Muster für die Kunst. Die Musik begann man als Kunst zu betrachten, und nicht - wie es bis jetzt der Fall gewesen war - lediglich als Wissenschaft. Die Folge dessen war die neue Relation zwischen der Musiktheorie und der Musikpraxis. Die Musiktheorie war nach wie vor sehr wichtiges Gebiet der Musik, jedoch das musikalische Schaffen war keine Widerspiegelung der festen, schon vorbestimmten Kompositionsregeln mehr. Die Theorie sollte jetzt die musikalische Praxis widerspiegeln. In den Vokalwerken kam neue Betrachtung des sprachlichen Textes zum Vorschein: es wurde in den Sinn der einzelnen Wörter eingedrungen. Dank dessen ist eine starke Verbindung zwischen dem sprachlichen Inhalt und dem musikalischen Text entstanden. Komponisten haben sich des reichen Bestandes der Mittel bedient, die später als rhetorisch-musikalische Figuren bezeichnet wurden. Es gab eine Fülle von verschiedenen Figuren mit eigenen Namen. Diese Figuren waren Kombination der musikalischen Elemente (Melodik, Rhythmus, Zeitmaß) und sie bildeten fertige musikalische „Modelle", mittels deren Affekte dargestellt, einzelne Wörter illustriert oder die Sprachmelodie nachgeahmt werden konnten.

In der weltlichen Vokalmusik kam es zur Teilung in A-capella-Ensemblelied und Sololied mit der Instrumentenbegleitung. Zwischen diesen Gattungen wurden bedeutende Unterschiede in der Textbetrachtung sichtbar. Über die musikalische Struktur entschied in den Werken mit Instrumentenbegleitung immer wieder der poetische Bau des Textes. A-capella-Werke haben dagegen neue Ausdrucks- und Klangperspektiven geschaffen, weil der in verschiedenen Stimmen vorkommende Text auch auf unterschiedlichste Weise betrachtet werden konnte.

Im Lied wurden Texte von unterschiedlicher Thematik und von unterschiedlichem Bau verwendet, was seine vielfältige musikalische Gestalt beeinflusst hatte. Da das Lied zwei Schichten hatte: die Textschicht und die musikalische Schicht, so wurde eine ganze Reihe von technischen Mitteln verwendet, die dem Integrieren der Worte und der Töne dienten.

Mit dem französischen Lied ist *musique mesurée* (metrische Musik) verbunden, die der Ausdruck der Einhaltung der antiken Metrik in der Poesie und in der Musik ist. Das Bauprinzip der metrischen Kompositionen war das quantitative Verhältnis zwischen den Silben, das durch sog. Versfüße ausgedrückt wurde. Die Grundeinheit war die More, die der Zeitdauer entsprach, die für das Aussprechen oder Singen einer kurzen Silbe nötig war[5]. Je nach der Zahl der Silben, die auf einen Versfuß zufielen, gab es zwei-, drei- und viersilbige Versfüße. Der Strophenbau wurde von zwei Faktoren bestimmt: Kolon, das über Prinzipien des Versbau entscheidet, und Roton, das die Zahl der Verse in einer Strophe bestimmt. Und der Bau der Strophen entschied über die musikalische Fassung. Auch im Madrigal wurde die musikalische Bearbeitung durch die Struktur des sprachlichen Textes bestimmt. Da im Falle des Endes des 16. Jh. geschriebene Madrigale von der Wahl der musikalischen Mittel vor allem der Text und seine Werte entschieden, fanden im Madrigal rhetorisch-musikalische Figuren und Chromatik die Verwendung. Der Reichtum an diesen Figuren diente dazu, einzelne Wörter oder ganze Sätze zu veranschaulichen. Besonders suggestiv waren im musikalischen Verlauf u.a. steigende und fallende Bewegung, Gegenüberstellung der hohen und tiefen Lagen, große Sprünge (Intervallsprünge) und ausdrucksvolle Exklamationen. Die letzteren zeigten starken Zusammenhang mit der menschlichen Rede.

Die in den früheren Epochen gepflegte Verbindung des Wortes und der Musik gab es auch im Barock und sie betraf, wie bis dahin, die gegenseitige Übereinstimmung, d.h. des Zusammenspiels der Textstruktur mit der Musikstruktur. Das Wort sprach aber durch die Musik. In Verbindung mit der Musik und dank ihr gewann es neue Bedeutungskraft.

In den dramatischen Werken wirkte die Musik nicht nur mit dem Wort mit, sondern auch mit der Malerei und Architektur. Die musikalische Ausdeutung des Textes – im Barock als *expressio verborum* bezeichnet

– bestand in der musikalischen Darstellung des Wortes, betraf also nicht den Ausdruck der Musik selbst. Die Barockmusikwerke haben die direkten subjektiven Emotionen der Komponisten nicht völlig widergespiegelt, die sehr oft fertige Sätze musikalischer Mittel, d.h. bestimmte Gruppe der sog. Affekte benutzt haben. Jeder Affekt stellte einen emotionellen Zustand dar. Die Mittel, die der Darstellung des Wortes in der Musik dienten, waren in der Barockmusik indirekt, d.h. bildhaft. Die Aufgabe des Komponisten bestand in der entsprechenden Verknüpfung des emotionellen Ausdrucks der Musik mit dem emotionellen Ausdruck des Wortes.

Das Programm der sog. Camerata[6] setzte vor allem die Wiederbelebung der antiken griechischen Tragödie und die Anknüpfung an ihre Vorbilder voraus. In der Musik wurde diese Idee in der Oper verwirklicht. In der Musik hat ein neuer, monodischer Stil Verwendung gefunden. Das hatte zur Folge die Überwindung der komplizierten polyphonischen Faktur, die in der Regel die Deutlichkeit des Textes zerstört hatte. Die neue Faktur, in der die Melodie mit der Begleitung die Hauptrolle spielte, hat das gegenseitige Verhältnis des Wortes und der Musik wesentlich geändert. Der Vorrang des Wortes hat zur Entwicklung der entsprechenden musikalischen Aussage, d.h. des Rezitativs beigetragen. Für die Komponisten war das Rezitativ „musikalische Rede"; der Gesang war für sie Nachahmung der sprechenden Person, wodurch der oratorische Charakter des Rezitativs und die Ähnlichkeit zur der Sprachmelodie betont wurden.

Die barocke Kantate war eine Gattung, die am vollsten die ästhetischen Voraussetzungen der Epoche zum Ausdruck gebracht hatte. Das System der rhetorischen Figuren wurde von den Komponisten allgemein verwendet. Es haben sich drei Hauptstile der Barockkantate entwickelt: der italienische, der französische und der deutsche Stil. Die italienische Kantate, als poetisch-musikalische Form mit dem Lied und mit der Ballade verwandt, musste Formen der Poesie, System der Reime und die allgemeine Struktur des Gedichtes berücksichtigen. Das Italienische, von Natur aus klangvoll und mit poetischer Melodie, hat sich als günstiger Stoff für die neue, expressivvolle Kantate erwiesen. Die französische Kantate hat viel Gemeinsames mit der italienischen Kantate, aber die Franzosen haben ihren eigenen Stil geschaffen, der mit der Natur und dem Klang des Französischen streng verbunden ist.

Im Klassizismus spielte die Ch. W. Glucks Reform eine wichtige Rolle. Die Hauptidee seiner Reform war die These, dass die Musik dem sprachlichen Inhalt dienen sollte. Das Gleichgewicht zwischen Wort und Musik sollte die Bedeutung der dramatischen Handlung betonen.

In der ganzen Romantikepoche sind die Verbindungen der Musik mit der Literatur ganz deutlich zu sehen. Die Musik der Romantik besitzt eine Menge von Werken, welche verschiedene Verwandtschaftsformen dieser Künste ausdrücken. Die einfachste dieser Formen, die auch allgemein verwendet wurde, war, für Lieder und Opern poetische Texte zu benutzen. Eine andere Art der Verbindung der Musik und der Literatur war die sog. Programmmusik.[7] Die romantische Programmmusik ist aufgrund der damals populären Idee der Korrespondenz der Künste (*correspondance des arts*) entstanden, welche die Synthese der Musik, Literatur und Poesie sowie der bildenden Künste vorausgesetzt hat. Indem die Künste miteinander „korrespondieren", inspirieren sie sich gegenseitig und die eine Kunst drückt mit ihren Mitteln das aus, was die andere nicht ausdrückt.

Die Vokalmusik der 50er Jahre des 20. Jh. ist dadurch gekennzeichnet, dass der phonetische Bestand des Textes selbst zum kompositorischen Klangmaterial werden kann. Neue Perspektiven in den Beziehungen zwischen Wort und Musik, oder Wort und Ton werden z.B. durch unterschiedliche Formen der Artikulation geschaffen, oder durch experimentelle Möglichkeiten der Lautproduktion, welche die Sprache begleitet und welche den Klang verändert. So können Lautqualitäten der Silben als musikalische Qualitäten fungieren und auf diese Weise in die Komposition eingehen. Ein gesprochener oder gesungener Text kann aber auch durch elektronische Manipulation in einen musikalischen Klang umgewandelt werden.

Anmerkungen

[1] Die Ethos-Theorie stammt vom Philosophen und Theoretiker Damon. Sie wurde von Platon und Aristoteles weiter entwickelt.

[2] Als *arsis* und *basis/thesis* wurde Bewegung nach oben und nach unten bezeichnet.

[3] Nomos und Dithyrambus sind lyrische Gattungen, in denen das musikalische Element die erste Geige spielte.
[4] Das Wort *Alleluja* drückt Freude aus und eignete sich ausgezeichnet für die Verwendung der Melismate, welche den feierlichen Charakter des Gesangs betonten.
[5] Lange Silbe umfasste zwei Moren.
[6] Ende des 16. Jh. war in der Florenz eine Gruppe bedeutender Dichter, Gelehrte und Musiker tätig, welche Florentiner Camerata genannt wurde.
[7] Die Programmmusik bezeichnet Instrumentalmusik, derer Titel an Literatur oder Malkunst anknüpfen.

Literatur

Aristoteles 1988
Retoryka-Poetyka. Przeł. Henryk Podbielski, Warszawa: PWN.
Blume, Friedrich (Hg.) 2001
Musik in Geschichte und Gegenwart, DB 3, Bd. 60, elektronische Ausgabe, Berlin: Directmedia.
Chodkowski, Andrzej (Hg.) 1995
Encyklopedia muzyki, Warszawa: PWN.
Gruhn, Wilfried 1978
Musiksprache - Sprachmusik - Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text, Frankfurt am Main-Berlin-München.
Hejmej, Andrzej 2002
Muzyczność dzieła literackiego, Wrocław.
Kowalska, Małgorzata 2001
ABC historii muzyki, Kraków: Musica Jagellonica.
Sachs, Curt 1988
Muzyka w świecie starożytnym. Przeł. Zofia Chechlińska, PWM.
Schnitzler, Günter (Hg.) 1979
Dichtung und Musik. Kaleidoskop ihrer Beziehungen, Stuttgart: Klett.

Lora-Dagmar Constantinescu (Bucureşti)

Typisch deutsch: Werbung für die „grüne Tat“

1. Einleitende Bemerkung: Werbung, ein weites Feld interdisziplinärer Forschung

Angesichts eines immer engeren Zusammenhangs zwischen der Medien- und Gesellschaftsentwicklung stellt die als oft „gefräßig“ bezeichnete Werbung ein weites Feld für vielstufige Hybridisierungsprozesse der Kommunikation in sozialen Subsystemen dar. Die Bedeutungskonstituierung und -wahrnehmung via Werbung stellt einen anscheinend unerschöpflichen Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen dar, deren Erkenntnisse thematisiert und dern Analysekriterien zum Verständnis diese gesellschaftsübergreifenden Phänomens umgesetzt werden.

Das Wechselspiel werblicher Traum-Welten bzw. deren Botschaften samt denk- und verhaltenssteuernden „Inszenierungen“ steht seit längerer Zeit an der Tagesordnung der sozialkritischen Forscher wie auch der gesamten Öffentlichkeit. Abermals geht es in diesem Beitrag über Werbung mit höherem Gültigkeitsgehalt, diesmal aber für die *grüne Tat*: Eine gefällige Werbung, die nicht zur Kasse zwingt, die belehrt und gut gefällt. In den vorliegenden Ausführungen zum Sinn und zur Rezeption einer besonderen Message unserer Zeiten (*umweltgerechtes Konsum- und Gesellschaftsverhalten* der Deutschen aber nicht nur!) möchte ich am Beispiel einiger deutschsprachiger Werbekommunikate der letzten Jahre (einer Image- und Aufklärungskampagne der Berliner Stadtreinigung sowie von Energie-Unternehmen) werbetypische Darstellungsformen in ihrer Beziehung zu den thematisierten Öko-Zielen aufzeigen.

Diese Fallstudien zur Auslegung des alltäglichen Öko-Verhaltens entstanden auch im Bestreben unsere Studierenden an der Wirtschaftsakademie Bukarest, immer mehr auf die Werbegestaltung und -wirkungen der neuen (Anzeigen)Werbung in einem osteuropäischen Reformland wie Rumänien vorzubereiten. So erhalten die anvisierten Denk- und Mittteilungsstrukturen der Marketingkommunikation eine besondere Ausprägung. Der Beitrag zur Wahrnehmungsschulung

mit Kreativitätsstimulierung mit Blick auf die mögliche (künftige) Berufstätigkeit unserer Studierenden in der Werbebranche – bei vermehrten Meldungen und Auslandsberichten – ist dabei nicht mehr zu übersehen.

2. Zwischen Ökonomie und Ökologie, vom Umweltbewusstsein zum Umweltverhalten

Im Zeitalter eines fast allmächtigen Konsumismus lässt der Umweltverbrauch in der Öffentlichkeit neue Fragen aufkommen. Zum öffentlichen Diskurs in den Sozialwissenschaften gehört aber zuerst die stereotypische Verbindung der Wohlstands- mit der Wegwerfgesellschaft, die Ressourcen verschwendet und die die mentale sowie die aktionale Seite des Individuums verformt. Diesbezüglich schenkt man dem Begriffspaar *Umweltbewusstsein* und *Umweltverhalten,* zwei Analysegrößen im Bereich der enviromentalen Soziologie, mehr Aufmerksamkeit.

In Anlehnung an eine tradierte Definition sieht z.B. Kuckartz (2005: 4) im Umweltbewusstsein Einsichten betreffend die auf die Menschen zukommenden Gefährdungen sowie die „Bereitschaft zur Abhilfe". Bei einer feineren Differenzierung rücken Umweltwissen, (Kenntnisse, Informationsstand), andererseits Einstellungen (z.B. Ordnungssinn und Pflege der Sauberkeit) und besonders das *Umweltverhalten*, als beobachtbares/messbares Tun in den Mittelpunkt des Interesses. Die empirische Sozialforschung kann aber eine Wende zur nachhaltigen Umweltentwicklung nur dann beobachten, wenn diese beim tatsächlichen Mitwirken der Menschen beginnt. So behaupten Diekmann/Preisendörfer (2001: 15) mahnend, „die zukünftigen Gefährdungen der Zivilisation hängen am menschlichen Willen bzw. Unwillen, gegen die unheilsamen Nachwirkungen der Wohlstandsgesellschaft etwas zu unternehmen". Es muss jedoch angeführt werden, dass laut diesen Autoren (Diekmann/Preisendörfer 2001: 108) zu den ökologistischen Bereichen fast immer nur die Bereiche Müll- Recycling- Einkaufen/Konsum thematisiert werden.

Wenn man menschliches Handeln als ein willensmäßig gesteuertes und intentionales Agieren betrachtet, bedeutet dieses Tun „etwas wollen, können und dürfen". Für die Zwecke meines Aufsatzes möchte ich an den Begriff „Gewohnheitshandlung" von Berger/Luckmann (1994: 56)

erinnern. Dazu gelangt man über die von Kuckartz angeführte Akzeptanz, Resonanz und besonders das Engagement/als manifest werdender Wille. Erst auf dieser Grundlage soll umweltgerechtes Handeln (z.B. *das Entsorgen* in einem der analysierten Werbeanzeigen-Beispielen), allgemein der umweltgerechte Konsum, ein Tun mit hohem Bewusstseinsgrad. Eigentümlich ist aber die mögliche Relationierung des obigen Begriffspaares mit dem Aspekt eines so genannten kulturellen „Wahrnehmungsfilters".

3. Kulturelle Artefakte und Verhaltensweisen. (Stereo)Typische deutsche Sauberkeit, Umweltschonung, verantwortungsvolle Unternehmen

Mit der Postulierung der Werbung als „Resonanzkörper" und Indikator sozialkulturellen Wandels präsupponiert Schmidt (2000: 235f.), das Konsumentenverhalten wie auch das soziale Subsystem Werbung in seiner Botschaftsgestaltung unterliegen kulturellen Prägnanz- und Akzeptanzkriterien. Fasst man aus einer interdisziplinären (vor allem linguistisch-kommunikativer und wirtschaftskultureller) Sicht die Kommunikation als *Herausbildung und Attribuierung von Bedeutung(en)*, lassen sich einige der an Güter/Dienstleistungen gebundenen und auf ihnen bauenden Zeichenprozesse aufzeigen.

Da sich das heutige Marketing verstärkt in einem wirtschafts(inter)kulturell bedingten sowie semiotischen Licht behandeln lässt, möchte ich unter Berufung auf Werner (1999: 9f.) und besonders Scholz (2000: 19f.) an zwei der Konstituenten erinnern, die die Kultur als „Wahrnehmungsfilter" bestimmen können: einerseits die „(Kultur)Gegenstände" und ihr Gebrauch/ihre Handhabung, andererseits die breite Palette von „Mentefakten", von Vor- und Einstellungen, Denkschemata und Deutungsmustern. Es soll folglich in diesem Kontext nicht verwundern, dass die aufmerksamkeitsweckende Werbung sich in den Dienst (eigentlich!) unterschiedlicher bereichsfremder Anliegen stellt: Sie legt ihren Botschaften das Gewand sozialkultureller Werte und Muster um mit dem Zweck, potenzierte Akzeptanz beim Zielpublikum zu erreichen.

Was soll das im Rahmen der unvermeidlich klischeehaften Werbung herbeiführen? Wie u.a. auch Werner (1999: 101) und Constanti-

nescu (2003: 160) für die Werbeangebote als Medienangebote in der deutschen aber auch der gegenwärtigen rumänischen Medienlandschaft zeigen, übernehmen verschiedene Kommunikationskodes und gewisse stereotypisierende Deutungsmuster bei der Kulturausprägung im Alltag eine so genannte „Sozialisierungsfunktion".

Abfall/Müll ist z.B. auch ein kultureller Artefakt, meint Werner, die Kommunikation am Markt habe laut der Forscherin eine kulturelle Prägung, die mit einem semiotischen Instrumentarium (z.B. syntaktisch/mengenmäßig, hierzu vor allem semantisch, bei der Einbindung der Artefakte und der Güterverwendung in gewisse Rituale) an den Tag gelegt werden könne (Werner 1999: 168ff.).

Mit Scholzes Worten (2000: 34) sei aber Kultur nicht nur „manifest": „sie muss gelebt werden". Meinungen und Standpunkte anderer Forscher für die Zwecke der interkulturellen Verständigung summierend, behauptet Scholz, Kultur habe sich immer wieder in der alltäglichen Aktivität der Kulturteilhaber zu veräußern. Und das geschieht anhand „vertraut gewordenen" Gewohnheiten und Standards, die sich als schematische Typisierungen von allen handhaben lasen. Über die alltägliche Sozialisation werden sie dann verinnerlicht, die wiederholt verwendeten Tätigkeiten und Argumentationen können somit zu allgemeinen Denk-, Gefühlslagen und Verhaltensmustern werden. Auf diesem Wege könnte die Kultur als erstrebte und erstrebenswerte „soziale Praxis" beobachtbar und interpretierbar sein. So darf man behaupten, hierzulande habe die „Öko-Mode" auch einige bewerkenswerten Erfolge erzielt (Bădicioiu 2007: 20).

An dieser Stelle ist es angebracht, an Gorkis Bekenntnisse in seinen humorvoll- bissigen „Gebrauchsanweisungen für Deutschland" zu erinnern (1996: 15ff.). Gorki berichtet mit „fremden Augen" über eine „[...] vermittelte Monotonie, so geordnet und diszipliniert wirkt alles". *Sauberkeit* („sauber bis zur Sterilität"!) ist das Schlüsselwort zum Verstehen der deutschen Gesellschaft. „Sauber sind de Bahnhöfe und Bahnsteige der U-Bahnen und Vorortzüge [...]; sauber sind die Taxis [...]. Sauber sind sogar die Straßen, zumal die Autobahnen- sauber und vor allem glatt und eben". Deshalb: „Man komme angesichts allherrschender Sauberkeit nicht mehr aus dem Staunen". Ob das alles ein (stereo)typisch deutsches hoch übertriebenes Gespür für Sauberkeit sei? Denn die Werbespots im Fernsehen preisen in einem psychologisch schmerzhaften „Waschzwang" fast nur Waschpulver, Putz- und Spülmittel...

Für das Thema Umwelterhalt/Umweltverantwortung liegen auf deutscher Seite genügend Beispiele vor. Für das rumänische Publikum und einige der heutigen Fachleute im Marketing- und Werbebereich besaßen solche Fragestellungen bis vor kurzem keine Brisanz. Zwar berichtet die Presse über den Stand der Dinge und auch lobenswerte Initiativen[1], aber es wird noch dauern, bis die ökologistischen Andersdenker hierzulande eine real kritische Masse darstellen können.

Die anderen 2 Werbekommunikate entstammen einer von namhaften internationalen und deutschen Unternehmen getragenen Leistungs- und Imagewerbung letzte Jahre. Mit *Typisch deutsch...*, dem hoch aktivierenden positiven Fremdstereotyp betreffend die Deutschen, „inszeniert" sich die *deutsche BP*, THG der *British Petroleum*. Bekanntlich besitzen kulturspezifische Typisierungen eine wichtige (auch negativ wirkende) Wahrnehmungs- und Orientierungsfunktion (Constantinescu 2003: 162). Offensichtlich appelliert die *deutsche BP* an Eigenschaften aus dem hier betont ökonomisch-geschäftlichen Mosaik *deutscher Tugenden.* wie die Deutschen im Allgemeinen sind, ist eine ständig gestellte Frage des Landeskunde-Unterrichts und der Interkulturalitätsforschung, wie der deutsche agierende Fachmann der Wirtschaft ist, muss noch größtenteils bestimmt werden[2]. Eine viel werbendere Art der Botschaftsgestaltung bzw. die gewohnte Art und Weise der Werbemachung bietet die *erdgas/ruhrgas*-Anzeige.

Eine Frage ist hierzu zu stellen: Geht es dabei nur um Ökologie, um der Menscheit und der Nachhaltigkeit zuliebe[3]?

4. Die „gefräßige" Werbekommunikation verstehen

In der medienvermittelten Umwelt ist die medienunterstützende Werbung eine „folgenreiche Aufmerksamkeitserweckung" für Produkte, Leistungen, Botschaften", nämlich eine „Zahlungsbereitschaft für Produkte, Zustimmung gegenüber Personen, Leistungen, Unterstützungsbereitschaft gegenüber Botschaften/Messages" (Schmidt 2000: 245).

Wo Öko-Werbung eine Art Werbung der „low-involvement"- Art darstellt, sollte man auf keine „Traum-Welten" hoffen. Im Gegenteil: Hier erwartet man eher seriöse Argumentation, trockenen Aussagen, die Informationsfunktion der Werbung.

Aber: Damit die Werbebotschaft ankommt, haben die Werbe-

macher (persuasive) Techniken und überzeugende Argumente ins Feld zu führen. Die ausgewählten Testimonial-Anzeigen mit Fußballern sind deutlich für Deutschland und einen gut bestimmten Zeitkontext (die Weltmeistershften in Deutschland 2006) gemeint.

Die *ruhrgas*-Werbung verbindet gezielt werbliche Techniken mit den Öko-Zielen des Tages. Die *British Petroleum*-Anzeige adaptiert sich an hic et nunc, an das deutsche Publikum bzw. an eine den multinationalen Unternehmen gegenüber vielleicht nicht gerade freundlichen Öffentlichkeit. Das dient schließlich und endlich der *affektiven* Dimension, bzw. der Aktivierung der *konativ/instruktiven* des Umweltbewusstseins, wie Diekmann/Preisendörfer (2001: 104) formulieren.

4.1. Semiotische Werbeinszenierungen

Laut werberhetorischer Kriterien von Gaede (1982: 1005ff.) sowie der von Spillner (1982: 91ff.) und Stöckl (1997), angewandten Interpretationskriterien besteht die *Ästhetisierung der Werbebotschaft* in der zielgerechten und (auch länderstereotypischen) Aufnahme und Variierung/Umwandlung tradierter Textmuster und Persuasionstechniken.

Analyse-kriterien	***Deutschebp***	***ruhrgas***	***BSR***
Semiotische Bild/Text-Beziehung *(Spillner 1982)*	Bildarm, Farbensymbolik, (typo)grafische Mittel zur Aufmerksamkeitserweckung	Determinierungs –Muster Text/Bild-Wortspiel	Ergänzungs/Parallelisierungs-Muster: „Männer in Orange“
Rhetorische Darstellungs Muster *(Gaede 1982)*	Argumentations-Muster (Statistische Beweise), Rückgriff auf Allgemeinheiten (Eigen/Fremd-Stereotype)	Visuelle Analogie, Anspielungen - auf aktuelle Themen des Tages (Familie, Geborgenheit), Kindes-Schema	Personifizierung (Testimonial), intertextuelle Relationen: Sport& Entsorgen, Turnier/Entsorgen
Wirkungen *(Stöckl 1997)*	Aufmerksamkeit, Verständlichkeit, Akzeptanz, Behalten	Aufmerksamkeit, Verständlichkeit, Akzeptanz	Verständlichkeit, Akzeptanz, Behalten, Unterhaltung

Gaede bietet 4 Grundmuster der Werbegestaltung, von denen 2 in meiner Analyse anzutreffen sind (das *rhetorische* und das *logisch-argumentative*), denen der Werbesemiotiker bestimmte Sub-Muster, spezifische Text-Bild-Verknüpfungen und Deutungskriterien zuordnet. Spillner seinerseits legt um dieselbe Zeit mehrere *Determinierungsbeziehungen* zwischen dem verbalen und bildlichen Botschaftsteil fest. Stöckl verfeinert Gaedes Prinzipien und, was die lange Zeit vernachlässigten Werbewirkungen betrifft, führt ein mehrstufiges Modell von *Werbe-Wirkungen* auf Rezipientenseite ein. Einige davon kommen in diesem Diskussionskontext zur Geltung.

4.2. „Männer in (leuchtendem) Orange"

Für schweizerische Luxus-Uhren oder charmante „Vuitton"-Reisetaschen, unaussprechlich gute Weichspülmittel von Henkel und verführerische „Alte-Leipziger"-Rentenversicherungen, für gestylte Handys oder legendäre Autos bis *kinderleichtem* Erdgas und magenfreundlicher Diätwurst – viele Promis oder auch nur "no-names" stellen sich so gern in den Dienst der *Testimonial- oder Sympathieträger*-Werbung. Die rhetorisch-stilistische Figur des *Testimonials* (so genannte publikumszugewandte Figur) findet ihre Entsprechung auch im Bildteil, sie fördert die Identifizierung des Lesers/Betrachters mit der Werbeaussage und daher die Verinnerlichung der Botschaft (Constantinescu: 2006: 69, 142).

Fußball ist tatsächlich eine „internationale Sprache", die Liebe zur Umwelt und vor Allem zur Sauberkeit vielleicht eine „deutsche Tugend"? Reischauer (2006) ist aber äußerst kritisch, wenn sie die „Werbe-Kicker" als enttäuschende „Fehlinvestments" erwähnt: Missglückte Kampagnen haben oft mit der egoistischen Suche nach Eigenruhm, auch mit der Markenadäquatheit, manchmal mit Negativschlagzeilen, viel öfter mit dem „Gedränge an den Werbeplätzen" zu tun.

2006 setzten sich die Fußball-Stars der Hertha BSC-Mannschaft für eine gute, diesmal *grüne* Sache ein. Unter der pointierten Werbebotschaft (in der Schlagzeilen) findet man leicht die Identität der vermeintlichen BSR-Angestellten: Marcelinho, Friedrich, hierzu Fiedler und Bastürk sprechen die Berliner Fans und sicherlich auch die ausländischen Gäste, allgemein die Berliner wohl auch später! an. In einer Pose, die für die hierzulande zu diesem Thema ungeübten Gemüter befremdend vorkom-

men könnte. Die in der vorliegenden BSR-Printwerbung (als Werbeanzeige und/oder Werbeplakat) abgelichteten Personen scheinen genau jene „Männer in Orange" der Berliner Firma zu sein. An ihrer Seite befindet sich fast immer einer der 20 000 Müllkörbe des Stadtgebietes Berlin, von denen die (kompetente und auf ihr Tun stolze) Entsorgungsfirma in ihren Webseitennachrichten berichtet (Schalk, Helmut-Strahlendorf 2007: 534f.) (Anhang 1).

Der Du-Ansprechstil zielt auf unformalisierte Adressaten (Jugendliche, Touristen). Wieder kommt im Bereich der Werbung die vom Individualprestige der *Sympathieträger* getragene magischen Aura zum Vorschein. Sobald man eine öffentliche Persönlichkeit wird, wird man zum Vorbild, zum Wünschenswerten, zum Objekt (geheimer) Begierde.

Sympathieträger-Werbung ist altbewährt. Neu sind hierzu die kommunizierten Werte, die intendierten und realisierten Wirkungen. In Anschluss an die oben erwähnte „Gewohnheitshandlung, knüpfe ich wieder an den Bereich der Mentefakte-Kategorien-Muster, wo Werner (1999: 24) behauptet, viele "Verhaltensmodi" seien Bündelungen des informalen sowie des explizit beigebrachten Wissens. Die Bild- und Textmusterhybridisierung dient hier schließlich und endlich einem gesellschaftlich relevanten Erziehungsziel – der *Schulung auf Umsicht, auf Pflege der Stadtsauberkeit und der Lebensqualität*.

Das Ergänzungs- oder parallelisierende Text/Bild-Muster nach Spillner wird von der (sonst werbeüblichen) Überlappung der lexikalischen/semantischen Gestaltungsmuster (intertextuell wirkender Wortnetzen) unterstützt: Fußball und Entsorgen, Fußballer und Stadtreiniger, „Torschießer", die auf die Mülltonne zielen: *Ich kann es sauber machen, aber nur du kannst es sauber halten.* Oder: *Der beste Einwurf geht direkt in die Tonne* (Anhang 1).

Beide Schlagzeilen-Testimoniale hören sich/lesen sich imperativisch an. Die Bildunterschrift mit Slogancharakter *Für ein glänzende Tournier* ist offensichtlich ein Wortspiel mit auslegbarer Bildentsprechung im vermeintlichen, in Orange bekleideten „Kämpfer" mit seiner „Lanze". Hinzu kommt eine visuelle Verankerung landeskundlicher Art, u. zw. der Berliner Fernsehturm bzw. das Reichstagsgebäude. Der Clou dieser Aufklärungs- und Image-Kampagne besteht darin, dass Entsorgung zu einem Sport *aufgewertet wird*, zur sportlichen *Herausforderung*, zur

Selbstüberwindung: Jenseits der eventuellen Unterhaltungsfunktion, dient diese Testimonial-Werbung der Verständlichkeit, Akzeptanz sowie dem Behalten der Werbebotschaft.

Müll gehört zum Alltag, genauso wie die Fußballspiele. In einer Welt, in der es alltäglich an *märchenhaften* Helden fehlt, soll die Testimonial-Werbung zur Verbreitung von mustergültigem Verhalten dienen.

4.3. (Stereo)Typisch deutsch: Die *gute Tat* wird zur *grünen* Tat

Im Zuge der Globalisierung von Handlungsweisen in der Businesswelt lässt sich die wirtschaftskulturelle Signifikanz stiftende *Eigenart* einer Kulturgemeinschaft/einer Bevölkerung auch in der Werbung beobachten. Die umweltfreundliche- und fördernde Werbung trägt des Öfteren zu einer *vertrauensbildenden Identität* der agierenden Firmen bei, wie Reichertz (1998: 281) zu gutem Recht bemerkt. Mit einem *Glaubwürdigkeit und Akzeptanz* erweckenden Image können dann die Firmen, so Reichertz, in der Öffentlichkeit und gegenüber anderen Unternehmen auftreten.

Hierzu können, wie Keller (1999: 107) angesichts der in den 9er Jahren manifestierten Internationalisierung von Geschäftsphilosophien formuliert, bestimmte länderübergreifende Strategien der Werbung nur dann gut/erfolgreich sein, wenn sie örtlichen Begebenheiten Rechnung tragen. Die erwähnten „Männer in Orange" haben es auf ihre Art bewiesen, wie Akzeptanz, Resonanz und Engagement (auf Individualebene) zusammenhängen können.

Die bekannte Devise „think local, act global" in Kellers Meinung (1999: 112) schlägt sich in dieser Anzeige auf der Ebene des Stereotyps nieder. Dieser hat mit den unter den Mentefakten vorkommenden Einstellungen (der Attribution) viel zu tun. Die *deutsche BP*, THG des Riesenunternehmens *British Petroleum* bevorzugt eine fast logische Beweisführung (s. Anhang 2). Wichtigste Folge des Firmenidentitäts-Prinzips ist, so Reichertz (1998: 283), dass die „öffentliche Verpflichtung zu Normen und Werten" zur möglichen Differenzierung zur Konkurrenz werden kann.

So definiert sich die *deutsche BP* selbst als *leistungsorientiert, fortschrittlich, grün und innovativ.* In der bildarmen Anzeige spielen typografische

Elemente, einschließlich der stimulierenden Grünschattierung des Blumen-Firmenzeichens ihre Rolle in der Firmenidentifizierung. Der textlich-bildlich wirkende Öko-Bezug entsteht auf den ersten Blick nur aufgrund der Referenzialität zwischen dem *grün* der Einstellung und dem Grün der *BP*-Sonnenblume. Die bewegende Kraft der Message liegt aber in der Parallele zwischen den *deutschen Tugenden* und den *Grundwerten* der Firma, was Grund dafür gibt, an eine mögliche urteilsförmige Aussage/Verallgemeinerung zu denken.

Das Wort *vielleicht* relativiert die Behauptung – nur vorgetäuschte Bescheidenheit, wie bei *Sixt*-Werbung? *Typisch deutsch* ist nicht nur die Essenz der aufgelisteten (selbst behaupteten) Eigenschaften für die Industrienation der Maschinenbauer und Öko-Denker. Auch die wortkarge logische Argumentation, der Bezug auf den 2,5 Mio. Kunden starken Markt ist ein unwiderlegbarer, durchaus überprüfbarer, statistischer (Autoritäts)Beweis. Andererseits Anspielungsfigur auf eigenes Potenzial, bei aller Einfachheit genügend Prestige einbringend (Constantinescu: 2006: 143). Rückblickend, ein schon überzeugendes Beispiel dafür, dass manchmal „weniger mehr ist".

4.4. Erdgas: kinderleicht Verwantwortung tragen

Die *Erdgas*-Anzeige/Kampgane unter dem Slogan *Voll im Leben* (im Auftrag der E.ON. Ruhrgas AG) gibt erneut Grund dafür, die Werbung zu bejahen – auf der Webseite der Firma wird das Erdgas als „ein Stück Lebensqualität" definiert.

Mit diesem Werbetextbeispiel aus der deutschen Presse/Printwerbung letzter Jahre (Anhang 3) kehrt man zum rhetorischen Darstellungs-Muster zurück. Mit der visuellen Analogie des *kinderleichten* und schonenden Erdgases (Schlagzeile) und des konkretisierenden (teils ergänzenden, teils determinierenden) Bildteils entsteht erwartungsmäßig ein erstes anspielungsreiches Wortspiel[4]: *Verantwortung tragen kann so leicht sein. Mit Erdgas jedenfalls.*

Wie Spillner (1982: 92) hierzu formuliert, bezeichne das Bild in den werblichen, semiotisch komplexen Texten, verdeckt, das Denotat, während der Verbaltext u.a. mit Hilfe der sprachlichen Deixis das visuelle Element „verankern" kann (hier Verweis mit der Partikel *so*). Der andere anspielungsreiche Bezug im kleinen argumentativen Textteil (*Da haben*

Sie mehr Zeit für wichtigere Sachen...) wird bildlich vom stets emotionalisierenden aber auch aufmerksamkeitstimulierenden „Kindes-Schema" (Vater-Tochter-Paar) unterstützt. Das Verb *sorgen für* deutet dann auf das Kind und eine sorgenfreie Lebensgestaltung inmitten der (menschenfreundlichen) Natur, gliechzeitig auf die Leben stiftende und Lebensqualität prägende deutsche Firma hin. Diese Werbung bewegt sich zwischen Unterformen der Plausibilitätsargumentation und Techniken persuasiver Produktwerbung.

Wie hier das Leitmotiv der lebenswichtigen Zielsetzungen/Anliegen dargestellt wird, zeigt in der Meinung von Reichertz (1998: 289), dass auch die Firmenimage-Werbung „Sinnangebote" liefert, die ungezwungen Verständlichkeit und Akzeptanz herbeiführen sollen.

5. Fazit

„Werbung goes Gesellschaft", so hieß es über die neuen Trends der Werbekommunikation in der werbe- und medienkritischen Forschung der 90er Jahre (z.B. Schmidt). Der Werbung im Zusammenspiel der Ökologie und der Ökonomie erschlossen sich seit mehreren Jahrzehnten ungeahnte Denk- und Spielräume der Gestaltung und Auslegung.

Dabei ist die gegenwärtige Werbung als „Wahrnehmungsschule" eine sich ständig wiederholende und zu lösende Aufgabe für alle diejenigen, die „werbe-mündig" werden möchten.

Anmerkungen

[1] z.B. die Kampagne von 2007 für die Schonung der Wälder unter dem rumänischen Slogan *Nu tăia pădurea ca în codru*/dt. etwa: *Fällt die Waldbäume nicht wie im Dschungel*.

[2] Sanktjohanser, Angelika: Stereotype. *Was ist typisch deutsch?* FOCUS, Online http://www.focus.de/wissen/bildung/deutsch/stereotype_aid_21930.html (Zugriff: 09.04.2008)

[3] In den letzten 2 Jahren ist z.B. *Petrom S.A.* (Mitglied der OMV-Gruppe und eines der größten rumänischen Unternehmen, zufällig auch Kraftstoffhersteller und -versorger) Träger von sozial relevanten Messages, wie z.B. „Eroi printre noi"/ dt. etwa: „Helden unter uns". Angesichts der (für die Umstände hierzulan-

de) riesigen Profite fühlte sich die Firma vermutlich dazu verpflichtet, ihr öffentliches Bild aufzupolieren. Andererseits vergibt *Rompetrol S.A.* seit 2007 Studienstipendien.

[4] Wie Stöckl in seiner interdisziplinären Werbetextanalyse aufgrund seiner theoretischen Grundlagen zeigt, koppeln sich i.d.R. die Funktionen der eingesetzten Stilistika wie auch manche/mehrere Werbe-Wirkungen.

Literatur

Bădicioiu, Alexandra 2007
Brandurile vor fi verzi sau nu vor fi deloc. *Cotidianul*, 25.09.2007, S. 20, www.cotidianul.online (Zugriff: 26.09.2007).

Berger, Peter/Luckmann, Thomas 1994
Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Constantinescu, Lora-Dagmar 2003
Stereotyp und Landeskunde in der Werbung. In: Puchianu, Carmen E. (Hg.): *Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung*, Braşov: Aldus (Reihe Academica 5, Bd. 5), S. 157–170.

Constantinescu, Lora-Dagmar 2006
Die Wirtschaftswerbung. Die linguistisch-rhetorische Analyse deutscher und rumänischer Werbekommunikate. Bucureşti: Oscar Print.

Diekmann, Andreas/Preisendörfer, Peter 2001
Umweltsoziologie. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TBV.

Gorki, Maxim 1996
Gebrauchsanweisungen für Deutschland. München, Zürich: Piper.

Gaede, Werner 1982
Das Gestaltungskonzept. In: Tietz, Bruno (Hg.): *Die Werbung. Handbuch der Kommunikations- und Werbewirtschaft*. Landsberg am Lech: moderne Industrie (Band 2), S. 998–1015.

Keller, René 1999
Interkulturelle Marketingkommunikation. In: Bungarten, Theo (Hg.): *Sprache und Kultur*. 2. Auflage, Tostedt: Attikon, S. 106–112.

Kuckartz, Udo 2005
Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. *Informationen zur politischen Bildung* (bpb), 287, S. 4–8.

Reichertz, Jo 1998
Werbung als moralische Unternehmung. In: Jäckel, Michael (Hg.): *Die umworbene Gesellschaft. Analysen zur Entwicklung der Werbekommunikation*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Vlg., S. 273–299.

Schalk, Willi/Thoma, Helmut/Strahlendorf, Peter (Hg.) 2007
Jahrbuch der Werbung. Berlin: Econ (Band 44).

Schmidt, Siegfried J. 2000
Kalte Faszination: Medien-Kultur-Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Weilerswist: Velbrück.

Scholz, Antje 2000
Verständigung als Ziel interkultureller Kommunikation. München/Hamburg/London: LIT.

Spillner, Bernd 1982
Stilanalyse semiotisch komplexer Texte. In: *Kodikas/Code. Ars semeiotica.* (Band 4/5), S. 91–106.

Stöckl, Hartmut 1997
Werbung in Wort und Bild. Textstil und Semiotik englischsprachiger Anzeigenwerbung. Frankfurt am Main: Lang.

Werner, Ute 1999
Konsum im multikulturellen Umfeld. Frankfurt am Main: Lang.

Zsófia Babai (Debrecen/Sopron)

Das Sprachverhalten eines ungarndeutschen Nationalitätendorfes aus sozialpsychologischer Annäherung

In letzter Zeit wurden viele empirische Untersuchungen durchgeführt, die sich mit der sprachlichen Assimilation der Ungarndeutschen befassen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Assimilation weit vorangeschritten ist, dass die deutsche Standardsprache vom Ungarischen abgelöst wurde, dass der Dialekt eine starke Regression erfuhr. Karl Manherz schrieb in seinem vor 10 Jahren veröffentlichten Werk „Die Ungarndeutschen" Folgendes:

> Auf die Frage, wohin die dargestellten Prozesse unter den gegebenen Möglichkeiten und Herausforderungen im multikulturellen und multiethnischen Europa führen werden, bzw. in welchem Maße die neu strukturierte Minderheitenpolitik der 80-er, 90-er Jahre diese gegenwärtige Situation beeinflusst, werden wohl die nachfolgenden Jahre und Jahrzehnte eine Antwort geben (Manherz 1998: 48).

Obwohl die gegenwärtige politische, gesellschaftliche, rechtliche Lage der Ungarndeutschen wesentlich günstiger ist als früher, konnte die Regression nicht aufgehalten, bzw. gestoppt werden. Um solche und ähnliche Verallgemeinerungen zu vermeiden, oder eben zu allgemein geltenden Folgerungen zu gelangen, ist es wert, die Situation an einer konkreten Sprachgemeinschaft, im vorliegenden Fall an Schwabendorf/Kőszegfalva zu untersuchen.

Die Forschung soll aber nicht am Moment stehen bleiben, dass die gegenwärtige Sprachsituation mit Hilfe der objektiven soziodemografischen Faktoren untersucht und beschrieben wird. Die beschriebene Situation soll mit Hinblick auf das Sprachverhalten der Mitglieder der deutschen Sprachgemeinschaft erklärt werden. Wie es möglich ist, liegt darauf die Antwort in der modernen sozialpsychologischen Verhaltenstheorie, der „Theorie des geplanten Verhaltens" („Theory of Planned Behaviour") von Ajzen und Madden aus dem Jahr 1986.

Zur Darstellung der heutigen Sprachsituation ist es unvermeidbar, auf die Geschichte von Schwabendorf zurückzuschauen. Schwabendorf liegt etwa 3 km südlich von Güns/Kőszeg entfernt, in der westungarischen Grenzlandschaft. Mit seinen ortsansässigen deutschstämmigen Einwohnern gilt das Dorf als eine von der ungarischsprachigen Mehrheitsgesellschaft umschlossene deutsche Sprachinsel und ist Teil der westungarischen deutschen Sprachinselregion. Im Fall von Schwabendorf wird von einer deutschen Sprachgemeinschaft gesprochen, da ihr autochtones lokales Kommunikationsmittel ursprünglich zum Varietätensystem der deutschen Gesamtsprache gehörte.

Schwabendorf entstand im Jahr 1713 auf eine lange Vergangenheit. Seit 1896 trägt das Dorf seinen heutigen Namen Kőszegfalva, was zweifelsohne ein Beweis der ersten Manifestationen der sprachlichen Assimilation ist. Im 20. Jahrhundert kam es infolge der Migration zu immer reger werdenden Sprachkontakten mit der ungarischsprachigen Umgebungsgesellschaft. Damit setzte eigentlich das Zeitalter der regressiven sprachlichen Entwicklung, der beschleunigten Assimilation ein. Ein negativer Entwicklungsvorgang nahm seinen Anfang, der bis heute unaufhaltbar zu sein scheint und den Weg zur Entstehung der heutigen soziolinguistischen Konstellation markiert.

Der Zweite Weltkrieg brachte in diesem Sinn den größten negativen Wendepunkt im Leben von Schwabendorf. Über die deutschen Minderheiten begann man in ganz Ungarn im negativen Kontext zu sprechen, sie wurden einfach unerwünscht, mit der nationalsozialistischen Ideologie identifiziert. Als eine letzte Chance gegen die Ausweisung und Vertreibung hat in Schwabendorf der Großteil der Dorfbevölkerung (etwa 80 %) seinen Namen magyarisiert, aber jede Bemühung blieb erfolglos. Am 20. Mai 1946 wurden alle, die sich offen als zur deutschen Nationalität gehörig erklärt haben, und natürlich auch die, die dazu erklärt wurden, ausgesiedelt. In Schwabendorf waren es nach Schätzungen mehr als 90 Personen.

Infolge zentralistischer Maßnahmen verlor Schwabendorf im April des Jahres 1969 endgültig seine Selbstständigkeit und es gehört seitdem verwaltungsgemäß zur Stadt Güns. Wie auch die deutsche Standardsprache in ihrer Funktion im Laufe des deutsch-ungarischen Sprachkonflikts im 19. und vor allem im 20. Jahrhundert vom Ungarischen abgelöst wurde, hat auch der Dialekt eine starke Regression

erfahren und wurde schließlich in die private, familiäre Sphäre zurükkgedrängt. Die Sprachsituation hat sich zu Wohle des Ungarischen entschieden.

Seit dem Umbruch in den Jahren 1989/1990 zeichneten sich in der deutschen Sprachgemeinschaft von Ungarn und in der von mir untersuchten Sprachgemeinschaft von Schwabendorf positive Tendenzen ab, aufgrund dessen von einer ausgeglichenen Sprachsituation die Rede sein könnte, bzw. sollte. Die Änderung der politischen, rechtlichen Lage der Ungarndeutschen, das steigende Prestige der deutschen Sprache, der Zugang zu den deutschsprachigen Medien, die regelmäßige Kontaktpflege zum Mutterland, die Arbeitsmöglichkeiten im benachbarten Burgenland (Österreich), die Wiederbelebung der Traditionen hätten den Spracherhalt positiv beeinflussen können. Aufgrund der bis jetzt durchgeführten Forschungen hat sich aber herausgestellt, dass diese soziodemografischen Faktoren ambivalent sind und in entgegen gesetzte Richtungen wirken können, also einerseits den Spracherhalt fördern, andererseits den Sprachwechsel herbeiführen. Letzteres zeigen auch die Ergebnisse der neuesten Volkszählung im Jahr 2001. Aufgrund der Volkszählung kann nämlich bei der Zahl der deutschen Muttersprachler eine ungünstige Tendenz im Vergleich zu dem Jahr 1990 festgestellt werden, denn ihre Zahl ist von 37 511 auf 33 792 zurückgegangen. Im Fall von Schwabendorf stehen genaue Bevölkerungsstatistiken im Bezug auf die Nationalitätenzugehörigkeit nicht zur Verfügung, da das Dorf verwaltungsgemäß zum benachbarten Güns gehört. Die Zahl der Bewohner betrug aufgrund der Volkszählung im Jahr 2001 546. In der Relation der zwei Ortschaften bekannte sich 3,2 % der Bevölkerung 2001 zur deutschen Nationalität, was gering geschätzt werden kann (vgl. Neue Zeitung: 09. August 2002 Seite 1).

Diese Ergebnisse liefern uns Beweis dafür, dass zwischen den sich seit einem guten Jahrzehnt abzeichnenden, die zwischen den Sprachsituation vermutlich positiv beeinflussenden Änderungen in Ungarn und denen des Sprachgebrauchs der deutschen Sprachgemeinschaft ein Widerspruch zu bestehen scheint. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Tendenzen im Sprachgebrauch in die Richtung des Sprachwechsels, und nicht in die des Spracherhalts wirkten. Das zeigt, dass der Sprachkonflikt also ein komplexes, soziales Phänomen ist, das nur in die Sprachgemeinschaft eingebettet beschrieben und erklärt werden kann

und dazu ist die ausschließliche Untersuchung der von außen wirkenden externen Faktoren meines Erachtens unzureichend.

In der ersten Phase meines Forschungsvorgangs setzte ich mir zum Ziel, ein Bild über die jetzige Sprachsituation der deutschsprachigen Bevölkerung von Schwabendorf zu verschaffen, um feststellen zu können, ob die angenommene Hypothese gerechtfertigt ist, d.h. ob es zwischen den Spracherhalt positiv beeinflussenden Faktoren und dem gegenwärtigen Sprachzustand der Bevölkerung ein Widerspruch besteht, und der Sprachwechsel erfolgt ist.

Ich habe in der ersten Phase meiner Forschung auf empirische Weise, mit Hilfe eines umfangreichen Fragebogens ihre aktive und passive Sprachkompetenz der deutschsprachigen Bevölkerung von Schwabendorf in der Form der Selbsteinschätzung abgefragt und versuchte, ihren Sprachgebrauch in den verschiedenen Domänen, sowohl in informellen, als auch in formellen Situationen zu erfassen.

Als Ausgangspunkt soll die erste sprachgeographische und sprachsoziologische Monographie von Manherz über die deutschen Mundarten in Westungarn aus dem Jahr 1977 erwähnt werden, in der Manherz noch feststellen konnte, dass die deutsche Mundart in Schwabendorf trotz der zweisprachigen (deutsch-ungarisch) Situation der Bevölkerung noch von allen Generationen aktiv verwendet wird (vgl. Manherz 1977: 21). Der deutsche Dialekt wurde aber bis heute langsam in den meisten Domänen vom Ungarischen abgelöst und in die informelle Sphäre zurückgedrängt, und als Muttersprache wird es nur noch von der ältesten Generation beherrscht, da die Primärsozialisation seit längerer Zeit in der Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft, auf Ungarisch erfolgt. Zur Untersuchung führte ich eine Befragung bei 85 Personen je nach Alter und Geschlecht durch. Bei der Festsetzung der Trennungslinien zwischen den Altersgruppen waren für mich wichtige historische Wendepunkte aus dem Leben der ungarndeutschen Nationalität ausschlaggebend. Ich habe die Informanten in drei Altersgruppen eingeteilt. Zur Altersgruppe I gehören diejenigen, die vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges geboren sind. Der Zweite Weltkrieg, die ihm folgende Vertreibung der Deutschen und die danach getroffenen Maßnahmen haben die sprachliche Kontinuität unterbrochen, was zur grundsätzlichen Änderung der Sprachgebrauchsgewohnheiten geführt hat. Die Volksdemokratie neutralisierte politisch die Existenz der Nationalitäten dadurch, dass sie aus der

Volkszählung ausgelassen wurden oder die Ergebnisse bezüglich der Nationalitäten nicht bekannt gegeben wurden. Aus diesem Grund habe ich die nach dem Zweiten Weltkrieg Geborenen in eine nächste Altersgruppe eingestuft. So bildeten die Altersgruppe II diejenigen, die zwischen 1950 und 1974 geboren sind. Nach dieser verborgenen Periode der deutschen Nationalität konnte in Schwabendorf im Jahr 1983 der erste Dorftag organisiert werden. Die Kádár- Ära wollte nach außen die richtige Demokratie zeigen, die Hindernisse lockerten sich auf, die Nationalitäten traten auf die politische Bühne, sie wurden aber nur formal anerkannt. Deswegen habe ich als nächster Einschnitt das Jahr 1983 gewählt, und diejenigen, die ab diesem Jahr geboren sind, in die Altersgruppe III eingeordnet, bis zum Jahr 1994.

Ich habe mit Hilfe eines umfangreichen Fragebogens die aktive und passive Sprachkompetent der deutschsprachigen Bevölkerung von Schwabendorf in der Form von Selbsteinschätzung abgefragt und versuchte dabei, ihren Sprachgebrauch in den verschiedenen Domänen, sowohl in informellen als auch in formellen Situationen zu erfassen.

Aufgrund der Analyse der Antworten des Fragebogens kann eindeutig behauptet werden, dass sich die Mehrheit der nach dem Zweiten Weltkrieg geborenen Altersgruppen der Deutschen in Schwabendorf im Stadium des fortgeschrittenen Sprachwechsels befindet, und der Sprachwechsel bei der Altersgruppe III sogar erfolgt ist, denn der Übergang von dem gewöhnlichen Gebrauch der einen Sprache in die andere stattfand.

Laut Ergebnissen des Fragebogens über den Sprachgebrauch kann die Sprachsituation in der Sprachgemeinschaft von Schwabendorf mit folgenden Merkmalen beschrieben werden:

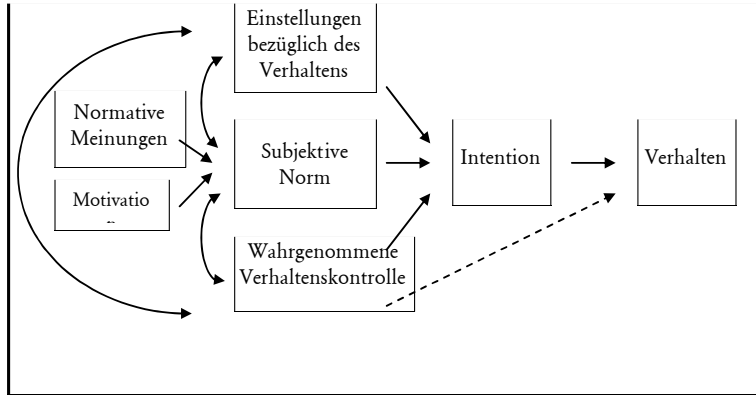
Die Ergebnisse falsifizieren die Behauptung von Manherz in seiner Monografie vor 30 Jahren, wonach die deutsche Mundart in Schwabendorf trotz der zweisprachigen (deutsch-ungarisch) Situation der Bevölkerung wegen der relativen Geschlossenheit der Gemeinde noch von allen Generationen aktiv verwendet wird. Es konnte festgestellt werden, dass der deutsche Dialekt unter zwei Generationen in den meisten Domänen vom Ungarischen abgelöst und in die informelle Sphäre zurückgedrängt wurde, und als Muttersprache wird sie nur noch von der älteren Generation beherrscht, aber heutzutage auch von ihr nur noch sehr eingeschränkt benutzt.

Es konnte auch nachgewiesen werden, dass in unserem Fall von einem Widerspruch zwischen den Spracherhalt bewirkenden Faktoren und dem tatsächlichen Sprachzustand die Rede ist. Tatsache ist, dass der deutsche Dialekt in der Altersgruppe III nicht mehr präsent ist, aber auch in der Altersgruppe II, bzw. I eine starke Regression erlebt hat, nicht nur in der Sphäre des Offiziellen, sondern auch in der Sphäre der Familie.

Woran man immer noch stark hängt, sind die Traditionen, die trotz der Assimilation noch weiterleben und Schwabendorf zumindest noch im ethnischen Sinne von der ungarischen Mehrheitsgesellschaft abgrenzen und die vollständige sprachkulturelle Assimilation der deutschen Bevölkerung verzögern und das Dorf immer noch als eine „Insel" erscheinen lassen.

Um nicht nur bei der Feststellung zu bleiben, dass der Sprachwechsel erfolgt ist und wir mit einem Widerspruch zu tun haben, halte ich es für wichtig, diesen Widerspruch zu erklären. Wie ist es aber möglich? Müssen dazu auch andere Faktoren in die Forschung einbezogen werden, die die Sprachenwahl der Einwohner der untersuchten Sprachgemeinschaft beeinflussen? Ich bin der Ansicht, dass es erforderlich ist, denn bei der Entstehung dieser Sprachsituation müssen außer den externen, objektiven Faktoren auch interne Faktoren, wie z.B. das Verhalten und die dieses Verhalten determinierenden Faktoren berüksichtigt werden. Fishman weckte die Aufmerksamkeit schon 1972 auf die Wichtigkeit der Untersuchung psychologischer Faktoren, wie z.B. der Einstellung bei soziolinguistischen Problemen. Und bei diesem Punkt treffen sich die Soziolinguistik und die Sozialpsychologie, weil sich die Sozialpsychologie mit der Beschreibung, Erklärung und Prädiktion menschlichen Verhaltens beschäftigt.

Die wichtigste sozialpsychologische Theorie unseres Zeitalters, die in die Forschung die internen Faktoren einbezieht, um menschliches Verhalten zu beschreiben, zu erklären und vorauszusagen, ist die „Theorie des geplanten Verhaltens" („Theory of Planned Behaviour") von Ajzen und Madden aus dem Jahr1986.



(Stroebe, Wolfgang – Hewstone, Miles – Stephenson, Geoffrey M. Hrsg. 1996. *Sozialpsychologie. Eine Einführung.* 3. Aufl. Berlin: Springer.)

Die Theorie des geplanten Verhaltens erklärt menschliches Verhalten bzw. Verhaltensentscheidungen mit vier Faktoren.

Der unmittelbare Bestimmungsfaktor ist die Absicht/Intention des Handelnden, das in Rede stehende Verhalten auszuführen. Es gibt drei Einflussfaktoren, die auf die Intention auswirken:

- die Einstellung zum Verhalten
- die subjektive Norm und
- die wahrgenommene Verhaltenskontrolle als dritte Komponente, mit der die Theorie des überlegten Handelns ergänzt wurde.

Die Komponente *Einstellung* ist die persönliche positive oder negative Bewertung des eigenen Verhaltens der handelnden Person. Die *subjektive Norm* bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung des sozialen Umgebungsdrucks. Auf der einen Seite stehen die *normativen Überzeugungen* einer Person, dass bestimmte für sie relevante Personen oder Gruppen von ihr erwarten, sie sollte (oder sollte nicht) eine bestimmte Handlung durchführen, und auf der anderen Seite steht die *eigene Motivation*, dieser Erwartung Folge zu leisten. Hier spielen die Bewertung bzw. die Motivation einer Person, sich gemäß den vermuteten Wünschen der anderen Person zu verhalten, eine Rolle.

Unter der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle wird die Überzeugung einer Person verstanden, wie leicht oder schwierig es unter den

gegebenen situativen Bedingungen ist, ein geplantes Verhalten auszuüben. Sie kann durch eigene Erfahrungen, aber auch durch die Beobachtung und Erfahrung anderer Personen zustande kommen.

Diese Theorie soll auf die von mir untersuchte Sprachgemeinschaft angewandt werden. Wie die durchgeführte Untersuchung gezeigt hat, ist der Sprachwechsel in der Sprachgemeinschaft von Schwabendorf erfolgt.

Was für ein Weg muss dazu geführt haben? Die abgeleitete Hypothese lautet bei Berücksichtigung der Komponenten der Theorie des geplanten Verhaltens folgender Weise: Die Mitglieder der Sprachgemeinschaft hatten die Intention/Absicht, ihre eigene Sprache (den Dialekt) zugunsten der Mehrheitssprache (Ungarisch) aufzugeben. Diese Intention wurde von weiteren Faktoren beeinflusst. Sie glaubten, dass ihre Entscheidung positive Folgen hat, sie hatten also eine positive Einstellung zu ihrer Sprachverhaltensweise. Für sie relevante Personen erwarteten von ihnen, ihre Sprache (den Dialekt) aufzugeben, und sie hatten die Motivation, dieser Erwartung Folge zu leisten. Sie waren überzeugt, dass sie das Verhalten, also den Sprachwechsel problemlos ausführen können. Das ist aber nur eine hypothetische Aussage, die in der bisherig partiellen Kenntnis der Komponenten der Theorie (externe und interne Komponente) gestellt werden kann. Im nächsten Schritt der Forschungsarbeit soll von mir zur Überprüfung der hypothetischen Feststellung ein Fragebogen mit Hilfe der Sozialpsychologie zusammengestellt werden, wo ich durch die Fragen das Verhalten der Sprachgemeinschaft untersuche, beschreibe, bzw. für ihr Verhalten eine Begründung, und für die Lösung der Probleme mögliche Vorschläge zu geben versuche.

Peter Maitz hat in der jüngsten Vergangenheit den Versuch unternommen, die Theorie für die Beschreibung und Erklärung des Sprachwechsels des deutschsprachigen Bürgertums von Ungarn im 19. Jahrhundert anzuwenden. Er hatte damit die Absicht, die Theorie in die Soziolinguistik einzuführen. Da ihm aber die empirische Untersuchung, also die systematische Datensammlung, die Einstellungsmessung nicht möglich war, ist es nötig, die Sozialpsychologie des Sprachwechsels an solchen Gemeinschaften zu untersuchen, in denen diese Bedingungen vorhanden sind, wo also die Befragung der Sprecher möglich ist. Dadurch kann einerseits die Richtigkeit oder Haltlosigkeit der Folgerungen von Maitz überprüft werden, andererseits kann die Sprach-

wechselforschung eine andere Dimension erhalten und die Untersuchung des Verhaltens der Sprachgemeinschaft von Schwabendorf kann auch für die Untersuchung des Verhaltens anderer deutschsprachiger Gemeinschaften adaptiert werden.

Obwohl die Theorie des geplanten Verhaltens noch nie zur Lösung soziolinguistischer Probleme angewandt wurde, kann sie bei solchen Forschungen viel versprechend sein, da bei den Spracheinstellungen dieselben Feststellungen gelten wie bei den Einstellungen gegenüber anderen Objekten. Die Sprache ist nämlich auch ein Objekt, demgegenüber eine Person eine Einstellung entwickeln kann.

Sofern die Hintergründe des Verhaltens der Einwohner gegenüber ihrer Sprache mit Hilfe der von uns angewandten sozialpsychologischen Theorie aufgedeckt werden können, können auch mögliche Lösungen zur Vermeidung, oder mindestens zur Verzögerung des Sprachwechsels gefunden werden.

Literatur

Maitz, Péter (2000)
Von der Ansiedlung zur Assimilation. Ein ungarndeutsches Sprachinselschicksal. In: Pohl, Heinz Dieter (Hg.) *Sprache und Name in Mitteleuropa. Beiträge zu Namenkunde, Dialektologie und Sprachinselforschung. Festschrift für Maria Hornung*. Wien: Edition Praesens, (Beihefte zur Österreichischen Namenforschung 1), 47-61.

Maitz, Péter (2005)
Sozialpsychologie des Sprachverhaltens. Der deutsch-ungarische Sprachkonflikt in der Habsburgermonarchie. Tübingen: Niemeyer, (Reihe Germanistische Linguistik 256).

Maitz, Péter (demnächst)
A szociolingvisztikai nyelvcsere-kutatások lehetőségeiről és korlátairól. Budapest: Magyar Nyelv.

Manherz, Karl (1977)
Sprachgeographie und Sprachsoziologie der deutschen Mundarten in Westungarn. Mit 90 sprachgeographischen Karten und 3 Abb. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Manherz, Karl (1998)
Die Ungarndeutschen. Budapest: Útmutató Verlag.

http://www.socioweb.de/seminar/einstellungen/vertiefen/index3.htm
(Zugriff am 01.06.2008)
Stroebe, Wolfgang – Hewstone, Miles – Stephenson, Geoffrey M. (Hg.) (1996) *Sozialpsychologie. Eine Einführung.* 3. Aufl. Berlin: Springer.
http://www.umweltpsychologie.unibremen.de/up3/up3_Handout_5_11_2002.pdf
(Zugriff am 01.06.2008)
Volkszählung 2001: Zahl der Ungarndeutschen mehr als verdoppelt. *Neue Zeitung*, 46. Jahrgang. Nr. 32. 09. 08. 2002, S. 1.

Magyar Péter (Debrecen)

Sprachkontakt und Sprachvariation im *Hildebrandslied*

1. Problemstellung

Die folgende Studie hat die Sprachvariation, d.h. die Dialektmischung, im *Hildebrandslied* zum Gegenstand. Das Hildebrandslied – dieser Sprachbeleg, der wahrscheinlich zu Beginn des 9. Jahrhunderts im Kloster Fulda niedergeschrieben wurde – ist das einzige germanische Heldenlied, das in deutscher Sprache überliefert worden ist. Die Sprache des Heldenliedes stellt eine eigenartige Mischung von oberdeutschen und niederdeutschen Dialektmerkmalen dar. Wie und warum diese Mischung entstanden ist, versuchten die Forscher im 19. und 20. Jahrhundert auf vielerlei Weise zu erklären. Der Aufsatz verfolgt einerseits das Ziel, über die verschiedenen Vorstellungen bzw. Erklärungen zur Entstehung dieser Dialektmischung einen Überblick zu geben und die noch offenen Fragen aufzuzeigen. Andererseits wird das Hildebrandslied aus einer neuen Perspektive, d.h. aus der Perspektive der historischen Soziolinguistik, unter die Lupe genommen. Diese Herangehensweise kann vielleicht zur Lösung mancher ungeklärter Probleme der bisherigen Hildebrandslied-Philologie beitragen.

2. Die oberdeutschen und niederdeutschen Dialektmerkmale

Die Sprache weist – wie schon erwähnt – gleichzeitig altoberdeutsche (bairische) und altsächsische Elemente auf. Es stellt sich sofort die Frage, worin sich das Altoberdeutsche von dem Altsächsischen unterscheidet. Dementsprechend werden im Folgenden die Merkmale der beiden Dialekte unter die Lupe genommen. Der Unterscheidung der deutschen Dialekte dienen vor allem lautliche Kriterien.

a) Als wichtigstes Kriterium bei der Unterscheidung gilt die zweite oder hochdeutsche Lautverschiebung, die das deutsche Sprachgebiet dialektal in zwei große Teile gegliedert hat: Das von der zweiten Lautverschiebung betroffene hochdeutsche Sprachgebiet und das niederdeutsche Sprachgebiet im Norden, wo die zweite

Lautverschiebung keine Gültigkeit hat. Das Hochdeutsche kann man noch weiter unterteilen, je nachdem, ob alle Schritte der zweiten Lautverschiebung durchgeführt wurden oder nur einige. So erhält man das Oberdeutsche, in dem sie ganz durchgeführt wurde, und das Mitteldeutsche, das nur zum Teil an der Lautverschiebung teilgenommen hat (vgl. Braune 2004: 82–92).



(Nach Die deutschen Mundarten (um 1965) Kleine Enzyklopädie, Die deutsche Sprache, Leipzig 1969.)

I. Schritt: germ. **p**, **t**, **k** >	A) ahd. **pf**, (**t**)**z**, (aobdt.) **kch**; im Anlaut, im In- und Auslaut nach Konsonanten B) ahd. **f** (**ff**), **z** (**zz**), **h** (**hh**); im In- und Auslaut nach Vokal

Beispiele:
A) germ. p, t, k > pf, tz, kch
Im Anlaut:
germ. p > ahd. pf: got. *pund* > ahd. *pfunt*, 'Pfund'
germ. t > ahd. tz: got. *tiuhan* > ahd. *ziohan*, 'ziehen'
germ. k > aobdt. kch: got. *kaurn* > aobdt. *chorn*, 'Korn'
Im In- und Auslaut nach Konsonant:
germ. *appul* > ahd. *apfuli*, 'Apfel'
germ. *hairto* > ahd. *herza*, 'Herz'
germ. *folk* > ahd. *folch*, 'Volk'
B) germ. p, t, k > f (ff), z (zz), h (hh)
asächs. *opan* > ahd. *offen*, 'offen'
asächs. *etan* > ahd. *ezzan*, 'essen'
asächs. *ik* > ahd. *ih*, 'ich'

II. Schritt: germ **b**, **d**, **g** > aobdt. **p**, **t**, **k**
Beispiele:
germ. *bindan* > aobdt. *pintan*, 'binden';
germ. *dag* > ahd. *tag*, 'Tag';
germ. *gëban* > aobdt. *kepan*, 'geben';

b)Als zweites lautliches Kriterium zur Unterscheidung zwischen Althochdeutschem und Altsächsischem kann die **Monophthongierung bzw. Diphthongierung** erwähnt werden. Im Altsächsischen stehen meistens Monophthonge an Stelle von hochdeutschen Diphthongen.

c) Drittens kann als Dialektmerkmal des Altsächsischen der **Nasalschwund vor Dentallauten** hervorgehoben werden (Stedje 1989: 80–81).

asächs. *us* – ahd. *uns*
asächs. *gas* – ahd. *gans*

d) Als niederdeutsches Merkmal erscheint auch **der Einheitskasus des Akkudativs** in der 1. und 2. Person Singular (Stedje 1989: 80–81).

asächs. *mi* – ahd. *mich*
ahd. *mir*
asächs. *di* – ahd. *dich*
ahd. *dir*.

e) Im Althochdeutschen ging eine weitere lautliche Entwicklung vor sich: Das anlautende germanische ***h*** und ***w*** schwindet aus der Sprache. Diese Veränderung verbreitet sich vom Süden in Richtung Norden. Deshalb bleibt sie im Altsächsischen aus, wo diese anlautenden germanischen Konsonanten erhalten bleiben:

germ. *hringa* > ahd. *ringa* 'Ring'
got. *wrikan* > ahd. *rehhan* 'rächen'

3. Die altoberdeutschen und altsächsischen Elemente im Hildebrandslied

3.1. Schreibtraditionen im Kloster Fulda

Das Heldenlied wurde um 820/830 in althochdeutscher Zeit von zwei Schreibern in einen Codex im Kloster Fulda eingetragen. Fulda liegt im rheinfränkischen Sprachgebiet, aber es muss betont werden, dass die Überlieferungsorte nicht in jedem Fall den Dialekt ihrer Gegend vertreten. Wenn man die Überlieferungsgeschichte des Klosters Fulda näher untersucht, kann man leicht feststellen, dass es seine Schreibsprache im Laufe der Zeit mehrmals wechselte. Das Kloster wurde im Auftrag des Bonifatius' von dem Baiern Sturmi im Jahre 744 gegründet und stellte seine Urkunden bis 776 in der Mainzer Kanzlei aus. Im 8. Jahrhundert folgte das Kloster auch einer **altbairischen Schreibtradition**. Ende des 8. Jahrhunderts vollzog sich ein Dialektwechsel. Seit dieser Zeit schreiben die Mönche **ostfränkisch**, später wird der der Umgebung entsprechende Dialekt, das **Rheinfränkische,** als Schreibsprache verwendet. Der Wechsel der Schreibsprache kann mit dem Wechsel des Klosterkonvents, der Tradition oder des Vorbildes der Schreibschule, zusammenhängen (vgl. Sonderegger 2003: 61–62).

3.2. Dialektmerkmale im *Hildebrandslied*

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Mischung der Dialekte im Hildebrandslied, d.h. in der Wirklichkeit, aussieht:

1 Ik gihorta dat seggen,
2 dat sih urhettun ænon muotin,
3 Hiltibra*n*t enti Hadubrant untar heriun tuem.
4 sunufatarungo iro saro rihtun.
5 garutun se iro gudhamun, gurtun sih iro suert ana,
6 helidos, ubar *h*ringa, do sie to dero hiltiu ritun,
7 Hiltibra*n*t gimahalta [Heribrantes sunu]: her uuas heroro man,
8 ferahes frotoro; her fragen gistuont
9 fohem uuortum, *h*wer sin fater wari
10 fireo in folche, ...
11..... "eddo *h*welihhes cnuosles du sis.
12 ibu du mi enan sages, ik mi de odre uuet,
13 chind, in chunincriche: chud ist mi*r* al irmindeot".
14 Hadubra*n*t gimahalta, Hiltibra*n*tes sunu:
15 "dat sagetun mi usere liuti,
16 alte anti frote, dea erhina warun,
17 dat Hiltibrant hætti min fater: ih heittu Hadubrant.
18forn her ostar giweit, floh her Otachres nid,
19 hina miti Theotrihhe enti sinero degano filu.
20 her furlaet in lante luttila sitten
21 prut in bure, barn unwahsan,
22 arbeo laosa.

a) **Dem Niederdeutschen** sind folgende Merkmale bzw. Elemente zuzuordnen:

- die Vermeidung der Verschiebung der germanischen Laute (*dat, luttila, sitten, uuet, ik...)*
- der Nasalschwund vor Dentallauten (*usere, odre, chud...)*
- Monophthongierung (*enan...)*
- Der Akkudativ (*mi)*
- Das erhaltene anlautende germanische h (*her, hwer, hringa, hwelihhes...)*

b) **Als oberdeutsch** gelten vor allem die verschobenen Laute:

- *prut, pist, chind*

c) Auffallenderweise findet man in der Sprache des Liedes solche Wörter, die gleichzeitig oberdeutsche und niederdeutsche Merkmale aufweisen, d.h., **die Mischung** tritt nicht nur außerhalb der Wortgrenze sondern auch innerhalb eines Wortes auf:

- *chud* 'kund' – k wird zu kh verschoben, was als oberdeutsch interpretiert werden kann, und vor dem Dentallaut tritt der Nasalschwund auf, der für das Altsächsische charakteristisch ist.
- *heittu* 'heiße' – Diphthong – oberdeutsch
  t – unverschobener Laut – niederdeutsch

Im Licht des Wechsels der Schreibtraditionen des Klosters kann begründet werden, warum bairische und altsächsische Elemente im Lied aufzufinden sind. Das Kloster wurde – wie schon erwähnt – von einem Baiern gegründet. Daraus folgt, dass auch Mönche bairischer Herkunft im Kloster tätig waren und das Kloster einer bairischen Schreibtradition folgte. Die altsächsischen Spracheinflüsse sind in der Klostergemeinschaft von Fulda damit zu begründen, dass im 8. Jahrhundert enge Beziehungen zwischen dem Kloster und dem sächsischen Gebiet bestanden. Fuldische Mönche waren in Sachsen missionieren, um die Sachsen zum Christentum zu bekehren. (vgl. Geuenich 1974: 254f., zit. nach. Lühr 1982: 41f.).

4. Erklärungsversuche zur Entstehung der Dialektmischung im Hildebrandslied

In der Fachliteratur des Hildebrandsliedes findet man verschiedene Vorstellungen bzw. Erklärungen, wie diese eigenartige Mischung entstehen konnte. Die Forscher vertraten unterschiedliche Ansichten:
(a) Die Sprache ist einheitlich
(b) das Original ist niederdeutsch und wurde oberdeutsch umgedichtet oder
(c) umgekehrt.

4.1. Die Sprache ist einheitlich

Die erste Auffassung besagt, dass die Sprache des Liedes gar keine Mischung darstellt, sondern einheitlich ist. Es gab verschiedene Versuche, die die Einheitlichkeit der Sprache retten wollten. Nach diesen Vorstellungen sollte die Sprache einem Grenzdialekt zuzuordnen sein oder eine schon in der althochdeutschen Zeit entstandene Literatursprache darstellen. Im Schatten der Einheitlichkeit entstand im 19. Jahrhundert die Vorstellung von Müllenhof und Scherer, nach der die Sprache des Liedes einheitlich sei und dem Hessischen oder Thüringischen zugeordnet werden könne (vgl. Müllenhof/Scherer 1864: VIII f., zit nach Lühr 1982: 48). Diese Vorstellungen wurden aber widerlegt.

Es existierte nämlich damals noch keine überregionale, einheitliche Standardsprache. Allerdings wird auch die Annahme vertreten, dass es

eine karolingische Hofsprache gab, die durch den Ausgleich verschiedener Basisdialekte entstand, aber das ist nicht nachzuweisen. Die karolingische Hofsprache ist Müllenhofs These (vgl. Grubmüller: 1985: 1766). Es gab auch noch andere Thesen über eine überregionale Sprachvarietät, die schon eine relativ große kommunikative Reichweite gehabt haben soll, aber keine lässt sich empirisch überzeugend nachweisen (vgl. Grubmüller 1985: 1766–1768). Die andere These, derzufolge die Sprache Thüringisch sei, ist auch widerlegt, was vor allem damit zusammenhängt, dass das Thüringische zu dem Ostmitteldeutschen gehört und die ostmitteldeutschen Dialekte durch die Ostkolonisation zustande kamen, die zeitlich später in der mittelhochdeutschen Periode stattfand. Daraus folgt, dass in der althochdeutschen Zeit diese Dialekte noch nicht existierten.

Nachdem diese Auffassungen widerlegt worden waren, kamen die Forscher zu der Ansicht, dass eine mechanische Mischung, eine sprachliche Überschichtung vorliege. Früher gab es die Vorstellung, dass das Lied aus dem Gedächtnis oder nach einem mündlichen Vortrag aufgezeichnet worden sei. Nachdem Holtzmann nachgewiesen hatte, dass die Niederschrift nach einer schriftlichen Vorlage angefertigt worden ist (vgl. Holtzmann 1864: 289ff., zit. nach Ruth et al. 1981: 1250), blieben zwei Ansichten, deren Hauptvertreter Kögel (1893) und Holtzmann (1864) waren. Die eine Hypothese bestand darin, dass das Original niederdeutsch sei und oberdeutsch umgedichtet worden sei. Die andere stellt die Lage umgekehrt dar, d.h., eine hochdeutsche Vorlage wurde saxonisiert, die niederdeutschen Bestandteile im Lied sind also nur sekundär (vgl. Holtzmann 1864: 291 und Kögel 1893: 179, zit. nach Lühr 1982: 48).

4.2. Das Original ist niederdeutsch und wurde oberdeutsch umgedichtet

Zunächst soll die erste Ansicht, nach der eine niederdeutsche Vorlage ins Hochdeutsche umgesetzt wurde, näher untersucht werden. Aus verschiedenen Gründen scheint diese Auffassung von vornherein ausgeschlossen. Ein Argument beruht im Wesentlichen auf phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Beobachtungen. Auf der phonologischen Ebene stehen hochdeutsche, vor allem bairische Elemente nebeneinander und auch im morphologischen Bereich kommen insbesondere hochdeutsche Formen vor (vgl. McLintock 1966: 2, zit. nach

Ruth et al. 1981: 1250f.). Das Lexikon des Liedes wurde auch analysiert und man hat festgestellt, dass die Mehrheit der Wörter hochdeutsch ist (Saran 1915: 89, zit. nach Ruth et al. 1981: 1251). Aus diesen Daten folgerte man, dass das Original nicht niederdeutsch sein kann. Ein weiteres Argument gegen die niederdeutsche Vorlage besteht in der Oberflächlichkeit der Umsetzung der niederdeutschen Bestandteile. Formen wie *luttila, urhettun* mit ihrem doppelten t-Laut können nur durch die mechanische Übertragung aus hochdeutsch *luzzilo, urheizzo* erklärt werden. Daneben gibt es noch weitere mechanische Übertragungen, die zu niederdeutschen Scheinformen führen. Als Beispiel kann das hochdeutsche Wort *suasaz* hervorgehoben werden. Diese Form wird in *suasat* transformiert, während im Niederdeutschen nur die Form *swas* vorhanden ist. Zu solchen Fehlleistungen gehört auch die mechanische Auslassung des Nasallautes vor Dentalen. So entsteht aus der hochdeutschen Form *unsare* durch das Umsetzen die niederdeutsche Variante *usere,* während im Altsächsischen nur die kurze Form *use* existiert (Lühr 1982: 49–56). Dass diese Formen in der eher spärlichen althochdeutschen Überlieferung nicht vorkommen, ist meines Erachtens kein richtig überzeugendes Argument. Da man in der althochdeutschen Zeit mit vielen Basisdialekten rechnen muss, die über eine minimale kommunikative Reichweite verfügten, kann es sein, dass die Formen, die von den Forschern als falsch interpretiert werden, Varianten des Altsächsischen sind, die nicht überliefert wurden.

4.3. Das Original ist hochdeutsch und wurde ins Niederdeutsche umgesetzt

Die zweite Ansicht, derzufolge das Original hochdeutsch ist und saxonisiert wurde, erlangte allgemeine Geltung. Dann aber stellte sich die Frage, ob der Schreiber, der die Saxonisierung vorgenommen hat, hochdeutscher oder niederdeutscher Herkunft ist. Diese Frage lässt sich nicht endgültig beantworten, weil für beide Möglichkeiten Argumente aufgezählt werden können. De Boor und Kolb waren aufgrund der mechanistischen Art des Umsetzens und der Mischformen der Meinung, dass ein Mann mit hochdeutscher Muttersprache versucht hat, dem Lied oberflächlich ein niederdeutsches Aussehen zu geben, damit das Lied auch an sächsischen Höfen vorgetragen werden konnte (vgl. De Boor/Kolb 1979: 63,

zit. nach Lühr 1982: 56). Baesecke hält den Umsetzer für einen Fuldaer Sprachgelehrten, der mit hochdeutscher Muttersprache das Gedicht saxonisierte. (vgl. Baesecke 1921: 277, zit. nach Lühr 1982: 56–57). Bis zu diesem Punkt waren die Forscher also der Meinung, dass eine hochdeutsche Vorlage von einem Mann mit hochdeutscher Muttersprache ins Altsächsische umgesetzt worden ist.

Gegen die Auffassung, dass das Lied von einem hochdeutschen Schreiber saxonisiert wurde, sprechen aber bestimmte Graphien im Hildebrandslied. Der Schreiber verwendete solche Graphien, die im Altsächsischen höchst selten verwendet wurden (Lühr 1982: 64). Im Licht dieser Daten scheint die These über einen hochdeutschen Schreiber völlig ausgeschlossen. Folglich muss man mit einem sächsischen Schreiber rechnen. An diesem Punkt stellt sich wiederum die Frage, ob das als starkes Argument gelten kann, denn die Überlieferung ist spärlich und die Schreibtraditionen sind vielfältig.

Es wird auch zu erklären versucht, wie der sächsische Schreiber die Umsetzung durchgeführt hat. Das Altsächsische und das Althochdeutsche sind geographische Varietäten derselben deutschen Sprache. Deshalb gibt es viele Wörter im Lied, die in den beiden Sprachen gleich lauten und gleich geschrieben sind. Daraus ergibt sich, dass der Sachse einige Wörter als Bestandteile seiner Muttersprache identifizieren und ihnen die altsächsischen Lautwerte zuweisen konnte. In anderen Fällen saxonisierte er die hochdeutsche Vorlage (Lühr 1982: 64–65). So ist es anzunehmen, dass diese niederdeutschen Elemente von einem sächsischen Schreiber in die Sprache des Liedes eingeführt wurden.

4.4. Wann geraten die niederdeutschen Bestandteile in die Vorlage?

Im Folgenden stellt sich die Frage, wann die Saxonisierung durchgeführt wurde. Haben die beiden letzten Schreiber den Text ins Altsächsische umgesetzt oder standen die niederdeutschen Elemente schon in ihrer Vorlage? Aufgrund der Korrekturen, Verbesserungen und Schreibfehler der beiden letzten Schreiber lässt sich behaupten, dass sie an dem Text bewusst nichts geändert haben und die Umsetzung schon in der Vorlage geschehen ist (vgl. Pongs 1913: 184, zit. nach Lühr 1982: 65f.).

Bisher wurde festgestellt, dass unsere Handschrift des Hildebrandsliedes von zwei Mönchen aufgezeichnet wurde. In ihrer Vorlage

haben die altsächsischen Elemente schon gestanden, die von einem Sachsen in die hochdeutsche Vorlage eingeführt wurden.

Nun muss noch geklärt werden, wie die bairischen Elemente in das Hildebrandslied geraten sind. In der Forschung nimmt man an, dass das aus Fulda stammende hochdeutsche Original auch von einem Baiern abgeschrieben wurde, der einige einheimische Schreibgewohnheiten in das Hildebrandslied einbrachte. So ist anzunehmen, dass unserer Handschrift des Liedes drei Vorlagen vorausgehen: das aus Fulda stammende hochdeutsche Original, die Abschrift eines Baiern und die saxonisierte Fassung, wobei Letztere von den zwei Mönchen aufgezeichnet wurde (vgl. Lühr 1982: 75).

5. Lösungsvorschläge aus der Perspektive der historischen Soziolinguistik

A) Homogenität – Heterogenität der Sprache

Es gibt Argumente der bisherigen Forschung, die mit einer soziolinguistischen Herangehensweise widerlegt werden können. Auffallenderweise halten es die Hildebrandslied-Forscher für ein starkes Argument, dass eine Erscheinung, eine sprachliche Form/Variante in anderen Texten der althochdeutschen Zeit nicht belegt ist. Hierzu sind zwei Bemerkungen zu machen: Erstens: Die Zahl der althochdeutschen Sprachbelege ist sehr klein, die Wahrscheinlichkeit des häufigen Vorkommens einer sprachlichen Form ist gering. Zweitens: Die Behauptung weist darauf hin, dass die Forscher von der Homogenität der Varietäten ausgehen. Wenn eine Erscheinung von der „Norm" abweicht, fangen sie gleich an, sie zu erklären. Demgegenüber müssen wir einsehen, dass in der althochdeutschen Zeit eine große Variabilität innerhalb der Sprache vorhanden war. Die Soziolinguistik sagt darüber hinaus, dass die Variabilität nicht nur innerhalb einer Sprache existiert, sondern auch die Dialekte, die Varietäten selbst heterogen sind. Daraus folgt, dass die individuellen Erscheinungen nicht als falsch betrachtet werden dürfen, sondern als Varianten einer vielleicht nicht überlieferten Varietät.

B) Code-switching – Matrixsprache

Als mögliche soziolinguistische Interpretation kann das Code-switching erwähnt werden, dessen Regelmäßigkeiten in der soziolinguistischen Fachliteratur festgelegt sind. Da diese Regelmäßigkeiten wahrscheinlich universell sind, kann man diese Erscheinung auch bei der Analyse des Hildebrandsliedes mithilfe von Analogien einsetzen. Das so genannte Code-switching liegt dann vor, wenn zwei Sprachen/Varietäten innerhalb von sprachlichen Äußerungen gemischt verwendet werden. Dabei bedeutet der Begriff 'Code' sowohl Sprache als auch Varietät. Myers-Scotton legt bestimmte Beschränkungen fest, wann der Wechsel möglich ist und wann nicht. Myers-Scotton entwickelte dazu das so genannte Matrix Language Frame Model (MFL): Danach gibt die so genannte Matrixsprache den morphonsyntaktischen Rahmen für die Äußerung vor, d.h. die Reihenfolge der Satzglieder, also welche Grammatik gebraucht wird, und die andere Sprache bzw. Varietät wird darin eingebettet (vgl. Riehl 2004: 16ff.). Bei dem Problem, in welcher Sprache das Original verfasst war und welche sprachlichen Elemente durch die Schreiber hinzukamen, könnte man von der These der Matrixsprache ausgehen. Man könnte auch im Falle des Hildebrandsliedes die Matrixsprache bestimmen und daraus auf die Varietät des Originals schließen. Die Frage, die dann gestellt werden kann, ist, ob das Hochdeutsche oder das Altsächsische die Matrixsprache ist, in die die andere Varietät eingebettet ist. Aufgrund der Analyse auf den verschiedenen grammatischen Ebenen lässt sich feststellen, dass die hochdeutsche Grammatik verwendet wird und darin die altsächsischen Elemente eingebettet sind. Die These, nach der das Original hochdeutsch ist, kann also auch mit soziolinguistischen Argumenten unterstützt werden.

C) Salienz – primäre und sekundäre Dialektmerkmale

Eine andere Herangehensweise arbeitet mit der Salienz von Dialektmerkmalen. Die Salienz ist die Auffälligkeit von Dialektmerkmalen. Schirmunski unterscheidet zwischen primären und sekundären Dialektmerkmalen. Primäre Dialektmerkmale sind die besonders auffälligen Merkmale eines Dialekts und sekundäre Merkmale die weniger auffallenden. Im Dialektkontakt werden die salienten Merkmale abgebaut

(Riehl 2004: 117ff.). In unserem Fall wollte der Umsetzer dem Lied ein altsächsisches Aussehen geben. Wenn wir davon ausgehen, dass die Anpassung von dem Schreiber bewusst durchgeführt wurde, dann lassen sich die primären Dialektmerkmale des Altsächsischen in dem Text erklären. Da er einen altsächsischen Charakter des Textes erreichen wollte, hat er die auffallendsten, d.h. primären, Merkmale des Altsächsischen in das Lied eingeführt. Wenn man aber die Anpassung näher untersucht, fällt einem auf, dass die Umsetzung nicht konsequent ist. Dadurch entsteht eine weitere Frage die noch beantwortet werden muss: Warum tritt die Anpassung nicht in allen Fällen auf?
Ein Ausweg aus den zahlreichen verschiedenen Hypothesen bietet sich in der historischen Soziolinguistik an, mit der einige offen gelassene Fragen im Weiteren vielleicht beantwortet werden können.

Literatur

Boor, Helmut de – Newald, Richard (1967)
Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. 1. Band. 7. Aufl. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. S. 65–73.

Braune, Wilhelm (2004)
Althochdeutsche Grammatik. 1. Band: *Laut- und Formenlehre.* 15. Aufl. Bearbeitet von Ingo Reiffenstein. Tübingen: Niemeyer.

Braune, Wilhelm – Helm, Karl – Ebbinghaus, Ernst A. (1994)
Althochdeutsches Lesebuch. 17. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Grubmüller, Klaus (1985)
Literatursprache und Entstehung überregionaler Sprachformen im mittelalterlichen Deutsch. In: Besch, Werner – Reichmann, Oskar – Sonderegger, Stefan (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung.* 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, S. 1766–1773.

Lühr, Rosemarie (1982)
Studien zur Sprache des Hildebrandliedes. I-II. Frankfurt am Main/Bern: Lang.

Riehl, Claudia Maria (2004)
Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Ruth, Kurt et al. (Hg.) (1981)
Verfasserlexikon. Die deutsche Literatur des Mittelalters. Berlin & New York. S. 1240–1256.
Sonderegger, Stefan (2003)
Althochdeutsche Sprache und Literatur. Einführung in das älteste Deutsch. Berlin & New York: de Gruyter.
Stedje, Astrid (1989)
Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in die Sprachgeschichte und Sprachkunde. München: Fink.

Emese Zakariás (Budapest)

Artikel und Aspektualität im althochdeutschen *Tatian*

1. Problemstellung

Bezüglich der Entstehung und Grammatikalisierung des Artikels im Deutschen gibt es zahlreiche Fragestellungen, die bis heute nicht (oder nicht befriedigend) beantwortet werden konnten, so dass immer wieder der Versuch unternommen wird, dem Grund für das Aufkommen des Definitartikels auf die Spur zu kommen. Bisher sind in der Regel monokausale Theorien entstanden[1], die jedoch keine eigentliche Überzeugungskraft entfalten konnten (Leiss 2000: 17). Ab den fünfziger Jahren erlebt die Artikelforschung einen Aufschwung und die Anzahl der seitdem verfassten Studien weist darauf hin, dass die Frage der Artikelgenese immer noch nicht an Bedeutung und Aktualität verloren hat.[2]

Der letzte, von Elisabeth Leiss 2000 erarbeitete Ansatz bringt die Entstehung des Definitartikels mit dem Schwund des Aspektsystems in Zusammenhang. Leiss geht von der Hypothese aus, dass Aspekt und Artikel (d.h. Perfektivität vs. Imperfektivität bzw. Definitheit vs. Indefinitheit) diverse morphosyntaktische Realisierungskategorien einer und derselben grammatischen Kategorisierung sind, die nicht nur als Bestimmtheit vs. Unbestimmtheit, sondern auch als Totalität vs. Nichttotalität bezeichnet werden kann. Sie behauptet, dass „Aspekt Artikelfunktionen erbringen kann und der Artikel aspektuelle Leistungen miterbringt" (Leiss 2000: 21). Perfektive Aspektpräfixe seien mit den zentralen Verwendungsweisen des definiten Artikels im Ahd. funktional äquivalent. Ein *gi*-Verb werde primär benutzt, um die Abgeschlossenheit/Telizität der Verbalsituation zu signalisieren, dementsprechend sei es als Teil eines funktionierenden Definitheitsystems zu betrachten. Die Auflösung des Aspektsystems geschieht nach Leiss zuerst bei den imperfektiven Verben, die im Gegensatz zu den perfektiven nicht mehr in der Lage sind, nominale Definitheit zu markieren. Der bestimmte Artikel erscheint dementsprechend nur dort, wo die Signalisierung von Definitheit über den Verbalaspekt nicht mehr geleistet werden kann. Eine weitere Folge der Auflösung seien die

Auseinanderentwicklung der Verbbedeutungen und deren Lexikalisierung. Dies bewirke auch, dass der Definitartikel überall dort obligatorisch gesetzt werde, wo die *gi*-Verben keine lexikalisch synonymen Aspektpartner mehr zum Simplexverb darstellen.

Als Anregung zu diesem Ansatz dient die Dissertation von Paul Jäger (1917), in der die wichtigsten Verwendungsweisen und Typen des ahd. Artikels festgestellt, kategorisiert und beschrieben werden. Der prototypische Artikel im Ahd. ist demnach der anaphorische, der zur Wiederaufnahme bereits erwähnter Inhalte dient, und bei der Einführung neuer Sachverhalte fehlt. Der individualisierende Artikel steht bei Begriffen, die dem christlichen Sprecher oder Hörer geläufig waren, wie z.B. Gott, der Heilige Geist, Jerusalem usw. Der generische Artikel dient zur Bezeichnung einer Gruppe gleichartiger Personen oder Gegenstände und ist vom individualisierenden Artikel in vielen Fällen schwierig abzugrenzen, da diese Begriffe nicht selten allgemein bekannt waren. Die Gesetzmäßigkeiten in der Artikelsetzung werden zwar detailliert beschrieben, Jäger kommt dennoch zum Ergebnis, dass sich bestimmte Belege mithilfe der festgestellten Regeln nicht erklären lassen. Er beschränkt sich auf die bloße Benennung dieser Fälle als Inkonsequenzen und auf deren Auflistung. Manche von diesen Textstellen werden von Leiss aufgegriffen und einzeln kommentiert. Zahlreiche andere werden aber weder von Jäger, noch von Leiss näher untersucht. Nimmt man diese unter die Lupe und prüft man sie hinsichtlich der Theorie von Leiss, wird man mit zahlreichen weiteren Fragen konfrontiert.

Ziel dieses Beitrags ist vor allem auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, die bei der Umsetzung der obigen Theorie in die Praxis auftauchen. Es wird ausdrücklich betont, dass die Erstellung einer Statistik oder eine detaillierte Auswertung der fraglichen Belege nicht erzielt wird. Diese Arbeit ist einerseits als Auflistung der möglichen praktischen Fragestellungen, andererseits als Denkanstoß für die weitere Forschung gedacht.

2. Mikroanalyse

Im Weiteren werden 11 Belege untersucht, die den von Jäger aufgelisteten ca. 100 inkonsequenten Beispielen entnommen wurden.[3] Es

wird überprüft, ob der „Artikel durch den 'Nullartikel' ersetzt wird, sobald ein perfektives Verb einen Definitheitseffekt in der unmittelbaren syntaktischen Umgebung einer Nominalphrase auslöst" (Leiss 2000: 170). Dementsprechend werden die Beispiele nach syntaktischen Funktionen sortiert und die Textstellen, in denen das artikellose Substantiv in Subjektposition vorkommt, aus der Untersuchung ausgeklammert. In diesem Beitrag werden nur einige Beispiele für Akkusativ- und Präpositionalobjekte dargestellt.[4]

2.1. Akkusativobjekte

(1a) 200,4 *inti leittun inan thaz sien hiengin, tragentan imo cruci*
et induerunt eum vestimentis eius et duxerunt eum ut crucifigerent,
baiulantem sibi crucem
(1b) 200,5 *then thuungun sie daz her truogi cruci after themo heilante*
hunc angariaverunt portare crucem post Ihesum

In diesen Belegen wäre aufgrund der festgestellten Regelmäßigkeiten ein Artikel beim Substantiv *cruci* zu erwarten, da das Kreuz in diesen Fällen durch den vorausgehenden Kontext schon näher bestimmt ist. An beiden Textstellen ist das Verb *tragan* beteiligt, das über ein als Synonym verwendbares perfektives Gegenstück *gitragan* verfügt. In beiden Belegen ist aber die Handlung atelisch, wodurch die Entscheidung für die Verwendung des imperfektiven Verbs begründet werden kann. Primär wird ja ein Präfixverb verwendet, um Telizität zu signalisieren. Da hier kein Präfix vorhanden ist, das den Individualisierungseffekt erzeugen könnte, ist die Weglassung des Definitartikels nicht erklärlich.

(2) 87,5 *uuih, giluobi mir, uuanta quimit zit danna noh in thesemo berge noh in*
Hierusolimis betot ir fater
mulier, crede mihi, quia veniet hora, quando neque in monte hoc, neque in
Hierusolymis adorabitis patrem

Hier fehlt der Definitartikel beim Substantiv *fater*. Ein denkbares Argument gegen seine Setzung wäre, dass hier *fater* als Eigenname verwendet wird und aus diesem Grund des Artikels entbehrt. Jedoch kommt dieses Substantiv im *Tatian* normalerweise immer mit Artikel

vor. Schaut man sich das Verb näher an, das ebenfalls über einen bedeutungsgleichen Aspektpartner verfügt (*bet□n* – *gibet□n*), fällt ins Auge, dass es hier einen Zustand oder eine Handlung bezeichnet, die keinen Kulminations- oder Endpunkt voraussetzt. Damit kann das Fehlen des Präfixes begründet werden, nicht jedoch die Tatsache, dass – genauso wie im vorigen Beleg – kein Artikel zur Signalisierung der Individualisierung erscheint.

(3a) 75,2 *thaz ist ther thie uuort gihorit*
hic est qui verbum audit
(3b) 75,4 *thaz ist ther thie thar gihórit uuort inti furstentit*
hic est, qui audit verbum et intellegit

Bemerkenswert ist in diesen Belegen, dass hier *uuort* im Singular in Objektposition steht und als vorher erwähnter Begriff ohne Artikel erscheint. Es ist nicht zu übersehen, dass an beiden Textstellen ein perfektives Verb beteiligt ist, jedoch kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob es als telisch oder atelisch interpretiert werden soll. Behaupten kann man also nur Folgendes: Der Übersetzer entscheidet sich für das *gi*-Verb (die Verben *hōren* - *gihōren* können auch noch synonym verwendet werden), wodurch in diesem Fall die Definitheit des Nomens am Verb mit signalisiert werden kann. Was jedoch einen Widerspruch in sich birgt, da davon ausgegangen wurde, dass das Präfix *gi-* nominale Definitheit primär nicht erzeugen kann.

(4) 200,3 *Inti inan spiuuenti intfiengun rorun inti sluogun sin houbit*
Et exsuspentes eum acceperunt harundinem et percutiebant caput eius

Dieser Beleg stellt insofern ein Problem dar, als hier das Substantiv *rorun* im Singular ohne Artikel unter Begleitung eines Verbs erscheint, welches zwar präfigiert, jedoch kein *gi*-Verb ist. An dieser Textstelle wird erzählt, wie die Soldaten nach dem Rohr greifen, um Jesus damit zu schlagen. Das Verb *intfāhan* verfügt über die Bedeutungen 'empfangen, bekommen, annehmen, erfassen, ergreifen', die sich teilweise mit denen des Verbs *gifāhan* übereinstimmen. Es ist also durchaus vorstellbar, dass diese Verben synonym verwendet werden, beide als Aspektpartner für das Simplex *fāhan*, ebenfalls mit den aufgelisteten Bedeutungen. Vorher

wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Definitartikel überall dort gesetzt werden muss, wo das perfektive Verb keinen lexikalisch synonymen Aspektpartner mehr zum Simplex darstellt. Wie lässt sich aber bestimmen, ob es sich um ein gleichbedeutendes Verpaar handelt oder die Bedeutungen sich bereits auseinander entwickelt haben? Die Tatsache also, dass mindestens drei Verbformen nebeneinander vorhanden waren, deutet darauf hin, dass eine eindeutige Kodierung der nominalen Definitheit am Verb wahrscheinlich kaum mehr möglich war.

2.2. Präpositionalobjekte

(5) 121,1 *In morgan uuerbenti in burg hungirita*
Mane autem revertens in civitatem esuriit

In diesem Beleg fehlt der Artikel bei *burg*, obwohl es sich um Jerusalem handelt. Wie vorher erwähnt, werden die geläufigen Stadtnamen im *Tatian* mit Artikel verwendet. An dieser Textstelle wird die Verfluchung des Feigenbaums erzählt, dessen Geschichte folgendermaßen anfängt: Als Jesus in die Stadt zurückkehrte, bekam er Hunger.

Das Verb *werban* ist ein Simplex. Die Form *giwerban* verfügt über die Bedeutung 'bekehren, ins Kloster eintreten'. Diese Verben funktionieren offenbar nicht mehr als Aspektpartner. So ist es zu erwarten, dass *werban* perfektiv ebenfalls verwendet werden kann. Im Schützeichel-Wörterbuch findet man für *werban* die Bedeutungen 'drehen, bewegen; stimmen, beziehen; kreisen; zurückkehren; bekehren'. Mit der präfixlosen Form sollte also bereits eine telische Handlung ausgedrückt werden können.

Hier muss noch eine wichtige, jedoch häufig übersehene Tatsache betont werden: Auch in der Übersetzung wird das lateinische Participium coniunctum mit einer Partizipialkonstruktion wiedergegeben. Hodler weist darauf hin (Hodler 1954: 96), dass der Artikel in Partizipialkonstruktionen im althochdeutschen *Tatian* nicht gesetzt werden muss. Diese Behauptung kann auch bei der Erklärung weiterer Belege behilflich sein.[5]

(6) 157,2 *Senu ther heilant quad: faret in burc*
At Ihesus dixit: ite in civitatem

Diese Textstelle wird mit dem Substantiv *burc* ohne Artikel und mit dem Verb *faran* konstruiert. Sie bereitet deshalb Schwierigkeiten, weil die nicht präfigierte Verbform über imperfektive und perfektive Bedeutungen ebenfalls verfügt ('fahren, vorbeigehen, weggehen, reisen, ziehen, laufen, fliegen', sowie 'gelangen, geschehen, zugehen, entschwinden' usw.). Für *gifaran* werden im Schützeichel-Wörterbuch hingegen nur die Bedeutungen 'wandeln, geschehen' angegeben. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das perfektive Verb eine spezifische Bedeutung erhält, *faran* jedoch weiterhin eine telische Handlung bezeichnet. Es stellt sich also die Frage, ob die formal am Verb nicht gekennzeichnete Telizität ebenfalls imstande ist, den Definitheitseffekt am Nomen zu erzeugen.

(7) 175,6 *Uzgieng fon fater, quam in uueralt, abur forlazu uueralt inti faru zi themo fater*
Exivi a patre et veni in mundum, iterum relinquo mundum et vado ad patrem

Da *fater* im ahd. *Tatian* normalerweise artikellos nicht stehen kann, sollte hier der Artikel wiederum erscheinen. Das präfigierte Verb *ūzgān* ist mit dem Simplex *gān* nicht gleichbedeutend, weswegen hier die Setzung des Artikels den Gesetzmäßigkeiten entsprechen würde. Außerdem findet man in diesem Satz *fater* auch mit Artikel. Wird die im Beleg (6) skizzierte Problematik in Betracht gezogen, nämlich dass *faran* eine telische Handlung bezeichnet, wäre in diesen beiden Belegen die gleiche Systematik zu erwarten.

(8a) 40,9 *Gét ín thuruh enga phorta, uuanta breit phorta inti úúit úúeg thie thar leitit zi furlore, inti manage*
sint thie thuruh thie gangent
Intrate per angustam portam, quia lata porta et spatiosa via quæ ducit ad perditionem, et multi
sunt qui intrant per eam
(8b) 113,1 *flizet íngangan thuruh thia éngun phorta*
contendite intrare per angustam portam

Jäger bezeichnet diesen Beleg als inkonsequent, weil er hier wegen des Attributs *enga* den individualisierenden Artikel erwarten würde. Das

Verb *ing□n* ist ohne Zweifel perfektiv. Wie gesagt soll aber laut Leiss der Artikel immer gesetzt werden, wenn die Verben nicht mehr als vollständig lexikalisch synonyme Aspektpartner funktionieren. Hier erscheint er jedoch nicht, obwohl die zwei Verbbedeutungen offensichtlich nicht identisch sind. Im zweiten Fall wird dann das gleiche Verb mit Artikel beim Substantiv verwendet.

An dieser Stelle ist auf eine weitere Schwierigkeit hinzuweisen, nämlich ob *thia/thie* als Demonstrativpronomen oder als Artikel interpretiert werden soll. Wenn man diesen Beleg im Kontext untersucht, ist es durchaus möglich, dass es eher als Demonstrativpronomen zu verstehen ist, da hier zwei Möglichkeiten gegenübergestellt werden. Diese Problematik hängt mit der Frage des lateinischen Einflusses eng zusammen, der sich im Falle der mittelalterlichen Übersetzungsliteratur kaum bestreiten lässt (s. Prell 2001).[6] Manche Übersetzer halten sich sehr streng an den Originaltext, andere jedoch erlauben sich eine relativ große Freiheit gegenüber der lateinischen Vorlage. In diesem Beleg kommt zwar im lateinischen Text kein Demonstrativum vor, dennoch ist es denkbar, dass der Übersetzer seinen Worten mit einer hinweisenden Geste Emphase geben wollte. Überdies soll betont werden, dass hier das Adjektiv *enga* stark flektiert wird, während *éngun* ein schwaches Adjektivflexiv aufweist. Aus diesem Grund könnte der Definitartikel im zweiten Beleg wegbleiben, was jedoch nicht der Fall ist.

3. Zusammenfassung

Aus der Analyse ergeben sich folgende Probleme:

1. Es ist vielleicht nicht zu gewagt zu behaupten, dass die präfigierten Verben im Althochdeutschen meistens eine perfektive Bedeutung haben, auch wenn sie sich bereits in Lexikalisierung befinden. Es können sogar mehrere Verbformen mit einem perfektivierenden Präfix (d.h. Aktionsartverben) nebeneinander vorhanden sein, was eine systematische Kodierung erschwert. Infolgedessen wäre in diesen Belegen die Setzung des Artikels zu erwarten, was jedoch oft nicht der Fall ist. Überdies kann auch ein Simplex über eine perfektive Bedeutung verfügen. Das Problem steckt meiner Ansicht nach grundsätzlich darin, dass sich in vielen

Fällen nicht mehr eindeutig feststellen lässt, ob ein Simplex perfektiv oder imperfektiv gebraucht wird, ob es also imstande ist, den Definitheitseffekt zu erzeugen, sowie in der Beantwortung der Frage, ab wann man genau von der Auflösung der Aspektpaare bei den einzelnen Verben sprechen kann.
2. Eine erhebliche Schwierigkeit bereitet weiterhin die Unterscheidung zwischen Artikel und Demonstrativpronomen. Die Berücksichtigung des lateinischen Textes kann zwar bei der Beurteilung der einzelnen Belege eine bedeutende Hilfe leisten, jedoch ist es in vielen Fällen unmöglich eine eindeutige Aussage darüber zu machen, inwieweit das verwendete *ther/thes-* deiktisch ist.
3. Ein weiterer beachtenswerter Gesichtspunkt ist die gleichzeitige Existenz der schwachen und starken Adjektivflexion, da das schwache Adjektiv im Ahd. zunächst auch allein zur Bezeichnung der Bestimmtheit dienen konnte (Ebert 1978: 44). In den Belegen, in denen der Artikel bei Substantiven mit einem Adjektivattribut fehlt, sollte dies ebenfalls in Betracht gezogen werden.
4. Als letzter wichtiger Faktor, auf den in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden konnte, ist der Einfluss des lateinischen Textes zu erwähnen (s. dazu Prell 2001).

Ziel dieser Arbeit war zu zeigen, dass bei der Untersuchung mittelalterlicher Texte bestimmte, vor allem methodologische Schwierigkeiten auftauchen können, die die eindeutige Interpretation vieler Belege erschweren oder sogar unmöglich machen. In diesem Beitrag wurde versucht zu zeigen, dass auch die Anwendung der Theorie von Leiss auf Belege des ahd. *Tatian* derartige Probleme in sich birgt, und in vielen Fällen nicht (mehr?) festgestellt werden kann, ob die jeweilige Textstelle die These widerlegt oder etwa sich aus den oben skizzierten Gründen nicht mehr eindeutig einordnen lässt.

Anmerkungen

[1] Zu einem Überblick vgl. Oubouzar (1992: 71ff) oder Presslich (2000: 32f).
[2] Vgl. Hodler 1954, Hartmann 1967, Neumann 1967, Heinrichs 1976, Donhauser 1990, Oubouzar 1992, Himmelmann 1997, Oubouzar 1997, Desportes 2000, Presslich 2000.
[3] Nicht alle von Jäger gesammelten Ausnahmefälle gelten heute als inkonsequent, denn er ließ z.B. die Tatsache außer Acht, dass der Definitartikel insbesondere beim Plural in ahd. Zeit wegbleiben kann (Behaghel 1923: 40).
[4] Verwendet wird die zweite verbesserte Tatian-Ausgabe von Sievers (1961), die Ziffern bezeichnen den Kapitel und Vers.
[5] Die fünf Belege aus dem *Tatian*, mit deren Hilfe Leiss ihre Theorie veranschaulicht, enthalten an der fraglichen Stelle ausnahmslos eine Partizipialkonstruktion. Obwohl, wie vorher erwähnt, bereits Hodler auf die Besonderheit dieser grammatischen Erscheinung hinweist, bleibt diese Tatsache weitgehend unberücksichtigt. Geht man davon aus, dass der Artikel in Fällen, in denen eine lateinische Partizipialkonstruktion im Ahd. durch die gleiche Struktur wiedergegeben wird, nicht obligatorisch gesetzt werden muss, können die von Leiss zitierten Belege nicht ohne Bedenken als Bestätigung der These bewertet werden.
[6] Lange Zeit wurde das Lateinische als Ausgangspunkt für dem Deutschen übergestülpte grammatische Fremdstrukturen gesehen. Heute ist das nicht mehr der Fall: Die lateinische Sprache wird eher „als einen Katalysator für die Entfaltung von im Deutschen genuin vorhandenen grammatischen Möglichkeiten bewertet" (Prell 2001: 8).

Literatur

Behaghel, Otto (1923)
Deutsche Syntax. Band I. Die Wortklassen und Wortformen. Heidelberg: Winter.
Desportes, Yvon (2000)
Artikel im Mittelhochdeutschen. In: Desportes, Yvon (Hg.): *Zur Geschichte der Nominalgruppe im älteren Deutsch. Festschrift für Paul Valentin. Akten des Pariser Kolloquiums März 1999.* Heidelberg: Winter, S. 212–253.
Donhauser, Karin (1990)
Moderne Konzeptionen und die Kasussetzung im Althochdeutschen. Überlegungen zur Stellung des Objektgenitivs im Althochdeutschen. In: Betten,

Anne (Hg.): *Neuere Forschungen zur historischen Syntax des Deutschen. Referate der Internationalen Fachkonferenz Eichstätt 1989.* Tübingen: Niemeyer, S. 98–112.

Ebert, Robert Peter (1978)
Historische Syntax des Deutschen. Stuttgart: Metzler.

Hartmann, Dietrich (1967)
Studien zum bestimmten Artikel in 'Morant und Galie' und in anderen rheinischen Denkmälern des Mittelalters. Gießen: Schmitz.

Heinrichs, Heinrich Matthias (1976)
Studien zum bestimmten Artikel in den germanischen Sprachen. Gießen: Schmitz.

Himmelmann, Nikolaus P. (1997)
Deiktion, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Strukturen. Tübingen: Niemeyer.

Hodler, Werner (1954)
Grundzüge einer germanischen Artikellehre. Heidelberg: Winter.

Jäger, Paul (1917)
Der Gebrauch des bestimmten Artikels bei Isidor und Tatian. Diss. Leipzig.

Leiss, Elisabeth (2000)
Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit. Berlin/New York: de Gruyter.

Neumann, Reinulf (1967)
Der bestimmte Artikel 'ther' und 'thie' und seine Funktionen im Althochdeutschen Tatian. Gießen: Schmitz.

Oubouzar, Erika (1992)
Zur Ausbildung des bestimmten Artikels im Althochdeutschen. In: Desportes, Yvon (Hg.): *Althochdeutsch. Syntax und Semantik. Akten des Lyonner Kolloquiums zur Syntax und Semantik des Althochdeutschen.* Lyon, S. 71–87.

Oubouzar, Erika (1997)
Zur Frage der Herausbildung eines bestimmten und unbestimmten Artikels im Althochdeutschen. *Cahiers d'Études Germaniques* 32, S. 161–175.

Prell, Heinz Peter (2001)
Der mittelhochdeutsche Elementarsatz: eine syntaktische Untersuchung an Prosatexten des 11. bis 14. Jahrhunderts. Oslo: Unipub Forl.

Presslich, Marion (2000)
Partitivität und Indefinitheit: die Entstehung und Entwicklung des indefiniten Artikels in den germanischen und romanischen Sprachen am Beispiel des Deutschen, Niederländischen, Französischen und Italienischen. Frankfurt u.a.: Lang.

Schützeichel, Rudolf (1995)
Althochdeutsches Wörterbuch. 5. überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
Sievers, Eduard (Hg.) (1961)
Tatian. Lateinisch und deutsch mit ausführlichem Glossar. 2. neubearb. Ausg. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mihály Harsányi (Eger)

Formale und semantische Faktoren der strukturellen Entwicklung mehrgliedriger Nebensatzprädikate in der Schreibsprache von Halle (Saale)

1. Einleitung

John Evert Härd (1981: 155ff.) hat 1981 deutsche Journalisten gebeten, die Wohlgeformtheit einiger Nebensätze mit variierender Verbstellung zu beurteilen. Ohne auf Härds Enquete im Einzelnen einzugehen, seien hier als Einstieg in die Problematik die Ergebnisse der Befragung zum Testsatz 7 dargestellt.

... so dass niemand das eine von dem anderen ...

(a) *soll unterscheiden können.*
(b) *unterscheiden können soll.*

(a) ist korrekt,	(b) ist falsch	134 Informanten	34,4%
(a) ist korrekt,	(b) ist möglich	114 Informanten	29,2%
(a) ist korrekt,	(b) ist korrekt	41 Informanten	10,5%
(a) ist möglich,	(b) ist korrekt	56 Informanten	14,4%
(a) ist falsch,	(b) ist korrekt	45 Informanten	11,5%

Die vielfältigen Antworten zeugen davon, dass zumindest bei dem obigen Prädikatstyp, das zugegebenermaßen im deutschen Nebensatz relativ selten vorkommt, von keinem sicheren Normgefühl gesprochen werden kann.

Durch Härds Studie angeregt habe ich beschlossen, eine umfassende Untersuchung der historischen Entwicklung mehrgliedriger Nebensatzprädikate im Ödenburger Deutsch durchzuführen.[1] Als Ergebnis der Forschungen entstand meine 2002 verteidigte Dissertation (Harsányi 2001).

Dank mehrerer Forschungsstipendien nach Halle/Saale war es mir möglich, eine der Dissertation forschungsmethodisch ähnliche Unter-

suchung durchzuführen, mit der Absicht, anhand der Ergebnisse zwischen dem Ödenburgerischen und Halleschen Vergleiche anzustellen.

2. Zielsetzung

Das Ziel der Untersuchung ist eine diachronische Darstellung der Variationsbreite des Finitums und der strukturellen Entwicklung des infiniten Feldes in der Schreibsprache von Halle. Zeitlich beschränkt sich die Studie auf die neuhochdeutsche Periode. In dem vorliegenden Beitrag können nur vorläufige Ergebnisse des Projekts dargestellt werden, da die Daten für das 20. Jahrhundert noch nicht vorliegen.
Die Kernpunkte der Arbeit bilden folgende Fragen:

- Welche Positionstypen des Finitums können in den Nebensatzprädikaten belegt werden?
- Wie hoch ist der Anteil der einzelnen Stellungsvarianten des finiten Verbs?
- In welcher Struktur erscheinen die infiniten Elemente mehrgliedrige Nebensatzprädikate?
- Was für ein Entwicklungsbild kann über die Entwicklung der Struktur mehrgliedriger Nebensatzprädikate im Laufe der neuhochdeutschen Zeit nachgezeichnet werden?

3. Korpus und Methode

Als Datenbasis für die Wortstellungsuntersuchung diente ein Textkorpus, das aus 90 gedruckten Texten bestand. Die Textgrundlage bildeten u. a. populärwissenschaftliche Texte, historische, pädagogische und moralische Schriften, Leichenreden, Trauerschriften, Predigten, Segens- und Lobsprüche, Gebrauchstexte, Berichte, Verordnungen, juristische und chemische Fachtexte sowie philosophische Schriften. Der Umfang des zugrunde gelegten Korpus beträgt ungefähr 5700 Seiten. In dem Textmaterial konnten 2250 Belege für dreigliedrige Nebensatzprädikate gefunden werden.

Das Analyseverfahren basierte auf einer statistisch-empirischen Methode. Die Texte wurden auf Grund ihrer Entstehungszeit in fünf Gruppen eingeteilt. Die einzelnen Perioden, die als synchrone Querschnitte aufgefasst werden, umspannen ungefähr die Zeit von zwei

Generationen. Die wesentlich längere erste (eigentlich noch frühneuhochdeutsche) Periode ist als Kontrollperiode gemeint und wurde mit dem Ziel in die Untersuchung miteinbezogen, um die Richtung der Entwicklung eindeutig zu machen. Die in den Quellen belegten Prädikate wurden zunächst nach der Position des Finitums im Vergleich zu den infiniten Konstituenten (Voranstellung, Zwischenstellung, Nachstellung, bzw. Weglassung) analysiert. Dem folgte eine Strukturanalyse der infiniten Elemente des Prädikats, wobei die infiniten Konstituenten nach ihrer dependenziellen Struktur gruppiert wurden, z.B. (*hat) gemacht werden können* – $(V_1)V_4V_3V_2$. Im letzten Schritt wurde der Befund nach Prädikatskomplexen gruppiert und die Häufigkeit der einzelnen Positionstypen festgestellt.

Bei der Klassifizierung der Prädikatskomplexe wurden formale und semantische Faktoren miteinander kombiniert. Die infiniten Konstituenten der Prädikate wurden vorwiegend nach ihrer grammatischen Form klassifiziert, d. h., ob es sich dabei um einen Infinitiv (z.B. *wird* ***machen*** *können*) oder ein Partizip (z.B. *ist* ***gemacht*** *worden*) handelt. Bei der Subklassifizierung der Personalformen wurden semantische Faktoren berücksichtigt. Eine entsprechende Untergliederung der finiten Verben könnte folgendermaßen aussehen:

Finitum von *sein*:	***ist*** *gemacht worden*
Finitum von *haben*:	***hat*** *machen lassen*
Finitum von *werden*:	***wird*** *machen können*
Finitum eines Modalverbs:	***soll*** *gemacht werden*

Wenn man formal-grammatische und semantische Kriterien auf die dreigliedrigen Prädikatssyntagmen gleichzeitig anwenden, so kommt man auf folgendes Schema (vgl. Härd 1981: 7f.):

Komplex	FINITUM	INFINITE PRÄDIKATSTEILE	
1	Finitum von *sein*	*worden*	Partizip II
	.B. *übertragen worden ist* (Pantz: 40)		
2	Finitum von *werden*	Infinitiv	Partizip II
	z.B. *verborgen seyn werde* (Unterricht: 19);		
3	Finitum eines Modalverbs	Infinitiv	Partizip II
	z.B. *kann gesaget werden* (Gedancken: 12);		
4	Finitum von *haben*	„Ersatzinfinitiv"	Infinitiv
	z.B. *hatte bauen lassen* (Ehre: 5);		
5a	Finitum von *werden*	Infinitiv eines Modalverbs	Infinitiv
	z.B. *wird brauchen können* (Proiect: 8);		
5b	Finitum von *werden*	nicht modaler Infinitiv	nicht modaler Infinitiv
	z.B. *werde wiederfahren lassen* (Callenberg: 34);		
6a	Finitum eines Modalverbs	Infinitiv eines Modalverbs	Infinitiv
	z.B. *solte bestehen können* (Thomasius: 70);		
6b	Finitum eines Modalverbs	nicht modaler Infinitiv	nicht modaler Infinitiv
	z.B. *wolle sein lassen* (Ehre:12);		

Tabelle 1: Struktur der einzelnen Verbkomplexe

Die Verteilung der Belege auf die einzelnen Prädikatstypen ist sehr ungleichmäßig. Die zahlenmäßig stärksten Gruppen bilden eindeutig die Komplexe 3 (vom Typ *gestellt werden kann*) und 1 (*gehoben worden ist*), während die Vorkommenshäufigkeit der Typen 6a (*möchte angreifen wollen*), 5b (*angedeihen lassen werden*) und 5a (*wird beurtheilen können*) gering ist.

Komplex	1	2	3	4	5	5a	6	6a	**S**
Belegzahl	788	115	1033	204	27	6	3	74	2250

Tabelle 2: Verteilung der Belege auf die einzelnen Prädikatskomplexe

4. Die Stellung des Finitums

Historisch gesehen waren im Nebensatz vier Positionstypen des Finitums möglich. Außer der heute üblichen Nachstellung (z.B. *angeklagt worden ist*) und Voranstellung (*hat machen können*) konnte noch die Personalform zwischen die infiniten Prädikatsteile gestellt werden (*wünschen hat können*) und sogar weggelassen werden (*genossen worden*).

4.1. Verbindungen Finitum von *sein* + *worden/gewesen* + Partizip II (Komplex 1)

Komplex 1 ist der einzige Prädikatstyp, in dem alle möglichen Positionsvarianten des Finitums belegt werden konnten.
Positionsvarianten des Finitums; Beispiele:

Voranstellung:

dadurch die guten vorhabenden Anschläge / betreffend die Israelitische Kirche / ***seyn gehindert worden*** (Röber: o. S.)

Zwischenstellung:

und wenn solches ***eingerichtet wäre worden****, hätte man gar nicht nöthig gehabt* ... (Hoffmann: 57)

Nachstellung:

weil sie von der Obrigkeit [...] abgeschafft worden sind (Abfertigung: o. S.)

Weglassung:

welche in ihrem Anzuge durch einen unerhörten starcken Platz Regen abgehalten, und ***zertrennet worden***. (Zeit=Beschreibung: 65)

Komplex	Periode	Voran-stellung		Zwischen-stellung		Nach-stellung		Weg-lassung	
1	I: 1577–1647	36	22%	29	18%	24	15%	74	45%
	II: 1650–1708	16	9%	1	1%	6	3%	156	87%
	III: 1710–1765	4	2%	–	–	14	8%	161	90%
	IV: 1770–1829	3	2%	–	–	111	76,5%	31	21,4%
	V: 1830–1889	2	1,6%	–	–	105	86,1%	15	12,3%

Tabelle 3: Absolute und prozentuale Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Positionstypen des Finitums im Komplex 1

Dieses breite Spektrum der Positionstypen bestand allerdings nur bis zum Anfang des 18. Jahrhunderts. Während sich die Zwischenstellung nämlich in Periode I (1577–1647) noch mit 18% behauptete, findet sie sich in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts nur noch mit Zufallshäufigkeit, und nach 1710 kommt sie im Korpus nicht mehr vor.[2]

Die Weglassung des Finitums stellt bis zum Ende der dritten Untersuchungsperiode die häufigste Stellungsvariante dar. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts steigt ihre Vorkommenshäufigkeit sprunghaft, bis sie im Zeitraum 1710–1765 die hohe Frequenz von 90% erreicht. Danach verliert die Weglassung die führende Position, sie ist aber immerhin mit gewisser Häufigkeit zu finden.

Die Zahl der Belege mit vorangestellter Personalform nimmt im Verlauf des 17. Jahrhunderts ständig ab, und seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts spielt dieser Stellungstyp im Komplex 1 nur noch eine unbedeutende Rolle.

Das Finitum den infiniten Prädikatsteilen nachzustellen war schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts eine echte Alternative, aber bis zum Anfang des 18. Jahrhunderts spielte die Nachstellung eine eher marginale Rolle. In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist ihre Frequenz immer noch zu niedrig, aber hinter der eindeutig dominierenden Ellipse ist das nachgestellte Finitum immerhin die zweithäufigste Variante. Von einem richtigen Vorstoß der Nachstellung können wir erst ab 1770 sprechen.

4.2. Verbindungen Finitum + Infinitiv + Partizip II (Komplexe 2 und 3)

Positionsvarianten des Finitums; Beispiele:

Voranstellung:

ob auch das Alter und andere Zufälle etwa die letztere Zeit seines Lebens an Amptsverrichtungen und der Scherffe des Judicij was ***möchten gehindert haben*** (Merck: o. S.)

Zwischenstellung:

das [...] nach Mosis gesetze die Menschen ***verdampt sollen werden*** (Grewel: 30)

Nachstellung:

daß auch das geringste Aergernüß denen Kindern gegeben / vor dem Angesichte des Herrn nicht ***verborgen seyn werde*** (Unterricht: 19)

Komplex	Periode	Voran-stellung		Zwischen-stellung		Nach-stellung		Weg-lassung	
2	I: 1577–1647	7	64%	-	-	4	36%	-	-
	II: 1650–1708	15	79%	-	-	4	21%	-	-
	III: 1710–1765	16	70%	–	–	7	30%	-	-
	IV: 1770–1829	9	27,3%	–	–	24	72,7%	-	-
	V: 1830–1889	2	6,9%	–	–	27	93,1%	-	-
3	I: 1577–1647	85	50%	6	4%	78	46%	-	-
	II: 1650–1708	132	64%	1	1%	75	36%	-	-
	III: 1710–1765	36	13%	2	1%	241	86%	-	-
	IV: 1770–1829	9	4,9%	–	–	175	95,1%	-	-
	V: 1830–1889	19	9,9%	–	–	172	90,1%	-	-

Tabelle 4: Absolute und prozentuale Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Positionstypen des Finitums in den Komplexen 2 und 3

Im Komplex 2 ist die Situation viel eindeutiger als im Typ 1.[3] Hier können wir anhand der Belege eine Konkurrenz nur zwischen der Voranstellung und der Nachstellung registrieren. Im Anteil der beiden Stellungstypen erkennen wir bis zum Ende der dritten Periode keine deutliche Veränderung, das vorangestellte Finitum dominiert mit einer Vorkommenshäufigkeit von 64–70% klar. Zu einer markanten Wandlung zugunsten der Nachstellung kommt es dann – genauso wie bei Komplex 1 – nach 1770.

Im Komplex 3 gibt es anfangs ein ziemlich ausgewogenes Verhältnis zwischen Voranstellung und Nachstellung des finiten Verbs, der Anteil der Voranstellung ist jedoch etwas größer. Nach einer vorübergehenden Verstärkung der vorangestellten Personalform kann bereits am Anfang des 18. Jahrhunderts der energische Vorstoß und die eindeutige Dominanz der Nachstellung festgestellt werden.

Im Komplex 3 finden sich die spätesten Belege für die Zwischenstellung. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ist aber die Frequenz dieses Stellungstyps unbedeutend.

4.3. Verbindungen Finitum von *haben* + „Ersatzinfinitiv" + Infinitiv (Komplex 4)

Positionsvarianten des Finitums; Beispiele:

Voranstellung:

dass er solte in einem Cedern-Hause wohnen / welches er ihm ***batte*** ***bauen lassen*** (Ehre: 5)

Zwischenstellung:

und das die Substanz ohne die Sünde [...] ewiglich ***bestehen hätte können*** (Bedencken: o. S.)

Weglassung:

also daß er einen Anfang zu seiner öffentlichen Schuelarbeit wieder ***machen können*** *(Olearius: 33)*

Komplex	Periode	Voran-stellung		Zwischen-stellung		Nach-stellung		Weg-lassung	
4	I: 1577–1647	47	73%	3	5%	–	–	14	22%
	II: 1650–1708	33	67%	–	–	–	–	16	33%
	III: 1710–1765	12	55%	–	–	–	–	10	45%
	IV: 1770–1829	29	100%	–	–	–	–	–	–
	V: 1830–1889	40	100%	–	–	–	–	–	–

Tabelle 5: Absolute und prozentuale Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Positionstypen des Finitums in dem Komplex 4

Anhand des Belegmaterials können wir im Komplex 4 bis 1770 eine weichende Tendenz der Voranstellung und – parallel dazu – eine steigende Tendenz der Weglassung registrieren.[4] In der Periode I (1577–1647) herrscht noch die Voranstellung mit 73% vor, bis 1765 kommt es aber zu einem fast ausgewogenen Verhältnis (55% – 45%) zwischen beiden Typen. Nach 1770 konnte in den Quellen nur noch die Voranstellung belegt werden.

Außer der Voranstellung und der Ellipse konnte am Anfang des untersuchten Zeitraums die Existenz der Zwischenstellung nachgewiesen werden, deren Anteil jedoch nur bei 5% lag.

4.4. Verbindungen Finitum + zwei Infinitive (Komplexe 5a, 5b, 6a, 6b)

Positionsvarianten des Finitums; Beispiele:

Voranstellung:

weil er sonst nicht ***würde*** *in Friede* ***leben können****, wenn er unruhige Gemüther liebete* (Thomasius: 92)

Zwischenstellung:

das sie etwas anders / in mündlicher Verhör darthun / und ***furbringen werden können*** (Abfertigung: o. S.)

Nachstellung:

daß er sich zu keiner Uberzeugung ***bringen lassen möchte*** (Callenberg: 12)

Komplex	Periode	Voran-stellung		Zwischen-stellung		Nach-stellung		Weg-lassung	
5a	I: 1577–1647	47	73%	2	40%	–	–	–	–
	II: 1650–1708	33	67%	–	–	–	–	–	–
	III: 1710–1765	12	55%	–	–	–	–	–	–
	IV: 1770–1829	29	100%	–	–	–	–	–	–
	V: 1830–1889	40	100%	–	–	–	–	–	–
5b	I: 1577–1647	47	73%	–	–	–	–	–	–
	II: 1650–1708	33	67%	–	–	–	–	–	–
	III: 1710–1765	12	55%	–	–	–	–	–	–
	IV: 1770–1829	29	100%	–	–	–	–	–	–
	V: 1830–1889	40	100%	–	–	2	66,7%	–	–
6a	I: 1577–1647	47	73%	–	–	–	–	–	–
	II: 1650–1708	33	67%	–	–	–	–	–	–
	III: 1710–1765	12	55%	–	–	–	–	–	–
	IV: 1770–1829	29	100%	–	–	–	–	–	–
	V: 1830–1889	40	100%	–	–	–	–	–	–
6b	I: 1577–1647	47	73%	–	–	17	65%	–	–
	II: 1650–1708	33	67%	–	–	–	–	–	–
	III: 1710–1765	12	55%	–	–	8	66,6%	–	–
	IV: 1770–1829	29	100%	–	–	14	73,7%	–	–
	V: 1830–1889	40	100%	–	–	5	62,5%	–	–

Tabelle 6: Absolute und prozentuale Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Positionstypen des Finitums in den Komplexen 5a, 5b, 6a und 6b

In den Komplexen 5a, 5b und 6a wird die Personalform – von zwei Belegen in Komplex 5a abgesehen – den infiniten Prädikatsteilen normalerweise vorangestellt.[5] Das gilt auch für den Typ 5b, nur mit dem Unterschied, dass sich hier möglicherweise eine Normverschiebung zugunsten der Voranstellung anbahnt.

In der Fachliteratur wird die Auffassung vertreten, dass die Nachstellung zuerst in den Komplexen 3 und 6b vordringt.[6] In unserem Korpus scheint der Typ Finitum eines Modalverbs + zwei nicht modale Infinitive (Komplex 6b) die Einbruchsstelle der nachgestellten Personalform zu sein. Bis auf eine Periode überwiegt diese Positionsvariante. Von der Unsicherheit bzw. dem schwankenden Normbewusstsein der Sprachbenützer zeugt die Tatsache, dass die vorangestellte Personalform 1650–1708 vorübergehend die Oberhand gewinnt.

5. Die Struktur des infiniten Feldes

In den Quellen konnten beide potenziell möglichen Strukturen V_3V_2 und V_2V_3 belegt werden.[7]

Stellungstyp	Struktur	Periode	Verbkomplex							
			1	2	3	4	5a	5b	6a	6b
Voranstellung	V_3V_2	I: 1577–1647	36	7	85	40	3	1	–	7
		II: 1650–1708	16	15	134	27	9	–	1	9
		III: 1710–1765	4	16	36	11	4	2	1	2
		IV: 1770–1829	3	9	9	28	6	–	–	5
		V: 1830–1889	2	2	19	40	2	1	1	3
	V_2V_3	I: 1577–1647	–	–	–	7	–	–	–	2
		II: 1650–1708	–	–	–	6	–	–	–	–
		III: 1710–1765	–	–	–	1	1	–	–	2
		IV: 1770–1829	–	–	–	1	–	–	–	–
		V: 1830–1889	–	–	–	–	–	–	–	–
Zwischenstellung	V_3V_2	I: 1577–1647	29	–	6	3	2	–	–	–
		II: 1650–1708	1	–	1	–	–	–	–	–
		III: 1710–1765	–	–	2	–	–	–	–	–
		IV: 1770–1829	–	–	–	–	–	–	–	–
		V: 1830–1889	–	–	–	–	–	–	–	–

Nachstellung	V_3V_2	I: 1577–1647	24	4	78	–	–	–	–	17
		II: 1650–1708	6	4	75	–	–	–	–	–
		III: 1710–1765	14	7	241	–	–	–	–	8
		IV: 1770–1829	111	24	175	–	–	–	–	14
		V: 1830–1889	105	27	172	–	–	2	–	5
Weglassung	V_3V_2	I: 1577–1647	74	–	–	14	–	–	–	–
		II: 1650–1708	156	–	–	16	–	–	–	–
		III: 1710–1765	161	–	–	10	–	–	–	–
		IV: 1770–1829	31	–	–	–	–	–	–	–
		V: 1830–1889	15	–	–	–	–	–	–	–
S			788	115	1033	204	27	6	3	74

Tabelle 7: Belegzahl der Strukturen V_3V_2 und V_2V_3 in den dreigliedrigen Verbkomplexen

Die Verbkomplexe mit zwischengestelltem, nachgestelltem und weggelassenem Finitum erschienen im Gesamtkorpus durchgehend in der Reihenfolge V_3V_2. Eine Konkurrenz zwischen beiden Strukturen konnte eigentlich nur in den Prädikatssyntagmen mit vorangestellter Personalform beobachtet werden. In den Komplexen 1 (vom Typ *übertragen worden ist*), 2 (*verborgen seyn werde*), 3 (*kann gesaget werden*), 5b (*werde wiederfahren lassen*) und 6a (*solte bestehen können*) ist von Anfang an nur die Folge V_3V_2 (d.h. die Verwirklichung des Prinzips 'rechts determiniert links') zu finden. Die Existenz der älteren Struktur V_2V_3 kann in manchen Prädikatssyntagmen mit zwei Infinitiven bestätigt werden. Es handelt sich dabei um die Verbkomplexe vom Typ *hatte bauen lassen* (Komplex 4) *wird brauchen können* (Komplex 5a) und *wolle sein lassen* (Komplex 6b).

Das Vorherrschen der primären (älteren) Abfolge in den Prädikatstypen 1, 2 und 3 bekräftigt Ansicht, dass sich der Übergang von V_2V_3 zu V_3V_2 bei den partizipialen Infinitfeldern früher vollzog als bei den Infinitivverbindungen.[8]

6. Ausblick

Zusammenfassend lässt sich folgendes sagen: Im Rahmen des vorgestellten Projekts konnte bislang der Zeitraum von 1577 – 1889 bearbeitet werden. Es bedarf noch weiterer Untersuchungen, um vor allem auf folgende Fragen eine befriedigende Antwort geben zu können:

- Was für ein Entwicklungsbild kann über die Serialisierung mehrgliedriger Nebensatzprädikate im Laufe der neuhochdeutschen Zeit gewonnen werden?
- Welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung der Struktur der Nebensatzprädikate?
- Inwieweit korrespondieren unsere Ergebnisse mit den Erkenntnissen der einschlägigen Fachliteratur?

Außer der Beantwortung der obigen Fragen erscheint mir eine vergleichende Darstellung der behandelten Problematik in der Schreibsprache von Ödenburg und Halle als viel versprechende Perspektive.

7. Quellen

7.1. Korpus I

Abfertigung	Abfertigung des Spangenbergischen Irrthumbs / Von der Erbsünde. Mit Kurtzer Erzelung / wie dieser Streit / in die Graffschaft Mansfeld komen ist. Halle, 1577, o. S. (rezipiert: 100 S.)
Bedencken	Christliche / Und wohlgegründete Bedencken und Censurae Etlicher fürnemer / reiner Kirchen / der Augspurgischen Confession verwand uber dem Streit von der Erbsünde / zwischen den Predigern / in der Graff / und Herrschaft Mansfeld. Halle, 1577. (Druck: Urban Gaubisch)
Berlich	Berlich, Georg (1647): Chortanthoced Asis Sacra oder Geistliche Hew-Blumen-Strewe Auß Esa. 40, V. 6 7. 8. Alles fleisch ist Hew, ... Bey Volckreicher Leichbestattung Des ... Valentini Heustrews ..., Welcher alda Anno 1647. den 25. April sanft und selig

... verschieden , und den 28. desselben zu dem Leichnam seiner vorangeschickten HaußEhre Christlich bey gesetzet worden In der Domkirche vorgestellet, und auf begehren uebergeben Durch Georgium Berlichium. Hall in Sachsen: Salfeld.

Ehre — Francke, August Hermann (1701): Der zur Ehre Gottes und des Nechsten Erbauung durch Verkündigung des Wortes, Gebet, und geistliche liebliche Lieder angewandte Krönungs-Tag Sr. Königl. Majestät Friederichs Königes in Preussen, ... welcher war der 18. Jan. 1701 ... Halle, Druckts Johann Grunert, Univers. Buchdr.

Gedenckring — Röber, Paul (1618): Gedenckring Menschlicher Sterbligkeit/ aus den 90. Psalmen; Herr/ lehre vns bedencken daß wir sterben müssen/ auff daß wir klug werden : Bey Adelicher Ansehnlicher Leichbestattung Des ... Christoph von Polschnitz/ Fürstlichen Magdeburgischen HoffJunckern/ Seeligen/ welcher den 18. Monatstag Martij ... verschieden/ vnd folgends den 20. Tag selbiges Monden/ in sein Ruhebettlein ist versetzet worden / Erkleret in der DomKirchen zu Hall Durch Paulum Roberum Wurcensem, Der H. Schrifft D. Fürstl. Magd Hoff-Predigern. Halle, Saale: Schmidt.

Grewel — Wider den Caluinischen Grewel der Verwüstung / In des Fürstenthumb Anhalts Kirchen neulich mit gewalt eingesetzet, Treuherzige Warnung und Bericht / Iohannis Olearii. Halle, 1597.

Koch — Koch, Georg (1635): Himlische LebensKron Des weiland WolEdlen/ Gestrengen/ Vesten Mannhafften Herrn Levin Ludwig Hahnen/ Churfürstl. Durchl. zu Sachsen wolbestalten Hauptmans des Keyserlichen freyen Weltlichen Stiffts Quedlinburgk/ etc. ... Christseligen Andenckens : Welche Seine WolEdle Gestrengigkeit/ als ein wolqualificirter geistlicher Kämpffer warhafftig empfangen / Bey deroselben abgelebten Cörpers ... Sepultur/ aus den 12. Vers des

1. Capitels in der Epistel S. Jacobi/ den 30. Junij 1635. in Seeburgischen Fleck-Kirchen demonstriret Von Georgio Kochen/ dieser Zeit daselbsten Pastore. Hall in Sachsen: Schmied.

Merck — Merck, Andreas (1629): Raths= und Regenten Lob Oder Welchs doch die dinge seyn/ daher der Regenten= unnd Raths Stand billich hoch und in Ehren zu halten: Aus Salomons Worten Proverb 11, 15. Bey ansehnlicher/ Volkreicher Leichenbegängnüs Des Weyland Ehrnvesten / Hoch Achtbarn und Hochweisen Herrn Philipp Brüchtings (Schied genand) Rathsmeisters und zur L. Frawen Kirch Vaters zu Hall (seligen). zur L. tings (Schied genand)nge seyn/ daher der Regenten= unnd Raths Stand billich hoch und in Ehren zu halteGedruckt zu Hall in Sachsen, bey Christoff Salfeldt, 1629.

Montanor — Montanor, Guido de (1623): Tesaurus chymiatricus, Das ist, Lang verborgener Schatz der hochberühmten und herrlichsten Kunst Chymiae: Darinnen das uberköstliche Kleinodt Menschlicher Gesundheit und verenderunge der Metallen durch den Lapidem Vegetabilem, animalem und mineralem, wie auch allerhand andere außerlesene schöne particular Medicamenta aus selbst eigner Erfahrung beschrieben worden / Von dem hocherleuchten Philosopho Guidone Magno de Monte. Nun aber aus sonderbaren Ursachen Hermanni Condeisyani den Filiis Sapientiae zum bessern Unterricht eröffnet und an Tag geben. Hall in Sachsen: Schmied.

Nicolai — Eine Predigt von der Erbsünde. Wie man fur dieser zeit in Euangelischen Kirchen und Schulen / Und auch im Thal Mansfelt / dauon geleret und geprediget: Und wo von noch die stunde / daselbst der streit sey / Auch wie man zu Christlicher einigkeit kommen möge. Durch Cyriacum Nicolai. Halle 1579.

Ordnung — Ordnung des Hochwürdigsten / Durchlauchtigsten / Hochgebornen Fürsten und Herrn / Herrn Christian

Wilhelms / Postulirten Administratorn des Primat= und Ertzstiffts Magdeburg / Marggrafen zu Brandenburg / in Preussen zu Sehn / Pommern der Cassuben / Wenden / auch in Schlesien zu Crossen und Jegerndorff Hertzogen / Burggrafen zu Nürnberg / und Fürsten zu Rügen / unsers gnedigsten Herrn. Halle, 1615.

Rothen — Eine Kurtze Leichpredigt / oder etliche wort des vierden Capitels im Buch der Weisheit / bey der Christlichen Begrebnis / des tugendsamen Jungfrewleins / Magdalenen / Des Achtbarn und Wolgelarten Herrn Magistri Johann Wittichs / Medici / Tochter. Durch M. Friedrich Rothen. Halle, 1578. (Druck: Urban Gaubisch).

Röber — Röber, Paul (1622): Hällische Landtages Predigten im Jahr Christi 1622 in welchen von Dreyerley Streit, guter und böser HoffEngel / Wie auch von Dreyfachen Kampff Christi Jesu mit dem Satan / sampt andern Puncten / gehandelt wird. Halle. (Rezipiert: 100 S.).

Ruhm — Röber, Martin (1615): Commendatio Conjugii, Das ist: Gebührlicher Ruhm vnd Lobspruch des heiligen Ehestandes/ Bey Ehelicher Copulation vnd wehrenden Hochzeitlichen Ehrentagen/ Herrn M. Pauli Röberi, ... als Bräutigams/ Vnd Jungfraw Mariæ Hanin/ ... als Braut/ ... den 30. Augusti vnd 1. Septemb. im Jahr Christi 1614. ... fürgetragen / Von Martino Röbero ... Vnd Hermanno Crantzen ... . Hall in Saxen: Krusecke; Bißmarck.

Schreiben — Stattliches / außführliches und gar bewegliches Schreiben Der löblichen Ritterschaft im Fürstenthumb Anhalt / so mit der Calvinischen Reformation nicht zu frieden / auff die unter J. F. G. Namen / Anno 1596 außgegangene Verantwortung. Mit einer Vorrede D. Johannis Olearii, Superintend: zu Halle. Halle, 1598.

Trawermahl — Röber, Paul (1616): Hälisch Trawermahl uber den todtli-

chen Abgang Des Weiland Hoch und Ehrwürdigen Edlen und gestrengen Herren Ludwigs von Lochau. Hall in Sachsen: Krusick.

7.2. Korpus II

Anstalten — Anstalten, Die Zu Verpflegung der Armen zu Glaucha an Halle gemachet sind: Wie sich solche befinden. Anno 1698. Halle, 1998 (= Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen; 4).

Brotuff — Brotuff, Ernst (1679): Chronica von den Saltz=Bornen und erbauung der Stadt Hall an der Sala in Sachsen gelegen, Samt viel schönen selzamen kurtzen Historien und Geschichten, von den Sachsen, ihrem Königreiche, Lande, Hertzogtum, erlichen Grabschafften und dem Pfaltz Grafthum. Halle, Verlag Simon Joh. Hübners.

Erbauung — Francke, August Hermann (1694/1995): Einfältiger Unterricht, wie man die Heilige Schrift zu seiner wahren Erbauung lesen sollte. Nachwort von Helmut Obst, 1995. (= Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen; 2).

Hoffmann — Friedrich Hoffmanns Kurtze doch gründliche Beschreibung Des Saltz=Wercks in Halle / Dabey viele physicalische curiense qaestiones von dem Saltze / Ursprung der Saltz=Quellen / Unterscheid und Nutzen auch praeparation des Saltzes erleutert werden / Zum gemeinen Besten entworffen. Halle / In Verlegung des Waysen=Hauses 1708.

Neubauer — Was bey Erbauung unsers Waysen-Hauses zu wissen nöthig sey. Der Fragekalalog Georg Heinrich Neubauers für die Hollandreise 1697. Vorwort von Jürgen Gröschl. Halle, 2003. (= Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen; 9).

Olearius — Olearius, Gottfried (1650): Des himmlischen Weinstocks Fruchtbringender Reben Saft und Kraft : Aus des 15. Capitels des Evangelii Sanct Johannis

	fünften Gesetzlin Bey ... Leichbestattung Des ... Herrn Christiani Gueinzii, Phil. & JCti. Des Gymnasii Hallensis, in die 23. Jahr Wohlverdienten Rectoris, Welcher am 3. Aprilis, dieses 1650. Jahrs, im 58. seines Alters selig entschlaffen. Vnd folgenden itztgedachten Monats, nach der in der Schuel-Kirchen gehaltenen Leich-Predigt ... beygesetzt worden / Auf begehren abgehandelt und in Druck gegeben Durch Gottfridum Olearium, der H. Schrift D. deren Stadt-Kirchen zu Hall Superintendenten ... . Hall in Sachsen, gedruckt bey den Oelschläglischen Erben.
Praetorius	Himmlischer Comet=Stern / Welchen der erzürnete Höchste Gesamt=Richter abermahl ietzund in diesem Vor=Jahre Anno 1677. durch April über ein frisches gewisses Volck / zur Land=Plage / leider! verhänget hat / wegen Sündiger Verschuldigung. M. Johannes Praetorius, Halle (Melchior Oelschlegel)
Privilegium	Chur=Fürstlich=Brandenburgisches Privilegium über das Waysen=Hauß zu Glaucha an Halle. Anno 1698. Nachwort von Paul Raabe. Halle, 1998, (= Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen; 5).
Proiect	Francke, August Hermann (1702/2002): Viertes Proiect des Collegii Orientalis Theologici 1702. Nachwort von Brigitte Klostenberg, 2002. (= Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen; 8).
Richter	Kurtzer und deutlicher Unterricht von dem Leibe und natürlichen Leben des Menschen. Von Christian Friedrich Richter. Halle, 1705.
Schimpffer	Kurtze Beschreibung Des dunckelen Cometen So Anno 1652 den 8. Decembr. erschienen / darauff gemeiniglich sonderliche Enderungen und Verwirrungen zu erfolgen pflege. Berichtet durch Bartholomaeum Schimpfferum, Zu Halla in Sachsen der Medicinischen und Mathematischen Künste Liebhaber. Halle, 1652.
Unterricht	Kurtzer und einfältiger Unterricht / Wie Die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit

anzuführen sind / ehemals Zu Betruf Christlicher Informatorum entworffen / und nun auff Begehren zum Druck gegeben von August Hermann Francken. Halle / In Verlegung des Waysen=Hauses. 1702.

Zeit=Beschreibung

Orts= und Zeit=Beschreibung der Stadt Hall in Sachsen /vermehret und biß an das itzt lauffende 1679. Jahr erweitert durch Gottfridum Olearium, D. Hall in Sachsen / in Verlag Simon Joh. Hübners. Gedruckt bey David Salfelden /Im Hof-Buchdr. 1679.

7.3. Korpus III

Alberti

Alberti, Michael (1740): Medicinische Betrachtung von den Kräften der Seelen: nach den Unterscheid des Leibes und dessen Natürlichen Gesundheit oder Krankheit, als eine Fortsetzung der Philosophischen Gedanken von dieser Untersuchung kürzlich entworffen. Halle im Magdeburgischen.

Callenberg

Joh. Heinr. Callenbergs Philos. Prof. P. Vortsetzung Seines Berichts Von einen Versuch Das arme Jüdische Volck Zur Erkäntniß der Christlichen Wahrheit anzuleiten Nebst einer Nachricht Von Einer Bemühung auch den Mohammedanern Mit einem heilsamen Unterricht zu dienen. Halle 1733 ged. in der Buchdr. Des Jüdischen Instituti. (Rezipiert: 55 S.).

Canstein

Carl Hildebrand Freiherr von Canstein (1710/1995): Ohnmassgeblicher Vorschlag wie Gottes Wort den Armen zur Erbauung um einen geringen Preiss in die Hände zu bringen / Hrsg.: Paul Raabe. (8 Seiten) Halle/S.: Verl. d. Franckeschen Stiftungen, 1995 (= Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen; 3).

Fabricius

Fabricius, J. F. E. (1752): Vorrede. In: Nicolai, Gottlob Samuel (Hg.) (1752): Sammlung einiger Schriften der Geselschafft der Freunde der Schönen Wissenschaften in Halle / mit e. Vorr. u. Anh. Halle, Kümmel, o. S.

Fenzel

Fenzel, F. J. (1752): (ohne Titel). In: Nicolai, Gottlob

Samuel (Hg.) (1752): Sammlung einiger Schriften der Geselschafft der Freunde der Schönen Wissenschaften in Halle / mit e. Vorr. u. Anh. Halle, Kümmel, S. 7–30.

Francke — Francke, August Hermann (1711/1998): Was noch aufs künftige projectiret ist. Halle-Saale, 1998 (= Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen; 6).

Friderich — Servis-Reglement für die Stadt Halle nach welchem ... von der daselbst neu etablirten Co¯mission das Servis- und Einquartierungs-Wesen tractiret werden soll. Halle, Grunnert. Unterzeichnet 1752 von Friderich.

Gedancken — Alberti, Michael (1740): Philosophische Gedancken von den Unterschied der Kräffte der Seelen nach den Unterscheid der Menschen / ... entworffen von Michael Alberti ... . Halle im Magdeburgischen.

Hommel — Hommel, Ferdinand August (1740): Kurtze Anleitung, Gerichts-Acta geschickt zu extrahiren, zu referiren und eine Sententz darüber abzufassen / Ferdinand August Hommel. Halle i. Magdeb.: Fritsch.

Ludewig — Ludewig, Johann Peter von (1740): Huldigungs-Geschichte, wie solche am 2. August 1740 von der Stadt Halle und dem gesamten Saal-Creyße durch den ... verordneten Commissarium ... aufgenommen worden: nebst der von dem Königl. Commiss. gehaltenen Rede und .. andern nützlichen Beylagen. Halle, Fritsch.

Ludovici — Ludovici, Jacob Friedrich (1740): Einleitung zum Lehns-Proceß: Darinnen Von dem ordentlichen Lehn-Richter und denen annoch heut zu Tage an vielen Orten in Teutschland gebräuchlichen paribus curiae ... gehandelt ... ; Zum Anhang ist beygefüget Der Richtsteig über das Sächsische Land- und Lehnrecht ; Nebst nöthigen Registern Halle: Waysenhaus.

Miller — Miller, Johann Peter (1765): Die Hoffnung besserer Zeiten für die Schulen: eine Einladungsschrift. Halle, Gebauer.

Nehring	Johann Christian Nehrings nochmalige Vertheydigung derer Sibyllinischen Propheceyungen gegen die Einwürffe Gelehrter Männer welche solche für falsch erdichtet ausgeben. Halle im Magdeburgischen, in Verlegung der Neuen Buchhandlung, 1720. (Rezipiert: 100 S.).
Pantz	Pantz, Johann Samuel (1752): Von einigen Ursachen warum die Dichtkunst im Heldengedicht. der Meßias, nicht allgemeinen Beyfall hat. In: Nicolai, Gottlob Samuel (Hg.) (1752): Sammlung einiger Schriften der Geselschafft der Freunde der Schönen Wissenschaften in Halle / mit e. Vorr. u. Anh. Halle, Kümmel, S. 37–47.
Rede	Fenzel, F. J. (1752): Rede. Ob in der Sünde und dem Laster etwas schönes anzutreffen sey. In: In: Nicolai, Gottlob Samuel (Hg.) (1752): Sammlung einiger Schriften der Geselschafft der Freunde der Schönen Wissenschaften in Halle / mit e. Vorr. u. Anh. Halle, Kümmel, S. 129–146.
Richthoffen	Richthoffen, J. D. W. (1752): Gedanken von dem Coffe und Spielhäusern. In: In: Nicolai, Gottlob Samuel (Hg.) (1752): Sammlung einiger Schriften der Geselschafft der Freunde der Schönen Wissenschaften in Halle / mit e. Vorr. u. Anh. Halle, Kümmel, S. 76–84.
Schüler	Schüler, Johann August (1752): Betrachtung über die Großmuth. In: Nicolai (1752), S. 90–105.
Schütz	Schütz, Gottfried (1765): Rede, welche bey feierlicher Confirmation des Hochwohlgebohrnen Herrn Herrn Karl Levin Friedrich von der Schulenburg am 15. April 1765 ... Halle, Hendel.
Schwentzel	D. Martini Lutheri Recht Evangelische Summa Des Christlichen Lebens, Uber_den Spruch I Timoth. I, v. 5. In einer Anno 1533 zu Dessau gehaltenen Predigt vorgestellter, Jetzo aber Aus den VIten Jenischen Theil Zur gemeinen Erbauung besonders gedruckt, Und mit einer Vorrede, Worinn die Frage: Ob und wie ferne

der Glaube mit diesem Leben aufhören, oder auch noch in jenem Leben Platz haben werde? Kürtzlich erörtert wird, herausgegeben von I O Ulrico Schwentzel. Halle im Magdeburgischen, Verlegts Johann Christian Hendel 1723.

Thomasius — Christian Thomasens, Königl. Preuß. Gemeimbten Raths, Directoris und Professoris Primarii der Friedrichs Universität wie auch der Juristen Facultät daselbst Ordinarii Von Der Kunst Vernünftig und Tugendhaft zu lieben, Als dem einntzigen Mittel zu einem glückseligen / galanten und vergnügten Leben zugelangen; Oder: Einleitung der Sitten=Lehre, Nebst einer Vorrede, In welcher unter andern der Verfertiger der curiösen Monatlichen Unterredungen freundlich erinnert und gegeben wird, von Sachen, die er nicht verstehet, nicht zu urtheilen, und den Autorem dermaleins in Ruhe zu lassen. Halle. Gedruckt und verlegt von Christoph Salfelds Witwe und Erben. Anno 1720. (Rezipiert: 100 S.)

7.4. Korpus IV

Bogatzky — Bogatzky, Carl Heinrich von (1771): Erbauliche Gedanken von der wahren Bekehrung eines Menschen zu Gott: und zwar solche I. Mit gründlicher Erkentniß des natürlichen Elendes und Verderbens ... anfähet und II. Mit der Uebung des Glaubens fortgesetzet wird ... zum siebentenmal zum Druck überlassen von dem Auctore des güldnen Schatz-Kästleins. Halle: Waysenhaus (144 S.).

Darstellung — Kurze Darstellung einiger Handwerks-Mißbräuche und Vorschläge, wie solche zu verbessern sein könnten: nebst einer gekrönten Preisschrift über das Wandern von Handwerksgesellen. Halle: Curt, 1800 (64 S.).

Delion — Delion, August Wilhelm (1811): Kurze und auf vieljährige Erfahrung begründete Anweisung zur

Korbbienenzucht. Halle/Berlin: Buchhandlung des Waisenhauses (VI, 63 S.).

Dzondi — Dzondi, Karl Heinrich (1825): Ueber Verbrennungen und das einzige, sichere Mittel si ein jedem Grade schnell und schmerzlos zu heilen. Halle: Hemmerde und Schwetschke (IV, 74 S.).

Förster — Förster, Johann Christian (1780): Kurze Revision der vorzüglichsten Veränderungen der Stadt Halle in dem ersten Jahrhundert unter der preußischen Regierung. Halle. (VI, 94 S. rez.: 50 S.)

Freylinghausen — Freylinghausen, Gottlieb, Anastasius (1772): Wohlverdientes Ehrengedächtniß, gestiftet dem weiland Hochwürdigen und Hochgelahrten Herrn D. Johann George Knapp, Der Gottesgelahrtheit öffentlichem ordentlichem Lehrer auf der Friedrichsuniversität und der Theologischen Fakultät Senior, wie auch des Pädagogii Regii und des Waisenhauses Director. Halle: Waisenhaus (77 S.).

Fritsch — Fritsch, Johann Heinrich (1828): Ueber des verewigten Kanzlers Dr. Niemeyers Leben und Wirken: aus dem Journal für Prediger, Bd. 73, III; nebst einem Bildnisse A. H. Niemeyers. Halle: Kümmel (36 S.).

Fuhrmann — Fuhrmann, W. D. (1800): Historische Untersuchung über die Begräbnißplätze der Alten, besonders über das Entstehen und den Fortgang der Gewohnheit unter den Christen die Leichen innerhalb der Städte , selbst sogar in den Kirchen zu beerdigen. Halle: Hendel. (VIII, 133 S.)

Kirchner — Kirchner, Johann Andreas (1820): Ueber die Bahn der Himmelskörper: Beantwortung der Fragen Ob die Himmelskörper sich in Ellipsen bewegen? ; u. ob dies streng bewiesen werden könne oder bloß Voraussetzung sey? Halle und Leipzig: Ruff (X, 77 S.).

Knapp — Niemeyer, David Gottlieb (1771): Das würdige Bild des sel. Herrn Director D. Johann Georg Knapp: den 2. August 1771. [Trauerschrift auf Johann Georg

	Knapp] Halle: Waisenhaus (28 S.).
Lobethan	Lobethan, Friedrich Georg August (1780): Gedanken über die verschiedene mögliche Arten, die vaterländische Geschichte mit Nutzen zu bearbeiten, und zu lobenswürdigen Zwecken anzuwenden, und über die Wichtigkeit dieser Bearbeitung und Anwendung. Nebst einer Rede an Jünglinge über den Werth der Romane und der Natur=Kenntnisse. Halle: Waisenhaus. (102 S.)
Mitwürkung	Niemeyer, August Hermann (1786): Ueber die Mitwürkung der Eltern zur Bildung und Erziehung ihrer Kinder auf öffentlichen Schulen. Nebst einer kurzen Nachricht von den bisherigen Einrichtungen und Veränderungen im königl. Pädagogium. Wodurch zu der öffentlichen Schulprüfung und Redeübung am 6ten und 7ten April ... einladet. Halle: Waisenhaus (34 S.).
Niemeyer	Niemeyer, August Hermann (1796): Beschreibung der hunderjährigen Stiftungsfeyer des Königlichen Pädagogiums zu Halle. Nebst einer Sammlung einiger darauf Beziehung habender Reden, Gedichte und Lieder. Halle: Waisenhaus (86 S.).
Offenbarung	Für Verächter und Freunde der Offenbarung. Von J. D. T. Halle: Trampe, 1790. (124 S.).
Schramm	Schramm, August (1811): Praktische Anleitung zum richtigen Denken und Urtheilen. Halle: Hemmerde und Schwetschke (IV, 102 S. rez.: 50 S.).
Sorge	Christliche Sorge für die Zukunft, oder: Worte der Erbauung und Warnung an solche die es bedürfen. Halle: Waisenhaus, 1828 (116 S.).
Veltheim	Veltheim, Franz Wilh. Werner von (1820): Mineralogische Beschreibung der Gegend von Halle. Halle: Grunert der Ält. u. Sohn. (56 S.)
Wahl	Wahl, Samuel Friedrich Günther (1793): Kurzer Abriß einer Geschichte des Ritterwesens und des deutschen Adels benebst Nachricht von den vorhandnen Ritterorden. Halle: Hendel (IV, 284 S.).

Wolfrath — Wolfrath, Friedrich Wilhelm (1790): Leben und Charakter Jacob Friedrich Feddersens, Königl. Dänischen Consistorialraths und Kirchenprobsten des Altonaischen und Pinnebergischen Consistorii. Halle: Johann Jacob Gebauer (72 S.)

7.5. Korpus V

Beckstein — Bechstein, Johann Matthäus (1840): Naturgeschichte der Stubenvögel oder Anleitung zur Kenntniß, Wartung, Zähmung, Fortpflanzung und zum Fang derjenigen in- und ausländischen Vögel, welche man in der Stube halten kann. Halle: Heynemann (480 S., rez.: 30 S.).

Beyschlag — Beyschlag, Willibald (1870): Der Gustavadolfsverein im ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens: Vortrag gehalten zu Hall ebei der fünfundzwanzigjährigen Jubelfeier des Gustavadolfsvereins in der Provinz Sachsen. Halle: Barthel (34 S.).

Fischer — Fischer, G. M. S. (1850): Geschichte der Halleschen Wohltätigkeit so wie der wichtigsten Halle betreffenden Ereignisse vom Jahr 1825 bis 1850. Halle: Plötz (128 S.).

Gesetze — Gesetze für die Schüler der Realschule im Waisenhaus zu Halle. Halle: Waisenhaus, 1853 (16 S.).

Giesebrecht — Giesebrecht, Friedrich (1876): Die hebräische Präposition Lamed. 1. Theil. Halle: E. Karras. (31 S.)

Glatzel — Glatzel, Paul (1876): Neue Versuche über die Ausdehnung der Körper durch die Wärme. Halle: Schade. (18 S.)

Halle — Führer durch Halle und seine Umgebungen. Halle: Kümmel, 1840. (VIII, 64 S.)

Hänsel — Hänsel, Hugo (1876): Ueber den Gebrauch der Pronomina Reflexiva bei Notker. Halle: E. Karras. (30 S.)

Henke — Henke, Ernst Ludw. Th. (1833): Die Universität Hemstädt im sechzehnten Jahrhundert. Ein Beitrag

zur Kirchen- und Literärgeschichte. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses. (88 S.)

Herbart — Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten. Entworfen von Herbart. Halle: Schwetschke und Sohn, 1831. (rez.: 60 S.)

Hertzberg — Hertzberg, Gustav Friedrich (1889): Geschichte der Stadt Halle an der Saale im Mittelalter. Halle an der Saale: Verl. der Buchh. des Waisenhauses (3 Bde., XIV, 534 S., rez.: S. 3–33, 200–220, 400–420).

Jacobi — Jacobi, Reinhard (1876): Die Langobardengeschichte des Paulus Diaconus. Theil I. Halle: E. Karras. (32 S.)

Keferstein — Keferstein, Christian (1855): Erinnerungen aus dem Leben eines alten Geognosten und Ethnographen mit Nachrichten über die Familie Keferstein: Skizze der literarischen Wirksamkeit. Halle: Ed. Anton (VIII, 161 S., rez.: 50 S.).

Kirmis — Kirmis, Max (1876): Zur Wanderung der Jonen und eine neue Molecularwirkung des galvanischen Stromes. Halle a. S.: Plötz'sche Buchdruckerei (28 S.).

Mahnwort — Beyschlag, Willibrand D. (1868): Das Mahnwort der Reformationszeit an die unsere. Halle: Barthel (24 S.).

Stein — Stein, Armin (1881): Johannes Falk. Ein Zeit- und Lebensbild. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses (rez.: 200 S.).

Tholuck — Tholuck, August (1840): Zur Charakteristik rationalistischer Polemik: Eine Beleuchtung der Schrift „Wie Hr. Dr. Tholuck die Schrift auslegt, wie er beten lehrt und dichtet". Halle: Lippert (49 S.).

Ungewitter — Ungewitter, Franz Heinrich (1845): Populäre Staatswissenschaft oder Staatswissenschaftliches Handbuch: für alle diejenigen, welche das Wesen und den ganzen Organismus eines Staates ... kennen lernen ... wollen. Halle: Anton (580 S., rez.: S. 1–50, 300–324).

Versöhnung — Ueber die ewige Versöhnung. Ein Tractat von B. W. Halle: Fricke, 1860 (31 S.).

Verwaltungsberichte — Verwaltungsberichte der Stadt Halle an der Saale; N.F.,

4/5.1869/70. Herausgegeben vom Magistrat der Stadt Halle. Halle: Barthel, 1872 (VI, 274 S., rez.: S. 1–49, 135–174).

VomHagen — VomHagen, Carl Hugo (1867): Die Stadt Halle, nach amtlichen Quellen historisch-topographisch-statistisch dargestellt: zugleich Ergänzung und Fortsetzung der Dreyhaupt'schen Chronik. Halle: Barthel [u.a.] (XI, 640 S., rez.: S. 3–16, 90–103, 200–213, 290–303, 390–403).

Wießner — Wießner, Eduard (1881): Die Stadt Halle und der Saalkreis. Chronik und Heimatkunde für Schule und Haus. Halle: Reichardt. (157, 7, 2 S)

Anmerkungen

[1] Ödenburg (ungarisch Sopron) ist eine Stadt an der westlichen Grenze Ungarns, die bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts von überwiegend deutschsprachiger Bevölkerung bewohnt war.
[2] Vgl. Tabelle 3
[3] Vgl. Tabelle 4
[4] Vgl. Tabelle 5
[5] Vgl. Tabelle 6
[6] Vgl. Härd 1981: 90
[7] Vgl. Tabelle 7
[8] Vgl. Härd 1981: 65

Literatur

Admoni, Wladimir G. (1985):
Syntax des Neuhochdeutschen seit dem 17. Jahrhundert. In: Besch, Werner/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hg.): *HSK Sprachgeschichte*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1538–1556.

Ágel, Vilmos (2000):
Syntax des Neuhochdeutschen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Besch, Werner/Betten, Anne/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hg.): *HSK Sprachgeschichte.* Bd. 2.2. Berlin/New York: de Gruyter, 1855–1903.

Bassola, Péter (1978):
Die Stellung der verbalen Prädikatsteile in den Gliedsätzen der Denkwürdigkeiten der Helene Kottanerin. In: Mádl, Antal (Hg.): *Budapester Beiträge zur Germanistik,* 4, 21–32.

Bassola, Péter (1985):
Wortstellung im Ofner Stadtrecht. Ein Beitrag zur frühneuhochdeutschen Rechtssprache in Ungarn. Berlin: Akademie Verlag (= Bausteine zur Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen, 61).

Bech, Gunnar (1983):
Studien über das deutsche verbum infinitum. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten, 139).

Behaghel, Otto (1923–32):
Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. 4 Bde. Heidelberg.

Biener, Clemens (1922):
Wie ist die nhd. Regel über die Stellung des Verbums entstanden? In: *Zeitschrift für deutsches Altertum* 59, 165–179.

Ebert, Robert Peter (1986):
Historische Syntax des Deutschen II: 1300-1750. Bern & Frankfurt a. M. & New York.

Engel, Ulrich (1970):
Regeln zur Wortstellung. In: *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache*, 5, Mannheim, 3–168.

Engel, Ulrich (1977):
Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 22).

Härd, John Evert (1981):
Studien zur Struktur mehrgliedriger deutscher Nebensatzprädikate. Diachronie und Synchronie. Göteborg: Acta Univ. Gothoburgensis.

Härd, John Evert (2003):
Hauptaspekte der syntaktischen Entwicklung in der Geschichte des Deutschen. In: Besch/Betten/Sonderegger (Hg.): *HSK Sprachgeschichte* 2.3. Berlin/New York: de Gruyter, 2569–2582.

Harsányi, Mihály (2001):
Zur Entwicklung der Struktur mehrgliedriger Nebensatzprädikate im Ödenburger Deutsch. Budapest, (unveröffentlichte PhD-Dissertation).

Harsányi, Mihály (2004):
Strukturelle Entwicklung mehrgliedriger deutscher Nebensatzprädikate im

Gegenwartsdeutsch. Vorstellung eines Forschungsvorhabens. In: Illényi, Domonkos (Hg.): *Germanistische Studien,* V. Eger: Károly-Eszterházy-Hochschule, 53–60.

Harsányi, Mihály (2005):
Die Entwicklung der Struktur dreigliedriger verbaler Nebensatzprädikate im Ödenburger Deutsch. In: Szigeti, Imre (Hg.): *Junge Germanisten aus Ungarn stellen sich vor.* Frankfurt am Main, New York, Oxford [u.a.]: Lang, 153–163.

Harsányi, Mihály (2007):
Zu einigen Fragen der syntaktischen Entwicklung in der Schreibsprache von Halle/Saale. In: Harsányi, Mihály/Kegelmann, René (Hg.): *Germanistische Studien,* VI. Eger: Károly-Eszterházy-Hochschule, 27–62.

Hoffmann, Ludger (Hg.) (1992):
Deutsche Syntax: *Ansichten und Aussichten*. Berlin/New York: de Gruyter.

Keller, Randolf E. (1986):
Die deutsche Sprache und ihre historische Entwicklung. Bearb. u. übertr. v. Karl-Heinz Mulagk. Hamburg: Buske, (Original 1978).

Kettmann, Gerhard (2003):
Ostmitteldeutsch im 16. und 17. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung am Beispiel Wittenberg. In: *Die deutsche Schriftsprache und die Regionen. Entstehungsgeschichtliche Fragen in neuer Sicht*. Hrsg. v. Raphael Berthele, Helen Christen, Sibylle Germann, Ingrid Hove. Berlin/New York. De Gruyter, 253–272.

Konopka, Marek (1996):
Strittige Erscheinungen der deutschen Syntax im 18. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, 173).

Lemmer, Manfred (2005):
Jedichte un Brosa uff althall'sch. Halle: fliegenkopf verlag.

Lenerz, Jürgen (1981):
Zum gegenwärtigen Stand der Wortstellungsforschung. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 103, 6–30.

Mattausch, Josef (1965):
Untersuchungen zur Wortstellung in der Prosa des jungen Goethe. Berlin: Akademie Verlag.

Maurer, Friedrich (1926):
Untersuchungen über die deutsche Verbstellung in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Heidelberg: Winter.

Reiffenstein, Ingo (1988):
Der „Parnassus Boicus“ und das Hochdeutsche. Zum Ausklang des Frühneuhochdeutschen im 18. Jahrhundert. In: Wiesinger, Peter: *Studien zum Frühneuhochdeutschen. Emil Skála zum 60. Geburtstag am 20. November 1988*. (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik, 476) Göppingen: Kümmerle Verlag, 27–45.

Schecker, Michael (1992):
Nebensatz-Wortstellung im Deutschen. In: Gréciano, Gertrud/Kleiber, Georges (Hg.): *Systémes interactifs. Mélanges en l'honneur la Jean David*. Paris, 469–486.

Takada, H. (1994):
Zur Wortstellung des mehrgliedrigen Verbalkomplexes im Nebensatz im 17. Jahrhundert. Mit einer Beantwortung der Frage, wie und warum die Wortstellung von Grimmelshausens „Simplizissimus“ geändert wurde. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 22, 190–219.

Wiesinger, Peter (1983):
Zur Entwicklung der deutschen Schriftsprache in Österreich unter dem Einfluß Gottscheds in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Nerius, Dieter (Hg.): *Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache seit dem 18. Jahrhundert*. Berlin (Ost), 227–248 (Akademie der Wissenschaften der DDR – Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, Linguistische Studien, A 111.).

Wild, Katharina (1994):
Syntax der eingeleiteten Nebensätze in den „Fuldaer“ deutschen Mundarten Südungarns. Budapest: Akadémiai Kiadó (= Studies in Modern Philology, 11).

Zeman, Jaromír (1988):
Zu Stellungsvarianten des Verbs im Österreichischen: „daß nur ich es hören habe können“. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, VI, 71–82.

Laura Bajáky (Debrecen)

Deutsch als Konfliktsprache: Zur bürgerlichen Sprachkultur im Ungarn des 19. Jahrhunderts

1. Einleitende Gedanken

1.1. Gegenstand und Zielsetzung der Untersuchung

Im vorliegenden Beitrag werden vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung präsentiert, die das *Sprachbewusstsein des Bürgertums* zur Zeit einer historischen Sprachkonfliktsituation in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie (1867–1918) zum Gegenstand hat und die das Ziel verfolgt,

(Z1) einerseits den *Stellenwert der deutschen Sprache* für bzw. *deren Beurteilung* durch die kulturelle und sprachliche Elite Ungarns im Spiegel von zeitgenössischen Lehrbüchern zu beleuchten,

(Z2) andererseits anhand der im untersuchten Korpus zum Vorschein kommenden Konstituenten des Sprachbewusstseins – wie der sprachlichen Norm, Attitüden und Dispositionen[1] – einen bescheidenen Beitrag zur Rekonstruktion der *Sprachkultur des ungarischen Bürgertums*[2] in der behandelten Periode zu leisten.[3]

1.2. Der soziohistorische Kontext

Die Periodisierung betreffend soll festgelegt werden, dass in dieser Arbeit unter dem 19. Jahrhundert das „lange 19. Jahrhundert" Europas verstanden wird. Es wird also im Einklang mit der in den historischen Sozialwissenschaften angewandten Periodisierungspraxis zwischen der Französischen Revolution und dem Ersten Weltkrieg angesetzt. Innerhalb dieser Zeitperiode werden wir unser Augenmerk auf eine kürzere Zeitspanne von etwa 50 Jahren, nämlich auf das *Zeitalter des Dualismus*, richten, als dessen Anfang der Ausgleich von 1867 und als dessen Ende der Abschluss des Ersten Weltkrieges und der Zerfall der Habsburgermonarchie im Jahre 1918 betrachtet wird.

Die sprachhistorische Relevanz der untersuchten Zeitperiode besteht vor allem in jenem *deutsch-ungarischen Sprachkonflikt*[4], der sich im Laufe des 19. Jahrhunderts im Vielvölkerstaat Ungarn allmählich verbreitet und seinen Höhepunkt im behandelten Zeitraum erreicht hat.

Das primäre Anliegen dieser Arbeit ist also, die deutsche Sprache innerhalb der in Rede stehenden Sprachkonfliktsituation zu verorten (Z1). Um dieses Ziel zu erreichen, versuchen wir die sprachliche Mentalität, d.h. die kollektiv vermittelten sprachlichen Einstellungen des Bürgertums[5], aufzudecken (Z2). Dass es in der untersuchten Zeit gerade das – gebildete – Bürgertum ist, dessen Sprachbewusstsein in den Fokus der Untersuchung gerückt wird, lässt sich mit der gesellschaftlichen und kulturellen Rolle erklären, die es in der behandelten Zeitperiode innehatte. Es war nämlich diejenige Sozialformation, die sich als Vertreterin der Ideen der Aufklärung und des Liberalismus für Reformen und Modernisierung einsetzte und den Ausbau des Nationalstaates und das Aufblühen der nationalen Kultur förderte (vgl. Hanák 1999: 205). Hier soll festgehalten werden, dass die Ausgestaltung der modernen bürgerlichen Gesellschaft, wie überall in Europa so auch in Ungarn, eng mit der Verbreitung des nationalen Gedankens verbunden war.[6] Dementsprechend war das Bürgertum auch in Ungarn Verkünder des Nationalismus und damit auch des *Sprachnationalismus*, der im *Ideal* „eine Nation – eine Sprache" verkörpert wurde und der in diesem Sinne die Nation – u.a. – durch ihre Nationalsprache definierte.[7]

Es versteht sich von selbst, dass die Verbreitung dieser Ideologie unter den Nationalitäten des Vielvölkerstaates Ungarn, vor allem aber zwischen den ungarischen und deutschen Sprachgemeinschaften zur Entstehung und Kulmination eines Sprachkonflikts führte, der eigentlich die Folge eines *deutsch-ungarischen Nationalitätenkonflikts* war, dessen Wurzeln in der jahrhundertelangen habsburgischen sprachlich-nationalen Unterdrückung zu finden sind.

1.3. Untersuchungsmethode und Textkorpus

Als Methode habe ich die induktiv-empirische Korpusanalyse verwendet, wobei ich die Textsorte der *Stillehren* (ung. irálytan) aus dem 19. Jahrhundert als Korpus herangezogen habe. Die Wahl dieses Quellentyps haben die folgenden wichtigen Tatsachen motiviert:

(T1) Normative Schulstilistik setzt per definitionem das Vorhandensein der *Kodifikation von sprachlichen Normen* voraus.

(T2) Da unsere Lehrbücher von den Vertretern des gebildeten Bürgertums geschrieben wurden und auch die Zielgruppe sich hauptsächlich aus den Reihen des Bürgertums rekrutierte, stellen die Stillehren hervorragende *Abbildungen bzw. Spiegelungen bürgerlichen Sprachbewusstseins* dar.

(T3) Obwohl der in Rede stehende Quellentyp zur Aufdeckung sowohl der Sprachbewusstseinsgeschichte als auch der Sprachkontaktgeschichte in Bezug auf das Ungarische und das Deutsche im Ungarn des 19. Jahrhunderts wichtige Erkenntnisse liefern könnte, ist er – nach meinen Kenntnissen – bisher noch *weitgehend unerforscht*.

Für die Rekonstruktion bürgerlichen Sprachbewusstseins im Ungarn des 19. Jahrhunderts wurden 83 Stillehren herangezogen.[8] Diese wurden für Bürgerschulen, Mittelschulen, Gymnasien sowie höhere Mädchenschulen geschrieben und zwischen 1867 und 1918 veröffentlicht. Es soll jedoch weiterhin vorausgeschickt werden, dass die in der vorliegenden Arbeit angeführten Belegzitate nur einen Bruchteil des von mir aufgearbeiteten Korpus ausmachen. Die Vorstellung und Interpretation von allen Daten ist im Rahmen dieses Aufsatzes aus Platzgründen nicht möglich. Die zitierten Textstellen sind dementsprechend als repräsentative Beispiele zu betrachten, die aber die Gesamtheit des untersuchten Korpus treu widerspiegeln dürften.

2. Die Rekonstruktion bürgerlicher Sprachkultur

2.1. Vorbemerkungen

Wie unter 1.2. festgelegt, setzt die Verwirklichung von (Z1) die Realisierung von (Z2) voraus. Aufschlussreiche Erkenntnisse über die bürgerliche Sprachkultur werden durch die Beantwortung folgender zwei Fragestellungen angestrebt:

(F1) Auf welchen *sprachlichen Werten* basiert die bürgerliche sprachliche Sozialisation?

(F2) Mit Hilfe welcher *Argumentationsschemata* werden die sprachlichen Normen vermittelt?

Im vorliegenden Aufsatz wird der Hauptakzent auf die Beantwortung von (F1) gelegt, während auf die Argumentationstechniken – zwangsläufig unsystematisch – nur an bestimmten Stellen eingegangen wird.

Als Ausgangspunkt der Analysen dient die Tatsache, dass das bürgerliche Sprachbewusstsein – dem Zeitgeist entsprechend – durch den Sprachnationalismus geprägt war. Mit dem Aufweisen der dominanten Züge des Sprachnationalismus können wir also auch die wichtigsten Bestandteile des Sprachbewusstseins des Bürgertums – als Vertreter der in Rede stehenden Sprachideologie bzw. Sprachphilosophie – aufdecken und dadurch seine Sprachkultur rekonstruieren, in der dem Deutschen nach unserer Erwartung eine besondere Stellung zukommt (vgl. 1.2.). Die vorgestellte Korpusanalyse wird in Anlehnung an die einschlägigen Analysen in Maitz (2006) durchgeführt.

Bevor ich aber den wichtigsten Charakterzügen der nationalen Sprachideologie und dadurch zugleich dem wichtigsten Fundament bürgerlicher Sprachkultur nachgehe, seien folgende Fragen geklärt: Inwieweit waren Stillehren in der Sprachkultur des Bürgertums relevant bzw. welche Funktion erfüllten sie im bürgerlichen Schulunterricht, in der bürgerlichen sprachlichen Erziehung?

2.2. Stillehren und bürgerliche Spracherziehung

Der Unterricht der Stilistik lässt sich vor allem auch mit den sprachlichen Norm- und Wertvorstellungen der kulturellen Elite des 19. Jahrhunderts begründen. Das Bürgertum war eine sehr heterogene soziale Formation, deren „Skelett" die Gentry, der verbürgerlichte Besitzadel bildete. Diese enge, sog. „Herrenschicht" – die stark national gesinnt war – bestimmte die Verhaltensnormen des Bürgertums sowie die Anforderungen und Voraussetzungen des Aufstiegs in ihre Kreise (vgl. Hanák 1984: 374ff.).

Man sollte sich auch vor Augen halten, dass der überwiegende Teil des Bürgertums im untersuchten Zeitraum zur deutschen Sprachgemeinschaft gehörte. Die Voraussetzung für seine völlige Integration in das Bürgertum bzw. die Aufnahme in die Herrenklasse

war seine vollständige Madjarisierung, d.h. eine Assimilation sowohl in emotionaler als auch in sprachlicher Hinsicht.

Jedoch nicht nur die stark verbürgerlichten, über einen deutschen und/oder jiddischen Sprachhintergrund verfügenden Deutschen und Juden bedurften der Vermittlung des 'guten ungarischen Stils', sondern sogar ein Teil des ungarischsprachigen Bürgertums. Dies übernahm nämlich infolge des dauerhaften Sprachkontakts mit den Anderssprachigen fremde Elemente in seine Rede, was – im Sinne der zeitgenössischen, *vom Sprachnationalismus geprägten Sprachauffassung* – das Sprachverderben, eventuell den Sprachtod in Aussicht stellte. Wenn wir aber davon ausgehen, dass die Sprache die wichtigste konstituierende und zusammenhaltende Kraft der Nation ist, dann können wir aus einem Sprachtod auf den Untergang der Nation schließen. Diese Ängste werden in einer der Stillehren folgendermaßen zum Ausdruck gebracht:

> Beim Verfassen dieser Zeilen schwebt die heilige Sache der ungarischen Nation vor unseren Augen. Wir wissen, dass *die Sprache in sich noch keine Nation ist, aber wir wissen auch, dass es ohne die Nationalsprache auch keine Nation gibt [...]. In Ungarn stehen die ungarische Sprache und das Nationalgefühl noch lange nicht auf festen Beinen* [...]. Die Zivilisation[9], die keinen nationalen Charakter hat, ist einer abgeschnittenen Blüte ähnlich, die sich im Glas noch ein paar Tage hält, aber nie Früchte bringt. Die fremde Zivilisation hält Schritt mit dem Untergang der Nation [...] (Szántó 1887: 72ff., Hervorhebung von mir – L.B.)[10].

Um die Existenz der Nation zu sichern, sollten dem unter markantem deutschem Einfluss stehenden städtischen Bürgertum die Erfordernisse des guten – d.h. als gut erachteten – ungarischen Stils beigebracht werden. Die von uns analysierten Stillehren hatten vor allem diesem Zweck zu dienen.

2.3. Funktion der Stillehren

Aus den Vorworten der untersuchten Stillehren kann man aber erfahren, dass die Autoren dieser Werke neben der *Vermittlung des guten Stils* zugleich auch auf die *Erziehung zum Nationalbewusstsein und Patriotismus* sowie zur bürgerlich-nationalen Moral großen Wert legten. Einer der Autoren formuliert seine Zielsetzungen folgendermaßen:

> Ich legte großen Wert darauf, dass die Lesetexte nicht nur als Beispiel für den guten Stil dienen, sondern gleichzeitig den ungarischen nationalen Geist in die Schüler einhauchen, und auf diese Art und Weise zur ungarischen Denkweise und zum Patriotismus erziehen (Weszely 1894: [2]).

Wie also die oben stehenden Zitate demonstrieren, wurden die Lehrbücher im Zeichen des Sprachnationalismus verfasst. Dementsprechend wurde der Hauptakzent auf die Bewusstmachung des Ideals „eine Nation – eine Sprache" gelegt und die Notwendigkeit der Pflege der Nationalsprache und des Sprachpurismus betont.

Aus diesem Grund wurde nachdrücklich auf die Vermeidung aller fremdsprachlichen Konstruktionen im ungarischen Sprachgebrauch aufmerksam gemacht, die in den Lehrbüchern unter dem negativ konnotierten Begriff 'Barbarismen' thematisiert wurden.

> Barbarismen finden sich in jeder Sprache, aber jede Nation hält, wie sie nur kann, die Sprachsäuberung für ihre Aufgabe (Dengi 1889: 34f.).

> [...] weil die Nation in ihrer Sprache existiert und mit dieser verkrüppeln oder sterben würde, wenn sie sie vernachlässigen würde (Deme 1894: 12).

2.4. Die Anbetung der Nationalsprache

Neben der Betonung der Sprachpflege und des Purismus ist es ein anderes wichtiges Charakteristikum des Sprachnationalismus des 19. Jahrhunderts, dass die Nationalsprache sowohl unter ästhetischem als auch unter funktionalem Aspekt als die vollkommenste aller Sprachen dargestellt wird. Dieses Lob der Nationalsprache kommt u.a. auch im folgenden Zitat zum Vorschein.

> Vor einem nüchternen und unbefangenen Menschen sollte man sich nicht schämen, wenn man keine Fremdsprachen versteht, aber wenn man in der eigenen süßen Muttersprache unbewandert ist, diese falsch versteht und noch falscher spricht, dann verdient man verachtet zu werden. Jeder ist verpflichtet die Sprache seiner Nation zu kennen! Für uns soll die ungarische Sprache immer als die schönste erscheinen, weil sie uns gehört, weil auch unsere Vorfahren auf Ungarisch gesprochen haben; nach ihr wurde unsere

> Heimat benannt, daran erkennt uns Europa, sie schaffte und schafft uns auch in der Zukunft Ehre vor der Welt. *Wenn wir also nüchtern denken, so sollte unsere süße Nationalsprache als die nötigste, sogar – in Anbetracht ihrer Struktur – als die schönste angesehen werden* (Glósz-Reőthy [192?]: 44, Hervorhebung von mir – L.B.).

Im Text ist ein auffallend starker moralischer Druck erkennbar. Es wird quasi festgelegt, zumindest aber suggeriert, dass jeder anständige Mensch so reden soll, wie es vom Verfasser dieser Zeilen für gut gehalten und als einzige, moralisch vertretbare Norm vorgeschrieben wird. Obwohl der Autor bei seiner Argumentation an die Nüchternheit appelliert, steht im Mittelpunkt seiner Argumentation alles andere als die Rationalität. Ganz im Gegenteil, was hier zum Vorschein kommt, ist eine absolut autoritäre, stark emotional geprägte und begründete Form der sprachlichen Erziehung.

Die zumeist *extrem positiven Attitüden zur Nationalsprache* können mit deren immenser Bedeutung erklärt werden. Auch in diesem Zitat wird auf die untrennbare Verbindung zwischen Sprache und Nation hingewiesen, aber wie man dem Text entnehmen kann, spielt die Nationalsprache nicht nur für die Existenz der Nation eine gewaltige Rolle, sondern ihr kommen zusätzliche Aufgaben zu. Das bedeutet, dass die Nationalsprache nicht allein die Nation symbolisiert, sondern auch das ungarische Volk, Land, die Kultur, ja sogar ihre Verdienste und moralischen Werte.

2.5. Die Gefährdetheit der Nationalsprache durch andere Sprachen

Im Sinne des Sprachnationalismus ist die Nationalsprache eine „unabhängige Entität, die über eine eigene urige Natur (Geist, Eigenart, Charakter usw.) verfügt, die ausschließlich für sie kennzeichnend ist" (Maitz 2006: 317; Übersetzung von mir – L.B.). Diese Auffassung kommt auch in den Stilistiken zum Vorschein, die immer wieder betonen, dass eine der wichtigsten Voraussetzungen des 'guten Stils' gerade das ungarische Gepräge der Rede sei. Rein ungarisch sei der Stil, wenn man alle Wörter, Idiome und Satzstrukturen vermeidet, die den Gesetzen und dem Geiste der ungarischen Sprache widersprechen.

> Die fremden Idiome (Germanismen, Latinismen, Graezismen, Gallizismen) entstehen aus der buchstabengetreuen Übersetzung der Ausdrücke anderer Sprachen und sind, falls diese dem Geiste des Ungarischen widersprechen, abzulehnen (Névy 1875: 13).

Die *negative Attitüde gegenüber Fremdwörtern*, die mit den vermeintlichen Gesetzen der Nationalsprache nicht übereinstimmen, ist auch im folgenden Textabschnitt erkennbar.

> Während der Dominanz des Lateins blieben viele lateinische, während der gewaltsamen Germanisierung viele deutsche Wörter nicht nur in der Sprache der gebildeten Kreise, sondern auch in der des Volkes haften. Hier erfuhren sie gewisse Verwandlungen, *sie passten sich aber der Natur unserer Sprache nicht an und verderben auf diese Weise als verunstaltete Ausdrücke die Rede und die Schrift.* Solche Wörter sind [...] aus dem Deutschen: [...], spórhert [Sparherd], firhang [Vorhang], drót [Draht], stempli [Stempel], usw. (Udvarhelyi 1879: 53; Hervorhebung von mir – L.B.).

2.6. Stigmatisierung des Fremden

Wie wir sahen, wurde die Ablehnung von fremden Elementen in der Rede erstens mit dem Ideal „eine Nation – eine Sprache", zweitens mit der Vollkommenheit bzw. Überlegenheit der Nationalsprache und drittens mit dem Schutz von deren Geist und originellem Charakter begründet.

Um die Argumente für die Vermeidung der fremdartigen sprachlichen Strukturen zu verstärken, versuchten die Stilisten negative Attitüden in den Schülern dadurch zu erwecken, dass sie den Sprachgebrauch mit fremder Färbung auf die unterschiedlichste Weise stigmatisierten. Unter den abwertenden Bezeichnungen kann man betont negative Eigenschaften wie *Eitelkeit, Lässigkeit, Arroganz* sowie *Prahlerei* oder *Antipatriotismus* finden. Die „Mischsprachen" werden an einigen Stellen sogar auf die *Ungebildetheit*, auf *mentale Defizite* oder *mangelhafte Kenntnis der Nationalsprache* bzw. auf das *tadelhafte Sprachgefühl* des Sprachbenutzers zurückgeführt. Die Stigmatisierung wird als eines der wirksamsten Mittel der sprachlichen Erziehung eingesetzt. Mit ihrer Hilfe wird moralischer Druck auf die Schüler ausgeübt und dadurch ihr Sprach-, Sprachnorm- und Nationalbewusstsein gestärkt. Im nächsten

Zitat wird der fehlerhafte Sprachgebrauch in folgender Weise abgestempelt:

> Den Gebrauch von Fremdwörtern bringt in der Regel die Notwendigkeit, aber auch oft die *Eitelkeit* mit sich. Während erstere ein Entlastungsumstand ist, ist letztere ein *Fehler*, der zu vermeiden ist, und der von *ungenügendem Nationalgefühl* zeugt (Dengi 1889: 34f., Hervorhebung von mir – L.B.).

In einer anderen Stilistik wird in diesem Zusammenhang folgendes gesagt:

> Viele häufen fremde Ausdrücke aus ***Lässigkeit***, andere aus ***Prahlerei*** in ihrer Rede; beide Sprechweisen sind hässlich und erregen ***Missfallen*** bei den gebildeten Menschen. Statt Fremdwörtern sind die richtigen ungarischen Ausdrücke zu verwenden. Hier geht es um Fremdwörter wie: *kredenc* [Kredenz], *eszcájg* [Esszeug], *kasztni* [Kasten], *wásszerleitung* [Wasserleitung], *slafrok* [Schlafrock], *fess* [fesch], *hercig* [herzig], *konverzál, diskurál* [eine Konversation, einen Diskurs führen] (Vajda 1911: 203; kursive Hervorhebung im Original, fett gedruckte Hervorhebung von mir – L.B.).

2.7. Germanismen im Ungarischen

Von den Kontaktsprachen, vor deren schädlicher Wirkung die Nationalsprache behütet werden sollte, wurde das Deutsche für die gefährlichste gehalten. Diejenigen Ausdrücke, die nach den Regeln des Deutschen gebildet wurden, wurden in den meisten Stilistiken sogar in eigenständigen Kapiteln unter dem Titel „Germanismen" behandelt. Der von den Verfassern beanstandete bedeutende deutsche Einfluss ist vor allem damit zu erklären, dass in der Zeit der Habsburger Herrschaft eine sog. Diglossie-Situation[11] in Ungarn entstand, in der das Ungarische aus den formalen Kommunikationsdomänen von dem Deutschen – und teilweise vom Latein – verdrängt wurde. Die lange und markante Präsenz des Deutschen führte zu Trans- und Interferenzen im Ungarischen und beschädigte nach Ansicht der Autoren dadurch den Geist und das reine ungarische Gepräge der Nationalsprache. Die eindeutig negativen Attitüden gegenüber dem Deutschen werden neben den vorher erwähn-

ten Argumenten weiterhin damit begründet, dass das Deutsche lange Zeit die Sprache der politischen und nationalen Unterdrückung der Habsburger war und als solche als ein *Relikt des kaiserlichen Absolutismus* angesehen wurde. Damit lässt sich also erklären, dass der Gebrauch der deutschen Elemente am stärksten abgewiesen und stigmatisiert wurde und die Stilisten meinten, die Nationalsprache am meisten vor diesen schützen zu müssen.

> seitdem wir mit den Deutschen im politischen und wirtschaftlichen Bund stehen, ist in unserer Sprache *der Einfluss des Deutschen der stärkste*. Diesen Einfluss nennen wir Germanismus. *Davor müssen wir unsere Sprache am meisten schützen, weil wir damit unsere Sprache fast unbemerkt verderben lassen* (Keményfy 1910: 15; Hervorhebung von mir – L.B.).

Auch ein anderer Autor macht darauf aufmerksam, wie sehr der ungarische Wortschatz mit deutschen Wörtern belastet ist. Deswegen fordert er nachdrücklich zum Purismus auf:

> *Wovor wir uns fürchten sollten, ist vor allem die deutsche Wortströmung, die ohne größere Verwandlung roh in unsere Sprache eindringt.* Deutsch kann ein großer Teil der Ungarn, sie lernten es bereits in der Kindheit; die deutsche Literatur und Bildung überströmt uns durch tausenderlei Kanäle: Die Presse, die Musik, die Industrie, der Handel, die verschiedenen Gewerbe bringen täglich neue und neue Fachwörter hervor, die wir sorglos übernehmen. Zum Verdrängen unserer ungarischen Wörter tragen sowohl das Deutschtum, das unter uns lebt, als auch die Nähe von Wien sowie die deutsche Nachbarschaft bei.
>
> Hüten wir unseren originalen oder ungarisch gewordenen Wortschatz vor dem Untergang, und lassen wir nicht zu, dass er durch die Fremdwörter aus der Sprache verdrängt wird! (Zlinszky 1914: 126ff.; Hervorhebung von mir – L.B.).

Auch in einem anderen Text setzt sich der Autor vehement gegen die Verbreitung der Germanismen ein. Er formuliert die Bedrohtheit der Nationalsprache folgendermaßen:

> Ich weiß nicht, wo sie das hernehmen, wenn mein Hausknecht, den wir kaum vor einigen Monaten aus Kleinkumanien, einem der urigsten unga-

> rischen Gebiete geholt haben, meine Frage: „Hideg van- e künn?“ [Ist es kalt draußen?] mit „igen“ [Ja!] beantwortet. Oder wenn ich an meine kleine Tochter, die zu Hause nichts anderes als Ungarisch hört, die Frage stelle: „Megtanultad már a leckédet?“ [Hast du schon deine Hausaufgabe gemacht?], „igen“ [Ja!] antwortet.
> *Aber ich weiß es doch, wo sie das hernehmen! Aus der Budapester Luft, die voll von Germanismen ist. Wenn der Hausknecht mit dem Hausknecht auf Ungarisch spricht, spricht er mit einer deutschen Färbung*; und auch das Kind erlernt in der Schule oder in der Erziehungsanstalt, wo es Deutsch lernen sollte, die Germanismen, den deutschen Satzbau und die anderen Idiome früher als die deutschen Wörter (Zlinszky 1914: 123f.; Hervorhebung von mir – L.B.).

Der Autor des Textes hat sichtbar panische Angst vor der Invasion der Germanismen. Er glaubt sogar hinter dem Gebrauch des ungarischen Wortes „igen“ deutsche Wirkung zu sehen – eine Behauptung, die sprachwissenschaftlich jedoch bis heute nicht als untermauert gilt. In den letzten Zeilen seines Briefes drückt er die Hoffnung aus, dass sein Artikel zumindest von den Lehrern der Schulen oder Erziehungsanstalten gelesen wird, die dann versuchen werden, das gesunde ungarische Sprachgefühl der Kinder gegen die völlige Germanisierung zu verteidigen.

3. Maßstäbe – Zusammenfassung

Aus den von mir analysierten Stillehren geht also eindeutig hervor, dass die bürgerliche Spracherziehung des 19. Jahrhunderts in Ungarn auf einem Normsystem basierte, in dem es – wie ersichtlich – keinen Platz für die bilinguale Norm gab. Es wurde nur eine einzige sprachliche Norm akzeptiert. Diese war keine andere als die *monolingual ungarische, bildungsbürgerlich-kultivierte, puristisch geprägte Norm*, die für sämtliche Sprecher Ungarns als verbindlich galt, ohne dass zwischen den Ein- und Zweisprachigen ein Unterschied gemacht worden wäre.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Normsystem der kulturellen bzw. sprachlichen Elite in den folgenden – auch an die bürgerlichen Schüler herangetragenen – Erwartungen und Maßstäben manifestierte:

(i) Jeder soll loyaler Staatsbürger der Nation sein.
(ii) Da aber die Nation in ihrer Sprache und durch ihre Sprache existiert, soll man auch ein bewusster Sprachbenutzer sein, was so viel bedeutet, dass
(iii) man vor allem die Sprachreinheit beachten soll, indem man
(iv) die Fremdwörter bzw. die Barbarismen, d.h. die fremden sprachlichen Konstruktionen vermeidet,
(v) mit besonderer Rücksicht auf die Germanismen.

Anmerkungen

[1] Diese Kategorien verwende ich im präexplikativen Sinne, weshalb ich hier auf ihre Definition verzichte.
[2] Eine umfang- und datenreiche Analyse in Bezug auf die Sprachkultur des Bürgertums in Deutschland im 19. Jahrhundert befindet sich in Linke (1996).
[3] Diese Problematik gehört zum Forschungsbereich der Sprachbewusstseinsgeschichte, die ein organischer Bestandteil der neueren, soziopragmatisch orientierten Sprachgeschichtsschreibung ist (vgl. Mattheier 1995, 1998, Linke 2003).
[4] Den Begriff 'Sprachkonflikt' definiere ich im Anschluss an Maitz (2005: 1f.) „als eine territoriale Mehrsprachigkeitskonstellation, bei der einer kleineren bzw. untergeordneten Sprachgemeinschaft auf die Sprachlichkeit ausgerichtete Gewalt- und Machtstrukturen einer ihr überlegenen stärkeren bzw. dominanten Sprachgemeinschaft als administrative, politische und wirtschaftliche Autorität auferlegt werden."
[5] Unter dem Begriff 'Bürgertum' wird hier im weiten Sinne diejenige ziemlich heterogene Mittelklasse verstanden, die sich aus der Gentry sowie aus den von deren Anziehungskraft geprägten Intellektuellen und dem vermögenden mittleren Bürgertum rekrutierte und deren Mitglieder sich durch eine gemeinsame Kultur definierten, d.h. dieselben Werte und Normen vertraten. Zur Struktur der ungarischen Gesellschaft im 19. Jahrhundert vgl. Hanák (1984: 345ff.) und (1999), Veliky (1999: 236ff.) sowie Fónagy (2001: 170ff.).
[6] Zum Verhältnis zwischen Verbürgerlichung und Nationalismus in Ungarn im 19. Jahrhundert siehe etwa Glatz (1974).
[7] Zum Sprachnationalismus Ungarns im 19. Jahrhundert vgl. Maitz (2006). Zur Situation in Deutschland siehe u.a. Gardt (1999) und (2000) sowie Stukenbrock (2005).
[8] Zusätzlich zu diesen Hauptquellen wurden weiterhin noch 10 literarische

Lesebücher und 3 Grammatikbücher untersucht.

[9] Das Wort 'Zivilisation' wird – laut Angabe in der Fußnote (Szántó 1887: 73) – im Sinne von 'Verbürgerlichung' gebraucht.

[10] Diese und alle nachfolgenden Übersetzungen aus dem Ungarischen stammen von mir – Laura Bajáky.

[11] Diglossie ist der Fall, wenn innerhalb einer Sprachgemeinschaft zwei unterschiedliche Sprachen oder Sprachvarietäten funktional verteilt sind, wobei die eine als eine high variety, die andere als eine low variety angesehen wird (vgl. Riehl 2004: 15).

Literatur

Primärliteratur

Deme, Károly (1894)
Irálytan és időmértékes verselés. A polgári és középiskolák IV. osztálya számára. Budapest: Lampel R.

Dengi, János (1889)
Magyar stilisztika. Középiskolák számára. Budapest: Eggenberger.

Glósz, [Ferenc] – Reőthy, Vladimir (Hg.) [192?]:
Stilisztika és verstan. A polgári leányiskolák III. osztálya számára. Budapest: Lampel R.

Keményfy, K. Dániel (Hg.) (1910)
Stilisztika olvasmányokkal. A polgári leányiskolák III. osztálya számára. Budapest: Lampel R.

Névy, László (Hg.) (1875)
Stilisztika. Irály és irásmű-szerkezet általános szabályai. Az uj tanterv szerint. A középiskolák számára. I. rész. Irálytan prózai és költői olvasmányokkal. Budapest: Kókai Lajos Bizománya.

Szántó, Kálmán (1887)
Olvasókönyv az irály- és költészettanhoz. Polgári és felsőbb leányiskolák részére. Tárgyi és nyelvi magyarázatokkal kidolgozva. Budapest: Franklin Társulat.

Udvarhelyi, Gyula (1879)
A magyar irásmód. Az irásmü szerkesztésének és előadásának általános szabályai. Polgári iskolák számára és magán használatra. Budapest: Tettey.

Vajda, Gyula (Hg.) (1911)
Magyar irodalomtörténeti olvasókönyv. I. Rész. Irálytan. Felsőbb- és polgári leányiskolák III. osztálya számára. Budapest: Lampel R.
Weszely, Ödön (Hg.) (1894)
Stilisztika. Polgári iskolák számára. Budapest: Lampel R.
Zlinszky, Aladár (Hg.) (1914)
Stilisztika és verstan. A magyar stilus mintái és törvényei. A középiskolák IV. osztálya számára. Budapest: Lampel R.

Sekundärliteratur

Fónagy, Zoltán (2001)
Modernizáció és polgárosodás. Magyarország története 1849-1914. Debrecen: Csokonai.
Gardt, Andreas (1999)
Sprachpatriotismus und Sprachnationalismus. Versuch einer historisch-systematischen Bestimmung am Beispiel des Deutschen. In: Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike; Roelcke, Thorsten (Hg.): *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte.* Berlin/New York: de Gruyter, S. 89-113.
Gardt, Andreas (2000)
Sprachnationalismus zwischen 1850 und 1945. In: Gardt, Andreas (Hg.): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart.* Berlin/New York: de Gruyter, S. 247-71.
Glatz, Ferenc (1974)
Polgári fejlődés és nacionalizmus Magyarországon a XIX. században. In: *Történelmi Szemle*, 17, 1974/2, S. 248-260.
Hanák, Péter (1984)
Ungarn in der Donaumonarchie. Probleme der bürgerlichen Umgestaltung eines Vielvölkerstaates. Wien: Verlag für Geschichte und Politik/München: Oldenbourg Verlag/Budapest: Akadémiai Kiadó.
Hanák, Péter (1999)
Társadalmi struktúrák a 19. századi Közép-Európában. In: Hanák, P.: *A kert és a műhely.* 2., erw. Auflage. Budapest: Balassi, S. 199-216.
Linke, Angelika (1996)
Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Linke, Angelika (2003)
Sprachgeschichte – Gesellschaftsgeschichte – Kulturanalyse. In: Henne, Henne; Sitta, Horst; Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Germanistische Linguistik: Konturen eines Faches*. Tübingen: Niemeyer, (Reihe Germanistische Linguistik 240), S. 25-65.

Maitz, Péter (2005)
Sozialpsychologie des Sprachverhaltens. Der deutsch-ungarische Sprachkonflikt in der Habsburgermonarchie. Tübingen: Niemeyer.

Maitz, Péter (2006)
A nyelvi nacionalizmus a dulizmus-kori Magyarországon. Egy nyelvi ideológia elemei. *Magyar Nyelv*, 102, 2006/3, S. 307-322.

Mattheier, Klaus J. (1995)
Sprachgeschichte des Deutschen: Desiderate und Perspektiven. In: Gardt, Andreas; Mattheier, Klaus J.; Reichmann, Otto (Hg.): *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien.* Tübingen: Niemeyer, (Reihe Germanistische Linguistik 156), S. 1-18.

Mattheier, Klaus J. (1998)
Kommunikationsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Überlegungen zum Forschungsstand und zu Perspektiven der Forschungsentwicklung. In: Cherubim, Dieter; Grosse, Siegfried; Mattheier, K. J. (Hg.): *Sprache und bürgerliche Nation. Beiträge zur deutschen und europäischen Sprachgeschichte des 19. Jahrhunderts.* Berlin/New York: de Gruyter, S. 1-45.

Riehl, Claudia Maria (2004)
Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Stukenbrock, Anja (2005)
Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945). Berlin/New York: de Gruyter.

Veliky, János (Hg.) (1999)
Polgárosodás és szabadság. Magyarország a 19. században. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kálmán Kiss (Nyíregyháza)

Aus der Vergangenheit der deutschen Sprache in Ungarn. Michael Stancsics und seine Lehrbücher

Die deutsche Sprache spielte im Ungarn der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle. Das ungarische Königtum war von Anfang an ein Land, in dem mehrere Nationalitäten zusammen lebten. Darunter war die Anzahl der deutschsprachigen Bewohner sehr bedeutend. Laut Statistik bildete die deutsche Nationalität um 1800 ein Achtel der Gesamtbevölkerung Ungarns (Ács 1986: 178). Die Ansiedlung der Deutschen erfolgte im historischen Ungarn planmäßig und im Allgemeinen nach historischen Ereignissen, in deren Folge die Zahl der Bevölkerung des Landes drastisch sank. So muss zuerst auf den Tatarenzug im 13. Jahrhundert, sowie auf die Türkenherrschaft im 16–17. Jahrhundert hingewiesen werden.

Die Habsburger, zu deren Imperium nach der verlorenen Schlacht gegen die Türken bei Mohács im Jahre 1526 auch Ungarn gehörte, luden im 18. Jahrhundert nach Ungarn aus mehreren Gründen gerne Deutsche ein. Einerseits war die Kommunikation für die österreichischen Behörden mit diesen Menschen problemlos, sie sprachen ja alle die deutsche Sprache, bzw. Mundarten des Deutschen oder später schon auf ungarischem Boden eine deutsche Mischmundart. Andererseits hatte die kaiserliche Macht zu den deutschen katholischen Ansiedlern von den deutschen Gebieten mehr Vertrauen als zu anderen Nachbarn Ungarns (Bellér 1981: 56). Und als drittes Moment darf nicht vergessen werden, dass es im Interesse des Staates stand, neue Einwohner zu haben, die aus ihrem Heimatland nicht vermögenslos nach Ungarn kamen, und für welche die modernen Produktionsmethoden bereits bekannt waren.

Es kann eindeutig festgestellt werden, dass die im 18. Jahrhundert und Anfang des 19. Jahrhunderts nach Ungarn gekommenen Deutschen im Vergleich zu anderen Nationalitäten Ungarns ein viel höheres Niveau der allgemeinen und der Produktionskultur hatten. Die Deutschen kamen nach Ungarn als Bauern oder als gewerbetreibende Bürger. In den ländlichen Gebieten, besonders im transdanubischen Teil Ungarns, wie z. B. im Komitat Veszprém, Komárom oder südlicher davon in Baranya,

Somogy aber auch im ostungarischen Komitat Szatmár besiedelten die Bauern, die meistens schwäbischer oder fränkischer Herkunft waren, im allgemeinen Dörfer, in denen sie entweder alleine oder mit Dorfbewohnern ungarischer Abstammung oder anderer Nationalitäten zusammen lebten. Lange Zeit bewahrten die Deutschen ihre eigene Kultur, und sie sprachen untereinander nur in der deutschen Muttersprache. Das Ungarische erlernten nur diejenigen Deutschen, für die es unerlässlich nötig war.

Die Städte Ungarns, die im 18–19. Jahrhundert architektonisch und hinsichtlich der Lebensweise ihrer Bewohner westeuropäischen Charakter aufwiesen, waren eigentlich das Ergebnis der Tätigkeit der dort lebenden Deutschen. Bauherren, Architekten, Meister und Hilfsarbeiter, Gewerbetreibende, Besitzer der Gasthöfe sowie Beamte stammten Jahrzehnte lang aus dem Deutschtum (Soós 1998: 31). Die Deutschen nahmen auch an der Verwaltung ihrer städtischen Gemeinden teil: das Magistrat der Städte, so auch das von Buda beispielsweise, bestand lange Zeit nur aus Deutschen oder wenigstens aus Personen mit meistens deutschen Namen. Die neuen Gewerbezweige sowie die modernen Wissenschaften wurden in Ungarn in bedeutendem Maße durch Vermittlung der aus Deutschland gekommenen Personen verbreitet.

Die deutsche Sprache war im amtlichen Leben neben dem Latein, das als offizielle Staatssprache des Ungarischen Königtums galt, die am zweithäufigsten gebrauchte Sprache. Nach dem Tode von Kaiser Josef II. 1790 verlor das Deutsche an seiner ehemaligen Bedeutung stark. Parallel damit gab es auch Versuche, die ungarische Sprache in den Schulen Ungarns zu unterrichten. Das Ungarische zählte aber bis zum im Jahre 1825 aufbrechenden Reformzeitalter nicht zur offiziellen Sprache Ungarns. Viele der ungarischen Adeligen, die eigentlich das Recht hatten, in diesen Fragen zu entscheiden, vertraten vor 1825 noch die Meinung, dass das aus vielen Nationalitäten bestehende Ungarn die lateinische Sprache als allgemeinverständliche Staatsprache gebrauchen soll. Sie fanden die ungarische Sprache nämlich unterentwickelt, volkstümlich und nicht dazu geeignet, zur Sprache des Unterrichts auf höheren Stufen und des amtlichen Lebens zu erheben (Grünwald 1888: 99).

Die Lage änderte sich dank des Auftritts der Vertreter des Reformzeitalters, die einen starken Impuls gaben, für Ungarn den unga-

rischen Nationalcharakter zu schaffen und die ungarische Sprache als Staatssprache vom König und Hochadel anerkennen zu lassen. Dies erfolgte schließlich im Jahre 1844, als das königliche Gesetz No. II. über die Verwendung der ungarischen Sprache als Staatssprache erschien (Bárczi/Benkő/Berrár 1978: 545).

Als Folge dieser Ereignisse gewann die ungarische Sprache an Respekt auch im Kreise der in Ungarn lebenden anderen Nationalitäten. In erster Linie begannen natürlich die Ungarn, ihre Muttersprache im amtlichen Leben zu gebrauchen. Immer mehr Bücher erschienen in ungarischer Sprache, die dank der am Anfang des 19. Jahrhunderts abgeschlossenen ungarischen Spracherneuerung schon volkommen geeignet war, in dieser Sprache Werke der schöngeistigen Literatur oder wissenschaftlichen Inhalts zu schaffen.

Manche der urbanen Deutschen waren zu dieser Zeit schon zweisprachig: zu Hause sprachen sie in deutscher Muttersprache, aber im Verkehr mit den Ungarn oder Angehörigen anderer Nationalitäten waren sie bereit, das Ungarische zu gebrauchen. Sie haben nämlich eingesehen: wenn sie auch des Weiteren im Leben des Landes eine dominante Rolle spielen möchten, müssen sie mit den Ungarn einen sprachlichen Kompromiss eingehen.

Das war damals hinsichtlich des ländlichen Bauerntums noch nicht der Fall. In den Dörfern, in den geschlossenen deutschen Dorfgemeinschaften fühlte man nämlich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nicht den Zwang, sich zu „vermagyarisieren". Dieser Prozess erfolgte dort erst Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, also zur Zeit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, als die Dominanz des Ungartums im Leben des ganzen Landes für die Nationalitäten eindeutig wurde.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erschienen in Ungarn einige Lehrbücher der deutschen Sprache, die im Sprachunterricht an den Schulen oder beim Privatlernen gebraucht werden konnten. Diese Bücher wurden entweder in deutscher oder in ungarischer Sprache verfasst. Der Gebrauch der mit deutschen Kommentaren versehenen Lehrbücher war in erster Linie für Personen deutscher Abstammung von großem Nutzen, aber die Ungarn konnten sich das Deutsche nur mit Hilfe von Sprachbüchern, die in ungarischer Sprache verfasst worden waren, erfolgreich aneignen. Aufgrund der vorhandenen bibliographi-

schen Daten kann gesagt werden, dass die Zahl dieser Letzteren nicht hoch war. Die Bücher wurden entweder in Pest oder in ungarischen Städten (Leutschau, Preßburg, Hermannstadt, Klausenburg) herausgegeben, in denen auch Bewohner deutscher Herkunft lebten.

Des Weiteren möchte ich mich mit der Darstellung eines der Verfasser dieser Bücher beschäftigen. Ich tue es aus mehreren Gründen. Erstens, weil die Tätigkeit dieser Person in der ungarischen fachmethodischen Literatur nicht besonders bekannt ist. Zweitens, weil die Motivation des Verfassers, Bücher solchen Inhalts zu schaffen, sehr bemerkenswert ist. Und drittens ist es interessant, zu beobachten, ob er seine eigentliche Zielsetzung erreicht hat.

Der Name des Autors ist Mihály Táncsics. Er ist für die Ungarn als symbolhafe Figur der Märzrevolution von 1848 bekannt, über sein Leben und Werk weiß man aber heute nicht viel. In der ungarischen Literaturgeschichte trifft man den Namen von Táncsics in erster Linie als Autor von Büchern gesellschaftspolitischen Inhalts oder didaktischer Prosawerke (Pándi 1965: 683). Aus unserem Gesichtspunkt ist aber ein weiteres Gebiet seiner Tätigkeit wichtig, nämlich das Schaffen von Sprachlehrbüchern.

Zuerst müssen einige Momente aus dem Leben von Táncsics hervorgehoben werden, die bezüglich unseres Themas bemerkenswert sind. Mihály Táncsics ist 1799 im ungarischen Komitat Veszprém geboren. Sein Heimatdorf war Ácsteszér, ein Dorf mit gemischter, aus ungarischen und deutschen Leibeigenen bestehender Bevölkerung. Auch Táncsics stammte aus einer gemischten Familie: sein Vater war Kroate (der ursprüngliche Name von Táncsics war Stancsics), und seine Mutter war slowakischer Abstammung. In seinem autobiographischen Werk (Táncsics 1885) schreibt Mihály Táncsics, dass er – trotz seiner kroatischen und slowakischen Wurzeln – von seiner Kindheit an der Meinung war, dass alle Menschen, die in Ungarn leben, die ungarische Sprache kennen lernen und gebrauchen sollen.

Táncsics wollte als junger Mann nicht in seinem Dorf bleiben, deshalb lernte er Weberkunst. Sein Lebensziel war es aber, Wissenschaften zu studieren und das Volk Ungarns zu lehren. Nach einigen Jahren ist es ihm gelungen, die Lehrerbildungsanstalt von Buda zu absolvieren, wo er Ungarisch, Deutsch, Mathematik aber in erster Linie viel Lehrmethodik lernte.

Im Laufe seines Lebens eignete sich Táncsics mehrere Sprachen an. So war er außer des Ungarischen auch des Deutschen, des Französischen, des Lateinischen, des Englischen und des Slowakischen mächtig. Diese Sprach- und methodischen Kenntnisse benutzte er in seinen Lehrbüchern der ungarischen, deutschen, französischen sowie der lateinischen Sprache[1].

Hinsichtlich des Verhältnisses von Táncsics zur deutschen Sprache kann gesagt werden, dass er Deutsch bereits in seiner Jugend konnte. So verstand er nicht, warum sich die Deutschen in seinem gemischten Dorf nicht bemühten, das Ungarische zu erlernen. Er meinte, alles war mit der Ungarnfeindlichkeit des Pfarrers seines Dorfes zu erklären, der die jungen deutschen Menschen im Dorf nicht dazu veranlasste, sich die ungarische Sprache anzueignen.

Diese kritische, oft eindeutig negative Einstellung zur Kirche und zur Religion war übrigens für Táncsics ein konstantes Merkmal. Er vertrat auch hinsichtlich der bestehenden Gesellschaft eine eigene Vorstellung. Er war nämlich mit der Gesellschaftsordnung Ungarns im Allgemeinen nicht zufrieden: er stand auf der Seite der Armen, er übte an dem feudalen Staat, der Ausbeutung des vermögenslosen Volkes vom Adel und von der Kirche, an der feudalen Willkür sowie der Abhängigkeit des ungarischen Staates vom österreichischen Kaisertum scharfe Kritik. Seine rebellischen, radikalen und oft „präkommunistischen" Ideen fanden aber nur auf wenige Anhänger, und während seines langen Lebens erwartete ihn seitens der Behörden mehrmals der Arrest. So wurde er wegen solcher Ideen zum Beispiel im Jahre 1847 verurteilt, und die Teilnehmer der Märzrevolution von 1848 befreiten ihn aus seinem Kerker als das Opfer der österreichischen Willkürherrschaft und der feudalen Unterdrückung.

Im Vergleich zu der ungarischen Reformopposition war Táncsics nicht nur vor 1848, sondern auch nach 1848 zu radikal: er ging hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Anforderungen nämlich viel weiter als Kossuth und die ungarische Mittelklasse.

Nach dem niedergeschlagenen ungarischen Freiheitskampf 1849 wurde Táncsics wieder verurteilt. Zu einer Veränderung in seinen Lebensverhältnissen kam es nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich im Jahre 1867, als er zum Abgeordneten des ungarischen Parlaments gewählt wurde. Aber auch da blieb er mit seinen Ideen allein. Danach arbeitete

er an der Organisierung der ungarischen Arbeiterbewegung und er gab eine Zeitung für die Arbeiter unter dem Titel *Goldene Trompete* heraus. In den letzten Lebensjahren zog sich Táncsics von der Politik zurück und arbeitete an seinem bibliographischen Werk, das erst nach seinem Tode erscheinen konnte.

Die deutsche Sprache nahm im Leben von Táncsics einen besonderen Platz ein. Er nahm sich nämlich vor, die in Ungarn lebenden Deutschen die ungarische Sprache zu lehren. Dieses Ziel wollte er mit der Hilfe der deutschen Sprache erreichen. 1833 veröffentlichte er sein erstes Sprachbuch, das in Pest (auf dem damaligen Titelblatt stand schon Budapest) herausgegeben wurde. Er wollte dadurch ein Lehrbuch zur Verfügung stellen, das für die Interessenten die ersten Schritte auf dem Weg zur ungarischen Sprache ermöglicht.

Das zweisprachige, ungarisch-deutsche Buch von Táncsics erschien unter einem langen Titel, der in deutscher Sprache lautete:

> Ungarische und deutsche Gespräche und Sprech-Übungen, um schnell in diesen Sprachen eine Fertigkeit im Sprechen zu erlangen, mit besonderer Berücksichtigung der im Ungarischen gebräuchlichen Anhäng-Silben (Suffixen), der richtigen Anwendung des bestimmten und unbestimmten Zeitwortes, und vieler eigenthümlicher Redensarten von M. Stancsics (Stancsics 1833)[2].

Das Lehrbuch hat kein Inhaltsverzeichnis, aber man kann sagen, dass die erste Hälfte des Buches die wichtigsten Regeln der ungarischen Grammatik enthält. Dazu wird ein reiches Beispielsmaterial mit deutschen Äquivalenten angegeben. Die Schwerpunkte des grammatischen Teils sind die Modi, die Artikel, der Gebrauch des Verbs *van* und *nincs*, die Verben mit Endung *-ik* in Präsens 3. Person Singular, der Gebrauch der Numeri und der Pronomina. Táncsics war übrigens der Meinung, dass die erste und wichtigste Aufgabe beim Sprachlernen ist, möglichst viele Wörter zu erlernen, da man mit ihrer Hilfe auch ohne Grammatik oder mit grammatischen Fehlern vieles ausdrücken und sich verhältnismäßig gut verständigen kann.

Der zweite Teil des Buches enthält Sprechübungen. Das sind eigentlich thematisch zusammengestellte Sätze in ungarischer und deutscher Sprache. Das Sprachmaterial spiegelt oft das Verhältnis von Táncsics zu

den heiklen Fragen seines Zeitalters wider. Auch bei Themen, die eigentlich ganz neutraler Natur wären, fügt der Autor einen Satz mit Gesellschaftskritik hinzu, z. B. bei der Darstellung der Tageszeiten endet er das Thema mit dem Satz: „In unserer Heimath ist noch eine große Finsternis" (S. 38). In manchen Sätzen geht Táncsics noch weiter, und man kann unerwartet Sätze lesen, wie: „Diese Menschen sind in großen Fesseln" (S. 44). „Wann fallen von den Menschen die tausendjährigen Fesseln der Vorurtheile herab?" (S. 44). „Der Knabe saugt viele Vorurtheile ein, bis zum er Manne wird" (S. 44). „Es ist traurig, wenn die Völker für ewige Sklawen angesehen werden können" (S. 45). Die folgende Definition über die Umstände in Ungarn ist auch vielsagend: „Ungarisches Land, deutscher König, lateinisches Gesetz, pfäffische Erziehung, gemischte Nation, nicht ungarische Bürger, zehnerlei Sprache" (S. 35). In dem Kapitel, wo der Autor geographische Fragen erörtert, kann über Fankreich gelesen werden, dass seine Hauptstadt *Paris, die Stadt der Freiheit ist* (S. 83). Oder bezüglich Polens schreibt Táncsics: „An den Ufern der Weichsel liegt Warschau, in dessen Mauern im Jahre 1830 und 1831 die Polen am glorreichsten für ihre Freiheit fochten, aber durch äußere Intrigen, durch ihre eigene Uneinigkeit, besonders aber wegen Verweigerung der natürlichen Rechte ihrer Mitbrüder, in ein größeres Sklawenjoch verfielen" (S. 84). Hinsichtlich der männlichen Bewohner des königlichen Ungarns zur Zeit Táncsics' kann folgende Kritik gelesen werden: „Von männlichem Geschlechte können zwei Millionen Kinder, eine Million Alte sein, so bleiben drei Millionen wirkliche Männer; aber nur physisch genommen" (S. 85). Zum Thema Reisen schreibt der Autor folgenden Dialog: „– Wo kehren wir ein? – Bei der Goldenen Krone. – Ich liebe diesen Namen nicht, laßt uns anderswo einkehren!" (S. 97). Táncsics' Haltung zur Kirche und zum Adel kann an folgender Konversation beobachtet werden: „– Gehest nicht nach Preßburg? – Was würde ich dort machen? – Man will dort das Glück unseres Vaterlandes ausmitteln. – Wer? – So weißt du nicht einmal das, die Magnaten und die Bischöfe" (S. 116). Die Konversation wird aber an mehreren Stellen plötzlich abgebrochen, da die weiteren Sätze des Buches vom Zensor gestrichen wurden. Ausser der gesellschaftsphilosophischen Gedanken äussert Táncsics seine Meinung auch zu alltäglichen Fragen, wie Lebensform, Kultur, Unterricht usw.: „Ein Theil von Pest ist schon verschönert" (S. 53). „Das Bücherschreiben bereichert in

Ungarn nicht“ (S. 53). „Ein großer Theil der Menschen liest nichts, ein anderer Theil nur Unnützes, und nur ein kleiner Theil liest Nützliches“ (S. 78). Über die Kenntnis und das Lernen der ungarischen Sprache können wir folgende Dialoge lesen: „– Können sie gut ungarisch? – Es wäre ja eine Schande, wenn ich es nicht könnte, ich nenne mich ja einen Ungar. – Ja, aber viele Ungarn können nicht ungarisch! – Aber wie wäre der ein Ungar, der nicht ungarisch kann? – Wunderlich“ (S. 91). Der zweite Dialog lautet: „– In wie viel Monaten kann man die ungarische Sprache erlernen? – Wer Freude dazu, einen guten Meister, und genug Zeit hat, in einem Monate. – Wenn diese Sprache so leicht erlernet werden kann, warum haben die vielerlei Völker, die dies Vaterland bewohnen, dieselbe nicht erlernt? – Ach Freund, schweigen wir davon, die Ursache darf ich nicht sagen“ (S. 76). Ein Strich am Ende des Dialogs weist wieder auf die Arbeit des Zensors hin.

Das Buch von Táncsics war übrigens sehr gefragt, es war schnell vergriffen, aber inzwischen kam es sowohl für den Verfasser als auch für den Zensor zu Unannehmlichkeiten. Aus dem Buch von Táncsics lernten nämlich auch die Kinder von Palatin Josef, und der Palatin fand den Inhalt einiger Sätze unannehmbar. Die Fahnder vermuteten, dass Táncsics nach der Kontrolle des Zensors noch einige gefährliche Sätze einschob, aber es konnte nicht bewiesen werden. Deshalb wurde der Zensor des Buches, Georg Beimel von der weiteren staatlichen Tätigkeit enthoben. Man wollte die Wiederauflage des Buches von Táncsics aber nicht verhindern, deshalb wurden nur die für gefährlich gehaltenen Sätze gestrichen. So konnte die zweite Auflage, die auch für mich zur Verfügung stand, bereits ein Jahr später, 1834 erscheinen (Táncsics 1878: 94).

Diesem Lehrbuch folgten noch weitere Bücher, die von Táncsics in den 1840er Jahren verfasst wurden[3]. Er schrieb mehrere ungarische Grammatiken, einige nur in ungarischer, andere sowohl in ungarischer als auch in deutscher Sprache, um die früher auf Latein geschriebenen Werke durch einfachere Grammatikbücher zu ersetzen. Die Lehrbücher erzielten verschiedene Schüler- bzw. Schulkategorien, die Palette reichte von den Büchern für Anfänger bis zu den Werken für Fortgeschrittene. Táncsics vertrat hinsichtlich des Sprachlernens die Meinung, dass es am erfolgreichsten ist, wenn Kindergärten in den nicht ungarischsprachigen Gemeinden eröffnet werden, wo die Nationalsprache den Kleinkindern sehr leicht beigebracht werden kann. Er hat auch vorgeschlagen, dass aus

dem Ausland nach Ungarn umsiedelnde Personen binnen zweier Jahre die ungarische Sprache erlernen sollen.

Es ist auch interessant, auf die Frage einzugehen, wie Táncsics seine Hauptidee, nämlich die in Ungarn lebenden Deutschen das Ungarische zu lehren, verwirklichen konnte. Táncsics weist mehrmals in seinem autobiographischen Werk darauf hin, dass er sprachlich keinen Ungarn zum Deutschen erziehen wollte. Das heißt, er war bereit, im Kreise der Deutschen nur die ungarische Sprache zu unterrichten. Aber trotz der ursprünglichen Vorstellung konnte Táncsics seine Zielsetzung nicht vollkommen verwirklichen. Dafür gab es mehrere Erklärungen. Das Interesse an der ungarischen Sprache war in der ersten Hälfte oder sogar gegen Mitte des 19. Jahrhunderts noch nicht so hoch, dass er davon den Unterhalt für sich und seine Familie hätte sichern können. So war er auch gezwungen, Ungarn, die Deutsch lernen wollten, oder Deutschen, die nicht richtig lesen und schreiben konnten, Deutschstunden zu geben. Auch in Wien, wo er sich vom Herbst 1837 bis zum Frühjahr 1838 mit dem Ziel aufhielt, Österreichern Ungarisch zu unterrichten, musste er statt dessen Privatstunden in Deutsch geben.

Táncsics erwähnte in seiner Autobiographie nur einige Privatschüler namentlich, denen er im Laufe der Jahrzehnte Ungarisch beibrachte. So lehrte er unter anderem den Arzt Josef Sadler, die Tochter des Typographen Karl Tarttner, Baronin Wurm, Euphemia Sissányi, die die Frau vom Vizegaspan des Komitats Zólyom war, oder sogar den bekannten Grafen Sándor Teleki, welcher gute Kontakte zum Dichter Sándor Petőfi hatte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Mihály Táncsics als Verfasser von Lehrbüchern der deutschen und ungarischen Sprache wenig bekannt ist, obwohl seine Werke unter den Sprachbüchern der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen wichtigen Platz einnehmen. Das eigentliche Ziel von Táncsics war, für die deutschsprachige Nationalität Ungarns Grammatiken und Konversationssammlungen zu bieten, aufgrund derer das Ungarische als Verkehrssprache aller Bewohner des ungarischen Königtums zu erlernen ist. Die Bücher von Táncsics sind darüber hinaus nicht einfache, neutrale Sprachbücher, denn die eigenartige Weltauffassung des Verfassers ist in ihnen stark präsent.

Anmerkungen

[1] So verfasste er u.a: Mihály Stancsics 1846: *Franczia nyelvtan.* Budapest: Emich Gusztáv ny.; Stancsics, Mihály 1842: *Latin nyelvtudomány kezdők számára.* Pozsony: Wigand.
[2] Der ungarische Titel lautet: *Magyar és német beszélgetések 's nyelvgyakorlások, e' két nyelv hirtelen megtanulására, különös tekintettel a' magyar nyelvbeli ragasztályokra, a' határozott 's határozatlan igék helyes használására, és sok saját beszédmódra*. Írta Stancsics Mihály. Budapest: Wigand, 1833.
[3] Z. B.: Stancsics, Mihály 1840: *Magyar nyelvtudomány kisdedek számára*. Pest: Heckenast; Stancsics, Mihály 1844: *Magyar nyelvtan - Ungarische Sprachlehre*. Pozsony: Wigand; Táncsics, Mihály 1868: *Magyar-német szótárcza a német községekbeli iskolák 1. osztálya számára*. Pest: Bartalits ny.; Táncsics, Mihály 1867: *Magyar nyelvtanítási kézikönyvecske kezdők számára. Handbüchlein zum ungarischen Sprachunterricht für Anfänger*. Pest: Bartalits Imre.

Literatur

Ács, Zoltán 1986
Nemzetiségek a történelmi Magyarországon. Budapest: Kossuth könyvkiadó.
Bárczi, Géza/Benkő, Lóránd/Berrár, Jolán 1978
A magyar nyelv története. Budapest: Tankönyvkiadó.
Bellér, Béla 1981
A magyarországi németek rövid története. Budapest: Magvető kiadó.
Grünwald, Béla 1888
A régi Magyarország. Budapest: Franklin-Társulat.
Pándi, Pál (szerk.) 1965
A magyar irodalom története 1772-től 1849-ig. Budapest: Akadémai Kiadó, III.
Soós, István 1998
Történeti áttekintés a kezdetektől 1848-ig. In: Hambuch, Vendel (Hg.): *Németek Budapesten.* Budapest: Fővárosi Német Kisebbségi Önkormányzat.
Táncsics, Mihály 1878
Életpálya vagy Emlék-iratok. Első kötet. Iratott 1851-54-ben, 8 évig tartott rejtezkedésem idején. Pest: Heckenast Gusztáv.
Táncsics, Mihály 1885
Életpályám. 2. kötet. Budapest: Központi Táncsics Bizottság.
Életpályám. 3. kötet. Budapest: Központi Táncsics Bizottság.
Életpályám. 4. kötet. Budapest: Központi Táncsics Bizottság.

Barabás László (Nyíregyháza)

Das Deutsche Ausland-Institut und Mittel-Europa als Wirtschaftsraum in der Zwischenkriegszeit

I.

Wir mögen die Mythen. Wenn doch nicht, dann haben wir sie trotzdem um uns herum, dadurch fühlen wir uns gezwungen, bewusst oder unbewusst, unsere Beziehung zu ihnen auszugestalten. Im Folgenden wird das im Titel angegebene Thema durch den Blickwinkel der Mythen untersucht.

Die Beziehungen zwischen Deutschland und Mittel-Europa sind durch Mythen umwoben. Die Quellen dieser Mythen liegen in Deutschland, die Initiatoren und Verbreiter sind Deutsche, Organi-`sationen, Institutionen und Ideologien. Das Wort „Mythos" bedeutet auf Griechisch „Wort", mit einer letztgültigen Geltung, im Gegensatz zu „logos", welche eine sich durch die rationelle Argumentationsführung als wahr erweisende Aussage ist. In diesem Fall handelt es sich aber nicht um prähistorische Zeiten oder um die Geschichten der Götter im Altertum, wie es eine der bekannten Auslegungen der Mythos-Bedeutung nahe legt, und auch nicht um das grundlegende Modell der menschlichen Weltdeutung, welche in der Richtung der Psychoanalyse Sigmund Freuds anzusiedeln ist oder Carl Gustav Jung in seinen Archetypen vervollkommnet hat. Näher bringen uns zur themenrelevanten Auslegung die „Mythen des Alltags" von Roland Barthez, welche primär die emotionelle Orientierung und die kommunikative Grundlage der modernen Gesellschaft darstellt.

Von diesen Auslegungen soll der Versuch abgesondert werden, in der Welt der Rationalität, in der von den Zaubern entblößten Welt durch die bewusst geschaffene „neue Mythologie" der Welt eine mythische Bedeutung zu verleihen – im Allgemeinen mit der Absicht der politischen Mobilmachung. Auch der junge Nietzsche hoffte auf die Neugeburt des deutschen Mythos – durch die Musik von Richard Wagner, Alfred Rosenberg versuchte im „Der Mythos des 20. Jahrhunderts" das nationalsozialistische Wertesystem mit der Autorität

des Wortes „Mythos“ auszustatten. Der neue Mythos ist in zahlreichen Bereichen einsetzbar, deswegen existieren viele Spielarten, eine allgemein gültige Definition stößt auf Hindernisse. Es ist aber zu behaupten, dass der Mythos unabhängig von den Inhalten auch als eine sprachliche Form zu definieren ist, welche nicht rationell überzeugen, sondern emotionell wirken soll (Jordan 2007: 222f.).

Nach Claude Lévi-Strauss weist ein jeder Mythos eine doppelte Struktur auf, historisch und ahistorisch zugleich (Lévi-Strauss 1967: 230). Das ist in erster Linie auf die politischen Mythen bezogen stichhaltig, denen zumeist wahre historische Gegebenheiten zu Grunde liegen. Die meisten Ereignisse, über die Mythen entstehen, sind nicht frei erfunden. Gleichzeitig aber existiert auch die „mythische Lesart“ der Wirklichkeit. Im Unterschied zur Erzählung des Historikers zeichnet den Mythos eine gewisse Maßlosigkeit aus. Die Herausforderung für den Historiker besteht darin, dieses Phänomen wahrzunehmen und dessen Werkzeugcharakter zu erkennen. Die politischen mythischen Narrationen verhelfen uns nicht immer zum besseren Verständnis der Wirklichkeit, diese wird zumeist verzerrt. Dieser Umstand ist um so mehr zu berücksichtigen, da die politischen Mythen in den modernen Zeiten meist im Dienste der Ideologien stehen (Hein-Kirchner/Hahn 2006: 5f.). Andere meinen, der Mythos sei der „Schlüssel zur Gegenwart“. Diese wird „mit einer als sinnvoll angesehenen Vergangenheit“ verknüpft und dadurch den Handlungen der Gegenwart einen Sinn verliehen. Die Mythen sind demnach die Träger der Traditionen und auf diese Weise werden die Wege des gemeinsamen Handelns geebnet.

Der Mythos und die Politik weisen gleichfalls eine Glaubensstruktur auf, aber im Gegensatz zur Ideologie, die in vielen Fällen polarisierend wirkten, besitzen Mythen fast ausschließlich einen integrativen Charakter. Nationalmythen berichten über die Opferbereitschaft der Vorfahren dem Gemeinwesen gegenüber. Die Heldentaten wandeln sich aber nur dann in politische Mythen um, wenn sie Bestandteile der Heillehre der politischen Gemeinschaft werden. Der politische Mythos richtet sich in erster Linie darauf aus, die Gesellschaft in der Gegenwart zur Orientierung zu verhelfen. Das besagt gleichzeitig auch, dass politische Mythen als Produkt bestimmter politischer Ideen zu verstehen sind. Die emotionsgeladene Erzählung stellt eine mythische Lesart bestimmter historischen Vorgänge dar, d.h. die Fakten werden nicht wahrheitsgetreu,

sondern selektiv und stereotypisiert erklärt, dadurch wird den Ereignissen eine spezielle Bedeutung zugesprochen. Gewisse Fakten werden durch die mythische Narration nicht berücksichtigt oder vernachlässigt. Das führt wiederum zur Glorifizierung der beschriebenen Ereignisse oder Leistungen, d.h. der Mythos kann als eine Art Leistungsschau oder als eine Erzählung über eine besonders hervorragende Leistung bewertet werden. Auf diese Weise erscheint die Vergangenheit in einer ziemlich idealisierten Darstellung, welche auf diesem idealisierten, teils erfundenen Vergangenheitsbild ruht. Ein Merkmal des politischen Mythos ist es, dass er kurze aber mitreißende Bilder und Erzählungen präsentiert, die letztendlich die fundamentalen Werte, Ideen und Verhaltensformen der den Mythos tragenden Gruppe legitimiert.

In Bezug auf den im Titel angegebenen Themenkreis soll noch darauf hingewiesen werden, dass die politischen Mythen in Raum- bzw. Zeitmythen unterteilt werden können. Der Raummythos ruht auf bestimmten raumbezogenen Vorstellungen, welche sich in der kollektiven Erinnerung als Raummythen festsetzen, die zur Schaffung von vorgestellten „Räumen" führen. Ähnlich fungiert auch der Zeitmythos, der ein Goldenes Zeitalter überbewertet und für die Gesellschaft als Richtmaß hochhält: eine Periode der Entwicklungsgeschichte der eigenen Gesellschaft wird hervorgestrichen, mit einem gelobten Handlungsakt verknüpft und das als besondere historische Leistung erörtert (Hein-Kirchner/Hahn 2006: 407ff.). Mythisierung von Institutionen ist nicht typisch, allein als Beteiligte an anderen Mythen können sie thematisiert werden.

II.

Im Folgenden soll geprüft werden, wie die oben angeführten Merkmale des politischen Mythos bei der im Titel angegebenen Thematik anzuwenden sind.

Das Deutsche Ausland-Institut (DAI) wurde gegen Ende des Ersten Weltkrieges mit Sitz in Stuttgart als gemeinnützige Institution gegründet. Laut Satzungen sollte es an der Verwirklichung zweier Zielsetzungen arbeiten: die Interessen des Auslanddeutschtums wahren und auslandkundliche Kenntnisse verbreiten.

Das Hauptprofil der Tätigkeit des DAI war von Anfang an eine möglichst vollständige, auf alle Lebensbereiche erfassende Dokumentationsarbeit bezüglich des Auslanddeutschtums, was eine Sonderform der Volkstumsarbeit darstellte, und deren Ergebnisse im Archiv, in den Ausstellungsräumen, Karteien und Publikationen des DAI ihren Niederschlag fanden. Diese Tätigkeit gewann nach dem Ersten Weltkrieg stark an Bedeutung. Die Erfassung wirtschaftlicher Art der deutschen Volksgruppen im Ausland, und durch sie die ihrer Umgebung, stellte einen organischen Bestandteil seiner Sammeltätigkeit dar.

Die zeitweise sehr intensive „Feldarbeit" wurde am Anfang und in der Mitte der 20-er Jahre oft von Studenten durchgeführt; nach der Einholung der Grunddaten organisierte das DAI häufig Reisen durch Mittel-Europa für Politiker, Journalisten, bzw. holte Reiseberichte von Einzelreisenden und dort Arbeitenden ein. Diese Berichte behandelten von Zeit zu Zeit ausführlich die geführten Gespräche mit den Lokal- bzw. Landespolitikern während der Reise im jeweiligen Land und auch die Ergebnisse der gesammelten persönlichen Erfahrungen über die einzelnen Bereiche des Wirtschaftslebens.

Der Gedanke über die intensiven volksdeutschen Wirtschaftsbeziehungen war das Lieblingsvorhaben des bis 1933 amtierenden DAI-Präsidenten, Wanner. Er ging vom internationalen Wirtschaftswettlauf und von der Überzeugung aus, dass die Schaffung eines gesamtdeutschen inneren Marktes und einer komplementären Wirtschaft unter den einzelnen deutschen Volksgruppen möglich sei. Die deutschen Volksgruppen würden in erster Linie als Lebensmittelproduzenten und als Absatzmarkt für die deutschen Industrieerzeugnisse fungieren. Die Vorteile für die deutsche Wirtschaft sind eindeutig, die Volksgruppen würden ihrerseits Absatzsicherheit und dadurch bessere Bedingungen dafür erzielen, eigene Kultureinrichtungen zu unterhalten und auf diesem Wege größeres innenpolitisches Gewicht erreichen. In der Folge der Jahrestagung der deutschen Volksgruppen 1927 führte das DAI ein Wirtschaftstreffen durch, zu dem etwa 80 Vertreter der deutschen Wirtschaft aus dem In- und Ausland eingeladen waren (Ritter 1976: 42). Konkrete Wirtschaftsabsprachen sind aber unbekannt. Es ist auch nicht gelungen für die Erzeugnisse der Auslanddeutschen im Reich erfolgreicher zu werben, abgesehen davon, dass an den eigenen Veranstaltungen gelegentlich die Weine und Spezialitäten der deutschen Volksgruppen angeboten wurden.

III.

Einige von den Reiseberichten der vom DAI nach Mittel-Europa organisierten Reisen bzw. dem DAI zugeschickten Reiseberichten, die als typisch zu betrachten sind, sollen nun die im I. Teil des Aufsatzes aufgeführten Mythen veranschaulichen.

Der erste ausgewählte Reisebericht stammt aus dem Jahre 1925 und berichtet über eine „wirtschaftliche Studienreise" durch Jugoslawien und Rumänien, wie der Verfasser die Gattungsbestimmung der Reise festlegt (BAK, R 57/474–12). Der Bericht wurde von Viktor Wagner, dem Kenner der südost-europäischen Länder, besonders des südslawischen Staates aufgelegt, einem aktiven Akteur der Deutschtumspolitik – bis zu seiner fluchtartigen Abreise. Die Berichterstattung ist sehr pragmatisch, die Ereignisse werden gelegentlich minutiös festgehalten, an mehreren Stellen sind aber nur großzügige Hinweise ohne Details zu lesen. Bereits in der kurzen Einleitung tauchen die für unser Thema relevanten Mythenelemente auf: Die regionale und Weltsendung von Deutschland und die Frage der Beziehungen zu den deutschen Volksgruppen in der Region. Dieses südost-europäische Gebiet nahe Deutschland bildet die Brücke zum Nahen Osten und das Tor Richtung Fernen Osten. Es liegt nahe, die Bestrebungen der Bagdad-Bahn-Zeitperiode heranzuziehen und auf die diesbezüglichen Großmachtpläne hinzuweisen. Dieser Moment wird eigenartiger Weise mit den Beziehungen zu den südost-europäischen deutschen Volksgruppen kombiniert, wodurch auch deren Charakter bestimmt wird. Wirtschaftlich soll diesen Volksgruppen geholfen werden, damit das Deutsche Reich seine Interessen ebenfalls befriedigen kann. Das überwiegend im 18. Jahrhundert ausgewanderte Deutschtum hat dieser Region eine deutsche Prägung verliehen, nun ist die Zeit reif geworden zu einer wirtschaftlichen „Bearbeitung" – mit dem Wortgebrauch des Berichtes.

Nach der Einführung kommt er schnell auf die Absicht der Auswahl von Vertretern für die Errichtung einer Feinwurtswaren- und Konservenfabrik, der Verarbeitung von Tierabfällen wie Hörner und Häute, für die Errichtung einer Wollweberei und für den Absatz von Imkereiprodukten. Über die detaillierte Beschreibung der technischen Einzelheiten der Reise hinaus berichtet er über die Begegnung mit den Vertretern der ungarländischen deutschen Volksgruppen während der

Durchreise, so mit Gündisch, mit dem über die Schaffung einer deutschen Bank für die Volksgruppe, eventuell durch Ankauf einer kleineren Bank beraten wurde und mit Faul-Farkas. Auch die Begegnungen in Ungarn belegen den Raummythos: die „deutsche Welt" der Region stammt aus den Jahrhunderten des Mittealters, sie wurde durch die Ansiedlungen der Donauschaben gestärkt, im Rahmen der Doppelmonarchie wurde sie entfaltet. Durch die Verknüpfung der räumlichen und ethnischen Bezüge, kombiniert mit Emotionen kann das Ziel der Geltendmachung der aktuellen wirtschaftlichen Interessen gesetzt werden, welches auch als gesamtnationale Zielsetzung zur Hebung des nationalen Wohlstandes erscheint.

Im südslawischen Staat suchten sie in erster Linie durch die „Agraria"-Genossenschaft nach Partnern über die Vertreter hinaus auch für die Errichtung eines Schlachthofes. Für die Beziehungen könnte es sehr förderlich sein, Geschäftsleute deutscher Herkunft einzubeziehen, allein wegen ihrer Sprachkenntnisse: sie beherrschten alle Sprachen des Landes.

Als eine wichtige Aufgabe erschien Wagner die Pflege der bereits bestehenden Beziehungen zum DAI und die Knüpfung von neuen. Dabei machte er aber eindeutig, dass bei den Wirtschaftsbeziehungen die Interessen der Händler und Unternehmer in Deutschland den Vorrang hätten, auch auf Kosten der Landwirte in Südslawien, so z.B. bei der Festlegung des Preisniveaus für Schweinefleisch. Nach seiner Argumentation sollen auch die heutigen Auslanddeutschen – ähnlich wie die Gründergenerationen – im Interesse der Reichsdeutschen Opfer bringen. Er geht auch auf die Frage der Lage und Beurteilung der deutschen Volksgruppe ein und stellt fest, dass die alte, aus der Vorkriegszeit stammende Anerkennung in dem selbstbewussten Auftreten immer noch fortbesteht.

Auch im Banater Teil in Rumänien wurden ähnliche Programme abgewickelt, Wagner führte die Aufklärungsarbeit über das DAI fort. Es entging seinen Beobachtungen nicht, dass über den Vorsitzenden des schwäbisch-deutschen Kulturvereins kritische Bemerkungen zu hören waren, wonach er die schwäbische Gemeinschaft verrate, indem er zu der liberalen rumänischen Partei gute Kontakte unterhalte, d.h. nicht auf Nationalitätenbasis Politik betreibe. Im Sinne der Mythos-Erklärung bricht er dadurch die Tradition der opferbereiten Arbeit der Vorfahren

und in der konkreten Situation förderte er nicht die Geltendmachung der deutschen Interessen aus dem Reich.

Zu dem Bericht gehört noch ein abgesonderter Anhang, welcher über die Zurechtstellung der von ihm für falsch gehaltenen Ansichten bezüglich des DAI berichtete: Gruppen, die sich als völkisch einstuften, verwechselten das DAI mit anderen, sozialdemokratisch oder jüdisch geführten Organisationen. Nach seiner Erklärung stellten diese Ansichten unterschwellige Angriffe auf das DAI dar. So sind im Bericht von Wagner Elemente sowohl des Raum- als auch des Zeitmythos nachweisbar, das DAI erscheint als die Verkörperung der deutschen gesamtnationalen Interessen.

Das Elaborat ebenfalls von Viktor Wagner auf zehn Seiten aus dem Jahre 1926 über die wirtschaftliche Lage des Deutschtums in Ungarn fordert eine selbständige, den Reichsdeutschen Interessen dienende deutsche Wirtschaftsordnung in Ungarn (BAK, R57/474–13). Von den ungarischen Volkstumspolitikern wurde der Anspruch auf eine eigene deutsche oder deutschorientierte Bank erneut formuliert, welche Kredite gewähren könnte, im Notfall aus fremden, sprich ungarischen Geldmitteln. Wagner war vehement gegen diese Bestrebung in dieser Form, stattdessen schlug er – als Alternative – die Gründung von Verkaufsgenossenschaften vor, welche aus den Erträgen die Kreditierungstätigkeit betreiben könnte unter Beibehaltung des deutschen Charakters. Ebenso hielt er es für unzulässig, dass das Sonntagsblatt in einer Druckerei im ungarischen Besitz hergestellt wird, obwohl auch deutsche Druckereien in Ungarn ebenfalls zur Auswahl stünden. Das Opfer sollte aufgebracht werden, wettbewerbsfähige Bedingungen zu schaffen, da es aber nicht bewerkstelligt wird, wird der Mythos über die Volkszusammengehörigkeit und der Opferbereitschaft zerstört.

Der vertrauliche Bericht der Sächsischen Jungenschaft aus dem Jahre 1927, welcher auch dem DAI zuging, erörterte die Frage des Lehrling-Nachwuchses für Kleinhandwerker in Jugoslawien (BAK, R57/474–23). Die Organisation sah die Lösung darin, Ausbildungskurse für den Nachwuchs in Deutschland zu organisieren. Bei einer weiteren Aktion hielt Otto Schnellbach 1933 mit Bildprojektion und Zeichenfilm-Aufführungen Vorträge über die Landmaschinen in den von Deutschen bewohnten Gebieten Jugoslawiens (BAK, R57/474–37). Er ging dabei von der Annahme aus, dass die Landwirte in den Jahren

der Krise momentan nicht über die nötigen Geldmittel verfügten, um neue landwirtschaftlichen Geräte zu besorgen, aber wenn jemand vorher Maschinen, Geräte und Werkzeuge aus Deutschland benutzt hatte, würde er auch in Zeiten des Aufschwungs deutsche Produkte anschaffen. Kurz nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde auch die Leitung des DAI abgelöst, so wurde der gebürtige Sachse aus Siebenbürgen, Richard Csaky, Leiter des Instituts. Das von ihm vermutlich Ende 1937 angefertigte Schriftstück trägt die Überschrift „Das Auslanddeutschtum als Stütze der deutschen Außenhandelsinteressen" (BAK, R57/1541). Die Einführung zeigt bereits den Geist der geänderten Verhältnisse, indem er die Worte des Leiters der Auslandsorganisation der NSDAP AO, Bohle, als Richtschnur zitiert: Der deutsche Außenhandel steht oder fällt einerseits mit der innenpolitischen Festigkeit, andererseits mit dem Ansehen, welches die Auslanddeutschen in den jeweiligen Ländern erkämpfen können". Das in der Welt zerstreute Deutschtum bildet eine Volks- und Schicksalsgemeinschaft, der Handel und die Wirtschaft stellen eine Sache für das gesamte deutsche Volk dar, es kann nicht der Nutzen des Einzelnen werden und in Abhängigkeit der freien Wanderung geraten – die tragischen Folgen der obigen Auffassung sind wohl bekannt. In diesem Gedanken erscheint die aktuelle Version des Sendungsmythos des deutschen Volkes aus den romantischen Zeiten.

Als letztes Beispiel steht ein Manuskript für einen Zeitungsartikel vom März 1942, in dem die Industrieplanung und der deutsche Außenhandel in Südost-Europa erörtert werden (BAK, R63/250a). Das Dokument führt zu diesem Zeitpunkt nicht mehr die Traditionen als die Grundlage der wirtschaftlichen Anknüpfung an, sondern die durch die Kriegsereignisse entstandenen Vorbedingungen, die für die betroffenen Länder die Loslösung von der Weltmarkt-Ausgeliefertheit ermöglichten, wobei Deutschland die Garantie für die Stabilität auf sich nahm.

Die zeitliche Folge der Beispiele veranschaulicht den Prozess, wie das ursprünglich für andere Ziele errichtete DAI die Handhabung der direkten wirtschaftlichen Belange in seine Aktivitäten einbaute, welcher ideologischer Fundierung es sich bediente. Dieser Prozess mündete in eine Situation, in der die Motivation der Opferbereitschaft der Auslanddeutschen durch den äußeren Zwang abgelöst wurde.

Diese Motivation hatte eine weniger bedeutende aber gelegentlich an Wichtigkeit zugenommene Gegenströmung: den Auslanddeutschen

wurden Eigenschaften zugesprochen, über die sie nur zum Teil oder gar nicht verfügten. In vielen Fällen werden sie dargestellt, als wären die Auslanddeutschen die Träger des „wahren" Deutschtums durch das kräftigere Festhalten an den Traditionen, die Unverdorbenheit der Sprache, das bewusstere Hochhalten der Zugehörigkeit zur Nationalität und der Religion, bzw. durch die Sesshaftigkeit einer überwiegend agrarischen Gesellschaft. Dieser, sich aus der Minderheitenlage, wirtschaftlichen und soziale Rückständigkeit ergebende Zustand wird glorifiziert und der heimischen Bevölkerung als Beispiel für die gesunden Verhältnisse hingestellt – unter den Verhältnissen im Deutschen Reich ein Anachronismus. Als Einschränkung muss hinzugefügt werden, dass dieses Phänomen nicht ausschließlich den Deutschen eigen war.

Das DAI fungierte mit seiner Organisations- uns Informationstätigkeit bezüglich der Wirtschaft parallel mit anderen Institutionen und Organisationen, welche sich damit berufsmäßig beschäftigten, aber bis 1933 hatte diese Aktivität keinen komplementären Charakter. Da das Institut bei seiner Arbeit andere Schwerpunkte hatte, konnten die erworbenen Informationen und Erkenntnisse durch institutionalisierte Kanäle den staatlichen Entscheidungsträgern nur eingeschränkt zugeleitet werden. Die Tätigkeiten erwiesen sich aber doch nicht als Selbstzweck, da das DAI in die Vernetzung von unterschiedlichen Organisationen, Instituten, Vereinen und Klubs tief eingebettet war – durch die persönlichen Kontakte. Seine Amtsträger, die inneren und äußeren, die regelmäßigen und gelegentlichen Mitarbeiter, waren überwiegend in der Welt der konservativen Organisationen und im universitären Bereich zugegen. Der konservative Juni-Klub, der Schutzbund unter der Leitung von Karl C. Loesch, der Mitteleuropäische Wirtschaftstag, aber auch wichtigen Bereiche mit Wirtschaftskontakten wie konservative Zeitschriftenredaktionen und Verlage stellten die Vielfalt der Kanäle dar, durch die das DAI mit seinen Wirtschaftsinformationen über das Auslanddeutschtum in Erscheinung treten konnte.

Diese Feststellung hatte bis 1933 ihre Geltung, die dann erfolgten personellen und organisatorischen Änderungen, die unter stärkere NSDAP-Kontrolle gestellte Tätigkeit verringerte die Wirksamkeit der Einflussnahme. Dies galt auch dann, wenn 1933 innerhalb des DAI ein Gremium eigens für wirtschaftbezogene Aktivitäten unter Beteiligung von scheinbar potenten Persönlichkeiten aufgestellt wurde. Der

Spielraum für Einflussnahme auf den partei-staatlichen Bereich wurde auch im Vergleich zu den Weimarer Jahren bescheidener.

Die Aktivitäten das DAI im Allgemeinen, die bezüglich der Wirtschaft im Besonderen, trugen in erster Linie der Kontinuität nach dem Kaiserreich und der Überleitung zu den neuen Verhältnissen nach 1933 bei. Dadurch leistete es Dienste einer mythischen Deutung der Beziehungen zu dem Ausland unter Einbeziehung der Auslanddeutschen und deren propagandistischen Nutzung.

Literatur

Hein-Kirchner, Heidi/Hahn, Hans Henning (Hg.) 2006
Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa. Marburg: Verlag Herder Institut.

Jordan, Stefan (Hg.) 2007
Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam.

Lévi-Strauss, Claude 1967
Strukturale Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ritter, Ernst 1976
Das Deutsche Ausland-Institut in Stuttgart 1917-1945. Wiesbaden: Steiner.

Methodik und Didaktik

Carmen Cristache (Bucureşti)

Ein Beitrag zum parallelen Erwerb von Sprache und so genannter Schlüsselkompetenzen

Die aktuelle Beschäftigung mit der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Rahmen der Hochschulausbildung stellt die Forderung nach der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund. Der folgende Beitrag setzt sich als Ziel, die Herausforderungen, der sich die Hochschulen heutzutage stellen müssen, kurz darzustellen, um dann die Entstehung des Begriffs der Schlüsselqualifikationen und Gründe für ihre Förderung aufzuzeigen. Anschließend sollen auch die veränderten Rahmenbedingungen des Germanistikstudiums kurz vorgestellt und zum Schluss soll ein Beispiel einer möglichen Integrierung von Schlüsselkompetenzen in den Spracherwerb, genauer in die Textarbeit, präsentiert werden.

1. Neue Rahmenbedingungen für die Hochschulausbildung

Zum einen hat Europa seit Mitte der 90-er Jahre im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses" die hochschulpolitischen Weichen dafür gestellt, dass die Studienstrukturen der Länder innerhalb Europas und damit auch weltweit besser vergleichbar werden. Die Bologna-Beschlüsse zur Harmonisierung der Studienangebote im Hochschulbereich müssen bis 2010 umgesetzt werden.

Die Studienreform stellt sich jedoch im Gesamtzuschnitt sehr komplex dar. Es handelt sich nicht um eine einzige Reform, sondern um ein ganzes Reformpaket. Dieses besteht im Kern in der Gestaltung zweier unterschiedlicher Stufen (Bachelor und Master) und in der Bemessung der Arbeitslast (workload) von Studierenden (Leistungspunkte), in dem Zuschnitt von Lehrveranstaltungen zu thematischen Blöcken (Modularisierung), in der Internationalisierung des Curriculums, in der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, damit verbunden, in der neuen Regelung der Genehmigung der Studiengänge (Akkreditierung) und – als übergreifender gesellschaftspolitischer Wunsch formuliert – in der effizienten Anbindung an den Arbeitsmarkt.

Außerdem ist es eine Tatsache, dass immer mehr junge Erwachsene eines Jahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen, als dies früher der Fall war. Der tertiäre Bildungssektor hat in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung von der Eliteförderung hin zur Massenausbildung erfahren. Der internationale Vergleich weist auf diesen Trend hin; in den USA beispielsweise studieren bereits etwa 60% der Personen einer Alterskohorte (Schwarz-Hahn/Rehburg 2004: 84).

Zum anderen ist mittlerweile die Erkenntnis, dass es für Hochschulabsolventen nicht mehr genügt, sich ein eng eingegrenztes Fachwissen anzueignen, um auf dem Arbeitsmarkt Erfolg zu haben, weitgehend verbreitet. Einerseits veraltet Spezialwissen immer schneller, andererseits sind für die stetige Erneuerung von Wissensbeständen zusätzliche Qualifikationen gefragt: Das lebenslange Lernen (LLL) und die Methodik des Lernens zu lernen rücken neben den fachlichen Grundlagen ins Zentrum der wissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen. Wissen allein reicht nicht mehr aus, Beschäftigungsfähigkeit (employability) wird heutzutage gefordert. Personalchefs fragen nach Zusatzqualifikationen, seien es zusätzliche Kompetenzen im EDV-Bereich, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz oder Kommunikationskompetenz. Auch Studierende haben umfassendere Ansprüche an ihr Studium. Wichtig ist für sie, eine für den Arbeitsmarkt qualifizierende Ausbildung durch Wissenschaft zu bekommen.

Deswegen müssen sich die Hochschulen diesen Herausforderungen stellen, sprich bei Lehrplänen und Lehrmethoden den gewandelten beruflichen Perspektiven der jungen Leute entsprechen.

Zwar besteht in der Forderung nach der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen weitgehend Einigkeit, aber die Umsetzung in die Praxis ist eher problematisch bzw. es herrscht dabei große Ratlosigkeit. Die zwei Fragen, die sich unmittelbar stellen sind: Wo und wie sollen diese Qualifikationen erworben werden? Und wie können sie gerade an der Hochschule erworben werden?

Helen und Marcus Knauf, die Herausgeber des Bandes *Schlüsselqualifikationen praktisch* aus der Reihe *Blickpunkt Hochschuldidaktik* kommen zu dem Schluss, dass „es *die* Strategie nicht gibt, mit der Schlüsselqualifikationen optimal gefördert werden können. Vielmehr gibt es unter den jeweiligen Bedingungen immer eine bestmögliche Strategie“ (Knauf/Knauf 2003: 7).

Interessanterweise stellen die Herausgeber aus den in dem Band zusammengestellten Beiträge zwei wichtige Aspekte bezüglich der Vermittlung so genannter Schlüsselkompetenzen fest: auf der einen Seite ein paar Voraussetzungen, die in diesem Kontext unabdingbar werden, und auf der anderen Seite typische Schwierigkeiten, die mit der Förderung von Schlüsselqualifikationen verbunden sind (Knauf/Knauf 2003: 7ff.).

Eine wichtige Voraussetzung, um Sozial-, Methoden- oder Selbstkompetenz zu lehren und zu lernen, scheinen die partizipativen Formen der Lehre zu sein: handeln versus passiv zuhören. Die Studierenden werden aus ihrer passiven Zuhörerrolle herausgeholt, denn Selbständigkeit wird durch selbständiges Handeln gelernt, Arbeiten im Team durch Arbeit im Team und wie man eine Präsentation macht, lernt man, indem man sie *macht*. Das bedeutet, dass die Aufgabe der Lehrenden darin besteht, „Freiräume für Probehandeln zu schaffen".

Zweitens können Schlüsselqualifikationen nicht *en passant* entwikkelt werden, sondern erst über Bewusstmachung und Reflexion. Drittens soll die Förderung von Schlüsselkompetenzen zusammen mit Fachqualifikationen stattfinden. Diese Verknüpfung von Fach- und Schlüsselqualifikationen ermöglicht einerseits einen guten Lernerfolg und andererseits entsteht zur Förderung von Schlüsselqualifikationen kein zeitlicher Mehraufwand, ein wichtiger Parameter bei der Entwicklung der Curricula.

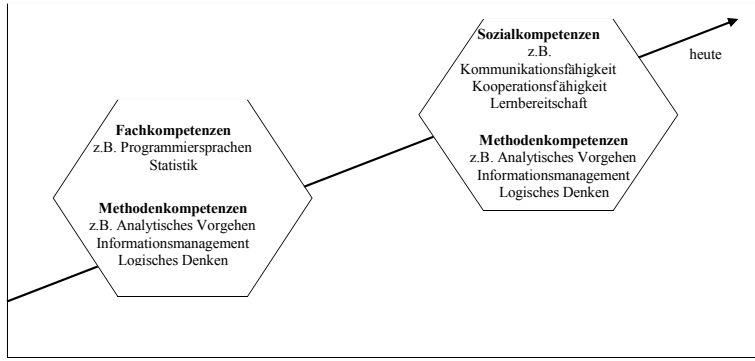
Zu den typischen Schwierigkeiten werden drei Punkte genannt:

1. Kostet die Förderung von Schlüsselkompetenzen mehr Zeit?
Auch wenn nicht zusätzlich Zeit aufgebracht werden muss, um Schlüsselkompetenzen zusätzlich zu fördern, so ist eine partizipativ ausgerichtete Lehre oft zeitintensiv. Aber der Lernerfolg ist auf jeden Fall nachhaltiger. Ein anderer Aspekt, der sich damit verbindet, ist die Einteilung der vorhandenen Zeit. Sollte man an der gängigen Seminareinteilung festhalten oder lieber Blockveranstaltungen anbieten? Deutlich wird, dass es schwierig ist, komplexe Lernprozesse in ein „90-Minuten-Korsett zu pressen". Drittens stellt sich die Frage, ob solche Veranstaltungen integraler Bestandteil eines Studienganges sein sollten oder ob es nicht effizienter wäre, sie als zusätzliches Angebot quer zu mehreren Studiengängen anzu-

bieten. Offensichtlich gibt es für beide Formen Vor- und Nachteile, auf die ich hier aber nicht näher eingehen möchte.
2. Eine zentrale Frage bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen ist die nach ihrer Bewertung. Wie lässt sich zum Beispiel der Grad der Teamfähigkeit messen? Wie können Gruppenleistungen bewertet werden? Es besteht also ein großer Bedarf an der Festlegung von allgemein anerkannten Bewertungsmöglichkeiten und -kriterien.
3. Was ist mit der Rolle des Lehrenden? Seine Rolle scheint sich zu verändern: Er distanziert sich von der Belehrerrolle, er wird zum Berater, Unterstützer und Organisator.

2. Die Entstehung des Begriffs der Schlüsselkompetenzen, Gründe für deren Förderung

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen geht auf Mertens zurück, den damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Er entstand Anfang der 1970er Jahre im Kontext von Qualifikationsforschung und Bildungsökonomie. Mertens verfolgte das Ziel einer möglichst genauen Abstimmung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem. Mertens ging davon aus, dass die raschen (technischen und organisatorischen) Innovationen in der Berufswelt dazu führen, dass Wissen zunehmend schneller veraltet. Deswegen forderte er die Stärkung von Kompetenzen, die unabhängig von diesen Wandlungsprozessen sind: Schlüsselqualifikationen. Mertens verstand unter Schlüsselqualifikationen vor allem materiale Kompetenzen (allgemeine, übertragbare Wissensinhalte und Fachqualifikationen) und formale Kompetenzen (Methoden- und Zugriffswissen). In der heutigen Diskussion steht jedoch der formale Aspekt im Vordergrund. Anders als bei Mertens sind vor allem personale Kompetenzen gemeint, also Verhaltensweisen und Werthaltungen der Individuen (Knauf 2003: 11ff.).



Knauf 2003: 13, Abb. 1

Für den Begriff der Schlüsselqualifikationen lassen sich laut Knauf vier Dimensionen differenzieren: Sozialkompetenz (Kommunikations-, Kooperationsfähigkeit, aber auch Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen), Methodenkompetenz (Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit), Selbstkompetenz (Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement sowie Motivation) und Fachkompetenz (Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die fachübergreifend einsetzbar sind, wie etwa EDV-Kenntnisse und Fremdsprachen) (Knauf 2003: 14).

Doch warum wächst die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für Hochschulen und Hochschulabsolventen?

Erstens tragen Schlüsselqualifikationen zur Verbesserung der Studierfähigkeit bei. Wer in großem Maße über Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen sowie übergreifende Fachkompetenzen verfügt, ist auch den Anforderungen eines Studiums besser gewachsen. Studierende profitieren beispielsweise schon im Studium von den Vorteilen der Lern- und Arbeitsform der Teamarbeit. Das Gleiche gilt für die Präsentationstechniken. Wer sein Wissen anschaulich, verständlich und zielgruppenadäquat darstellen kann, wird seinen Studienerfolg dadurch verbessern. Entwickelte Kooperations- und Kommunikationskompetenzen machen den Austausch mit den Kommilitonen und das Referieren bedeutend einfacher und

Fremdsprachen ermöglichen zum Beispiel den Zugang zu internationaler Literatur. Die Förderung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen der Hochschulausbildung ist also unerlässlich für das erfolgreiche Absolvieren eines Studiums.

Schlüsselqualifikationen sind zweitens zu einer Art „Schwellenkompetenz" geworden: Wer über sie verfügt, kann die Schwelle vom Studium in den Beruf leichter bewältigen. Laut Knauf haben mehrere Untersuchungen (u.a. Dietzen 1999, Wannewitz 1999, Spreter-Müller 1988) ergeben, dass im Falle der Kriterien für die Personalauswahl soziale Kompetenzen und persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten eine wichtigere Rolle als das reine Fachwissen, das von den Hochschulen vermittelt wird, spielen. Die Hauptursache für die wachsende Bedeutung von Schlüsselkompetenzen scheinen veränderte und sich verändernde Strukturen im Berufsleben zu sein. Im Zuge der Internationalisierung und der Globalisierung finden immer öfter Firmenzusammenschlüsse, Joint Ventures, statt. Das bedeutet für den Einzelnen mehr Kooperation im Team, mehr Kontakte mit interkulturell unterschiedlichen Kunden, eine größere Notwendigkeit zur Kommunikation. Durch den Umgang mit ausländischen Partnern und Kunden werden bestimmte Schlüsselqualifikationen immer wichtiger. Andererseits werden innerhalb von Unternehmen und Organisationen Hierarchienstufen abgebaut. Ziel ist eine ganzheitliche Aufgabenbearbeitung, in der Planung, Durchführung und Evaluierung durch eine Person oder eine Personengruppe (Problemorientierung). Ein weiterer Faktor, der zu der wachsenden Bedeutung von Schlüsselkompetenzen führt, ist der beschleunigte Wandel von Anforderungen. Das Tempo der Innovationsveränderungen wird immer größer. Schließlich wird die neu entstandene Vielfalt möglicher Lebenskonzepte aufgeführt. Es gibt für das Individuum eine Vielzahl von wählbaren Lebens- und Handlungskonzepten. Dieser große Freiheitsgewinn schafft aber auch Unsicherheit und stellt hohe Anforderungen an die Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen. Die Notwendigkeit, bereits frühzeitig aus einer Vielzahl von Optionen die Richtige auszuwählen und sich auch später immer wieder neu zu orientieren, macht Schlüsselqualifikationen notwendig.

3. Veränderte Rahmenbedingungen des Germanistikstudiums

Infolge der oben beschriebenen gesellschaftspolitischen Entwicklungen ergeben sich insbesondere für das Germanistikstudium im Ausland, aber nicht nur, neue Rahmenbedingungen:

Erstens wurde die erste Studienstufe (Bachelor) auf drei Jahre reduziert und sie endet mit einem Diplom, das den Studenten ermöglichen muss, den Anforderungen des Arbeitsmarkts zu entsprechen. Mit anderen Worten muss die Germanistik ihr Fach, sprich ihre Inhalte, in Richtung Berufsorientierung weiter entwickeln.

Zweitens bringen die Studenten, die ein Germanistikstudium aufnehmen, unterschiedliche Deutschkenntnisse mit: Die ganze Palette von Null bis zum Referenzniveau C1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*[1] ist vertreten.

Andererseits verfügen die Studenten auch über weitere Fremdsprachenkompetenzen (insbesondere über Englischkenntnisse), die sie aus der Schule mitbringen und die bei der Curriculumentwicklung des Faches berücksichtigt werden müssten. Außerdem wird ein bewusster Umgang mit Fremdsprachen vermisst, der die Studenten intellektuell mehr anspricht, der „Uni - angemessen" ist, zumal diese Studenten philologisch ausgebildet werden.

Wenn man die veränderten Rahmenbedingungen und die Aufgabe der Germanistik, die Studienreform bis 2010 umzusetzen, berücksichtigt, dann kann man behaupten, dass die Herausforderung konkreter darin besteht, dass den Germanistikstudenten sowohl die deutsche Sprache als auch Anteile der Spezialisierung (spezielle Fachkenntnisse, methodische Fähigkeiten) und gleichzeitig Arbeitsmarktkompetenzen, vermittelt werden müssen – das alles in einer Zeitspanne von 3 Jahren, d.h. während des Bachelors.

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass sich aus der oben beschriebenen Problemstellung mehrere Fragen ergeben, die zu beantworten sind: Erstens die Frage nach den Berufen, die die Zielgruppe nach dem Studium ausüben wird. Daraus abgeleitet, müsste festgelegt werden, welches Sprachniveau die Zielgruppe beherrschen muss und mit welchem Spracherwerbsmodell sie das entsprechende Niveau am effizientesten erreicht. Darüber hinaus zwingt die Berufsorientierung zu der Frage, welche die wichtigsten Arbeitsmarktkompetenzen sind, die innerhalb des

Faches beachtet werden müssen. Wie sollen diese vermittelt und trainiert werden?

4. Beispiel für die Integration von Schlüsselkompetenzen in die Textarbeit

Eine wichtige Kompetenz, die von Absolventen eines Germanistikstudiums erwartet wird, ist meiner Meinung nach der professionelle Umgang mit Texten, mit unterschiedlichen Textsorten, wie z.B., von den literarischen Texten mal abgesehen, mit Pressetexten, Studien und Untersuchungen, unterschiedlichen Verträgen usw. Zu diesem professionellen Umgang mit Texten gehören bestimmte Schlüsselkompetenzen, u.a. analytische Fähigkeiten und eine systematische Arbeitsweise.

Im folgenden Beispiel möchte ich zeigen, wie solche Schlüsselqualifikationen in den Spracherwerb integriert und anhand der Arbeit mit Texten, in so genannten Textseminaren, geübt werden können. Solche Schlüsselqualifikationen können nämlich in Zusammenhang gebracht werden mit der Kompetenz, einen Text zusammenfassen und dabei Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden können.

Die Textarbeit im Seminar besteht aus den folgenden 5 Schritten:

1. Sicherung des Textverständnisses, Wortschatzarbeit
2. Diskussion/Stellungnahme in Gruppen und dann im Plenum zu dem Textinhalt
3. Erarbeitung der Textstruktur
4. Erstellen der Textzusammenfassung
5. Bewusstmachung, Reflexion über die Vorgehensweise und das Ziel des Seminars

Im Weiteren werde ich die oben dargestellten 5 Schritte anhand des Textes „Studienabbrecher: Mehrheit mit neuer Perspektive" konkretisieren. Der Text fasst eine Untersuchung zu Studienabbrechern zusammen. Die Forscher haben 7 Gruppen unterschieden, die in den Zwischenüberschriften 1–7 aufgelistet werden: 1. Späte Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung; 2. Studienabbrecher aus familiären Gründen; 3. Frühe Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung, 4. Studienabbrecher wegen nicht bestandener Prüfung; 5. Studien-

abbrecher aus finanziellen Gründen; 6. Späte Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung; 7. Frühe Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung.

1. Sicherung des Textverständnisses: Zuordnung der Zwischenüberschriften; Wortschatzarbeit: der Text enthält u.a. bestimmte Ausdrücke und Wendungen, die vielleicht erklärungsbedürftig sind, wie z.B.: *das Handtuch werfen, unter die Lupe nehmen, etwas unter einen Hut bringen, Kurzschlussreaktion etc.*
2. Diskussion über den Textinhalt: vor allem der interkulturelle Aspekt, der Vergleich mit dem Heimatland
3. Auseinandersetzung mit dem Textaufbau: Die Struktur des Textes soll in Form einer Graphik/ eines Diagramms festgehalten werden. (siehe unten ein Beispiel einer möglichen Darstellung)
4. Erstellung der Textzusammenfassung: Präsentation der Graphik / des Diagramms
5. Bewusstmachung, Reflexion

In diesem Prozess der Erstellung einer Graphik findet ein Prozess des Abstrahierens statt, der für die Entwicklung von analytischen Fähigkeiten sehr wichtig ist. Denn in diesem Prozess müssen die wichtigsten Aspekte des Textes graphisch systematisiert werden. Dazu gehört, außer dem Festlegen des Themas, das Bestimmen der zwei Kriterien, nach denen die Informationen aus dem Text systematisiert werden können. Und zwar sind das: erstens die Gründe für den Studienabbruch und zweitens der Zeitpunkt und die Zukunftsabsichten. Die Kriterien sind auch aus den Zwischenüberschriften herauszulesen.

Außerdem bilden abstrakte Begriffe innerhalb einer Graphikerstellung wie: Titel, Quelle, Zeitraum, Maßeinheit eine gute Grundlage für die Systematisierung der Informationen und den kritischen Umgang mit Graphiken, mit Informationen generell. Das Aneignen eines kritischen Umgangs mit Informationen soll die Studenten in ihrer Denk- und Verhaltensweise auf das weitere Leben, Berufsleben vorbereiten.

Das Seminar kann weitergeführt werden in dem Sinne, dass man daran zusätzlich Präsentationstechniken üben könnte, indem man sich als Ziel setzt, die entstandenen Graphiken/Diagramme mündlich zu präsentieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine entscheiden-

de Voraussetzung für die Förderung von Schlüsselqualifikationen die Gestaltung vielfältiger Lernumgebungen ist: multipler Kontexte und multipler Perspektiven. Erst der Wechsel der Lehr- und Lernformen auch innerhalb einzelner Veranstaltungen kann Interesse und Motivation aufrechterhalten und damit zum Lernen beitragen.

Literatur

Blamberger, Günter/Glaser, Hermann/Glaser, Ulrich (Hg.) 1993
Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. München: C. H. Beck.

Blamberger, Günter/Neuner, Gerhard (Hg.) 1995
Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Internationale Germanistiktagung DAAD, Universität Gesamthochschule Kassel. Bonn: DAAD.

Europarat 2001
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin u.a. 2001
Profile Deutsch. München: Langenscheidt.

Knauf, Helen/Knauf, Marcus (Hg.) 2003
Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann, Blickpunkt Hochschuldidaktik, 111.

Lodewick, Klaus 2003
DSH & Studienvorbereitung/Text- und Übungsbuch. Göttingen: Fabouda-Verlag, S. 36–37.

Neuner, Gerhard/Muntean, Carmen 2005
Der sog. „Bologna-Prozess": Teil I: Grundlagen der Studienreform in Europa. In: Neuner, Gerhard/Koithan, Ute (Hg.): *Zum Bologna-Prozess. Konsequenzen in der Lehreraus- und -fortbildung.* Kassel: Kassel University Press, S. 9–38.

Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike 2004
Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxman.

Anmerkungen

[1] Europarat (Hg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* München: Langenscheidt, 2001.

Studienabbrecher: Mehrheit mit neuer Perspektive

Jeder vierte Student wirft über kurz oder lang das Handtuch. Die meisten Studienabbrecher haben aber schon neue Perspektiven.

Etwa 70000 Studierende verlassen jährlich Deutschlands Hochschulen ohne Examen. Das Hochschul-Informations-System Hannover hat die Daten von 3400 Studienabbrechern genauer unter die Lupe genommen. Das Hauptergebnis der Untersuchung lautet: Über 70 Prozent der Aussteiger gaben als Grund des Scheiterns die falsche Wahl des Studienfachs an. Zeitpunkt und Zukunftsabsichten nach dem Studienabbruch sind allerdings in dieser Gruppe sehr unterschiedlich.

Manche Studienabbrecher (13 Prozent) verlassen die Hochschule schon vor Absolvierung der Zwischenprüfung, weil sie das Studium mit falschen Erwartungen begonnen haben. Viele haben ein Fach gewählt, das weder ihren Intentionen noch ihren Fähigkeiten entspricht. Erst im Studium entwickeln viele aus dieser Abbrechergruppe einen festen, auf ein bestimmtes Studienfach ausgerichteten Studienwunsch. Insbesondere Mathematiker und Naturwissenschaftler hatten solche Orientierungsprobleme. Nach dem Studienabbruch strebt die Mehrzahl ein neues Studium an.

Auch andere Studienabbrecher (27 Prozent) haben mit falschen Vorstellungen das Studium begonnen und brechen es vorzeitig ab. Hinzu kommen aber noch im Laufe der ersten Semester Zweifel an der persönlichen Leistungsfähigkeit und Lust am Studium. Ausschlaggebend ist schließlich eine skeptische Einschätzung der beruflichen Möglichkeiten und der Arbeitsmarksituation im gewählten Studiengang. Diese Studienabbrecher sind auf der Suche nach neuen Ausbildungs- und Berufsstrategien oder haben sogar schon begonnen, diese auszuprobieren.

Für Abbrecher einer anderen Gruppe (7 Prozent) ist bezeichnend, dass sie sich erst nach der Zwischenprüfung aufgrund fachlicher Identifikations- und Motivationsdefizite exmatrikulieren. Dies bringt sie in eine problematische Lebenssituation, weil sie nach dem Studienabbruch noch keine neue Perspektive

für sich sehen.

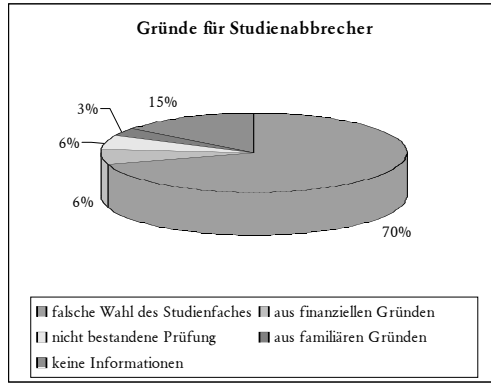
Eine große Gruppe von Studienabbrechern (24 Prozent) scheitert nicht nur am Studienfach, sondern an den gesamten Studienbedingungen – fehlende Betreuung, überfüllte Lehrveranstaltungen, mangelnder Praxisbezug, unzureichende Studienorganisation. Hinzu kommen unsichere Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Die Spätabbrecher beklagen häufig die Kluft zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis. Obwohl sie zeitlich nicht weit vom Examen entfernt sind, kehren sie der Universität den Rücken, streben eine neue Ausbildung an oder steigen in einen Beruf ein. Neben den Schwierigkeiten mit dem gewählten Studienfach spielen aber auch andere Gründe für das Scheitern an der Universität eine Rolle.

Bei Lebenshaltungskosten von fast 100000 DM während des gesamten Studiums geht jedem sechsten Hochschüler (d.h. ungefähr 6 Prozent) vorzeitig das Geld aus. Aufgrund ihrer schwierigen finanziellen Situation sind die Studenten dieser Gruppe gezwungen, neben dem Studium eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Oft lässt sich der Umfang dieser Tätigkeit nicht mehr mit dem Studium vereinbaren. Den Abbrechern fehlen wichtige Seminarscheine, das Studium dauert zu lange, die Prüfungsvorbereitung ist unzureichend.

Fast jeder zehnte Student (3,4 Prozent) gibt auf, weil Studium und Familie, also Kinderbetreuung, nicht mehr länger unter einen Hut zu bringen sind. Die klassische Rollenverteilung ist dabei auch bei den angehenden Akademikern zu beobachten. Es sind mehrheitlich Frauen (77 Prozent), die nach der Geburt eines Kindes ihr Studium abbrechen, während der Partner sein Studium zu Ende bringt. Insbesondere Medizinerinnen geben ihr Studium wegen der Familie auf.

Immerhin 6 Prozent der Abbrecher geben auf, weil sie eine Prüfung nicht bestanden haben. Enttäuschung und Angst sitzen dann so tief, dass in einer Art Kurzschlussreaktion das ganze Studium hingeschmissen wird. Vor allem Studenten der Wirtschaftswissenschaften scheinen damit ein Problem zu haben.

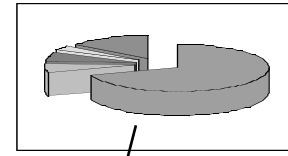
(Aus Lodewick 2003: 36f.)

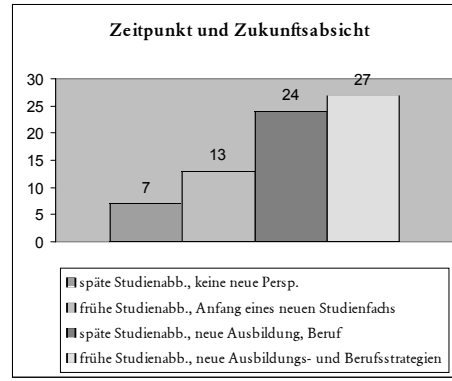


Studienabbrecher:
Mehrheit mit neuer Perspektive

Daten von 3400 Studienabbrechern

Hochschul - Informations - System,
Hannover, 1998





Agnieszka Buk (Rzeszów)

Deutsch als die zweite Fremdsprache nach dem Englischen in Polen

1. Fremdsprachen in Polen früher...

Die Position des Fremdsprachenunterrichts in schulischen Curricula eines Landes spiegelt meistens seine Einstellung anderen Nationen gegenüber wider und lässt seine politischen Richtlinien erkennen. Diese Regelmäßigkeit ist an der geschichtlichen Entwicklung in den MOE-Ländern besonders deutlich zu beobachten. Nicht anders sieht dieser Vorgang in Polen aus. Wie viele andere Völker haben Polen ihre Sprache in einer Notlage, die drei Teilungen Polens und später fremde Besetzung waren, als Mittel zur Erhaltung der nationalen Identität angesehen. Zu jenen Zeiten war Zweisprachigkeit ein täglich Brot, da die geltenden Amtssprachen je nach Teilungs- bzw. Besatzungsgebiet entweder Deutsch (Preußen, Österreich, III. Reich) oder Russisch (Russland, Sowjetunion) waren.[1] Die Politik der Verdrängung der Volkssprache Polnisch und wiederholte Germanisierungs- bzw. Russifizierungsversuche, die den immer trotzenden Polen äußerst zuwider waren, haben jedoch zur Folge, dass diesen Sprachen bis heute negative Assoziationen anhaften, die die Lernmotivation stark beeinträchtigen. Die ablehnende Einstellung ist wohl der wichtigste Grund dafür, dass sich laut einer 1994 durchgeführten Umfrage des polnischen Zentralen Statistischen Amtes nur 4,3% zu flüssigen Russischkenntnissen bekannt haben – nach 40 Jahren obligatorischen Russischunterrichts. Noch geringer waren andere Fremdsprachenkenntnisse, da sie aus der Sicht der kommunistischen Sprachenpolitik nicht nur außer Acht, sondern sogar als klassenfeindlich gebrandmarkt waren, weswegen viele Philologien, darunter die ältesten Abteilungen für Germanistik und Anglistik Polens (beide an der Jagiellonen Universität in Krakau), in den 50er Jahren eine Zeitlang keine Studenten aufnehmen durften. Deutsch konnte damals nur in Breslau und Posen studiert werden, und die Studentenzahl war äußerst begrenzt. Das germanistische Studium, das sich übrigens einer längeren Tradition in Polen rühmen kann (ab 1710) als die Anglistik (ab 1911),

was sich sehr natürlich durch die Ländernachbarschaft logisch erklären lässt, sowie der Deutschunterricht und die Ausbildung von Deutschlehrkräften an neu entstandenen (vor allem in den 70er Jahren) Abteilungen für Germanistik waren im Gegensatz zum Englischen insoweit gerechtfertigt, dass die DDR ein deutschsprachiges Land war. 1994 deklarierten jedenfalls doppelt so viele Befragte gute Deutsch- wie Englischkenntnisse.

2. ...und heute

Die Wende brachte in dieser Hinsicht weitgehende Änderungen mit. Vor allem hat Russisch seinen Pflichtfach-Status eingebüßt; die Russischlehrer mussten sich massenhaft umorientieren – häufig zu Deutsch- oder Englischlehrern – um nicht arbeitslos zu werden. Zur Stillung des steigenden Bedarfs an Lehrern für westeuropäische Sprachen entschied sich das Ministerium für Nationale Erziehung Polens zur Errichtung von einem neuen Ausbildungsweg für Lehrer: Ab 1990 entstanden etwa 80 Fremdsprachenlehrerkollegs, deren Abschluss, mit Bachelor vergleichbar, zur Bekleidung des Lehramtes im Primarbereich und zum ergänzenden Magisterstudium berechtigt. Die meisten Sprachenkollegs bilden Deutsch- und Englischlehrer aus. Germanistik (germanistische Philologie, Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch usw.) kann man heute an fast 40 Universitäten oder Fachhochschulen studieren. Die vielen Absolventen waren dringend nötig, weil die Bildungsreform in Polen (1999)[2] FSU ab dem 1. Schuljahr ermöglichte und die Einführung des obligatorischen FSU auf die 4. Klasse verschob (früher Klasse 5). Mit dem Schuljahr 2008/2009 wird der Fremdsprachenunterricht – worunter Englischunterricht verstanden wird – mit der Verordnung DKOS-IN-5029-12/06 vom polnischen Bildungsministerium obligatorisch ab Klasse 1 eingeführt. Solange nicht genug Englischlehrer zur Verfügung stehen, darf eine andere Sprache unterrichtet werden. Das Pensum für sonstige Fremdsprachenlehrer solle durch Einführung vom obligatorischen L3-Unterricht ab 4. Lernjahr, in der IV. Klasse der Grundschule gesichert werden. Das wäre einerseits ein gewaltiger Fortschritt, da eine Zweitfremdsprache heute erst ab dem 10. Lernjahr, und das nur an manchen Schulen, Pflicht ist. Andererseits, solange diese Lösung nicht eingetreten ist, müssen viele Deutschlehrer

um ihre Zukunft bangen; darunter vor allem jene, die sich schon einmal umorientieren mussten.

Die in den letzten Jahren sich abzeichnende Tendenz, Deutschunterricht gegen Tradition zugunsten Englischunterricht aufzugeben, ist nicht nur in Polen, sondern auch in anderen MOE-Ländern zu beobachten. Trotzdem gibt es noch in Polen Regionen, wo Deutsch gegenüber dem Englischen nichts oder nicht viel eingebüßt hat. Den Erwartungen nach sind es die unmittelbar an Deutschland grenzenden Gebiete oder diejenigen, die geschichtlich mit Deutschland verbunden sind und somit eine deutschsprachige Minderheit beherbergen, also Niederschlesien, Pommern, Großpolen. Die einzige Woiwodschaft, wo Deutsch immer noch von den meisten Schülern bevorzugt wird, ist Lubuskie (Lebuser Land). Mit jedem Schuljahr ändert sich aber die Situation rapide zugunsten von Englisch, was von der Sprachenpolitik unseres Staates gefördert wird. Die Richtlinien einer solchen Politik sind erklärbar: Niemand wird ernsthaft versuchen zu leugnen, dass Englischkenntnisse heute zu wichtigsten Qualifikationen gehören, auch wenn sie für die Arbeitsgeber kein Differenzierfaktor mehr sind, sondern vielmehr – wie Ortner (2006: 18) bemerkt – zu einem festen Element der Bewerbung wurden, auch wenn der angestrebte Beruf keine Sprachkenntnisse voraussetzt.

3. Mängel des FSU

Die Entziehung der Wahlmöglichkeit beim FSU scheint ein Fehler zu sein: Erstens wegen der Schulkinder, die Englischkenntnisse woanders erworben haben, weil sie z.B. zweisprachig aufgewachsen sind, was zur Zeit der großen Mobilität auf dem Arbeitsmarkt keine Seltenheit ist; zweitens lehrt uns das Beispiel des Russischen, dass eine aufgezwungene sprachliche Monokultur nicht unbedingt zur massenhaften Beherrschung der Zielsprache führt. Diese Herangehensweise scheint umso mehr fehlerhaft, dass einschlägige linguistische Studien beweisen, das es ratsam wäre, zuerst Deutsch und dann Englisch zu lernen (Neuner/Hufeisen 2006: 5). In Polen herrschen beste Voraussetzungen dafür – die polnischen Deutschlehrer verfügen über einen sehr guten Ruf[3], während die Englischlehrer zu den am wenigsten qualifizierten gehören.[4] Die lückenhafte Ausbildung trägt dazu bei, dass trotz massen-

haftem Fremdsprachenunterricht gute Sprachkenntnisse immer noch eine Seltenheit unter polnischen Bürgern sind. Dieser Faktor befindet sich unter weiteren dem schulischen FSU anhaftenden Fehlern, die teils an mangelnde Geldmittel zurückzuführen sind, wie zu große Lernerzahl, nicht genügend qualifizierte Lehrkräfte, fehlende Ausrüstung, teils aber an einer gewissen Leichtfertigkeit liegen, die an der Wahl von falschen Lehrbüchern und -programmen beruht (NIK 2005). Das alles trägt dazu bei, dass auch die knappe Stundenzahl, die für den L3-Unterricht übrig bleibt, zum Teil verloren geht. Ein weiterer Faktor ist häufiger mehrfacher Start mit der Zweitfremdsprache (siehe Abbildung 1): Solange die zweite Fremdsprache kein Pflichtfach ist, begegnen ihr die Schüler je nach Schule, Schulleitung, Region usw. manchmal sogar schon im Vorschulalter (Kindergarten; Klasse „0", die nicht obligatorisch ist). In der Grundschule ist die zweite Fremdsprache kein Pflichtfach, jedoch verursacht der Kampf um Schüler im Zeitalter der sinkenden Geburtsraten, dass ein vielfältigeres Fremdsprachenangebot zu einem Faktor wird, der einer Bildungsanstalt bessere Chancen im Wettbewerb verleihen kann. Dazu kommt es vor allem in städtischen Gebieten mit einer größeren Auswahl an Schulen. Das verursacht, dass wenn die Kinder ins *gimnazjum*[5] (Schuljahre 7-9) kommen, welches eine Art Sammelschule ist, müssen sie die zweite Fremdsprache *ab ovo* lernen, weil einige Kameraden möglicherweise aus Grundschulen ohne zweite Fremdsprache stammen. Da aber die zweite Fremdsprache auch im *gimnazjum* nicht obligatorisch ist, kann sich die Situation genauso im *liceum* wiederholen. In manchen Fällen droht, dass der Schüler nach 9 Jahren Deutschunterricht lediglich die Stufe A2 erreicht. Bei nur etwa 5 Semestern obligatorischen Deutschunterrichts wundert nicht, dass das sprachliche Niveau der zukünftigen Studenten vor allem seit der Einführung von einem geänderten Prüfungsvorgang beim Abitur (2005) immer mehr zu wünschen übrig lässt. Die Entwicklung kann soweit führen, dass ins Germanistikstudium Anfänger immatrikuliert werden müssen, wie es heute schon der Fall bei Russisch und teilweise bei Französisch ist. Trotzdem können die Abteilungen für Germanistik noch nicht über Mangel an Kandidaten klagen, was jedoch der Fall bei Fremdsprachenkollegs allmählich wird.

<table>
<tr><th>Alter</th><th>Schul-jahre</th><th>Klasse</th><th colspan="3">Schultyp</th><th>1. FS obligatorisch</th><th colspan="3">2. FS</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="3">Sekundarstufe II</td><td>Lernjahre insgesamt: 12-13</td><td colspan="3">Lernjahre:</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>9</td><td>6</td><td>3</td></tr>
<tr><td>19</td><td>13</td><td>4</td><td></td><td></td><td>Technikum (Abitur + Berufs-ausbildung)</td><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>18</td><td>12</td><td>3</td><td></td><td>„Liceum" (Abitur)</td><td></td><td></td><td colspan="3" rowspan="2">OBLIGATORISCH NUR IM LYZEUM</td></tr>
<tr><td>17</td><td>11</td><td>2</td><td rowspan="2">Berufs-schule</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>16</td><td>10</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>15</td><td>9</td><td>3</td><td colspan="3" rowspan="3">Sekundarstufe I („gimnazjum")</td><td></td><td rowspan="3">fakul-tativ</td><td rowspan="3">fakul-tativ</td><td></td></tr>
<tr><td>14</td><td>8</td><td>2</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>13</td><td>7</td><td>1</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>12</td><td>6</td><td>6</td><td colspan="3" rowspan="3">Primarstufe II Grundschule</td><td></td><td rowspan="3">fakul-tativ</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>11</td><td>5</td><td>5</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>10</td><td>4</td><td>4</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>9</td><td>3</td><td>3</td><td colspan="3" rowspan="3">Primarstufe I Grundschule</td><td rowspan="3">Englisch obligatorisch</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>8</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>7</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="2">0 (nicht obligatorisch)</td><td colspan="3">Grundschule Klasse 0 / Kindergarten</td><td>fakultativ</td><td colspan="3"></td></tr>
</table>

Abb. 1. Schulsystem in Polen

4. Sprachkenntnisse, Lernerzahlen und Kapital

Hans Golombek, Leiter des Referats Mittelosteuropa im DAAD, konnte sich noch vor einigen Jahren freuen, dass Deutsch im Westen Polens „überdurchschnittlich beliebt" ist (Golombek 2004). Mit der Einführung des obligatorischen Englischunterrichts wird jedoch auch das Lebuser Land, die letzte Woiwodschaft, wo dieses Jahr noch mehr Schüler Deutsch als Englisch gewählt hatten, zwangsweise aufs Englische umsteigen. Mit dieser Entwicklung wird Deutsch letztendlich zur typischen Tertiärsprache[6] (TS) – d.h. es wird vorwiegend nach einer anderen Sprache, was im Falle von MOE-Ländern meistens ‚nach Englisch' bedeutet, gelernt. Erfreulich für Germanisten ist jedenfalls die Tatsache, dass Deutsch in Polen eine feste und – wie es heute scheint – unbedrohte Position der zweiten Fremdsprache einnimmt mit über 30% Lernenden (zum Vergleich: Englisch hat über 60% Lernende, Russisch über 5% und Französisch etwa 3%). Wenn man die absolute Zahl der Deutschlernenden in Betracht zieht, dann bekleidet Polen mit seinen immer noch weit über zwei Millionen Deutschlernenden den zweiten Platz, gefolgt von Frankreich mit über 1 Mio. Deutschinteressierten. Mehr Deutschlernende gibt es nur in Russland (über 3 Mio.)[7]. Die Situation wird sich ab nächstem Jahr mit der Einführung des obligatorischen Englischunterrichts und somit Entfernung der deutschen Sprache als Pflichtfach aus den Grundschulen drastisch ändern.

Dem von der Obrigkeit gesteuerten FSU widersetzt sich das Interesse an der deutschen Sprache, das vom Markt erzwingt wird. Nach Angaben des Goethe-Instituts steigt die Zahl von außerschulisch Lernenden, was nicht wundert, denn wenn auch Deutsch im polnischen Ohr nicht besonders anmutend klingt, dann wirken hier extrinsische Motivationsgründe ankurbelnd: Die größten Investoren und Investitionen in Polen stammen aus deutschsprachigen Ländern. 2006 kamen über 16% des ausländischen Kapitals aus Deutschland[8]. Auch Österreich gehört zu wichtigen Investoren und Handelspartnern Polens. Die Tourismusindustrie profitiert von deutschsprachigen Kunden: 2007 haben fast 40 Mio. Deutsche Polen besucht.[9] Der Arbeitsmarkt braucht ständig Arbeitskräfte, die außer Fachkenntnissen auch des Deutschen mächtig sind. Der schulische Deutschunterricht vermag diesen Bedarf jedoch nicht zu decken. Deshalb rekrutieren sich die meisten in der Wirtschaft tätigen Dolmetscher und Übersetzer aus dem fremdsprachigen Lehrerstudium. Walenczak und Wróblewska-Pawlak wiesen schon 1997 (37) auf die geänderte Situation der (werdenden) Fremdsprachenlehrer hin, die mit der Entwicklung von internationalen geschäftlichen Kontakten vielerlei Möglichkeiten bekamen, finanziell interessantere Stellenangebote als im öffentlichen Schulwesen zu bekommen.

Gügold hat sich schon 1994 dafür eingesetzt, dass die deutsche Sprache in Polen eine politisch verankerte Förderung genießen sollte. Den Machtgebern sollte es vor allem deswegen wichtig sein, dass vielfältige Fremdsprachenkenntnisse höchst erwerbsfördernd sind. Gute Sprachkenntnisse lassen den Gehalt durchschnittlich um ca. 15-18% für jede Sprache wachsen. Besonders deutlich sind die Unterschiede im Leitungsbereich – je höher die Position, desto größer die Differenzen. Direktoren, die zwei oder mehr Fremdsprachen fließend beherrschen, verdienen im Schnitt doppelt so viel wie ihre Kollegen ohne Sprachkenntnisse. Die Unterschiede belaufen sich auf Tausende Zloty[10]. Das verstehen vor allem Studenten, die 2005 zu 55% gute bis sehr gute Englisch-, zu 13% Deutsch- und zu 7% Russischkenntnissen deklarierten[11].

Die unten stehende Graphik zeigt die Entwicklung des FSU in Polen in den letzten 15 Jahren. Der bemerkbare Anstieg der Zahl von Englisch- und Deutschlernenden um das Jahr 1999 ist der oben erwähnten Bildungsreform zu verdanken. Beunruhigend ist auf jeden Fall die sinkende Tendenz, die sich in dem letzten Schuljahr angedeutet hat. Da

die Angaben in der Graphik keine absoluten Zahlen (das wäre wegen der demographischen Falle nicht maßgebend), sondern den prozentualen Anteil anzeigen, muss die Entwicklung an der Sprachenpolitik liegen.

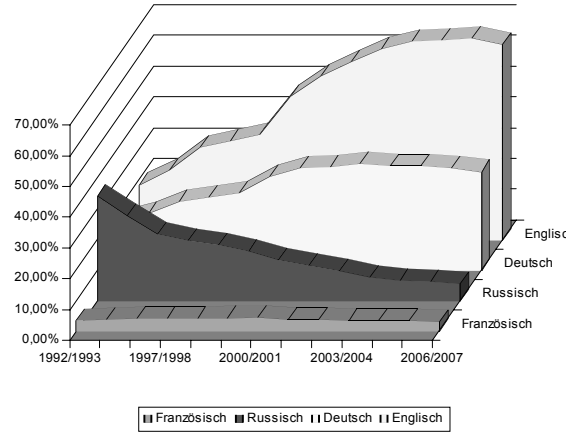


Abb. 2. Obligatorischer Fremdsprachenunterricht an Schulen in Polen

5. DaFnE als besonderer Fall der Tertiärsprachendidaktik

Da die Konstellation „EnD" statt DnE[12] außer Reichweite bleibt, setzen sich die Fremdsprachenlehrer dafür, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache möglichst früh als obligatorisch festgelegt wird. Damit der Lernprozess bei der unumgängliche geringeren Stundezahl effizienter wird, soll der Deutschunterricht gemäß den DaFnE[13]-Prinzipien gestaltet werden, die von solchen Methodikern, Didaktiker und Sprachwissenschaftlern erforscht werden, wie Neuner, Hufeisen, Krumm, Apeltauer, Marx und in Polen Stasiak, Grucza, Wawrzyniak, Wille, Têcza, Buk. Die Hauptannahme der Tertiärsprachendidaktik, der auch der DaFnE-Unterricht zugeordnet werden kann, ist, dass man beim Erlernen jeder weiteren Fremdsprache aus den Erfahrungen mit der ersten profitieren kann, sei es durch sprachlichen Transfer, sei es durch Kenntnis um eige-

nen Lerntyp und um Übungsformen. Es scheint jedoch, dass bis jetzt weder die Lehrer noch die Lehrbücher darauf vorbereitet sind. Zur Behebung dieser Defizite müssen spezielle Curricula aufgebaut werden, die die Nutzung der schon im Gehirn verankerten L2 fördern werden. Eine Voraussetzung ist dabei eine gezielte Vorbereitung spezialisierter Lehrkräfte, die den Unterricht im DaFnE-Verfahren erfolgreich anbieten könnten. Lehrerfortbildungsseminare zum Thema DaFnE werden in Polen z.B. vom Goethe-Institut und CODN durchgeführt. Die Tertiärsprachendidaktik findet als ein unentbehrlicher Bereich der Lehrerausbildung langsam ihren Weg in Studienprogramme. So z.B. wird dieses Fach an der Abteilung für Germanistik der Universität Rzeszów 2008/2009 zum ersten Mal im Bachelorstudiengang angeboten (früher war es eine Einheit im Aufbaustudium für Deutschlehrer). Trotzdem bleibt die Tertiärsprachendidaktik und ihre Inhalte für viele ein Fremdwort. Deshalb plädieren Wille und Wawrzyniak (2001:48) für eine neue Orientierung in der Lehrerausbildung, auf mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht fixiert, und weisen gleichzeitig auf das steigende Verlangen nach einer Debatte um einen komplementären Fremdsprachenunterricht hin.

6. DaFnE-Projekt DaFnE an der Grundschule Nr. 24 in Rzeszów

Zur Beobachtung des Prozesses der Aneignung des Deutschen als der zweiten Fremdsprache nach dem Englischen wurde von mir 2004-2006 ein Schulprojekt geführt. Die Zielgruppe war eine Grundschulklasse in Rzeszów im 5. und 6. Lernjahr. Die Gruppe zählte 21 Schüler. Insgesamt wurden ca. 40 Unterrichtsstunden durchgeführt. Der Versuch sollte zeigen, dass die gezielte Anwendung von DaFnE-Lerntechniken solche Schwierigkeiten wie eine knappe Stundenzahl und Gruppenübergröße bewältigen hilft. Die Grundlage des didaktischen Prozesses waren Englischkenntnisse, die die Klasse im Unterricht seit Klasse 0 erwarb. Ein bedeutender Faktor war, dass sie nach dem Grundschulabschluss in ein *gimnazjum* sollten, wo Deutsch eine gewichtige Position hatte. Somit waren sie benachteiligt den Schülern aus anderen Grundschulen gegenüber, wo zwei Sprachen unterrichtet wurden.

Deshalb wurde angenommen, dass die DaFnE-Schüler mindestens auf diese Art und Weise vom freiwilligen Deutschunterricht profitieren

sollen, dass sie einen leichteren Start im Deutschunterricht im *gimnazjum* haben. Allen wurden Grundsätze der deutschen Aussprache und Schrift beigebracht, darunter Artikulation der Umlaute, Großschreibung der Substantive, Handführung bei *ß*-Zeichen. Es wurde auch auf den Reichtum der Varianten der deutschen Sprache hingewiesen. Die Schüler haben mit Staunen erfahren, dass Deutsch mit dem Englischen verwandt und mit 100 Mio. Muttersprachlern die meistgesprochene Sprache der EU ist. Die Auflistung der deutschsprachigen Länder sowie der Nachbarländer und ihrer Hauptstädte trug sicherlich zur Auffrischung (oder gar zum Erwerb) einiger Kenntnisse aus dem Bereich der Erdkunde bei. Die Schüler haben sich daran gewöhnt, dass Deutsch eine flektierende Sprache ist und dass die Substantive normalerweise von einem Artikel begleitet werden. Die meisten haben gelernt, Verben zu konjugieren. Abgesehen von einigen Ausnahmen konnten sich Schüler der Klasse VI b auf Deutsch vorstellen, auf Fragen zu Personalien antworten und ein paar Sätze über ihre Interessen und Vorlieben sagen. Sie können auch über ihre Familie, Haustiere, Schule oder Wetterlage berichten. Einfache Zahlen, Namen von Monaten, Wochentagen und Jahreszeiten sind ihnen nicht mehr fremd. Geübt wurde auch globales und selektives Lesen anhand von Kognaten[14], so dass man annehmen kann, dass die Versuchspersonen u.a. einem Fahrplan nötige Informationen entnehmen, ein dem eigenen Geschmack entsprechendes Menü zusammenstellen, zum Bahnhof hinfinden können. Viele Unterrichtsunterlagen habe ich nach TS-Prinzipien selbst gestaltet, andere entstammten u.a. folgenden Werken: Berger, Maria/Anna Maria Curci/Antonia Gasparro (2003): *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden. Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*. Rom, Italien, Goethe Institut Inter Nationes und Berger, Maria/Colucci, Alfredo (1999), Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch". *Fremdsprache Deutsch* 20, 22-25 (online abrufbar unter http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/deutsch_nach_englisch/index.htm).

7. Fazit

Eine Erhöhung der Lernerzahl der deutschen Sprache – außer dass eine zweite Fremdsprache obligatorisch wird – ist in der nächsten Zeit nicht absehbar, zumal in Polen immer noch Vorurteile gegenüber dem Deutschen zur Sprache kommen. Eins davon ist die verbreitete

Meinung, Deutsch sei eine schwierige Sprache. Dem ist im Geiste der Tertiärsprachendidaktik durch die Nutzung der Brücken entgegen zu wirken, die sich aufgrund der historischen Verwandtschaft des Deutschen und Englischen bieten.

Für die Deutschlehrerausbildung in Polen ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik von einer besonderen Bedeutung, weil Deutsch an polnischen Schulen im Primar- und Sekundarbereich wie auch im universitären Bereich schon bald stets als 2. Fremdsprache nach Englisch unterrichtet wird. Umso wichtiger wird es deshalb sein, dass angehende Deutschlehrer während ihrer Ausbildung das Potential der Tertiärsprachendidaktik selbst erleben und reflektieren. Nicht minder bedeutend sind ausreichende Englischkenntnisse bei angehenden Deutschlehrern, die möglichst im Laufe eines zweifachigen Studiums erworben werden sollten.

Ein zweijähriges Experiment mit den Schülern der Grundschule Nr. 24 in Rzeszów hat gezeigt, dass eine gezielte Bewusstmachung der Parallelen zwischen Deutsch und Englisch zu Beschleunigung des Fortschreitens in der neuen Sprache beitragen kann. Es hat sich erwiesen, dass viele Schüler die Hinweise auf deutsch-englische Parallelen gern entgegengenommen haben und ihre Profite, vor allem beim Leseverstehen, daraus zogen. Zu den im Deutschunterricht behandelten Themenbereichen konnten sie sich fast genauso gut in beiden Sprachen äußern, obwohl sie Englisch sechs Jahre lang im Ausmaß von zwei bis drei Wochenstunden, was insgesamt über 300 Stunden regelmäßigen Englischunterrichts ergab.

Die Ergebnisse dieses Experimentes, dem ähnliche heutzutage in vielen Ländern durchgeführt werden, und das nicht nur in der DaFnE-Konstellation, sondern auch für andere Tertiärsprachen, z.B. Französisch nach Englisch, zeigen, dass eine ernsthafte Beschäftigung mit der Tertiärsprachendidaktik einen durchaus praktischen Einsatz finden kann. Bevor aber der DaFnE-Unterricht realisiert werden kann, müssen nicht nur speziell ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen, sondern auch entsprechende Lehrwerke entwickelt werden. Bis jetzt ist in Polen kein komplettes Lehrbuch zugänglich, der den Prinzipien der Mehrsprachigkeitdidaktik bzw. der DaFnE-Didaktik Folge leistete und sich zum Einsatz im Unterricht eignete. Eine baldige Entstehung eines solchen Bandes, der hoffentlich einen Zuwachs an Motivation bei den Lernenden und somit eine Steigerung von ihren Sprachkenntnissen herbeiführen wird, können uns wir Germanisten inbrünstig wünschen.

Anmerkungen

[1] Mehr zu dieser Entwicklung siehe z.B. Walenczak/Wróblewska-Pawlak (1997: 135ff.).
[2] Zum heutigen Schulsystem Polens siehe Abb. 2.
[3] Diese Meinung z.B. bei Ortner (2006:18) oder http://www.gutentag.cz/updata/GIBrosD.doc vertreten.
[4] Unter Englischlehrer ist die Zahl von Personen ohne pädagogische und methodische Vorbereitung oder sogar ohne Hochschulbildung am größten (Angaben nach *Zespół do spraw analiz i prognozowania kadr oświaty*, CODN).
[5] Zum polnischen Bildungssystem siehe Abb. 1.
[6] Als Tertiärsprachen/Drittsprachen/Folgefremdsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden (Hufeisen/Neuner 2003: 5).
[7] Quelle: *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. StADaF-Datenerhebung 2005: http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf (Zugriff: 01.07.2008).
[8] Alle Angaben zu Investitionen: http://www.paiz.gov.pl (Zugriff: 01.07.08)
[9] Angaben zum Tourismus: http://www.intur.com.pl/turysci2007_1.htm (Zugriff: 01.07.2008)
[10] Angaben nach Untersuchungen von Sedlak/Sedlak, www.wynagrodzenia.pl; http://www.wynagrodzenia.pl/artykul.php/typ.1/kategoria_glowna.228/wpis.544 (Zugriff: 1.07.2008).
[11] Quelle*: Student News na zlecenie Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej.* Stichprobe N = 2014. Juni 2004.
[12] DnE = Deutsch nach Englisch
[13] DaFnE = Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (Marx 2005)
[14] Wörter, die aufgrund ihrer Verwandtschaft in zwei Sprachen ähnlich sind und eine ähnliche Bedeutung haben; „gute Freunde des Übersetzers".

Literatur

Golombek, Hans 2004
Fremdsprachen an polnischen Schulen. Große Bedeutung des Deutschen und der Germanistik. http://www.daad.de/de/download/laenderinformationen/polen_germanistik.pdf (Zugriff: 01.07.2008).

Gügold, Barbara 1994
Deutsch als Fremdsprache in Polen – Positionen, Probleme, Perspektiven. *Materialien DaF*, 35. Regensburg, S. 215-220.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.) 2003
Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing.
Komorowska Hanna (Hg.) 2007
Nauczanie języków obcych - Polska a Europa. Warszawa: Academica.
Marx, Nicole 2005
Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta et cons. 2006
Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch Fernstudieneinheit. München: Langenscheidt (Erprobungsfassung auf CD).
Ortner, Brigitte 2006
Herausforderungen für den Deutschunterricht in Polen. *Hallo Deutschlehrer! Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes.* Herbstaufgabe (23), S. 16-19.
Stasiak, Halina 1994
Der aktuelle Stand des Fremdsprachenunterrichts in Polen. Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen.* Bonn: Reihe Germanistik, S. 233-239.
Walenczak, Igor/Wróblewska-Pawlak, Krystyna 1997
Języki obce w Polsce – próba bilansu. (Polacy w samoocenie. Języki obce w szkole i pracy. Jakiego języka warto uczyć się dzisiaj?) *Studia Europejskie* 1, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego.
Warunki nauczania języków obcych w szkołach publicznych. *Biuletyn Informacji Publicznej* NIK, 175/2005, vom 11.2005.
Wille, Lucyna/Wawrzyniak, Zdzisław 2001
Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Elke Hayashi-Mähner (Tokyo)[1]

Lateinschrift-Erwerb in Japan – Potentielle Fehlerquellen im DaF-Unterricht

1. Einführung

Die Schwierigkeiten der lateinischen Schrift bei unzureichendem Schrifterwerb für DaF-Lerner in Japan, habe ich 2008 auf Japanisch in *Alphabet korrekt schreiben - Mit einer Fehleranalyse von Handschriften japanischer DaF-Lerner in Japan*[2] expliziert. Anhand von mehr als 200 Beispielen werden darin die Fehlerquellen analysiert und systematisiert, die sich japanischen DaF-Lernern beim Schreiben und Erkennen der im deutschsprachigen Raum verwendeten Lateinschrift auftun. Die Ausführungen beziehen sich sowohl auf die Buchstaben in Druck- und Schreibschrift, als auch auf die Zahlen, Satzzeichen und Wortabstände. Die Beispiele sind zu einem großen Teil für Lateinschrift Geübte selbstredend, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sich auch bei nicht vorhandener Kenntnis der japanischen Sprache die Systematik und die dargestellte Fehlerquelle erschließt.

Beginnend mit der darin vorgenommenen Kategorisierung aller heutzutage weltweit gebräuchlichen Schriftsysteme soll ein kurzer Überblick über den Schrifterwerb in Japan gegeben werden, der dort erst in zweiter Linie einen Schrifterwerb der Lateinschrift darstellt. Letzterer ist eng mit dem Fremdsprachenunterricht verwoben. Deshalb soll, um eine Sensibilisierung für die Ursachen der zu erläuternden Fehlerquellen im DaF-Unterricht in Japan zu bewirken, knapp der Fremdsprachenunterricht im japanischen Bildungssystem dargestellt werden. Darauf aufbauend werden potentielle Fehlerquellen beim eigenständigen Schreiben, aber auch beim Lesen handgeschriebener Lateinschrifttexte, wie sie sich im DaF-Unterricht darstellen, aufgezeigt.

Den Abschluss bildet ein Ausblick, wie DaF-Lehrwerke aus meiner Sicht das Thema Schrifterwerb in Zukunft integrieren sollten, um auch Lernern mit anderen *Mutterschrift*en[3] als der Lateinschrift und ihr im Aufbau ähnlichen Schriften, den Lateinschrift-Erwerb in aktiver und passiver Form zu erleichtern.

Vorausschicken möchte ich, dass ab einem gewissen Sprachkönnen auf der Lernerseite eine Toleranz gegenüber den hier zu behandelnden schreibtechnischen Unterschieden einsetzt, doch haben wir es in Japan im universitären Bereich im DaF-Unterricht fast ausschließlich mit Lernanfängern zu tun. Und auf Anfängerniveau wirken sich solche Unterschiede nicht nur lern- sondern auch motivationshemmend aus, wobei der Lerner selbst nicht bemerkt, warum er zum Beispiel schon wieder Dativ und Akkusativ verwechselt hat oder sich immer noch nicht die Schreibweise von xxx hat merken können etc.

2. Schriftkulturkreise und Schriftenreihen

Die weltweit zur Anwendung kommenden *Schriftzeichenreihe*[4] und -systeme unterteile ich in zwei von politischen oder bislang üblichen kulturellen Unterteilungen unabhängige *Schriftkulturkreise*, den *Quadrat-Schriftkulturkreis* und den *Dreigeschoss-Schriftkulturkreis* (Hayashi-Mähner 2008: 2). Die Benennung erfolgt nach dem Grundprinzip der Ausführung der einzelnen Schriftzeichen beziehungsweise Buchstaben.

Im Quadrat-Schriftkulturkreis spielen Ober- und Unterlängen keine Rolle, sie existieren nicht. Hier erfolgt die Schreibweise nach der Unterteilung in Quadrate. Das bedeutet, ein großes Quadrat wird horizontal und vertikal in der Mitte unterteilt, so dass vier gleichmäßige kleine Quadrate entstehen. Auf diese vier kleinen Quadrate aufgeteilt, wird ein Schriftzeichen in ein großes Quadrat eingefügt, so dass jeweils oben, unten, rechts und links ein kleiner Freiraum bleibt. Berührungen und Überschreiben der Außenlinien des großen Quadrates sind tabu. Das gilt nicht für die unsichtbaren inneren Linien. Der Kreuzungspunkt der kleinen Quadrate stellt den entscheidenden Hinweis beim Untereinanderschreiben dar. Wird er nicht beachtet, wirkt das Schriftbild schief. Die Schriftzeichen werden also isoliert geschrieben, wie bei der Druckschrift, und sie sitzen nicht auf einer Linie auf, sondern schweben in der Luft. Dies gilt für chinesische Schriftzeichen, die japanischen Schriftzeichenreihen, aber auch für die koreanischen Hangul.

Im Dreigeschoss-Schriftkulturkreis ist die Breite eines Zeichens unwesentlich, einzig die Länge und die Platzierung des Gesamtzeichens im „Haus" stellen wesentliche Momente der Differenzierung dar (z.B. A, a, C, c). Eine vertikale Verschiebung des Zeichens (z.B: P, p) oder das

Anwenden einer Unterlänge (B, handschriftliches ß) kann somit bereits ein anderes Zeichen bewirken. Die Voraussetzung, eine solche Verschiebung überhaupt erst als solche kognitiv erfassen zu können, stellt das Wissen bezüglich der Existenz einer Grundlinie und der darauf aufbauenden Etagenlinien dar.

Seit einigen Jahren finden sich z.B. in Deutschland Schreib-Übungshefte für Erstklässler mit einem Haus am Zeilenanfang, was die bildliche Vorstellung, ein kleines *a* „bewohnt" das Erdgeschoss, ein großes *A* das Erdgeschoss und den ersten Stock, und ein *f* sogar Keller, Erdgeschoss und ersten Stock, fördert. Damit wird zugleich das Anrecht eines jeden Buchstaben auf eine bestimmte Länge symbolisiert. Und es wird eine Grundlinie und eine Oberlinie vorgegeben, die jeweils den Beginn und das Ende eines Buchstaben vorgibt. Dies gilt für die Lateinschrift ebenso wie für Sütterlin und die hebräische, griechische, kyrillische, die arabische, indische und die thailändische Schrift. Diese bilden somit den Dreigeschoss-Schriftkulturkreis.

Der Lateinschrift und den japanischen Schriftenreihen ist gemein, dass sich aus der ursprünglichen Schrift zwei parallele *Schriftzeichenreihen* entwickelt haben. In der Lateinschrift sind dies die Druck- und die Schreibschrift mit je einer Zeichenreihe für Groß- und einer für Kleinbuchstaben mit ihren regionalen, häufig nach Ländern leicht differierenden, Varianten[5]. Das Japanische kennt zwei Silben-Schriftzeichenreihen, die so genannten Kana, die Hira*gana* und Kata*kana*. Daneben findet das chinesische Zeichensystem Anwendung.

Eine Unterteilung in Druck- und Schreibschrift erfolgt nicht. Verschliffene kalligraphische Schreibweisen, die von der Art der Verbindungslinien an die Schreibschrift in der Lateinschrift erinnern, sind möglich, doch kommen diese im Alltag kaum zur Anwendung.

Die Anzahl der Schriftzeichen, die eine Schriftzeichenreihe ausmachen, variiert, in der Lateinschrift zwischen 23 und 26 Buchstaben (Zwahr 1999), in den japanischen Kana-Schriftzeichenreihen jeweils 46. Sowohl erstere als auch die letzteren kennen Sonderzeichen. Letztere weisen die Besonderheit auf, dass sie exakt auf die Laute der japanischen Sprache abgestimmt sind. Deshalb kommt das Japanische ohne Rechtschreibregeln aus (Hayashi-Mähner 2008: 6).

Erwähnen möchte ich der Vollständigkeit halber noch, dass die chinesischen Zeichen, die Kanji, keine Schriftzeichenreihe darstellen, son-

dern ein Zeichensystem von über 50.000 Charakteren, von denen in Japan im Alltag nur etwa 2000 Verwendung finden.

Der Lateinschrift und den japanischen Schriften ist weiterhin gemein, dass die ihnen eigenen Schriftzeichenreihen eine so unterschiedliche Gestalt aufweisen, dass das Erlernen jeweils nur einer der Schriftzeichenreihen die Beherrschung der jeweils anderen nicht automatisch mit einschließt. Dieses zu äußern klingt möglicherweise profan, nichtsdestotrotz hat der Lateinschrift-Erwerb bis dato für den DaF-Unterricht keinerlei Rolle gespielt.

3. Lateinschrift-Erwerb und DaF-Unterricht in Japan

In Japan ist das Schulsystem nach dem Muster 6-3-3-4 aufgebaut, 6 Jahre Grundschule, 3 Jahre Mittel-, 3 Jahre Oberschule, und vielfach exakt 4 Jahre Universitätsstudium.

Bis zu Beginn des letzteren beschränkt sich das Fremdsprachenlernen in Japan hauptsächlich auf das amerikanische Englisch, wobei, wie in Deutschland auch, dieser immer früher einsetzt, teilweise schon im Kindergarten. Das zentrale Kultusministerium schreibt Englisch erst für die Mittelschule vor[6], also 6 Jahre bis zum Eintritt in die Universität. Eine weitere Fremdsprache, zum Beispiel Deutsch, wird nur ausnahmsweise an einigen Oberschulen weniger Elite-Universitäten angeboten. Diese fast ausschließliche Prägung der Lerner auf das (amerikanische) Englische wirkt sich nicht nur auf die Aussprache im Deutschen negativ aus, sondern auch auf den Lateinschrift-Erwerb. Zwar werden in Japan Übungshefte verkauft, die die Grundlinie farblich abgrenzen, doch werden offenbar nur selten von Seiten der Lehrkraft explizite Erläuterungen bezüglich deren Bedeutung gegeben. Die Beispiele für die Buchstaben erfolgen in Computerschrift für Druck- und Schreibschrift gemäß dem amerikanischen Standard ohne Angabe der Strichfolge, und ohne Hinweise auf Varianten in anderen Lateinschriftländern.

Heutzutage wird in Japan eine verbundene Lateinschrift nicht mehr aktiv vermittelt, vermutlich, weil das Wissen, dass in Europa sehr wohl noch verbundene Schriften in der Handschrift die Regel darstellen, verloren gegangen ist. Diese verbundenen Schriften werden zwar auch in Deutschland nicht mehr, wie noch vor wenigen Jahrzehnten, als vollständige Schreibschrift geschrieben, doch auch Schulausgangsschrift,

Lateinische und Vereinfachte Ausgangsschrift[7] weisen noch viele Verbindungslinien auf.

Und so berichten japanische Studierende, die für ein paar Wochen in den deutschsprachigen Kulturraum fahren, heutzutage regelmäßig, dass sie die Handschrift der Lehrkräfte zum Teil gar nicht richtig hätten entziffern können. *Warum* eine verbundene Schreibweise für japanische DaF-Lerner häufig zumindest partiell unleserlich wird, wurde bislang nicht hinterfragt. Stattdessen haben sich die deutschsprachigen Lehrkräfte über lange Jahre den Gegebenheiten in Japan angepasst und sich für ihre muttersprachlich homogenen Klassen auf das Verwenden der Druckschrift umgestellt, obwohl sie dies für die Erwachsenenbildung als unpassend ansahen.

Dieses Lehrdefizit war übrigens nicht immer zu beklagen. Ende des 19. Jahrhunderts, als recht viele Hochschullehrer in angesehenen Wissenschaftsbereichen in Japan Deutsch als Muttersprache sprachen und sogar ihre Vorlesungen auf Deutsch hielten (Becker 2001: 31), bis noch vor ein paar Jahrzehnten, waren die Lateinschrift- Handschriften der japanischen Lerner vorbildlich. Heute noch schreiben viele ältere Japaner die Lateinschrift, soweit sie sie gelernt haben, vorbildlich korrekt. Hinzu kommt, dass in Japan, wie auch in Deutschland und anderen Ländern des Lateinschrift- Kulturkreises, generell nicht mehr so viel Wert auf ordentliches im Sinne von „schönem" Schreiben gelegt wird. Die Computerisierung tut ihr Übriges, und so reduzieren sich die Möglichkeiten, die dem Auge eine optische Wahrnehmung anderer Handschriften, auch der eigenen, ermöglicht, stetig. Dies hat im DaF-Unterricht in Japan offenbar zu einer kollektiven Blindheit des Lernerauges gegenüber andersartiger Schreibweise geführt, also dazu, dass niemand in der Klasse auch nur bemerkt, wenn der Muttersprachler das *i* oder *t*, *T* in einer anderen Strichfolge schreibt, als der Lerner selbst.

4. Potentielle Fehlerquellen japanischer DaF-Lerner

Die Schwierigkeit, die sich für japanische Lateinschrift-Schreiber aus den oben erläuterten Wissensdefiziten ergeben, möchte ich in drei Kategorien einteilen, erstens Interferenzen mit dem Quadrat-Schriftkulturkreis, zweitens Interferenzen mit dem Amerikanischen und drittens Probleme, die auf der mangelnden Reflexion bezüglich Strichfolge und Buchstabenverbindungen beruhen.

4.1. Interferenzen mit dem Quadrat-Schriftkulturkreis

Bei den Interferenzen mit dem Quadrat-Schriftkulturkreis ist das mangelnde Wissen bezüglich der Existenz einer Grundlinie und die dadurch bedingten unzureichenden Ober- und Unterlängen augenfällig. Da nach den Regeln des Quadrat-Schriftkulturkreises jedem Schriftzeichen gleich viel Platz, sowohl in der Länge als auch in der Breite, zugestanden wird, wirken die Wortabstände bei manchen Lernern in der Lateinschrift oft entweder extrem weit oder zu eng. Ein nicht Berücksichtigen der Grundlinie führt zu einer optisch sehr ungewöhnlichen Schrift, bei der alle Buchstaben wirken, als würden sie in der Luft schweben, zum Teil sogar tanzen. Dies bewirkt zudem ein nicht zulässiges Verkürzen der Ober- als auch Unterlängen. Dadurch bedingt werden sowohl Klein- als auch Großbuchstaben etwa gleich groß geschrieben.

Auch die Satzzeichen werden häufig nach japanischem Standard gesetzt. Dies legt den Schluss nahe, dass dieses Wissen im Englischunterricht nicht ausreichend ausreichend vermittelt wird. So werden Trennungsstriche fast immer auf die nächste Zeile verschoben und Anführungsstriche entgegengesetzt zum deutschsprachigen und in Analogie zum japanischen Standard, zunächst unten und dann oben, gesetzt. Zudem werden Punkt, Komma und Semikolon stets über der Grundlinie angesetzt und beendet.

Das Japanische kennt nur einen kleinen Kreis am Ende des Satzes, keinen Punkt. Das Komma wird nach rechts gestellt und schwebt selbstverständlich über der unteren Begrenzungslinie des großen Quadrates. Und so mutiert der Punkt in der Lateinschrift, der das Satzende kennzeichnet, häufig zu einem länglichen, leicht nach rechts gestellten Strich, der über der Grundlinie schwebt, so dass nicht mehr eindeutig ausgemacht werden kann, ob ein Satzende angezeigt werden soll. Ein Komma müsste nach dem Standard des Dreigeschoss-Schriftkulturkreises die Grundlinie eindeutig überschreiten.

Da das Japanische keine Unterscheidung zwischen Groß- und Kleinschreibung kennt, führt die mangelnde Kognition der korrekten Schreibweise der Satzzeichen zu einer Unterbewertung ihrer Bedeutung im Deutschen. Dort jedoch kommt der Großschreibung eine wesentliche Bedeutung zu. Zum einen markiert sie den Beginn eines neuen Satzes und stellt damit die Aufforderung dar, erneut Subjekt, Prädikat, Objekt

etc. zu bestimmen. Zum anderen macht sie alle Nomina optisch kenntlich, dient also der leichteren Auffindung und Einordnung von Satzgliedern. Unzureichender Lateinschrift-Erwerb kann in diesem Fall somit zur Verwirrung bezüglich der Satzstruktur führen.

Der kleine Kreis (japanisch *maru*), der im Japanischen der Kennzeichnung des Satzendes dient, bewirkt häufig eine weitere Interferenz. Im Japanischen wird die Drehung nach rechts, beginnend unten, ausgeführt. Dies überträgt man auf das Schreiben des *o* bwz. *O*, welches jedoch korrekt entgegen dem Uhrzeigersinn und beginnend oben auszuführen ist. Diese Schreibweise wirkt in den Fällen, wo der Kreis nicht richtig geschlossen wird, häufiger wie ein *a*.

4.2. Interferenzen mit dem Amerikanischen

Diese sind extrem häufig. Sie betreffen einzelne Buchstaben, aber auch das Schriftbild. Denn die amerikanische Lateinschrift kennt Zwischenlängen, die im deutschsprachigen Raum so nicht verwendet werden.

Zum Beispiel sieht das amerikanische Schreibschrift- *Q* aus wie die deutsche *2*, das amerikanische Schreibschrift- *I* wie das deutsche kleine *l* und das amerikanische *J* wirkt eher wie ein unstandardgemäßes *T*[8]. Zudem kennt das Amerikanische Halblängen, zum Beispiel beim *t* oder der auslaufenden Verbindungslinie zum nächsten Buchstaben (*h*, *m*, *n* etc.), die dem ungeübten japanischen Lernerauge eine Identifizierung dieser Buchstaben mit den entsprechenden im Deutschen erschweren, zumal Längungen oft nicht hinreichend beachtet werden. Bei der Unterscheidung von *m* und *n* kommt noch als zusätzliche Schwierigkeit hinzu, dass in der Druck- und der verbundenen Schrift die Anzahl der „Berge" bei ansonsten gleicher Schreibweise differieren. Infolgedessen wird häufig das handgeschriebene verbundene *n* als *m* gelesen und aus dem verbundenen *m* werden öfter zwei *n* oder *m* mit *i*. Hinzu kommt, dass das Amerikanische zum Beispiel *t*, *T* mit umgekehrter Strichfolge schreibt wie zum Beispiel das Deutsche. Beim verbundenen Schreiben bewirkt dies die Unleserlichkeit der Handschrift des Deutsch-Muttersprachlers. Ein verbunden geschriebenes *Th*, bei dem der Längsstrich des *T* nach links oben mit dem Querstrich verbunden wird und zusätzlich das *h* eine Verbindung von diesem aus erhält, wird als *Ll*, *Vl* oder Ähnliches gelesen.

Die Verwendung der Satzzeichen lässt ebenfalls Interferenzen mit dem amerikanischen Standard feststellen. Diese beziehen sich auf Zahlen ab 1000 und die Dezimalzahlen. Erstere werden auf Deutsch mit einem Punkt versehen (1.000), in Amerika hingegen mit einem Komma (1,000). Das wäre kein Problem, wäre der Gebrauch von Komma und Punkt in Bezug auf die Zahlen in beiden Ländern nicht konträr besetzt, und so schreibt man in Deutschland 10,99 Euro, in Amerika 10.99 Dollar[9]. Nur zu Reklamezwecken wird in Deutschland zur Abtrennung der Dezimalstellen statt des Komma schon einmal ein Punkt verwendet. Diese Informationen fehlen in den DaF-Lehrwerken durchgängig.

4.3. Strichfolge und Buchstabenverbindungen

Die Existenz einer verbunden geschriebenen Lateinschrift ist in Japan theoretisch bekannt, nicht jedoch die Konventionen, nach denen diese Verbindungen zu erfolgen haben. Manch unkorrekte Verbindung beruht auf einem Missverständnis bezüglich der Gesamtgröße des Buchstabens. Das verbundene *ß* zum Beispiel wird fast nie als dreigeschossiger Buchstabe geschrieben, sondern identisch mit dem *B*. Durch die Vorstellung fehlgeleitet, es handele sich um eine Verbindung wie bei *l* und *t*, wird diesem *ß* eine Verbindung von der tiefsten Stelle des als zweigeschossig empfundenen Buchstabens zuteil. Dem versuchen bereits einige in Japan publizierte Deutschlehrwerke entgegen zu wirken. Das heißt, nur bei diesem Buchstaben wird nicht nur die korrekte Schreibweise, sondern auch die Strichfolge vorgegeben.

Ein weiterer häufiger Fehler ist die falsche Strichfolge beim *i*. Meine Annahme ist, dass der *i*-Punkt nicht als diakritisches Zeichen erkannt wird[10] und infolgedessen in seiner Bedeutung über den Grundbestandteil des Buchstabens, den Längsstrich nach unten, gestellt wird. Denn auch das Japanische kennt einen dem *i*-Punkt ähnlichen Zeichenbestandteil, wobei der „Punkt" grundsätzlich zuletzt geschrieben wird, ebenso der i-Punkt im Amerikanischen. Durch die verdrehte Schreibfolge bedingt, ragt das untere Ende des Buchstabens häufig halb in das Untergeschoss und der *i*-Punkt gerät zum Querstrich, der beim schnellen Schreiben mit dem unteren Strich verschmelzen kann und von Fall zu Fall die Unleserlichkeit des Buchstabens bewirkt. Auch bei der falschen Strichfolge wird die Verbindung vom Ende des letztgezogenen

Striches aus gezogen, also von der Grundlinie aus nach rechts, nicht vom *i*-Punkt ausgehend. Im Ergebnis kann ein von Lehrerseite korrekt geschriebenes *i* zwar in der Druckschrift mühelos entziffert werden, ein schnell geschriebenes, verschliffen geschriebenes Schreibschrift-*i* indes nicht mehr, da nicht erkannt wird, dass der *i*-Punkt die Verbindung zum nächsten Buchstaben enthält.

Ein weiteres Problem ist die Unkenntnis bezüglich der Unterschiede von Druck- und Schreibschrift. So ist vielfach die fehlende Unterlänge beim kleinen Schreibschrift-*f* anzumerken. Hierbei hat die Unkenntnis negative Folgen für den Lerner. Beim Abschreiben von der Tafel gerät ein *t* oft zum *f*, wenn die Handschrift auch nur minimal nach rechts oder links geneigt ist, was bei vielen Menschen aus dem deutschsprachigen Raum vorkommt.

5. Zusammenhang zwischen Aussprache und mangelnder Schriftkenntnis

Im Folgenden werden *m* und *n* unter komparatistisch-lingualem Aspekt expliziert. Das Japanische ist keine flektierende Sprache, kennt folglich keine Personalendungen bei Verben und auch keine Kasus- und Genusendungen bei Nomina oder Adjektiven. Den deutschen Präpositionen vergleichbar gehandhabt werden Postpositionen mit Informationen über den Kasus.

Die Aussprache ist charakterisiert vom steten Wechsel zwischen Vokal und Konsonant. Konsonantenhäufungen kommen nicht vor, der einzige als Schriftzeichen isoliert, also nicht in Verbindung mit einem Vokal ausgedrückte Konsonant, ist das *n*, das ausnahmslos Wortfinalstellung einnimmt, jedoch keinerlei grammatikalische Bedeutung besitzt. Dieser Laut wird in der lateinischen Umschrift mit *n* wiedergegeben. Hieraus ergibt sich ein Ausspracheproblem. Während bei dem japanischen Laut die Lippen geschlossen werden, müssen sie im Deutschen geöffnet bleiben, sonst klingt es wie ein *m*. Hier führt ein Aussprachefehler somit zu einer falschen grammatikalischen Information.

Ist der Lerner zudem unsicher beim Erkennen der lateinischen Buchstaben, entsteht eine Lernerfalle durch die Interferenz zwischen dem Grammatikwissen „eigentlich müsste hier ein Akkusativ stehen" und der Information, die die Augen (irrtümlicherweise) übermitteln „an

der Tafel steht aber ein Dativ". Dieses Phänomen wird von den in Japan derzeit beliebten DaF-Lehrbüchern aus dem deutschsprachigen Raum verstärkt, indem – offenbar in Unkenntnis der japanischen Sprache, in der der Nominativ mit „1. Fall", der Genitiv mit „2. Fall" etc. bezeichnet wird – die Reihenfolge Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv gewählt wird, also in der in der japanischen Übersetzung unsinnigen Reihenfolge 1, 4, 3, 2.

Erst wenn die Lehrkraft die Lerner auf diese drei Fehlerquellen aufmerksam macht, erreicht sie die nötige Reflexion und die Vermeidung der Fehlerquelle. Zurück bleibt die „übliche" Hürde der Anwendung der Fälle im Deutschen. Das ist indes „nur" eine Frage des Grammatikwissens und aus dem Japanischen vertraut.

Im jeweiligen Fall zu entscheiden, ob ein Aussprache-, Abschreib- oder Grammatikfehler vorliegt, ist nicht immer eindeutig möglich. Bei konkreten Abschreibübungen gerät ein Schreibschrift-*n* jedoch auffallend häufig, insbesondere in seiner Funktion als Kasusendung, zu einem *m*.

6. Ausblick

Die beiden traditionellen Säulen der Fremdsprachenpädagogik in Lateinschriftländern sind Vokabel- und Grammatikkenntnisse. Hier wurde als dritte Säule erstmals die korrekte Vermittlung der lateinischen Schrift ergänzt und aus der interkulturellen Perspektive, dem Lateinschrift-Erwerb durch japanische DaF-Lerner in Japan, expliziert. Schließlich wurde meine These erörtert, unzureichender Lateinschrift-Erwerb erschwert japanischen DaF-Lernern korrektes Abschreiben von Lehrbuch- und handschriftlichen Texten, was teils weitere Sprachlernprobleme nach sich zieht.

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich die Forderung für DaF-Lehrwerke, die Lateinschrift für Lerner in beziehungsweise aus den Quadrat-Schriftkulturkreisländern sowohl in Druck- als auch in Schreibschrift für Klein- und Grossbuchstaben expliziert zu vermitteln. Dafür ist die das Integrieren von handgeschriebenen Texten in die Lehrwerke unabdingbar, wobei der Standard der deutschsprachigen Länder anzuwenden ist[11].

Schriftliche Erläuterungen zur korrekten Schreibweise sind auch für Deutsch-Muttersprachler in den Grundschulen im deutschsprachigen

Raum nicht üblich[12]. Dadurch bedingt hat sich offenbar auch in der DaF-Ausbildung bislang kein Problembewusstsein für die Notwendigkeit, die lateinische Schrift außerhalb des Dreigeschoss-Schriftkulturkreises explizit zu lehren oder auf regionale Varianten hinzuweisen, herausgebildet.

Im Internet-Zeitalter kann die Lehrkraft mittels einer Lernerplattform im Internet Abschreibfehler zusätzlich begrenzen. Wie bei einem Stundenprotokoll[13] können die Studierenden reihum als Hausaufgabe Vokabeln und Beispielsätze darin eingeben. Mylörn (*http://mylörn.com)* zum Beispiel ist für den Fremdsprachenunterricht im Klassenverband ausgerichtet und bietet den Vorteil von Vokabeltests und die Möglichkeit der Kontrolle durch die Lehrkraft.

Bezüglich der hier explizierten Problematik ist ein Handlungsbedarf nicht von der Hand zu weisen. Dennoch ist davon auszugehen, dass das angesprochene Problem innerhalb weniger Lernergenerationen gelöst werden wird. Mit diesem Beitrag soll ein allgemeines Problembewusstsein erreicht und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Anmerkungen

[1] Den Doppelnamen verwende ich nur bei wissenschaftlichen Publikationen, um mich von gleichnamigen Kollegen und Kolleginnen zu unterscheiden, da der Name Hayashi in Japan sehr verbreitet ist.

[2] Offizielle Übersetzung des Buchtitels wie auf dem Buchcover angegeben. Der Buchtitel lautet auf Japanisch *Arufabetto no tadashii kakikata - doitsugo wo rei ni totte.*

[3] Mit Fettdruck werden von mir initiierte Begriffe kenntlich gemacht.

[4] Da die Interpretationen ob der Voraussetzungen, die eine Schriftzeichenreihe erfüllen muss, um der Bezeichnung Alphabet zu genügen, variieren, möchte ich diesen Begriff, den ich persönlich auch als anwendbar auf die japanischen Kana-Schriften ansehe (Hayashi-Mähner 2008: 5), hier nicht anwenden. Stattdessen verwende ich den Begriff *Schriftzeichenreihe*.

[5] Temporäre Varianten der Schreibgewohnheiten für die alten deutschen Schreibschriften wie Sütterlin, finden sich in Süß (2000), in Schlegelmilch (2002) die historische Entwicklung der lateinischen Buchschriften.

[6] Vgl. z.B. Wikipedia Japan

[7] Diese finden sich im Internet, zum Beispiel auf der Homepage des

Lehrmaterialherstellers Pelikan, oder in Hayashi-Mähner 2008: 12ff.

[8] Hierzu ist anzumerken, dass man seit Kurzem in Deutschland auf Reklametafeln das amerikanische J findet. Dies könnte auf eine Amerikanisierung der im deutschsprachigen Raum verwendeten Lateinschrift hindeuten.

[9] Als ein aus interkultureller Sicht positives Beispiel soll hier Langenscheidts *Der kleine Muret-Sanders* Engl.-Dt. 1991: 1186 aufgeführt werden, der auf die unterschiedliche Höhe des Punktes bei Dezimalstellen in England und Amerika explizit hinweist.

[10] Im Türkischen zum Beispiel wird die Funktion des i-Punktes noch in der eines diakritischen Zeichens verwendet und zwischen einem i mit Punkt und einem ohne unterschieden, was zu einer jeweils anderen Aussprache führt.

[11] Möglichkeiten für ein autodidaktisches Lesetraining verbundener Handschriften finden sich in Hayashi-Mähner (2008, Kapitel 3). 30 Beispiele, darunter auch viele längere, ebenso wie die Auflösung in Computerschrift, sollen zu einem autodidaktischen Training animieren.

[12] Ausschließlich für große Druckbuchstaben ist 2007 beim Carsen-Verlag in der „Meine Freundin Conni"-Reihe das Übungsheft *Buchstaben schreiben* erschienen.

[13] Zum Einsatz von Stundenprotokollen im DaF-Unterricht in Japan, vgl. Hayashi-Mähner (2003).

Literatur

Becker, Bert (Hg.) 2001
Georg Michaelis. Ein preußischer Jurist im Japan der Meiji-Zeit. München: Iudicium.

Hayashi-Mähner, Elke 2008
Arufabetto no tadashii kakikata. - Doitsugo wo rei ni totte. (Offizieller deutschsprachiger Titel: *Alphabet korrekt schreiben. - Mit einer Fehleranalyse von Handschriften japanischer DaF-Lerner in Japan*), Tokyo: Sophia Universitätsverlag.

Hayashi-Mähner, Elke 2003
Förderung der Sprechbereitschaft sowie Sprech- und Hörverstehenskompetenz durch Einsatz von Stundenprotokollen. In: Duppel-Takayama et. al. (Hg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung.* München: IUDICIUM, 173–184.

Pelikan Schulbuchverlag
http://www.schriftenservice-d-stempel.de/rund-um/TypeDesigner.pdf

Schlegelmilch, Ulrich 2002

Lateinische Buchschriften. In: Sinn, Ulrich (Hg.): *Schrift, Sprache, Bild & Klang. Entwicklungsstufen der Schrift von der Antike bis in die Neuzeit.* Katalog zur Sonderausstellung des Martin von Wagner Museums der Universität Würzburg vom 23. April – 31. August 2002. Würzburg, 89–102.

Sörensen, Hanna 2007

Buchstaben schreiben. Hamburg: Carsen, (Reihe „Meine Freundin Conni").

Süß, Harald 2000

Deutsche Schreibschrift - Lesen und Schreiben lernen. München: Augustus.

Zwahr, Annette (Hg.) 1999

Meyers Grosses Taschenlexikon in 25 Bänden. 7. neu bearbeitete Auflage. Mannheim et. al.: BI-Taschenbuchverlag.

Viktoria Ilse (Budapest)

Methoden des ganzheitlichen Lernens im modernen Unterricht von Deutsch als Fremdsprache

1. Einleitung

Im heutigen modernen Fremdsprachenunterricht sind ganzheitliche Lehrmethoden unabdingbar. Man steht häufig vor dem Problem, dass die Lerner gelangweilt im Unterricht sitzen, und man möchte dies als Lehrer ändern (vgl. Bruns 2003). Hierbei sollte versucht werden, eine Lehrmethode zu verwenden, die die Lerner ganzheitlich anspricht. Ganzheitlich meint, ein Lernen mit allen Sinnen. Neurobiologisch sind Lernprozesse ganzheitlich und beide Hirnhälften werden miteinbezogen. Daraus folgt für den Unterricht, dass er mehrkanalig zu gestalten ist, d.h., dass mehrere Eingangskanäle zu benutzen sind.

Aus einem großen Repertoire an Lehrmethoden für einen solchen mehrkanaligen Unterricht, möchte ich im Folgenden zwei besonders interessante und motivierende Methoden vorstellen, näher beleuchten und diskutieren: Das „Lernen an Stationen" und die Methode der „Simulation Globale".

Von beiden Methoden wird der Grundgedanke, der Aufbau, die jeweilige Rolle des Lehrers und Lerners, damit einhergehend die Vor- und Nachteile der beiden Methoden, und schließlich die Bewährung in der Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts dargestellt.

2. Das „Lernen an Stationen"

2.1. Grundsätzliches zur Methode

Das *Lernen an Stationen*, auch unter den Synonymen „Stationenlernen" und „Lernzirkel" bekannt, ist keineswegs eine neue Idee. Im Gegenteil, man findet sie bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei der amerikanischen Pädagogin Helen Parkhust. Zunächst fand man diese Methode in herkömmlichen Unterrichtsfächern, bis sie letztlich auch in den DaF-Unterricht Einzug fand.

Das *Lernen an Stationen* lässt sich wie folgt charakterisieren:

> Ein bestimmter Lerninhalt wird in mehrere Teilbereiche aufgeteilt. Zu jedem Teilbereich erstellt die Lehrkraft ein Materialangebot, das von den Lernenden selbstständig bearbeitet werden soll. Die Materialien werden im Klassenraum oder auch außerhalb an verschiedenen ‚Stationen' ausgelegt. Die Lernenden gehen einzeln oder in Gruppen von Station zu Station und bearbeiten die Materialien (Wicke 2006: 5).

2.2. Aufbau des „Lernens an Stationen"

Es stellt sich nun die Frage, wie das *Lernen an Stationen* aufgebaut und durchführbar ist? Die Aufgaben der einzelnen Stationen können ganz unterschiedlich sein (Textarbeit; Dialoge sprechen; etc.), d.h. alles wird auf einmal bearbeitet, was in einer Unterrichtsphase normalerweise nur nacheinander hätte behandelt werden können.

Die Arbeitsaufträge werden schriftlich an den einzelnen Tischgruppen im Klassenraum festgehalten. Eine Kennzeichnung der einzelnen Stationen mittels Farben, Symbolen oder einer Nummerierung hilft den Lernern und Lehrern bei der Organisation, da automatisch eine Ordnung entsteht, an der sich orientiert werden kann. Die Stationen müssen so angeordnet sein, dass alle gleichzeitig einen Arbeitsauftrag bearbeiten können. Auch sollte eine „Erholstation" eingebaut werden, bei der die Lerner Kraft für die „normalen" Stationen schöpfen können.

Vor Beginn der Arbeit an den Stationen sollten alle Stationen vorgestellt, und eventuelle Fragen geklärt werden. Ein vorbereiteter Übersichtsplan kann sowohl bei der Vorstellung als auch während der Arbeit an den Stationen unterstützend wirken.

Die Lerner können sich selbst für eine Bearbeitungsreihenfolge entscheiden, es sollte lediglich ein zeitlicher Rahmen abgesteckt werden. An jedes *Lernen an Stationen* sollte ein Reflexionsgespräch anschließen.

2.3. Lerner- und Lehrersicht auf das „Lernen an Stationen"

Während des *Lernens an Stationen* erfährt der Lerner eine neue Art des Unterrichts – weg vom Ausführen der Lehrerimpulse, die den traditionellen Unterricht bisher bestimmt haben (vgl. Wicke 2006). Die

Steigerung der Selbsteinschätzungsfähigkeit ist eine der wichtigen Ergebnisse eines erfolgreich durchgeführten *Lernens an Stationen*.

Für den Lehrer ist das *Lernen an Stationen* relativ vorbereitungsintensiv,

> doch lohnt sich dieser Materialaufwand aus mehreren Gründen. Zum einen ist diese Arbeitsform bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt, zum andern kann der einmal erarbeitete Lernzirkel auch in Parallelklassen oder in späteren analogen Klassen immer wieder eingesetzt werden. Die eingesetzte Mühe impliziert also auch eine zukünftige Entlastungsfunktion (Metzmacher 2006: 246).

Man sollte grundsätzlich darauf achten, keine Stationen zu schaffen, die mit Bergen von Kopien auf den Lerner warten. Des Weiteren ist es wichtig den Lernern das Gefühl des selbstbestimmten Lernens zu geben, d.h., dass kein Zeitdruck ausgeübt werden sollte.

Insgesamt entsteht so eine Art Individualunterricht innerhalb des Gruppenunterrichts (vgl. Metzmacher 2006).

3. Die „Simulation Globale"

3.1. Grundsätzliches zur Methode

Die *Simulation Globale*, synonym wird auch der Begriff *Globalsimulation* verwendet, ist ein Interaktionsspiel mit dem Ziel der Schaffung authentischer Kommunikationsmöglichkeiten, bei der die Festigung der vier Fertigkeiten im Mittelpunkt steht.

In den 1970er Jahren wollte das französische *Bureau d´Etudes pour les Langues et les Culture* (BELC) eine Übungsform für den Fremdsprachenunterricht entwickeln, die den individuellen Lernstil und das Sprachniveau des einzelnen Lerners mit berücksichtigt. Personen, deren Namen mit dieser Entwicklung in Verbindung stehen, sind Francis Yaiche, Jean-Marc Caré und Francis Debyser.

3.2. Aufbau und Einsatz der Simulation Globale

Beginnen wir zunächst mit einer *Gedankenreise*:

> Stellen Sie sich die Situation vor, dass Sie als Lerner oder Lernerin XY im Deutschunterricht an einer Universität in Ungarn während mehrerer Stunden Stephanie Müller, eine 60Jährige Sportlehrerin, sind und eine 4-Zimmerwohnung mit einem Ehepaar in der Simon-Dach-Straße 11 in dem Berliner Bezirk Friedrichshain bewohnen. Diese Konstellation birgt bereits erste Schwierigkeiten: Wer benutzt wann das Bad, wann die Küche? Warum muss das Ehepaar immer abends um 11 Uhr überlaute Musik hören?
> Dann sind da noch die restlichen Bewohner im Haus. Diese Nachbarn sind die unterschiedlichsten Charaktere und gehören den verschiedensten Berufsgruppen an, vielleicht sind sie pensioniert oder noch Schüler. Diese bunte Mischung steht plötzlich vor dem Problem, dass im Keller ein Rohrbruch war: Was tun? Eine Hausversammlung wird einberufen: Wer haftet für den Schaden? Wie schnell kann der Keller wieder benutzbar gemacht werden? Wer schreibt einen Brief an die schlampig arbeitende Hausverwaltung?

So könnte eine *Simulation Globale* aussehen und verlaufen.

Die *Simulations Globales* können als „in sich abgeschlossene, zeitlich klar begrenzte Unterrichtsprojekte" (Sippel 2003: 105), die das Lehrwerk ersetzen, aber auch als „unterrichtsbegleitende bzw. auch -ergänzende Lernsituationen" (Sippel 2003: 105) durchgeführt werden.

Das Fundament einer jeden *Simulation Globale* besteht aus drei Säulen.

Die I. Säule, welche die Planungsphase symbolisiert, soll den Handlungsrahmen (*le lieu-thème*) festsetzen. D.h., es wird, in der Regel von dem Lehrer und den Lernern gemeinsam, eine genaue lokale und zeitliche Situierung der *Simulation Globale* festgesetzt. Der Handlungsort kann jeder mögliche sein, wie z.B. ein Dorf, ein Haus, eine Insel, ein Schiff oder ähnliches. Die Handlungszeit bezieht sich darauf, ob die *Simulation Globale* in einem vergangenen Jahrhundert, in der Gegenwart oder in der Zukunft stattfindet.

Auch in dieser I. Säule finden die verschiedenen Varianten der *Simulation Globale* ihren Ursprung. Es gibt allgemeine (*généralistes*) und spezialisierte (*fonctionelles*) *Simulations Globales*. Die allgemeinen sind solche, die an den o.g. Orten stattfinden, so gibt es *l´Immeuble* (dt.: das Haus), *Iles* (dt.: die Insel), l*e Cirque* (dt.: der Zirkus), *le Village* (dt.: das Dorf), l*a Croisière* (dt.: die Kreuzfahrt), *l´Expédition* (dt.: die Expedition)

etc. (vgl. Yaiche 1998, Dräger-Spence 1998, Sippel 2003). Spezialisierte *Simulations Globales* können bestimmte Berufsgruppen und fachspezifische Themenkomplexe trainieren: *l´Hôtel* (dt.: das Hotel), *l´Entreprise* (dt.: das Unternehmen), *l´Hôpital* (dt.: das Krankenhaus), *la Conférence International* (dt.: die internationale Konferenz) etc. (vgl. Yaiche 1998, Dräger-Spence 1998, Sippel 2003).

Während der II. Säule der *Simulation Globale* sollen von den Teilnehmern fiktive Identitäten (*l´identité fictive*) angenommen werden.

> Ziel dieser Identitätsannahme ist die Identifikation der Lernenden mit ihrer Rolle im Spiel. [...] Die dabei entstehende ‚doppelte Identität' erlaubt es den Lernenden, die Fixierung auf die eigene soziale Rolle zu überwinden und sich selbst als Sprecher und Einheimischer einer anderen Kultur zu erfahren (Sippel 2003: 27).

Die Teilnehmer erhalten ihre fiktive Identität z.B. durch das Ziehen bzw. Auslosen von Kärtchen, auf denen die wichtigsten Daten notiert sind. Dieses Auslosen hat einen besonderen Spannungs- und Überraschungseffekt und wirkt auf die Teilnehmer sehr motivierend.

Die III. Säule steht für die Belebung des neuen Kosmos (*faire comme si/ simuler le réel*). Die Teilnehmer sollen in dieser Phase agieren, und dabei ihre fiktiven Identitäten so gut wie möglich verkörpern. Dieses Agieren kann z.B. durch plötzliche Probleme innerhalb der neuen Gemeinschaft ausgelöst werden. Der Fantasie und Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Gerade weil dies so ist, ist eine *Simulation Globale* keine abgeschlossene Sache, sondern offen, d.h. unter anderem durch freie Themenmodule erweiterbar.

3.3. Lerner- und Lehrersicht auf die „Simulation Globale"

Der Lerner kann schon nach dem Erwerb der Grundlagen einer Fremdsprache an einer *Simulation Globale* teilnehmen, und erfährt dabei, dass er schon mit geringem Wissen viel ausdrücken kann, und authentische Kommunikationssituationen in der Fremdsprache bewältigen kann. Dies motiviert ihn, weiter zu lernen. Außerdem sieht er etwas Neues im Fremdsprachunterricht, was angesichts der Tatsache, dass Deutsch als Fremdsprache meist nicht mehr die erste Fremdsprache ist, eine ebenfalls

motivierende Sache ist. Der Lerner erzählt nicht zum hundertsten Mal von sich, und ist daneben aber auch nicht an einen festen Charakter aus einem Rollenspiel gebunden.

Der Lehrer steht bei einer *Simulation Globale* als Moderator eher als Helfer zur Verfügung. Gleichzeitig kann er steuern, wie die vier Fertigkeiten geübt und eventuelle Grammatikaspekte eingefügt werden können. Zum Beispiel können die Teilnehmer der *Simulation Globale* Briefe gemeinsam verfassen, um das Schreiben zu üben, oder sie können eine Lesestunde veranstalten, etc. Des Weiteren muss der Lehrer festlegen, welche genaue zeitliche Ausdehnung die *Simulation Globale* erhält, z. B. einmal pro Woche über einen langen Zeitraum oder intensiv als „Block" in ein bis zwei Wochen.

4. Die Bewährung der ganzheitlichen Lehrmethoden in der Praxis und ein Fazit

Beide dargestellten Methoden konnte ich in mehreren Jahren an der Sprach- und Kulturbörse der Technischen Universität Berlin erproben. Dies geschah vorrangig im Ungarisch-Unterricht. An der Technischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Universität steckt meine Erprobung in diesem Bereich noch in den so genannten „Kinderschuhen".

Das *Lernen an Stationen* bewährte sich vor allen Dingen in der Mitte eines Sprachkurses zur Selbstevaluation[1] der Kursteilnehmer. Zu diesem Zweck wurde der Übersichtsplan der Stationen noch durch mehrere Spalten zur Selbstevaluation erweitert.

Die *Simulation Globale* hat sowohl am Ende eines Anfängerunterrichts als auch während eines ganzen Fortgeschrittenen-Unterrichts ihren Einsatz gefunden.

Mit langjähriger Erfahrung kann ich feststellen, dass es ‚die' Lehrmethode nicht gibt. Vielmehr ist es so, dass die Mischung aus herkömmlichen Methoden und ganzheitlichen Methoden einen abwechslungsreichen modernen Fremdsprachenunterricht ausmachen.

Meine Hoffnung ist, dass dieser Beitrag Denkanstöße geben konnte, um dem eingangs dargestellten Problem in Zukunft etwas einfacher entgegen wirken zu können.

Anmerkungen

[1] An der Sprach- und Kulturbörse der Technischen Universität Berlin werden keine Noten vergeben, die Kursteilnehmer möchten jedoch eine Rückmeldung über ihren Lernerfolg erhalten.

Literatur

Bruns, Angélique 2003
Lernen einmal anders – Partizipatorische Ansätze im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. *Dialogische Erziehung*, 4, S. 13–20.

Dräger-Spence, Stefanie 1998
Die Simulation globale: Ein Dorf entsteht aus dem Nichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45, 3, S. 279–290.

Fremdsprache Deutsch 2006
Lernen an Stationen. Heft 35.

Ilse, Viktoria 2006
Simulation Globale – eine ganzheitlich ausgerichtete Lehrmethode im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, S. 221–231.

Metzmacher, Helena 2006
Stationenlernen & Co., In: Fritz, Annemarie u.a.: *Handbuch Kindheit und Schule*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 241–250.

Sippel, Vera A. 2003
Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation Globale. Grundlagen - Erfahrungen - Anregungen. Tübingen: Narr.

Wicke, Rainer E. 1997
Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache". Berlin: Cornelsen, S. 92–95.

Wicke, Rainer E. 2004
Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Wicke, Rainer E. 2006
Stationenlernen – was ist das eigentlich? *Fremdsprache Deutsch*: Lernen an Stationen, Heft 35, S. 5–13.

Yaiche, Francis 1998
Les simulations globales: une pédagogie de láutonomie. *Zielsprache Französisch*, 30, 4, S. 153–158.[1]

Liana-Regina Junesch (Sibiu)

Aspekte der Fehleranalyse und ihre Bedeutung für DaF und DaMin Rumänien

1. Einleitung

Mit Fehlern werden sowohl Lehrer als auch Lerner seit jeher konfrontiert und eine Beschäftigung mit der Didaktik des Sprachunterrichts, sei es nun muttersprachlicher oder fremdsprachlicher Unterricht kommt um die Thematisierung des Fehlerphänomens nicht herum, denn:

> Es ist unschwer zu erkennen, dass Sprachen nicht gelernt werden, ohne dass Fehler gemacht werden. Entsprechend ist die Fehleranalyse als Deutung von entwicklungsspezifischen Fehlern ein sehr wichtiger methodischer Kunstgriff, der in der Forschung zu allen Spracherwerbstypen genutzt wird. Bei geschickter Deutung sagen Fehler mehr über das tatsächliche Wissen und Nichtwissen eines Lerners aus als seine zielgerechten Äußerungen (Wode 1993: 82).

In der Lehrerausbildung werden Aspekte der Fehlerkorrektur angesprochen, jedoch wäre eine eingehende Beschäftigung mit dem Thema Fehleranalyse während des Studiums sinnvoll, zumal sich das u. U. von interessanten Forschungsmöglichkeiten abgesehen, zumindest auf affektive Faktoren beim Lernen und Lehren und somit auf die gesamte Unterrichtsatmosphäre auswirken könnte. Darunter ist nicht nur die Art und Weise schriftlicher und mündlicher Korrektur gemeint, die Lerner behutsam auf Fehler hinweist, so dass die Korrektur auch für den Spracherwerb wirksam wird, sondern auch die Haltung der Lehrenden und ihr Gemütszustand, wenn Lerner immer wieder aller Instruktion und Übung zum Trotz die gleichen Fehler produzieren. Über die Notwendigkeit der Einbindung von Erkenntnissen aus der Forschung zum Thema Fehler und Fehlerkorrektur in die Lehrerausbildung schreibt Silke Demme:

> Fehler- und Lernersprachenforschung sowie Untersuchungen zum Bereich Fehlerkorrektur haben interessante Erkenntnisse zu verschiedenen

> Teilbereichen vorgelegt, die in die Ausbildungsinhalte zu integrieren sind. Die Notwendigkeit, sich diesem Gegenstand im Rahmen des Magisterstudiums DaF und auch in Weiterbildungskursen zu stellen, ist hinreichend begründet, denn niemand, der sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen beschäftigt, kann sich dem Fehlerphänomen entziehen (1997: 429).

Ergänzend ist hier m. E. hinzuzufügen, dass in der speziellen Situation der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien auch niemand, der sich mit dem Lehren und Lernen von Deutsch als Muttersprache in der Grundschule beschäftigt, sich dem Fehlerphänomen entziehen kann.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diese Aussage anhand von ausgewählten Daten aus der Forschung zum Thema Fehler im Fremdsprachenerwerb zu begründen.

2. Fehlertypisierungen

Die Beschäftigung mit Fehlerursachen geht auf die Kontrastive Analyse und der in diesem Zusammenhang formulierten Kontrastivhypothese zurück. Strukturvergleiche zwischen L1 und L2 sollten mögliche Fehlerquellen prognostizieren. Die starke Version der Kontrastivhypothese rief vielfach Kritik hervor. Einerseits richtete sich die Kritik gegen die Gleichstellung linguistischer und psychologischer Kategorien (difference = difficulty) und andererseits gegen die Annahme, dass Produktionsfehler in der Fremdsprache hauptsächlich auf interlingualen Transfer zurückzuführen seien. (vgl. Ellis 1994: 48) Dass interlingualer Transfer nur eine von vielen Fehlerursachen darstellt, wurde im Rahmen der Beschäftigung mit Lernersprachen nachgewiesen.

Die wohl bekannteste Fehlertypisierung geht auf Corder (1967) zurück. Er unterscheidet errors, mistakes und lapses. Errors werden entweder als Kompetenzfehler (Kleppin 1998: 41) oder als Systemfehler (Henrici/Zöfgen 1993: 6) übersetzt. Darunter werden Fehler verstanden, die der Lerner nicht selbst erkennen kann, sei es, dass die betreffende Struktur im Unterricht noch nicht thematisiert wurde, sei es, dass die Regeln falsch verstanden oder noch nicht internalisiert wurden. Mistakes werden als Performanzfehler (Kleppin 1998: 41) oder als Gebrauchs-

fehler (Henrici/Zöfgen 1993: 6) übersetzt. Darunter werden Fehler verstanden, die aufgrund unvollkommener Automatisierung bekannter Strukturen oder verschiedener affektiver Faktoren vorkommen und die der Lerner selbst erkennen und korrigieren könnte, sofern seine Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird. Lapses sind Flüchtigkeitsfehler, Versprecher.

Karin Kleppin schlägt in der Fernstudieneinheit zum Thema Fehler und Fehlerkorrektur für die Praxis eine Fehlertypisierung vor, die von Edge (1989) stammt: Er unterscheidet slips (Ausrutscher), errors (Irrtümer) und attempts (Versuche). Slips sind Performanzfehler, die von Lernern selbst erkannt und verbessert werden könnten, sofern man sie darauf hinweist, errors sind Performanzfehler die von Lernenden nicht korrigiert werden können, weil die Regeln vergessen oder noch nicht erworben wurden, obwohl das sprachliche Phänomen im Unterricht bereits thematisiert worden ist. Attempts sind Versuche zur Mitteilung sprachlicher Inhalte, zu derer Versprachlichung die Strukturkenntnisse noch fehlen. (vgl. Kleppin 1998: 42)
Diese Typisierung verweist, obwohl sie noch auf den Glauben an die schrittweise Vermittelbarkeit der Grammatik begründet ist, auf die Komplexität der Fehlerbehandlung in der Unterrichtspraxis.

Weitere Fehlertypologien entstammen der Annahme, dass psycholinguistische Strategien im Lernprozess wirksam werden. Bevor jedoch auf die psycholinguistischen Prozesse beim Zweitsprachenerwerb und die daraus resultierenden Fehler eingegangen wird, sollen kurz zwei wichtige Begriffe erläutert werden.

In der Interlanguage-Hypothese Selinkers (1972) sind zwei Phänomene von besonderer Bedeutung, die an dieser Stelle kurz erläutert werden sollen: *Fossilisierung* und *Transfer*. Selinker definiert Fossilisierung einerseits als Produkt und andererseits als Prozess, der zum Stillstand, zum Einfrieren bestimmter Strukturen in der Interlanguage (IL) führt. In Bezug auf die Zielsprache sind Fossilisierungen Normverstöße, die trotz Sprachkontakt und hoher Lernmotivation Instruktionsmaßnahmen gegenüber resistent sind. Fossilisierung ist:

> a mechanism which is assumed also to exist in the latent psychological structure. [...] Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their

> IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (Selinker 1972: 215).

Da Fossilisierung als Prozess und Produkt nur in Langzeituntersuchungen empirisch belegt werden könnte, schlägt Michael Long (2003) den Begriff *Stabilisierung* vor:

> For a variety of reasons, most explanations for fossilization are equally unsatisfactory: it will be concluded, therefore, that fossilization of IL grammars may occur, but until research shows convincingly that it does, researchers would do better to focus on describing stabilization, a strategy with several advantages from a theory construction perspective (487).

Einige Schwächen der Forschung zum Thema Fossilisierung in den letzten 30 Jahren seien kurz angeführt, eine detaillierte Beschreibung einzelner empirischer Untersuchungen und Theorien zum Thema würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen: Long (2003) kritisiert vorhandene Untersuchungen in Bezug auf die Begründung von Schlussfolgerungen auf unsichere Voraussetzungen, die unangemessene Wahl der Probanden und die Tatsache, dass Querschnittstudien Fossilisierung weder als Produkt, noch als Prozess belegen könnten und stellt fest: „Given the present state of ignorance about fossilization – not least, uncertainty as to whether such a thing exists – it is difficult to be sure how to analyse data appropriately." (Long 2003: 498)

Als Transfer wird die Übertragung von Regeln, Denkmustern usw. aus anderen Sprachen auf die Zielsprache, oder aber z. B. bei Kleppin (1998) auch Übertragungen von Regeln und Routinen im Rahmen der Zielsprache bezeichnet. Im ersten Fall wird von interlingualem positivem oder negativem Transfer (Interferenz) gesprochen und im zweiten Fall von intralingualem Transfer.

Vertreter der Kontrastivhypothese hatten ihre Aufmerksamkeit vor allem auf interlingualen negativen Transfer, also auf Interferenzerscheinungen konzentriert und nach Lösungen zur Vermeidung der Übertragung falscher *habits* auf die Zielsprache gesucht. Vertreter der Identitätshypothese versuchten anhand von elizitierten Sprachdaten und Fehlerbeschreibung zu belegen, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz

der Abweichungen auf Interferenzen zurückzuführen seien. Die Ergebnisse solcher Studien, sogar der Studien, die sich des gleichen Messinstruments bedienten, (des von Dulay und Burt entwickelten bilingual syntax measure – BSM), variieren erheblich. Beispielsweise wurden von Dulay/Burt 3% der Fehler auf Interferenzen zurückgeführt, von Flick 34%. (vgl. Ellis 1994: 61)

Heutzutage wird positiver Transfer interessant, da geklärt ist, dass darin ein großes Potential an positivem Einfluss auf den Zielsprachenerwerb steckt: „Transfer is evident in all linguistic subsystems, and when a highly similar language is the target, the native language can greatly facilitate acquisition." (Odlin 1993: 478)

Selinker postulierte fünf psycholinguistische Prozesse, die zu fossilisierbaren Abweichungen führen können und die für die Lernersprache kennzeichnend sind: „It is my contention that the most interesting phenomena in IL performance are those items, rules and subsystems which are fossilizable in terms of the five processes listed above." (Selinker 1972: 216)

Mit language transfer sind positiver und negativer interlingualer und intralingualer Transfer gemeint. Die Strategie des Übertragens von Fertigkeiten der Erstsprache im Laufe des Fremdsprachenlernens muss nicht zwingend zu Fehlern führen, wenn transferierbare Einheiten übertragen werden. Wenn nicht transferierbare Strukturen aus der L1 in die L2 transferiert werden, entstehen so genannte Interferenzfehler. Dass Interferenzfehler in der Interlanguage stabilisieren[1] können, ist für Rumänisch als Ausgangssprache in Gadeanus Sprachstandsanalyse (1998) belegt. Welches jedoch spracherwerbstheoretisch die genauen Ursachen dieser Stabilisierung sind, jenseits soziolinguistischer Erklärungsansätze, ist noch nicht untersucht worden.

Transfer of training bezieht sich auf den Einfluss der Lernumgebung auf die Lernersprache. Werden etwa manche Strukturen im Unterricht bevorzugt behandelt gegenüber anderen, weil sie z. B. als schwer erlernbar gelten, so können diese auch in der Lernersprache überrepräsentiert sein. Darüber, dass fremdsprachenunterrichtliche Einflüsse eine wichtige Rolle spielen, und häufig Fehler induziert werden, herrscht Einigkeit. Transfers of training werden von Edmondson auch als „überdimensionierte Übungseffekte" bezeichnet. (vgl. Butzkamm 1889: 130, Edmondson 1993: 57, Henrici/Zöfgen 1993: 8, Bleyhl 2004):

> Das Ergebnis fehleranalytischer Untersuchungen kann einerseits eine Beschreibung einzelner Fehler sein; andererseits eine Typologie von Fehlerursachen, z. B. im Hinblick auf:
>
> • Das Verhalten des Lehrers.
>
> • Die Präsentation des Lehrmaterials: Wer z. B. über längere Zeit mit einer Klasse stur Übungen nach der Art *it's a + N* übt und dann unvorgesehen zu *it's +Adj.* übergehen will, darf sich nicht wundern, wenn Schüler plötzlich statt *it's green* fehlerhaft *it's a green* produzieren. (Wode 1993: 115)

Induzierte Fehler sind kein Zeichen für die Entwicklung der Lernersprache, sondern ein Zeichen der Anpassung.[2]

Übergeneralisierungen gehören zur Kategorie des intralingualen Transfers und gelten als Zeichen aktiver Sprachverarbeitung. Sie kommen häufig sowohl im Erstsprachen- als auch im Zweitsprachenerwerb vor. Im Erstsprachenerwerb sind Übergeneralisierungen häufig zu beobachten und in der Forschung vielfach belegt. Dabei werden nicht nur grammatische Regularitäten auf Strukturen übertragen, die Ausnahmen darstellen oder anderen Regeln folgen, wie etwa *singte für sang, *geblubbt, *weggelauft für weggelaufen, *ausgezieht für ausgezogen, *sheeps für sheep, analog zu duck:ducks usw., sondern auch im Bereich des Wortschatzes Bedeutungen übertragen: Wauwau gilt eine Zeitlang für alle Vierbeiner, Papa für alle Männer, usw. (vgl. Butzkamm 1989: 111) Übergeneralisierungen sind im Fremdsprachenerwerb ebenfalls häufig zu beobachtende Abweichungen, eine der Beobachtungen die zur Annahme führten, dass Erst- und Zweitsprachenerwerb ähnlichen Gesetzmäßigkeiten unterliegen und eine rege Forschungsarbeit anregte. Hier sei ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis in der Grundschule mit deutscher Unterrichtssprache angeführt, wie es von der Hermannstädter Lehrerin Elke Dengel dargestellt wurde:

> S: Ich habe mein Hausaufgabenheft nicht *gefindet.
> L: Gefunden sagt man.
> S: (in der Schultasche suchend, verzweifelt): Aber ich *funde es nicht!

In dem Beispiel handelt es sich eindeutig um eine Übergeneralisierung, wie sie auch im Erstsprachenerwerb beobachtet werden kann.

Querschnitt- und Longitudinalstudien im Zusammenhang mit der Erwerbssequenz- bzw. Interlanguage-Hypothese und Untersuchungen im Rahmen der Fehleranalyse ergaben, dass die Mehrzahl der Fehler nicht auf Interferenzen zwischen L1 und L2 zurückzuführen seien: „Error Analysis thus showed clearly that the majority of the errors made by second language learners do not come from their first language." (Mitchell/Myles 2004: 38)

Interessant sind in diesem Zusammenhang die sogenannten *Entwicklungsfehler*. Damit sind Fehler gemeint, die darauf zurückzuführen sind, dass der interne Lehrplan von der Progression im Unterricht abweicht, und dementsprechend bestimmte Strukturen aller Korrektur und Übung zum Trotz nicht der Instruktion gemäß internalisiert werden können. Entwicklungsbedingte Fehler sind sowohl im Erstsprachenerwerb als auch im Fremdsprachenerwerb resistent gegenüber Korrekturbemühungen (vgl. Felix 1978, Diehl 2002). Zur Veranschaulichung seien ein Beispiel aus dem Erstsprachenerwerb und eines aus dem Zweitsprachenerwerb angeführt.

Im ersten Beispiel handelt es sich um entwicklungsbedingte Fehler im Erstsprachenerwerb. Die zweijährige Natalie lernt ein Liedchen und setzt dabei gegen das Vorbild die für sie zurzeit gültige Regel durch:

Mutter:	Natalie:
Aua schreit der Bauer	Aua aua Baua schreit
die Äpfel sind sauer,	Äpfel sauer sind
die Birnen sind süß,	Birnen süß
morgen gibt's Gemüs.	morgen Gemüs gibt.

(Böttcher u.a. 1983: 151)

Ebenfalls ein Nachsprechversuch, bei einer Ausländerklasse, zeigt, dass die Grammatik des Schülers noch keine sprachlich korrekte Aussage erlaubt:

L: Weil ich keine Zeit habe.
S: *Weil ich habe keine Zeit. (Butzkamm 1989: 169ff.)

Entwicklungsfehler sind wichtige Indikatoren für die Annahme, dass Fremdsprachenerwerb mindestens teilweise ähnlich verläuft wie der

Erstsprachenerwerb und geben Einblick in den Entwicklungsstand jeweiliger Lernersprachen.

Diese Beobachtung wirft Fragen nach einer psycholinguistisch begründeten Korrektur sprachlicher Abweichungen in der Praxis auf.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Aus der Beschäftigung mit dem Fehler sind seit den 70er Jahren verschiedene Fehlertypisierungen hervorgegangen, die in den meisten Fällen zweitsprachenerwerbstheoretisch begründet sind. In den letzten Jahren wurde in der Praxisforschung verstärkt der Frage nach den Wirkungen von Korrekturen auf den Zielsprachenerwerb nachgegangen, eine Frage, die zur Zeit teilweise weiterer Abklärung bedarf. (vgl. Tönshoff 2005) Dennoch ist aus den Ergebnissen bisheriger Forschung abzulesen, dass die Auffassung, dass Fehler – überspitzt gesagt – entweder die Faulheit oder Dummheit der Lerner widerspiegeln, heutzutage nicht mehr haltbar ist. Demnach ist m. E. die theoriegeleitete Verankerung von Inhalten aus dem Bereich der Fehleranalyse und Fehlerkorrektur nicht nur im Lehrplan der Fremdsprachenlehrerausbildung sondern auch in der Lehrerausbildung für Deutsch als Muttersprache unumgänglich. Ein Blick auf die inhaltlichen Vorschläge aus dem Bereich Fehler und Fehlerkorrektur für die Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland, zeigt, dass die Ausbildung in diesem Bereich nach Art und Umfang sich wesentlich von der Lehrerausbildung in Rumänien unterscheidet. Dabei geht es nicht nur um die durch das Departament pentru Pregatirea Personalului Didactic und die in diesem Rahmen vorgeschlagenen Inhalte und Themen für die Lehrerausbildung, sondern auch um den Umfang, den Fragestellungen zum Thema Fehler im Methodikseminar oder in der didaktischen Vorbereitung der Lehramtskandidaten einnehmen. Eine genaue Bestandsaufnahme liegt zur Zeit für diesen Bereich nicht vor, die Aussage wird lediglich durch die Informationen gestützt, die aus der Stundenanzahl für didaktische Inhalte in der Lehrerausbildung geschlussfolgert werden.

Für Lehramtsanwärter in Rumänien sollte bereits in der Ausbildung der gleiche Grundsatz gelten wie für jene im binnendeutschen Raum:

> Seminare zum Thema Fehler- und Lernersprachenforschung haben das Ziel, Studierende mit einem Gegenstandsbereich bekanntzumachen, der

> sowohl in der Zweitsprachenerwerbsforschung als auch in der Sprachlehr- und -lernforschung thematisiert wird. Da für einen großen Teil der DaF-Studierenden die Praxis des Fremdsprachenunterrichts das zentrale Berufsfeld sein wird, werden Fehler und Lernersprachenanalyse sowohl unter spracherwerblichem als auch sprachdidaktischem Aspekt zu erörtern sein. Ausgangspunkt ist die Vermittlung eines soliden theoretischen Grundlagenwissens (Demme 1997: 429).

Inwieweit ein solides Grundlagenwissen in einer einzigen Veranstaltung und zwar „Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts" und dem dafür vorgesehenen Zeitrahmen vermittelt werden kann, bleibt offen.

Am bedeutendsten jedoch wäre m. E. eine mögliche Auswirkung des „soliden Grundlagenwissens" auf die Lehrerhaltung. Aus der Position des Beurteilenden wird eine Beobachterhaltung, wobei Schüler unwillkürlich zum Subjekt der Beobachtung werden. Damit wäre ein wichtiger Schritt zur Umsetzung der vielfach heraufbeschwörten und doch schwer praktisch umsetzbaren Lernerzentrierung getan. Damit kämen wir vielleicht von dem traditionellen Menschenbild ab, das von Werner Bleyhl (2004) in seinem Beitrag „Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" beschrieben wird:

> Auch wenn Personen von Locke oder Rousseau bis zu Mao renommiert sind, die seit der Aufklärung die Auffassung vertreten, der Mensch sei durch Erziehung im Grunde frei formbar, so ist diese Vorstellung schlicht menschenfeindlich. Eine Didaktik, die von einer solchen Vorstellung getragen wird, ist schülerfeindlich, weil sie den Schüler zu seinem Glück zwingen will, ja meint zwingen zu müssen. Daß die Frage der Motivation das eigentliche Thema der Schule ist, ergibt sich daraus von selbst. – Eine solche Didaktik ist aber auch lehrerfeindlich, weil sie dem Lehrer – indirekt – die Schuld gibt, wenn er nicht bei allen seinen Schülern so erfolgreich seinen Stoff anbringt, wie es etwa der Lehrplan vorsieht. Die Beobachtung, dass wir als Lehrer nicht alle unsere Schüler erreichen und die erstrebten Fertigkeiten von ihnen – schon gar nicht sofort – demonstriert bekommen, muß mit einer solchen Philosophie über die Jahre Selbstzweifel wachsen lassen [...]. Die angeborene Natur (neben dem Vorwissen) unserer Schüler spielt eben mit, und gegen sie ist nicht alles durchzusetzen (Bleyhl 2004:227).

Dass Sprachenlernen speziell ein kreativer Konstruktionsprozess von Wissensbeständen ist, ließ sich vor allem durch die Beschäftigung mit dem Fehler im Spracherwerb erfolgreich nachweisen. Bei aller Kritik an Aussagekraft und Validität verschiedener Forschungsarbeiten im Bereich der Fehleranalyse bleibt dieses ein entscheidendes Verdienst (vgl. Ellis 1994, Wode 1993, Tönshoff 2005) und erfordert eine neue Kultur der Fehlerbehandlung und Bewertung, erfordert die „Notwendigkeit der Zusammenarbeit innerhalb der Kollegien zur Entwicklung einer angemessenen *Fehlerkultur*" (Bleyhl, 2006).

Anmerkungen

[1] Gadeanu (2002: 326) spricht von Fossilisierung. Da jedoch in Rumänien keine Longitudinalstudie vorliegt, die den Sprachstand derer, die einen „statischen Zustand der gehobenen Fremdsprachlichkeit" aufweisen, über einen Zeitraum von mindestens fünf Jahren untersucht, ist es im Sinne der Ausführungen zum Thema Fossilisierung m. E. vorsichtiger von Stabilisierung zu sprechen.
[2] Bei Butzkamm (1989) und Edmondson (1993) werden Unterrichtssequenzen, die zu induzierten Fehlern führen können, ausführlich behandelt. Edmondson wies nach, dass bei Korrektursequenzen, die zu induzierten Fehlern führen können, Lehrer eher die didaktische Performanz im Blick haben als eine bewusst überdachte Fehlertherapie.

Literatur

Bleyhl, Werner (2004)
Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15/2, S. 207–237.
Bleyhl, Werner (2006)
Grenzen und Möglichkeiten des Fremdsprachenlehrers. Gerüst des Vortrags, Saarbrücken, November 2006.
http://www.fapf.de/html/lv/saarland/Bleyhl.htm
Böttcher, Wolfgang et al. (1983)
Sprache. Das Buch, das alles über Sprache sagt. Braunschweig: Westermann.
Butzkamm, Wolfgang (2002)

Sprachlehrmethode auf dem Wege zur Wissenschaft. In: Neveling Christiane (Hg.): *Perspektive für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, S. 13–25.

Corder, S. Pit (1967)

The Significance of Learner's Errors. *IRAL* 5, S. 161–170.

Demme, Silke (1997)

Von der Fehleranalyse zur Fehlerdidaktik – Bausteine im Studienfach Deutsch als Fremdsprache. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46, S. 428–434.

Demme, Silke (1993)

Fehleranalyse und Fehlerkorrektur – Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache). In: Henrici, Gerd/Zöfgen Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL), Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr, S. 161–175.

Diehl, Erika/Pistorius, Hannelore/Dietl, Annie Fayolle (2002)

Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – Ein Widerspruch in sich? In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Edge, Julian (1989)

Mistakes and Correction. London/New York: Longman.

Edmondson, J. Willis (1993)

Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? In: Henrici, Gerd/Zöfgen Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL), Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr, S. 57–76.

Ellis, Rod (1994)

The Study of Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (1985)

Understanding Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press.

Felix, Sascha W. (1978)

Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb. München: Wilhelm Fink.

Hecht, Karlheinz/Green, Peter S. (1993)

Muttersprachliche Interferenz beim Erwerb der Zielsprache Englisch in Schülerproduktionen aus Deutschland, Frankreich, Italien, Schweden und Ungarn. In: Henrici, Gerd/Zöfgen Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL), Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr, S. 35–57.

Henrici, Gerd/Zöfgen Ekkehard (1993)
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Henrici, Gerd/Zöfgen Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL), Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr, S. 3–15.

Kleppin, Karin (1998)
Fehler und Fehlerkorrektur. *Fernstudieneinheit 19.* Berlin: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2001)
Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig Gerhard u. a. (Hg): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter (2001), S. 986–994.

Königs, Frank (1995)
Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, Hg.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel: A. Francke, S. 268–278.

Long, Michael H. (2003)
Stabilization and fossilization in interlanguage development. In: Doughty, Catherine/Long, Michael (Hg): *The handbook of second language acquisition*. Malden, M. A.: Blackwell, S. 487–535.

Mitchell, Rosamond/Myles, Florence (2004)
Second Language Learning Theories. New York: Hodder Arnold.

Odlin, Terence (2003)
Cross – linguistic influence. In: Doughty, Catherine/Long, Michael (Hg.): *The handbook of second language acquisition*. Malden, M. A.: Blackwell, S. 436–486.

Segalowitz, Norman (2003)
Automaticity and second languages. In: Doughty, Catherine/Long, Michael (Hg.): *The handbook of second language acquisition*. Malden, M. A.: Blackwell, S. 382–403.

Selinker, Larry (1972)
Interlanguage. *IRAL* X/3 AUGUST, S. 209–231.

Thornbury, Scott (1997)
Reformulation and reconstruction: tasks that promote 'noticing'. *ELT Journal* 51/4 October, S. 326–335.

Tönshoff, Wolfgang (2005)
Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/1, S. 3–23.

Wode, Henning (1993)
Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; *Theorien, Methoden, Ergebnisse.* Ismaning: Hueber.

Júlia Kósa-Oláh (Nyíregyháza)

Anregungen und Methoden zur Märchenvermittlung im Fremdsprachenunterricht

1. Einstieg

Die Schlüsselbegriffe des Titels sind „Märchen" und „Fremdsprachenunterricht". Die Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten, die sich aus dem Verhältnis der Schlüsselwörter zueinander ergeben, strukturieren die vorliegende Arbeit.

2. Begründung der Themenwahl

Die Themenwahl für eine Forschung bedeutet immer eine tiefe innere Verpflichtung. Sie hat dementsprechend immer auch eine subjektive Begründung. Man sollte hier die Frage stellen: „Wie stehe ich selbst zum Märchen?"

Märchen bedeuten für die meisten erwachsenen Leser eine Erinnerung an die Feiertage der Kindheit, eine beflügelte Phantasie, Nostalgie der Neuentdeckung, eine Suche nach ästhetischer und pädagogischer, philosophischer und psychologischer Tiefe, den Versuch, das Geheimnis ihres sprachlichen Zaubers zu enträtseln.

So sind für mich die innigen Bekenntnisse von Schiller und Bettelheim maßgebend:

> Tiefere Bedeutung liegt in dem Märchen meiner Kinderjahre als in der Wahrheit, die Das Leben lehrt. (Schiller: Die Piccolomini III/4)
> Meine erste und letzte Philosophie, auf die ich mich mit ungebrochener Sicherheit verlasse, habe ich in der Kinderstube gelernt [...] Woran ich damals am unbedingtesten glaubte, woran ich jetzt noch am unbedingtesten glaube, das sind die Märchen (Bettelheim 1980: 76).

Ich bin auch der Meinung, dass der Lehrer, der nicht die gleiche Liebe für Märchen fühlt, wie Chesterton und der nicht den gleichen Glauben hat, wie Schiller, sich nicht mit der Märchenbearbeitung befassen darf.

Eine andere subjektive Begründung könnte die Bewunderung für die Vitalität der Märchengattung sein. Es gibt kaum eine kräftigere Gattung als das Märchen. Seine Wurzeln reichen in vergangene Jahrtausende zurück, aber ihre Sprossen – um bei der Baum-Metapher zu bleiben – sind frisch, ständig aktuell, manchmal sogar verblüffend neu. Einmal überraschen uns die Verfremdungseffekte der modernen Märchen, ein anderes Mal kämpft man mit sich selbst für und gegen die Anerkennung von modernen Gattungen, die mit märchenhaften Motiven manipulieren (Comics, Werbung, Witz sind z.B. damit gemeint), aber auch Märchenhörspiele und Märchenfilme sind manchmal Diskussionsgegenstände der Pädagogik und der Literatur. Aber wenn das Geschäftsleben (s. Werbung) auf den zweifellos effektiven Wirkungsmechanismus der Märchen baut, kann man sich vielleicht auch in der FSU-Methodik ein Beispiel daran nehmen. Auf diesen Wirkungsmechanismus darf der Unterricht und darf der FSU auf keinen Fall verzichten.

3. Das Märchen im Unterricht

3.1. Eignet sich das Märchen für den Kinderfremdsprachenunterricht?

„Kinder brauchen Märchen" – schreibt nicht nur Bruno Bettelheim (Bettelheim 1980), sondern viele sagen es mit ihm zusammen. Ja, sie brauchen Märchen, weil Märchen einen fesselnden Inhalt haben, unterhalten, Neugier wecken und die Phantasie der Kinder anregen, weil die Märchen Verstandeskräfte entwickeln, Emotionen klären, Ängste und Sehnsüchte ausdrücken, sie auch immer Schwierigkeiten aufgreifen und zugleich Lösungen für die Probleme anbieten.

Wenn man aber die Sprache der Märchen betrachtet, findet man sie für den Einsatz im Anfänger- im Frühfremdsprachenunterricht zu schwer, so kommt man oft zu der Schlussfolgerung, dass Märchen für die Anfangsperiode des FSU-s ungeeignet sind. Aber wegen der oben erwähnten Argumente darf man doch nicht auf sie verzichten, man muss nach Auswegen suchen. Solche Auswege sind, die Anwesenheit der Märchen in Motiven, in der ganzen Atmosphäre der fremdsprachlichen Stunden, eventuell in vereinfachten Textvarianten und in den märchenhaften Requisiten (in Bilderbüchern, Märchenliedern). Die Verstehensschwierigkeiten sind durch den aus der Muttersprache bekannten und vertrauten Inhalt wesentlich gemildert; Bewegungen, Bilder, Puppen-

spiele und Musik sind auch Verstehen- helfende Faktoren. Gibt man zur Märchenbearbeitung im FSU richtig Zeit, ergänzt man die Erzählung mit anderen Aktivitäten (z.B. mit Dramatisierung), kommt man durch die oft als passiv betrachtete Sprache der Märchen auch zum aktiven Wortschatzerwerb des Alltags.

3. 2. Eignet sich das Märchen für Erwachsenen-FSU?

Gleichfalls muss man untersuchen, ob Märchen für Erwachsene auf der Stufe einer erweiterten Sprachkompetenz eine Existenzberechtigung haben.

Gute Märchen bieten auch für den Erwachsenen vielfältige Reize, Denkanstöße, ja sogar Entspannung. Sie können vertieft und analysiert werden, sie bieten mehrere Ebenen, z.B. landeskundliche, psychologische, moralisch-philosophische und sprachliche in vielerlei Hinsicht. Besonders wertvoll wird das Märchen für Erwachsenen, die auf Kinder einwirken, für Pädagogen, besonders aber für Lehrer im FSU. Es bietet viele, teils noch zu entdeckende methodische Kommunikationsvarianten, motiviert die Phantasie, fordert Sprachspiele heraus. Erwachsenen, die da behaupten, dass sie ihre „Märchenperiode" längst hinter sich haben, sollte die Theorie von der Mehrschichtigkeit der Kunstwerke entgegenhalten werden. Ein gutes Werk ist nie nur für ein bestimmtes Lebensalter gedacht. Das zu beweisen, lassen sich kaum bessere Worte finden als die des ungarischen Dichters Weöres Sándor (Vázlat az új líráról), der über das Kunstwerk sagte, indem er es mit dem Obst verglich: Dass es (das Obst) den Gesättigten anders anspricht, als den Hungrigen; das es anders auf dem Baum, als auf einer Schüssel wirkt, dass es tausend Bedeutungen birgt in seinem Dort und Dann, wo es und wann es geschaut, angefasst und gekostet wird.

Liest man Märchen nach der Kindheit, wirken sie anders, weil auch die eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden, weil Einzelheiten, die bisher nicht wichtig schienen, neue Bedeutungen bekommen, weil sich zum vertrauten Thema neue Assoziationen gesellen. So bereiten Märchen auch Erwachsenen einen Kunstgenuss.

4. Charakterisierung der Märchen aufgrund märchentheoretischer Analysen großer Märchenforscher. Ideen für Märcheneinsatz im FSU

Im Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur wird der Begriff des Märchens folgendermaßen bestimmt:

> Unter Märchen wird im Allgemeinen eine Gattung phantastisch-wunderbarer Erzählungen, besonders für Kinder verstanden, bei der Naturgesetze wie historisch-soziale Determinanten weitgehend aufgehoben sind und irreale Gestalten und „Wunder" bestimmende Elemente der Handlung werden können. Man unterscheidet gewöhnlich zwischen Volksmärchen (mit anonymer Herkunft) und Kunstmärchen, die in der Regel Werke einzelner Autoren sind. [...] Man kann auch nach verschiedenen Form- und Inhaltskriterien zwischen Zauber-, Schwank-, Legenden-, Tier-, Novellenmärchen u. a. unterscheiden (Doderer 1984: 422).

Die verschiedensten Wissenschaften – wie Volkskunde, Religion, Literatur- und Sprachwissenschaft, Psychologie und Pädagogik usw. – versuchten in den vergangenen Jahrhunderten nicht selten auch interdisziplinär das Wesen der Märchen zu erforschen. Dementsprechend ist der fachliterarische Überblick der Märchen weit und bunt.

Die Gedanken der großen Märchenforscher wie Andre Jolles, Max Lüthi, Johannes Merkel, Bernd Wollenweber, Sigmund Freud, Bruno Bettelheim, Sigmund Freud, Wladimir Propp usw. helfen der Fremdsprachenmethodik Verknüpfungspunkte zwischen Märchenanalyse und harmonischer Förderung der fremdsprachlichen Fähigkeiten zu finden.

4.1. Andre Jolles: *Märchen als einfache Form*

Nach Jolles gehören Märchen zu den „einfachen Formen [...] die sich sozusagen ohne Zutun eines Dichters in der Sprache selbst ereignen, aus der Sprache selbst erarbeiten"; sie sind „moralische Erzählungen". Örtlichkeit und Zeit sind in den Märchen ungenau angegeben:

> es liegt in einem fernen Land, weit, weit von hier, die Zeit ist lange, lange

> her, der Ort ist nie und immer. [...] Märchen ist Geschehen, Geschehen im Sinne der naiven Moral; entfernen wir dieses Geschehen mit seinem tragischen Anfang, seinem Fortschreiten in der Richtung der Gerechtigkeit, seinen tragischen Hemmungen, seinem ethischen Schluss, so bleibt irgendein sinnloses Skelett, das uns keine moralische Befriedigung gewähren kann und das höchstens als mnemotechnisches Mittel zu einer Wiederherstellung der Form dient (Jolles 1958: 238ff.).

4.1.1. Beispiele aus der Praxis

Jolles Auffassung über Märchen ist in vieler Hinsicht ein guter Ausgangspunkt zur Begründung des Märcheneinsatzes im FSU, seine Erörterung gibt in der FSU-Methodik eine richtige, eine vielseitige Antwort darauf, was man alles mit Märcheneinsatz im FSU machen kann. Das Märchen ist für den FSU auch in der Anfangsperiode wie geschaffen, weil es zu den einfachen Formen gehört. Märchen als moralische Erzählung ist für Lehrerstudenten eine Quelle der Pädagogik. Aufgaben solcher Art können wie folgt gestellt werden: Entdecken der einzelnen Erziehungsbereiche, Sammeln konkreter Beispiele aus den Märchen, Deutung der lebenshelfenden, entwicklungsfördernden Funktion der Märchen.

Märchen können zu Ausdauer erziehen (*Der Fischer und seine Frau*). Märchen lehren, dass wir nicht faul und nachlässig sein dürfen (*Frau Holle*, *Die Geschichte von den drei kleinen Schweinchen*). Märchen ermahnen uns, uns nicht von unseren negativen Emotionen hinreißen zu lassen (*Die sieben Raben*).

Die Dinge – trotz der schlimmen Folgen böser Wünsche – können mit gutem Willen und ernstlicher Bemühung wieder zurückgerückt werden. Sie warnen das Kind vor den unangenehmen Folgen überstürzten Wünschens (*Die drei Wünsche*). Auch die kleinsten Leistungen sind von außerordentlichem Wert. Alltägliche Begebenheiten führen zu großen Dingen (*Der Fischer und seine Frau*).

Was uns als Menschen erlöst und uns wieder ins Menschsein versetzt, ist Fürsorge für die, die wir lieben (*Die sieben Raben*).

Tragische und dramatische Elemente der Märchen können gleichfalls gesammelt werden. Das gesteuerte Lesen fördert die Entwicklung der Lesefertigkeit. Nach dem Abschließen der Sammelarbeit oder nach der

Lösung der Zuordnungsaufgaben kann es zur Diskussion kommen. Die Stellungnahme bedeutet zugleich das Fördern des Sprechens. Einige tragische, dramatische Elemente der Märchen sollen hier erwähnt werden:

- ein Knabe erbt weniger als seine Brüder,
- ein Knabe ist kleiner, dümmer als die Personen in seiner Umgebung,
- Kinder werden ausgesetzt, misshandelt,
- Braut und Bräutigam werden getrennt,
- Menschen geraten in die Gewalt böser Mächte,
- Menschen haben übermenschliche Aufgaben zu erfüllen,
- sie müssen fliehen,
- sie werden verfolgt usw. (Kósáné Oláh 1999: 81f.).

4.2. Max Lüthi: *Wesenszüge der europäischen Volksmärchen*

Max Lüthi beschäftigte sich in mehreren Werken mit den Märchencharakteristika. Seine Aussagen können meistens schöpferische methodische Quellen für den FSU sein. In seinem Studium *Wesenszüge des europäischen Volksmärchens* betont er über die nationalen, zeitlichen und individuellen Verschiedenheiten hinweg die gemeinsamen Züge der europäischen Volksmärchen: der von ihm aufgestellte Grundtyp ist ganz im Sinne der interkulturellen Forschungen. Er gibt einen Überblick über den Personal- und Requisitenbestand, über den Handlungsablauf und die Darstellungsart in stichwortartiger Formulierung und er öffnet damit ein breites Feld für die Forschung:

> Das allgemeine Schema, das dem europäischen Volksmärchen Zugrunde liegt, ist: Schwierigkeiten und ihre Bewältigung. Kampf/Sieg, Aufgabe/Lösung sind Kernvorgänge des Märchengeschehens. In diesem Schema, hinter dem die allgemein menschliche Erwartung/Erfüllung steht, ist der gute Ausgang, den man als Charakteristikum des Märchens zu nennen pflegt, eingeschlossen (Lüthi 1976: 28ff.).

4.2.1. Beispiele aus der Praxis nach Max Lüthi

In den Märchen werden die existenziellen Dilemmas kurz und pointiert dargestellt. Und die psychologischen Probleme des Heranwachsens sind

vielfältig (Liebe zum Leben, Furcht vor dem Tode, Geschwisterrivalität, sich aus der kindlichen Abhängigkeit lösen, Selbstwertgefühl erwerben, Ängste überwältigen usw.). Sie drücken die Hoffnung aus, dass auch der Schwächste im Leben zu etwas bringen kann.

Der Kern vieler Geschichten ist nicht die Moral, sondern vielmehr die Versicherung, dass man Erfolg haben kann. Märchen erziehen zu Ausdauer ohne Moralisieren. Die Dinge lassen sich nicht so leicht vollbringen, wie man es sich vorstellt oder wünscht. Die Märchen erwarten von uns die Entscheidung, ob wir uns von unserer Rationalität oder von unserer Emotion beherrschen lassen wollen.

Märchen verfremden und verallgemeinern zugleich. Märchenanfänge, wie „Es war einmal...", „Zu der Zeit als die Tiere noch redeten...", „In einem anderen Land...", „Vor tausend und mehr Jahren...", deuten darauf hin, dass es nicht *hier* und nicht *jetzt* passierte, aber die einstigen Probleme können auch deine Probleme sein. Märchen beschreiben die großen Umwälzungen im Leben (Das Verlassen des elterlichen Hauses, die Gründung einer eigenen Familie usw.). Das Böse ist so gegenwärtig wie das Gute, und das Böse unterliegt immer am Ende. Märchen vereinfachen alle Situationen, Einzelheiten werden nur erzählt, wenn sie sehr wichtig sind.

Märchen sind zauberhaft. Die Antworten auf die drängenden Fragen sind eher phantastisch als wahr. Das Denken des Kindes ist animistisch. Es gibt keine scharfe Trennungslinie zwischen leblosen Gegenständen und lebendigen Wesen. Alles, was sich bewegt, ist für das Kind lebendig. Das Kind erfasst intuitiv, dass Märchen zwar unrealistisch, aber nicht unwahr sind. Alle seelischen Geschehnisse werden nach außen projiziert.

Die Sprache der Märchen ist eine Symbolsprache. Die kindlichen Sorgen und Probleme werden durch Symbolbilder ausgedrückt. Die Märchenzahlen sind von besonders großer Bedeutung (z.B. der Geist in der Flasche wurde durch die dreimaligen Wünsche grausam. Dornröschen schläft 100 Jahre lang). Für Märchen sind phantastische Übertreibungen charakteristisch, die dem Kind als selbstverständlich erscheinen. (Dem Kind erscheint die Abwesenheit der Mutter wie eine Ewigkeit). Märchen haben einen versteckten Sinn und überlassen uns die Entscheidung, ob wir ihn entdecken wollen.

Märchen sind optimistisch. In Märchen werden immer Wünsche erfüllt. Alltägliche Begebenheiten führen zu großen Dingen. (Eine

Flasche wird gefunden, mit einem Tier wird eine Freundschaft geschlossen, einem Fremden wird ein Stück Kuchen geschenkt.) Die Dinge sind in den Märchen ebenso wie sie das Kind sieht, das keine Zwischenstufe zwischen schön und hässlich kennt, die Märchen charakterisieren die Welt immer in Antonymen-Paaren: Geburt – Tod, Geborgenheit – Fremde, Treue – Verrat, Trennung – Wiederkehr.

Die Märchengestalten werden immer klar gezeichnet. Sie sind nicht ambivalent, also nicht gut und böse zugleich, wie wir alle. Eine Person ist gut oder böse, aber nichts dazwischen. Märchenhelden sind eine Zeitlang ganz auf sich gestellt: Sie sind einsame Helden. „Aus dem Haus getrieben werden" bedeutet, dass man sich nicht ewig an der Mutter festklammern kann. Aber der Held erfährt durch die Berührung mit einfachen Dingen (einem Baum, einem Tier, der Natur) Hilfe. Der Held ist seinem Wesen nach ein wandernder Held. Märchenhelden sind oft in Doppelbildern, als zwei Wesen da (weil das Kind oft auch in den Eltern, diese Doppelheit fühlt: einerseits das Gute, andererseits das Bedrohende. Auch das Kind spaltet sich oft in zwei Personen. (In Rotkäppchen: die liebende Großmutter, der drohende Wolf. In Schneewittchen: die Mutter, die Stiefmutter; böse Hexen und gute Feen). Die Charaktere sind nicht einmalig, sondern typisch. Sie haben kaum Namen, und wenn doch Namen auftauchen, sind es keine Eigennamen, sondern allgemeine, beschreibende Namen.

Auch die Titel sind typisch. Märchenanfänge wie "Es war einmal" wirken verfremdend und zugleich verallgemeinernd. Ausgangspunkt vieler Märchen ist die Trennung, um sich aus den kindlichen Abhängigkeiten zu lösen. Märchen beginnen ganz realistisch, mit problematischen Situationen. Die Mutter schickt das Kind ganz allein zu einem Besuch zur Großmutter. Ein Fischer wirft das Netz aus und fängt keine Fische. Die Eltern können ihren Kindern nicht mehr genug zu essen geben. Im Märchen sind immer Möglichkeiten zum Fortschreiten; durch Wiederholung, Steigerungen kommt die Handlung voran. Am Ende der Geschichte kehrt der Held in die Wirklichkeit zurück – in eine Wirklichkeit voller Glück, aber ohne Zauber (Kósáné Oláh 1999: 84ff.).

5. Märcheneinsatz im Kinderfremdsprachenunterricht (Einige Probleme und Fragen des Märcheneinsatzes im Kinderfremdsprachenunterricht)

Es scheint zwar eine selbstverständliche Tatsache zu sein, da die Schulfächer in der sog. „großen Märchenperiode der Kinder auf die starke Motivationsbasis der Märchen bauen, trotzdem ist das Thema Märcheneinsatz im Unterricht gar nicht so einfach und überhaupt nicht problemfrei. Bezüglich des Frühfremdpsrachenunterrichts im Primarschulbereich ist die Frage des Märcheneinsatzes noch problematischer. Entscheidet sich jemand doch für den Einsatz von Märchen im Primarschulbereich, muss er mehrere Fragen mit einem sicheren, eindeutigen „Ja" beantworten.

Märchen – das bedeutet Märchenhören und Märchenerzählen. Zu beidem braucht man einen entsprechenden Wortschatz, der in der Anfangsperiode noch fehlt. Zur Märchenbearbeitung braucht man auch genügend Zeit, aber der Lehrplan diktiert oft ein militärisch-strenges Tempo; so ist das massivste Gegenargument gegen Märcheneinsatz eben der Zeitmangel. Märchenerzählen wird meistens mit Spielen, Bewegungen und Liedern ergänzt. Viele Lehrer fürchten, dass es zu Unordnung führen kann. Und die Schule will mit allen Mitteln ihre Ordnung sichern. Lange Zeit galt ein uralter chinesischer Spruch, wonach sich nur eine einzige Person in dem Klassenzimmer ganz frei und ungebunden bewegen dürfe, und das wäre der Lehrer. Nach mehrfacher Schulreform hat sich die starre Disziplin für die Schüler gelockert, aber viele Lehrer haben weiterhin Angst vor freien Bewegungsspielen, weil sie eventuell: doch Unordnung zur Folge haben können. Zu einem effektiven Märcheneinsatz können die verschiedenen Kunstgattungen zusammen in einer Komplexität von Literatur und Bewegungskunst von Musik und Bildender Kunst, beitragen. Sprachlehrer mit ihrem „Sprachlehrerdiplom" verschließen sich aber oft einer solchen umfassenden Komplexität mit dem Einwand, dass ihr "Führerschein" nicht ausreiche, so viele Kunstbereiche in ihre Schulpraxis einzubeziehen, sie wären dazu nicht kompetent.

Die Frage des Märcheneinsatzes ist dementsprechend vor allem davon abhängig, ob wir in allen vier Bereichen zu einer positiven Einstellung bereit und fähig sind. Können wir mit einem verhältnismä-

ßig geringen Wortschatz durch den Märcheneinsatz eine effektive sprachliche Bildung erreichen?

Wie ist unsere Einstellung bezüglich der Frage „Zeit und Zeitmangel"? Können wir uns für Märcheneinsatz entscheiden, auch wenn wir wissen, dass es Zeit kostet? Sind wir überzeugt, dass in unserer Zeit, in der die Bildung überbetont ist und das Lernen zum Stress führt und Emotion an der Peripherie des Unterrichts bleibt, die Märchen eine psycho-hygienische und Spannung lindernde Wirkung haben können? Man leugnet natürlich damit nicht, dass Technik und Wissenschaft lebenswichtig sind, aber es muss auch eingesehen werden, dass sie nicht von ausschließlicher Bedeutung sein dürfen. Können wir unsere eigene Bewegungs-Kultur erneuern, um ein „kreatives Training" in den Unterricht einzuführen, wenn wir in uns die alten Vorurteile abgebaut haben und, die Bewegung nach unserem Empfinden nicht mit Unordnung gleichzusetzen ist? Sind wir selber zu einer Weiter- und Selbstbildung bereit, um den Unterricht im Sinne einer komplexen Kunstauffassung gestalten zu können?

6. Ein Beispiel aus der Praxis: Märchenerzählen durch Schema leicht gemacht (Kósáné Oláh 1999: 104f.)

Von den Märchencharakteristika bieten Stil und Struktur der Märchen auch für den Frühfremsprachenunterricht einen ausgezeichneten methodischen Rahmen.

Die formale Sprache der Volksmärchen verzichtet auf die differenzierten, adjektivreichen Personen- und Landschaftsbeschreibungen. Diese Knappheit ist für den Anfängerunterricht äußert günstig: Sie führt nicht zur Überforderung. Außerdem gelangen die Schüler durch die konsequente, einfache Märchenstruktur schon als Anfänger zu einem Erfolgserlebnis. Mit der Hilfe eines verhältnismäßig minimalen Wortschatzes können sie nämlich kleine, runde Geschichten erzählen und durch die Variation der Motive auch kreative „Neudichtungen" fabulieren.

Die Textlinguistik plädiert für das frühe Entdecken der Text-Schemata im FSU; man betrachtet die Sätze nur als Teile eines Textes und nicht als Endziel des Lesens. In diesen methodischen Bestrebungen kommen den Lernenden Schablonen zu Hilfe. Werden sie versprachlicht,

erreicht man schneller richtige kommunikative Situationen oder gelangt leichter zum monologischen Erzählen.

Mit einer bewussten Wortschatzerweiterung und mit dem Schema der Märchenstruktur kann man die Konstruierung des monologischen Erzählens günstig beeinflussen. Die Fragen der Märchen wiederholen sich nämlich gesetzmäßig und aus diesen Fragen ergibt sich ein Schema, das Schema der Märchenstruktur. Und diese Märchenstruktur ist sehr einfach. Es gibt Märchenhelden, die unter harmonischen Verhältnissen irgendwo leben. Sie kommen in eine Konfliktsituation und verlassen ihr Zuhause. Während der Wanderung begegnen sie Menschen und Tieren, Helfern und Gegnern und erleben Abenteuer, lösen Aufgaben, besiegen Schwierigkeiten. So gelangen sie endlich zum Ziel und zum verdienten Lohn. Märchenerzählen durch Schema leicht gemacht:

Fragen	**Schema**
Es war einmal...	
Wer...?	ein Prinz.
Wo...?	Er lebte hinter den sieben Bergen.
Mit wem...? Wie...?	Er lebte glücklich mit seinen Eltern und...
Was für ein Gegenstand spielte in seinem/ ihrem Leben eine Rolle?	Er hatte einen Ring,
Was führte zum Konflikt?	Dieser Ring wurde gestohlen,
Wie ging er/sie hinaus in die Welt?	Er ging in die Welt hinaus nur mit sei nem Pferd.
Wer half ihm/ihr?	Unterwegs half er einem Löwen und und begegnete...
Welche Schwierigkeiten hat er/sie besiegt?	Er musste einen Drachen besiegen,
Welche Aufgaben hat er/sie gelöst?	drei Aufgaben lösen,
Wie kam er/sie zum Sieg?	die Königin befreien.
Was war sein/ihr Lohn?	Zum Schluss heiratete er die Königin und sie leben auch noch heute, wenn...

7. Märcheneinsatz im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene

Märchen, wie alle literarischen Werke, dienen dem im Geiste der „kopernikanischen Wende" gestalteten FSU, über die Möglichkeit sprachwissenschaftlicher Analyse hinaus auch mit Möglichkeiten zu poetischer Kommunikation. Sie fördern also erweiterte ästhetische Dimensionen und Alltagskommunikation.

Nicht alle literarischen Gattungen sind gleichermaßen für die Verwendung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht geeignet. Das Märchen aber bietet größte Möglichkeiten an, dieses soll im Folgenden begründet werden.

Das Märchen schafft die kommunikative Situation zwischen Erzähler und Zuhörern, der Erzähler kann die Wirkung des Erzählten verfolgen, der Zuhörer kann nachfragen, eingreifen, zustimmen, ablehnen – es vollzieht sich eine Rückkoppelung. Nicht nur das Volksmärchen, auch das Kunstmärchen ist an einen Adressaten gerichtet, will ihn erreichen und zum Mitdenken bringen, Übereinstimmung erzielen. Die kommunikative Haltung wird im Allgemeinen durch Alltagssprache, durch gesprochene Sprache erreicht.

Das Märchen ist Allgemeingut und bietet Lesegenuss. Bekanntlich hilft die genussvolle Beschäftigung mit einem Thema, Sprechangst abzubauen, Interesse zu wecken und Ermüdungserscheinungen zu vermeiden oder sie wenigstens zu verzögern. Kinder sind in ihrer kindlichen Phantasie auf Märchen eingestellt. Erwachsenen kann das Märchen auf einer höheren Abstraktionsebene großes Vergnügen verschaffen.

Märchen ist fast synonym mit Phantasie, hier ist nicht etwa wirklichkeitsfremde Phantasterei gemeint, sondern schöpferische Phantasie, mächtige Triebfeder für „überall, wo vorausgedacht und neu gedacht wird, hat sie ihre Hand im Spiel".

Durch seine Verallgemeinerungen und seine Symbolsprache setzt das Märchen sogenannte „Leerstellen", die dem Zuhörer die Möglichkeit geben, eigene Vorstellungen, selbst-erdachte Inhalte einzubringen. Ausgehend vom Wort „maere" steht das Wort „Märchen" im Diminutiv. Es ist eine kleine, übersichtliche Form in erzählerischer Einfachheit, verständlich in Stilistik und Umfang, aufgelockert und anschaulich.

Die genannten Vorzüge des Märchens für den Fremdsprachenunterricht treffen sowohl auf das Volksmärchen als auch auf das Kunst-

märchen zu. Das Kunstmärchen erweitert den anonymen Volksmärchenschatz mit erfundenen phantastischen Variationen durch namhafte Autoren. Dabei fließen individuelle und auch zeitkritische Elemente ein. Gewöhnlich assoziieren sich dem Begriff "Kunstmärchen" Erinnerungen an Märchen von Goethe, Musäus und Zeitgenossen, doch auch heute lebt das Kunstmärchen in vielen modernen, oft stark verfremdeten, hochinteressanten Varianten. Nach einer pseudo- aufklärerischen, pseudo-realistischen Periode, in der das Märchen als abwegig und unrealistisch verpönt wurde, hat sich das Märchen seine literarische Kraft wieder erobert, die ewig wirkt. So sagte Franz Fühmann über die ewige Fruchtbarkeit des Märchens: „Nie sind die Märchen zu Ende gelesen, weil das Leben immer beginnt" (Fühmanns Gedicht).

Über die reine Form des Märchens hinaus ist es das Märchenhafte, das die genannten methodischen Möglichkeiten erschließt, auch wenn es – als gemeinsamer Nenner – anderen_literarischen Gattungen zugehört, z.B. der Lyrik, dem Drama, dem Essay, dem Comic. Es kann durch verschiedene Medien vermittelt werden, z.B. durch Film oder durch die Hörspielkassette.

Sehr oft ergibt sich der Einsatz im Unterricht aus den Absichten des Autors. Hat er z.B. die Absicht sein Publikum mit Wortspielen und originellen Metaphern zu unterhalten, so kann die Verwendung bzw. bearbeitete Verwendung solcher Texte sehr gut dazu dienen, über Sprachspielereien den Wortschatz zu erweitern und Genuss an der Sprache zu vermitteln. Originalität, Rhythmus und Überraschungseffekte tragen dazu bei, die Merkfähigkeit zu erhöhen. Bei lyrischen Texten kann z.B. durch Einbeziehung von Musik das Lernvergnügen gesteigert und die Einprägsamkeit voll ausgeschöpft werden.

Aber die Märchen können nicht nur auflockernd wirken. Die Verwendung seriöser, aussage- und gedankenreicher Texte kann – entsprechend dem Anliegen des Autors und des Lehrers – im FSU eine Fülle von sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten entwickeln helfen. Der Autor, der das Märchenhafte in sein Kunstwerk einbezieht, kann bewusst aus dem Märchenschatz schöpfen und die Kenntnis der Märchensymbolik beim Publikum voraussetzen. Das Märchenhafte taucht als verfremdendes Element, das also höchste Aufmerksamkeit provoziert, im Gedankengang und in den Aussagen des Autors auf. Die Märchensymbolik erscheint auf originelle Weise gebrochen und gibt

somit intensive Denkanstöße. Durch solche Werke lassen sich vor allem das globale und das analytische Lesen fördern.

Sie stellen hohe Anforderungen an die Beobachtungsfähigkeit. Qualität und Quantität des Beobachteten können durch Sammelaufgaben kontrolliert werden. Wesentliche Sammelaufgaben sind:

– Sammlung der neu gewichteten Märchenmotive,

– Auffinden alten Märchengutes in neuem Kontext und Bestimmung des Zwecks (meist ist es satirisch gemeint),

– Sammlung von Wörtern und Wendungen aus der modernen Umgangssprache, die als Redemodelle dienen können.

Denkanstöße werden nicht nur durch die verfremdende Brechung der Märchensymbolik gegeben, sondern auch auf andere Weise. Besonders provokant wirkt die direkte oder indirekte Fragestellung für den Märchenhörer- oder Leser. Sie taucht schon in den Volksmärchen auf, wo sie die kommunikative Situation schaffen hilft, um so mehr aber auch in den Kunstmärchen im engeren oder weiteren Sinne, wo sie als künstlerisch-pädagogisches Mittel gebraucht wird, um den Hörer oder Leser zum Nach- bzw. Weiterdenken zu bringen. Das Märchen hilft hier, über den bloßen Nachvollzug des Inhaltes hinaus, Konsequenzen zu erfassen, logische Verknüpfungen zu schaffen, kritische Einwendungen zu finden, sich total partiell zu identifizieren oder zu distanzieren. Es reißt geradezu zu engagierten Gesprächen hin, zum „Weiterspinnen". Hier findet in hohem Maße Kreativität statt, hier wird der aktive Sprachgebrauch trainiert.

8. Beispiele aus der Praxis

„Nur das, was man selbst macht, macht Spaß". Unter diesem Motto kann eine ganze Übungstypologie erarbeitet werden, die sich auf die Verwendung des Märchens gründet. Im Folgenden soll ein Ausschnitt gezeigt werden, aus dem fast unbegrenzte Übungsmöglichkeiten vorgestellt werden, die sich dieser „märchenhaften" Kreativität bedienen:

Die Märchenhandlung vollzieht sich in ihrem üblichen „Es war einmal" in einer unbestimmten vergangenen Zeit. Die Übung kann das Märchen in eine bestimmte Vergangenheit, in die Gegenwart oder die Zukunft transponieren, das hat eine archaische oder eine zeitkritische (evtl. satirische) oder eine utopische Erzählweise zur Folge. Dies ist sowohl intellektuell als auch stilistisch bildend. Die Deutungen des

Märchens können sich auf das Individuelle sowie auf das Gesamtgesellschaftliche beziehen. Diese Bezugspunkte können herausgefunden werden. Durch kreative Märchen-Veränderung oder Märchen-Ergänzung werden die Deutungen neu akzentuiert.

Ausgehend von der Charakteristik durch Max Lüthi (Lüthi 1976), der so treffend sagte: „Des Märchens Gestalten sind Figuren ohne Körperlichkeit, ohne Innenwelt, ohne Umwelt" kann eine umfangreiche und kombinierte Ergänzungs- und Konkretisierungsübung vorgenommen werden. Dem Helden werden bestimmte innere und äußere Eigenschaften verliehen. Die Märchenfiguren werden in ihre historische Gesellschaftshierarchie eingeordnet, also der Prinz an die Spitze, die Gänsemagd etwa an das Ende.

In der Ausgangssituation des Märchens besteht eine Disharmonie, die durch das Handeln des Helden unter Überwindung von Hindernissen zu einer neuen Harmonie geordnet wird. Die Übung stellt die Aufgabe, die Disharmonien den im Verlauf des Märchens geschaffenen Harmonien gegenüberzustellen, sie zu benennen und Begriffspaare zu erarbeiten wie z.B.: Gefangene zu befreien, Verzauberte zu erlösen, Verleumdete zu rechtfertigen, Niedrig Geborene zu erheben, Vorzeitig Gestorbene zum Leben zu erwecken.

Die naive Ästhetik des Märchens kann durch das Auffinden und Zuordnen von Symbolen begriffen und bewiesen werden. Dem Begriff „Sieg" wird also zugeordnet: Reichtum, Glück, Schloss, Gold, Kutsche, jagen, tafeln, schön, glücklich usw. Die verschiedenen helfenden oder hemmenden magischen Kräfte werden in der Übung geordnet und durch Sammelarbeit nach Wortarten getrennt vervollständigt. Reden und Schweigen sind im Märchen zwei bedeutsame Tätigkeiten. Wie oft hängt vom Schweigen das gute Gelingen der Heldentat ab! Die Übung besteht in einem gedanklichen Monolog des Helden, in den alle Konflikte des Helden, alle Pläne, Wünsche, Lebensumstände und psychischen Eigenheiten einfließen. Eine unerschöpfliche Übung ist die persönliche Rede der Märchenfiguren, insbesondere in der Form von Dialogen. Hier können auch stilistische Besonderheiten, stereotype Wiederholungen und lustige Varianten eingebracht werden. Die Dialoge lassen sich klassifizieren z.B. als Alltagsdialoge (Geld verdienen, Kinder kriegen, Lust auf eine Suppe haben), Problemdialoge (Notlage, Hilfsangebot, Trostrede) Erlösungsdialoge (Kósáné Oláh 1999: 59ff.).

9. Schlusswort

Im Schlusswort sollen die Schlüsselworte der Rezension wieder erscheinen: „Märchen" und „Fremdsprachenmethodik". Das Verhältnis der zwei Ebenen zueinander kann durch eine Metapher, durch ein Gedicht von Eichendorff sehr gut veranschaulicht werden:

> Schläft ein Lied in allen Dingen,
> Die da träumen fort und fort,
> Und die Welt hebt an zu singen,
> Triffst du nur das Zauberwort (Eichendorff*: Das Zauberwort*)

Die Märchen können im FSU gelegentlich selbst zur Entspannung eingesetzt werden, sie können aber auch die Rolle einer ganzen Unterrichtseinheit mit einer komplexen Übungstypologie übernehmen.

Die einzelnen Aufgaben können sich aber auch an eine vielseitige Märchentheorie, wie an einen Leitfaden systematisch angeknüpft werden, um das Erlernen einer Fremdsprache zu fördern. Das kann auf Eichendorfsche Weise getan werden: mit dem „Zauberwort der Methodik" können die Märchen zur Förderung sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten, zu einem recht bunten Leben erweckt werden.

Literatur

Bettelheim, Bruno 1980
Kinder brauchen Märchen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH&Co. KK.

Doderer, Klaus (Hg.) 1984
Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim/Basel: Beltz.

Göök, Roland 1974
Das große Buch der Spiele. Gütersloh: Bertelsmann

Jolles, Andre 1958
Märchen als Einfache Form. Tübingen: Niemeyer.

Kósáné Oláh, Júlia 1999
„Das Zauberwort" Märcheneinsatz im kommunikativen Deutschunterricht.

Bessenyei Könyvkiadó: Nyíregyháza.
Lüthi, Max 1976
Wesenzüge des europäischen Volksmärchens. Stuttgart: Metzler.
Zitzlsperger, Helga 1976
Musik in Linien und Farben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Zitzlsperger, Helga 1980
Kinder spielen Märchen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Renata Alice Crişan (Oradea)

Möglichkeiten des Einsatzes von Videomaterialien im DaF-Unterricht

Bei der Wahl des vorliegenden Themas hat die Tatsache eine Rolle gespielt, dass ich mich für den Einsatz von Videomaterialien in DaF-Unterricht und überhaupt der neuen Techniken interessiere. Ich bin von meinen Erfahrungen als DaF-Lernerin (darunter meine ich die Stunden, die ich während meines Praktikums in Methodik 2006–2007 gehalten habe) ausgegangen. Als Germanistikstudentin merkte ich, dass in meinem Unterricht dieses Medium gefehlt hat. Aus diesem Grunde begann ich mich für den Einsatz von neuen Hilfsmaterialien zu interessieren, damit ich meine eigene Sprachkompetenz erweitere. Anschließend begann ich didaktische Materialien über dieses Thema zu lesen.

Zweifelsohne bietet das Video im DaF-Unterricht in der Schule viele interessante Möglichkeiten als Variation der traditionellen Lehrmethoden. Der Einsatz von Videofilmen erfordert keineswegs eine völlig neue Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Der Begriff Video kann im Sprachunterricht ganz unterschiedliche Funktionen haben: für einige bedeutet dieser Begriff die Wiedergabe von Fernsehprogrammen über einen Videorekorder in der Klasse; für andere hingegen bedeutet er den Einsatz einer Kamera, „um die unterrichtlichen Aktivitäten von Fremdsprachenschülern aufzunehmen und ihnen anschließend ihren Lernfortschritt vor Augen zu führen." (Vgl. Lonergan 1987: 11) Beides gehört meiner Meinung nach zum Video: im ersten Fall handelt es sich um aus Fernsehfilme, im zweiten um selbst produzierte Aufnahmen.

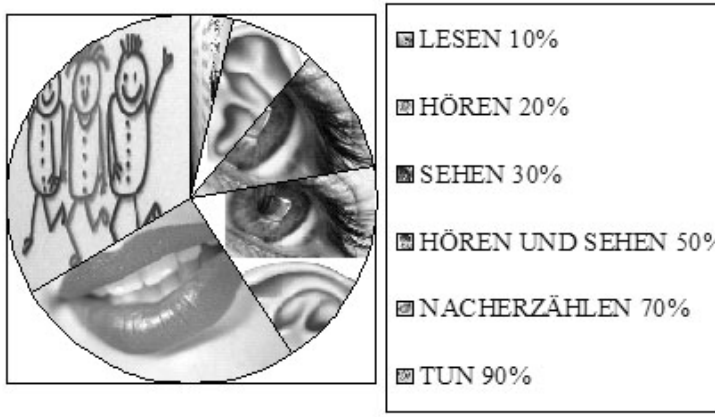
Die meisten DaF-Lerner möchten eine Fremdsprache lernen, um in der Zielsprache kommunizieren zu können. Deswegen sollte jeder Fremdsprachenunterricht kommunikativ ausgerichtet sein. Der Einsatz von Videogeräten kann dazu beitragen und eine große Hilfe leisten. Man kann also ruhigen Gewissens behaupten, dass Radio und Fernseher – also die wichtigsten auditiven und audio-visuellen Medien – einen wichtigen Beitrag beim Erlernen fremder Sprachen leisten. Aber Computer und Internet gehören heutzutage vielleicht in einem noch größeren Maße auch

zu den modernen Hilfsmitteln, die unerlässlich beim Erwerb einer neuen Sprache geworden sind.

Ziel meiner Arbeit ist die Untersuchung der Videomaterialien, speziell des Einsatzes solcher Materialien im DaF-Unterricht für die Mittelstufe. Gemeint sind Lyzealschüler. Ich habe dieses Thema gewählt, denn seit einer Zeit erlebt es im deutschsprachigen Raum eine wahre Renaissance. Meine Arbeit untersucht das fachdidaktische Thema der Videoverwendung im DaF-Unterricht, also die Arbeit mit Videos, das Verstehen eines Videomaterials, die dazu gebundene Übungstypologie und das dazu gehörige Verhalten der Lehrer und Lerner. Die Wahrnehmung einer Unterrichtsstunde ist „sehr subjektiv und von vielen Faktoren abhängig" (Warneke 2004: 40–44). Eine Unterrichtstunde kann mit dem Gebrauch eines Videomaterials (fast egal welchen Typs) erfolgreicher als die herkömmlichen Stunden beginnen. Eine solche Möglichkeit stelle ich anhand einer Unterrichtsstunde dar, indem als Ausgangspunkt ein Werbespot geschaut, bearbeitet und analysiert wird.

Schon Comenius hat in seiner *Didaktika Magna* (1654) erkannt, dass es lernförderlich sei, nicht nur einen Sinneskanal sondern mehrere zugleich beim Lernen zu aktivieren und zu fördern. Heutzutage finden wir sämtliche pädagogische Studien zu diesem Thema.

Die folgenden Zahlen geben an, wie viel Prozent eines Lernstoffes man behält, je nachdem auf welche Weise man den Lernstoff aufgenommen hat:



Im Allgemeinen bleibt am wenigsten davon behalten, was man liest; am meisten davon, was man mit dem Stoff tut.

Der Begriff Medien taucht in der Umgangssprache, in der pädagogischen Diskussion bzw. in der Literatur in verschiedenen Zusammenhängen auf. Unter denen kann man Folgende erwähnen:

- Medien sollen das Lernen unterstützen
- Medien seien zu heimlichen Erziehern geworden
- Fernsehen sei ein gesellschaftlich sehr bedeutendes Medium
- Es fehlen im Allgemeinen die geeignete mediendidaktische Kriterien für die Gestaltung und Verwendung von Medien
- Medienkunde sollte als unterrichtliches Fach eingeführt werden
- Lernpersonen benötigen eine medienerzieherische Ausbildung
- Die Medien könnten zu den schulischen Innovationen beitragen Das
- Medium Werbung führe dazu, dass sich bei den Kindern und Jugendlichen eine Konsumorientierung Ausbreite

In diesen Formulierungen ist zum Teil ein unklarer Medienbegriff verwendet. (Vgl. Tulodziecki & Herzig 2004: 14)

In den Begriffserklärungen des Deutschen Universalwörterbuches (Duden) spiegeln sich die folgenden Begriffserläuterungen wider: Medium ist

- Vermittelndes Element, um Gedanken auszudrücken, zum Beispiel die Sprache oder die Musik;
- Einrichtung bzw. organisatorischer und technischer Apparat für die Vermittlung von Meinungen, Informationen und Kulturgütern, zum Beispiel Film, Funk, Fernseher und Presse;
- Unterrichtshilfsmittel, das der Vermittlung von Information und Bildung dient, zum Beispiel Buch und Tonband;
- Träger bestimmter physikalischer oder chemischer Vorgänge, zum Beispiel die Luft als Medium der Ausbreitung von Schallwellen;
- Jemand, der für die Verbindung zum Übersinnlichen Bereich besonders befähigt erscheint;
- Jemand, an dem sich auf Grund seiner seelischen oder körperlichen Beschaffenheit Experimente durchführen lassen, zum Beispiel Hypnoseversuche oder Arzneimitteltests. (Duden 1989: 1001)

Eine besondere Eigenschaft der Videofilme ist, dass sie kommunikative Situationen vollständig darstellen können. Man kann unmittelbar die dynamische Kombination von Ton und Bild zugreifen, das heißt, dass die Ereignisse im Zusammenhang gezeigt werden und ihre unterschiedlichen Faktoren durch den Schüler leicht aufgenommen werden.

Sie können die handelnden Personen gleichzeitig sehen und hören, und können auch die suprasegmentalen Faktoren (wie Alter, Geschlecht, Beziehungen zwischen den Kommunikationspartner, usw.) beobachten. Sie schauen die Kleidung der Personen an und schließen auf ihren sozialen Status, sie erkennen, was die Personen gerade tun, vielleicht spüren auch ihre Stimmungen und Gefühle. Das Verständnis verbaler Äußerungen können auch die paralinguistischen Faktoren unterstützen (Gestik, Mimik, Körperhaltung, usw.). (Vgl. Lonergan 1987: 14)

Der Bildschirm zeigt auch den genauen Platz der Handlung, was Hilfe bei der Entscheidung einer formalen von einer informalen Situation ist. Diese Informationen findet man nicht nur bei den Videofilmen sondern auch bei den Kinofilmen und Fernsehsendungen.

Wir kennen alle den Einfluss des Fernsehens auf unsere Alltage und dessen Vor- und Nachteile. Bei den Videofilmen liegt die Faszination ebenfalls selbst im Medium. Eine Videovorführung sollte einen Fremdsprachenschüler interessieren, so dass er sie sehen möchte auch wenn sein sprachliches Können beschränkt ist. (Vgl. Lonergan 1987: 14) Der Film sollte so motivierend sein, dass die Schüler Fragen dazu stellen und dazu im Stande sind Aufgaben zu lösen. Wenn die Motivation und das Interesse erweckt werden, entsteht ein ideales Lernklima.

Das Anschauen von Videofilmen soll für den Lernenden ein aktiver Prozess sein. Aber das häusliche Fernsehen verführt zu einer passiven Aufnahme von Fernsehsendungen. Man soll Begleitmaterialien zur Verfügung stellen, um bei den Schülern eine positive Fernsehhaltung zu stimulieren. In der Arbeit versuche ich auch verschiedene Unterrichtstechniken zu erwähnen, mit denen aktives Verstehen gefördert werden kann, und die Videoinformationen nicht einseitig bleiben können. Es ist notwendig die Schüler Schritt für Schritt an Video im Unterricht zu gewöhnen und sie verstehen zu lassen, wie wertvoll dieses Medium sein kann.

Solche Filme, die für den Sprachunterricht produziert werden, haben den offensichtlichen Vorteil, dass sie dafür gemacht worden sind,

eine Sprache zu erlernen. Darunter soll man verstehen, dass die Sprache progressiv gebraucht ist, die neuen Vokabeln, Strukturen und Redemittel sukzessiv eingeführt sind. Diese Filme verfolgen ein festes Lernziel (zum Beispiel bezogen gewünschter kommunikativer Fähigkeiten).

Die speziellen Videoaufzeichnungen für den Sprachunterricht unterscheiden sich von den Sendungen des öffentlichen Fernsehens genauso wie die Tonkassetten von den Rundfunksendungen. Die Fernsehprogramme sind linear konzipiert: ein Programm beginnt und läuft ab, wird üblicherweise nicht wiederholt. Man kann sie nicht anhalten, um darüber nachzudenken, und nicht wiederholt abspielen lassen. Solche Programme, die speziell für den Sprachunterricht konzipiert wurden, gehen davon aus, dass „der Videorekorder ein selektives Sehen gestattet" (Vgl. Lonergan 1987: 19), der lineare Ablauf wird also unterbrochen. Meiner Meinung nach, wird diese Art von Sprachlehrmaterial in der Zukunft sowohl in den Schulunterricht, als auch im Selbststudium verbreiten.

Mit der Hinwendung der kommunikativen Methode wurden die audio-lingualen Hilfsmittel in den fremdsprachigen Unterrichtstunden rasch verbreitet. Bereits am Ende der 60er Jahre wurde Video als Lehr-/Lernmittel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache eingesetzt. Die Bandbreite der Videomaterialien und dessen Didaktisierungsvorschläge sind ganz groß geworden. Diese reichen von Spielfilmen, Dokumentarfilmen, Fernsehausschnitten (wie zum Beispiel Werbespots, Diskussionsrunden, Talk-Shows, Zeichentrickfilme u.a.) und neueren Sprachlehrfilmen über Selbstproduzierten Kurzfilmen der Lehrenden und Lernenden bis zu Videoaufzeichnungen von Unterricht hin. Die Videoaufzeichnungen von Unterricht können mit verschiedenen Zwecken verwendet werden: entweder für korrigierende Besprechungen mit den Lernenden oder sogar in der Lehrerfortbildung.

Wegen dieser Vielfältigkeit der Videomaterialien wurden verschiedene Gründe in der Fremdsprachendidaktik angegeben, die den Einsatz dieser Materialien im DaF- Unterricht rechtfertigen. Nach Berit Heidecker sind die wesentlichen Argumente die folgende:

1. „Videotexte eignen sich besonders als Grundlage verstehenden Hörens fremdsprachlicher Äußerungen." (Henrici – Reimer: 1996: 439) Die authentischen kommunikativen Situationen eignen sich besonders gut,

das Hörverstehen der Lernenden zu unterstützen und die visuelle Umgebungsschilderung bietet dazu eine große Hilfe. Die dafür gewählten Videomaterialien sollen die Verstehensfähigkeit der Lernenden ausbilden aber sollen den Anforderungen der Sprachwirklichkeit angemessen und nach ihnen orientiert sein.
2. „Videomaterialien fördern die Sprechfertigkeit im Diskurs über fremdsprachliche Gegenstände, Handlungen und Gedanken." (Henrici – Reimer: 1996: 439) Diese Materialien sollen den Rollen-, Situative- und Kontextverständnis fördern, daneben sollen Hinweise für Lebensbedingungen unter den Menschen, welche die Zielsprache sprechen, darbieten.
3. „Videotexte liefern landeskundliche Informationen." (Henrici – Reimer: 1996: 439) Sie sind Quellen der kulturellen, sozialen, politischen, religiösen etc. Daten aus dem Land der Zielsprache.
4. „Videofilme fördern die Motivation bei den Lernenden." (Henrici – Reimer: 1996: 439) In bestem Fall können diese Videofilme Interesse, Betroffenheit und Begeisterung in den Studierenden hervorrufen. Es sollte eine Verknüpfung zwischen der allgemeine Neugier und dem Filmeinsatz entstehen.
5. „Durch Video kann auch nonverbales Verhalten direkt in den Sprachlernprozess einbezogen werden" (Henrici – Reimer: 1996: 439) Durch verschiede Filme kann ein wichtiger Beitrag für das Verständnis der Körpersprache und Gestik in den Kommunikationssituationen gesteuert werden.
6. „Video hat gegenüber anderen audio-visuellen Lehr-/Lernmittel den Vorteil leichter technischer Handhabbarkeit im Unterricht." (Henrici – Reimer: 1996: 439) Die Videofilme können auch bei Tageslicht vorgeführt werden daneben ist es möglich einzelne Sequenzen wiederholt Einspielen lassen, was die individuelle Anpassung ermöglicht.
7. „Video knüpft an bekannte Rezeptionsgewohnheiten von Lernenden an, auf die im Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden kann." (Henrici – Reimer: 1996: 439) Der Lehrer kann eine kritische Auseinandersetzung zu den verschiedenen Videofilmen in den Lernenden entwickeln, die dadurch einen emanzipierten Umgang mit audio-visuellen Medien bekommen.

Es ist wichtig zu bemerken, dass nicht alle Videofilme für den Fremdsprachenunterricht brauchbar sind. Viele moderne

Erzähltechniken sind auch für den Fortgeschrittenen sehr schwer nachzuvollziehen (darunter meine ich den nicht linearen Zeitablauf und den raschen Ortswechsel der Spielfilme). Die guten Lehrer sollen die typischen Fehlerquellen in Betracht ziehen: das Tempo der Informationsvermittlung, der Sequenzablauf und der Bild-Tonbezug.

Das Video bietet für den DaF-Unterricht eine Fülle von Möglichkeiten die Stunde interessanter zu gestalten, verstärkt die Motivierung, trägt zur positiven Veränderung des Lernklimas und dem Lehrer-Schüler-Verhältnis bei. (Weidenmann 1991: 10) Deswegen sollen die Materialien nach verschiedenen Kriterien beurteilt und ausgewählt werden.

Eine von den wichtigsten Kriterien ist die Adressatenorientierung. Das bedeutet, dass neben den Sprachkenntnissen, dem Alter, dem landeskundlichen Vorwissen, Interessen und Vorwissen der Lernenden auch ihre bisherigen Erfahrungen mit den audio-visuellen Medien berücksichtigt werden sollen. Man soll auch mit den institutionellen Rahmen zählen. Die Auswahl des Materials ist auch durch die Institution und durch die Curricula beeinflusst. Es gibt einige Eigenschaften des Mediums, nach denen man sich seine Möglichkeiten und Grenzen orientiert. Durch Film können wir komplexe Redeakte im Kontext vorstellen, und neben der sprachlichen Seite bietet er auch visuelle Informationen, die durch Geräusche oder Musik unterstützt werden können. Die Gesamtwirkung dieser Kanäle transportiert die Emotionen, die gegenüber dem Film entstehen. (Henrici – Reimer 1996: 441)

Die besondere Aufgabe für Lehrende beim Einsatz von Video ist, dazu beizutragen, dass die Lerner die Bilderflut strukturieren, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und sich nicht vom Sog der Bilder (und Töne) mitreißen lassen. Didaktisch gemachte Filme können leicht Langeweile auslösen, weil die Lerner sie mit den rasant gemachten Unterhaltungsproduktionen vergleichen, deswegen muss Lernen mit Film erst gelernt werden, weil man meist nur das Unterhaltungsorientierte Fernsehen gewohnt ist. Ein Inhaltsorientierter Unterricht aber kaum der Ort sein kann, ein anderes Filmsehen zu üben, also bleibt den Lehrenden nichts anderes übrig, als bei der Auswahl von Lehrfilmen besonders kritisch zu sein und die Präsentation auf kurze Abschnitte zu begrenzen, über die dann ausführlich diskutiert wird.

Die Übungen und Aufgaben, die in einer durch Videofilm gestützte Unterrichtstunde gebraucht werden können, sind die folgenden:

Beobachtungsaufgaben, Notizenmachen, einfache Nachsprechübungen, Spiele im Unterricht (Situationsübungen und Rollenspiele), Sprachverhalten in Transfersituationen, Diskussion, Projekte, Arbeit mit der Tonspur, Arbeit mit authentischen Materialien usw. Falls man eine kurze Werbung gewählt hat um diese während der Stunde zu analysieren, kann man diesen Kurzfilm bei Erwachsenenbildung, bei den Lyzealschülern oder bei den Fortgeschrittenen mit großem Erfolg als Hilfsmaterial bei dem Thema Personenbeschreibung verwenden.

Literatur

Duden (1989)
Duden. Deutsches Universalwörterbuch von A bis Z. 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Henrici, Gert – Reimer, Claudia (1996)
Einführung in die Didaktik des Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

Lonergan, Jack (1987)
Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien, München: Hueber Verlag. (übersetzt von Rösner, Ulrich).

Tulodziecki, Gerhard – Herzig, Bardo (2004)
Mediendidaktik. Handbuch Medienpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 2004.

Warneke, Dagmara (2004)
Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Zu einer weiteren Fernstudieneinheit. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.* Berlin: Langenscheidt Verlag, 41. Jahrgang. Heft 1.

Weidenmann, Bernd (1991)
Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen. Hg. von Will, Hermann: Mit den Augen lernen. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.

Erika Grossmann (Szeged)

Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht mit Germanistikstudenten an der Pädagogischen Hochschulfakultät „Gyula Juhász“

1. Einleitung

Der Beitrag berichtet über die Erfahrungen eines Spezialseminars für Germanistikstudenten[1] mit dem Titel *„Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht“*. Ziel der Fremdsprachendidaktik-Veranstaltung war es, die Studenten in die Geschichte und theoretischen Inhalte der Projektarbeit einzuführen sowie ihnen vielfältige Projektmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zu präsentieren. Aufbauend auf diese Aspekte wurden von den sieben Studentengruppen in Form von Teamarbeit Projekte geplant, erarbeitet und ausgeführt.

Es werden die Arbeitsschritte des Seminars sowie die einzelnen Präsentationsformen der Projektprodukte und Projektmappen im Einzelnen näher beschrieben.

2. Definitionsversuche zu den Begriffen *‚Projekt’*, *‚Projektunterricht’*

Der *‚Projektunterricht’* wurde bereits im 16. Jahrhundert in Italien angewendet, als Architekturstudenten die Aufgabe hatten, selbstständige Modelle zu entwerfen und zu realisieren. Die Idee des *‚Lernens am Projekt’* verbreitete sich auch nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz und Mitte des 19. Jahrhunderts, ab 1850 wird der Projektunterricht regelmäßig angewendet, als die ersten Technischen Hochschulen in Paris und Zürich gegründet wurden. Die Studenten arbeiteten dort an so genannten *‚projects’* (Frey 1990: 13). An der Jahrhundertwende gelang die Methode auch in die USA, und von dort kehrte sie als ‚amerikanische Erfindung’ wieder nach Europa zurück. Unter den pädagogischen Vorfahren können unter anderen Gaudig, Lietz, Petersen, Kerschensteiner, Dewey, Kilpatrick, Blonskij und Makarenko erwähnt werden (Molnár 2001: 16).

2.1. Projektmethode, Projektunterricht im DaF-Unterricht

Der wieder auftauchende Projektgedanke im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts war eigentlich die Reaktion auf tief greifende gesellschaftliche Veränderungen (Gudjons 1994: 14f.). Diese Änderungen, sowie die neuen Reformen im Fremdsprachen- und Zweitsprachenunterricht am Anfang der 1980-er Jahre forderten auch in der Pädagogik sowie in der Didaktik grundlegende Paradigmawechsel, sodass Begriffe wie *Erfahrungslernen*, *Handlungsorientierung*, *Learning by doing*, *Selbstwirksamkeit*, *Schülerorientiertheit* und *Lernermitbestimmung*, *Selbstorganisation*, *Arbeit in Teams*, *kooperatives Lernen*, *Förderung von Schlüsselkompetenzen*, *Wissensvernetzung*, allmählich zum alltäglichen Methoden und Mitteln des Schulalltags wurden.

3. Komponente eines pädagogischen Projekts

Nach Frey (1993: 17ff.), Ulrich (2000), Hortobágyi (1991: 165ff. und 2002: 7ff.) und Molnár (2001: 17ff) besteht ein pädagogisches Projekt, das heißt ein Projekt im schulischen Unterricht aus folgenden sieben Komponenten:

a) In der *Projektinitiative* formulieren und diskutieren Lehrer und Lernende gemeinsam eine Idee, eine Anregung, eine Aufgabe, eine Problematik, einen Betätigungswunsch in Form von Brainstorming. Die Projektinitiative repräsentiert eine offene Ausgangssituation, die erst im Folgenden strukturiert, präzisiert und formuliert wird. Wichtiges Kriterium bei der Themenfindung ist es, dass die Projektidee aus dem Alltagsleben *für* den Alltag Impulse schöpfen soll.
b) Darauf folgend wird aus der Sammlung der Vorschläge gemeinsam geklärt, welche Idee sinnvoll und realisierbar ist. Wichtig ist, dass alle Teilnehmer dem Thema zustimmen. Der Entscheid wird schließlich festgehalten und es werden auch bereits erste Vorstellungen über den Verlauf des Projekts entwickelt und es entsteht eine *Projektskizze* bezüglich der Arbeit.
c) Nach der Festlegung des Themas stellen die Teilnehmer einen *Projektplan* zusammen. In der Praxis gibt man einer *‚rollenden Planung'* den Vorzug, das heißt einer Planung, die während der

Durchführung und parallel zu dieser ständig fortgesetzt und modifiziert wird. Schüler formulieren schriftlich *wer*, *was*, *wann*, *wie*, *warum*, *womit* und *wo* ausführen wird. Wichtig ist, dass der Plan *realistisch*, *durchführbar* ist und möglichst genau und präzise den Weg zum *Endprodukt (Projektziel)* beschreibt.
d) In der *Projektdurchführung* führen die Beteiligten die geplanten Aktivitäten aus, mit dem Ziel, ihren Plan zu realisieren[2]. In dieser Phase zeigt sich häufig, dass die Arbeiten den üblichen Rahmen (räumlich, zeitlich, organisatorisch) sprengen, eventuell den Stundenplan verändern, aus dem Schulzimmer hinausführen.

Bei der eigentlichen Durchführung zeigt sich, ob und in wie fern die Planung gut durchdacht und praktisch ausführbar ist. Wichtig ist, dass sich die Lehrperson auf mögliche Probleme vorbereiten und einstellen kann (Termin- und Zeitprobleme, ungenügende Planung, mangelnde Zusammenarbeit der Lernenden innerhalb der Gruppe, Schwierigkeiten in der Gruppenkommunikation, externe Probleme, mangelnde Improvisationsfähigkeit der Teilnehmer, technisch, infrastrukturelle Probleme, usw.).

e) Die Projekte enden in allen Fällen mit irgendeinem *Produkt*. Nach der Realisierung des Plans wird in der *Präsentationsphase* das Produkt einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt. Wichtiges Kriterium bei dem Projektprodukt ist, dass es langhaltig ist und *im* Alltag mündet, sodass die Produkte, Verfahren, neue Erkenntnisse direkt *in* den Alltag übergehen. Die Teilnehmer sollten ihre Tätigkeiten, Erlebnisse, Arbeitsmethoden bzw. Tätigkeiten in der Gruppe sowie das Projektprodukt reflektieren, in Form von Feedbacks. Es werden Erfahrungen, Konsequenzen, Lehren, evtl. neue Projektideen für die Zukunft gezogen.
f) Während der ganzen Projekttätigkeit sollten regelmäßig so genannte *Fixpunkte* oder *Kontrollstops*, d.h. Unterbrechungen in den Aktivitäten für ein paar Minuten eingesetzt werden, mit den folgenden Zielen: gegenseitiger Informationsaustausch, Stand des Projekts, Organisation und Besprechung der nächsten Arbeitsschritte, Diskussion von Schwierigkeiten jeglicher Art.
g) Die gegenseitige Kommunikation sowie die kritische Beurteilung des Arbeitsprozesses ist ein wichtiger Faktor in der Projektmethode.

Eine Denkpause oder die *Metainteraktion* sind *Zwischengespräche*, wobei Teilnehmer über das Geschehen im Projekt sprechen, reflektieren. Die Teilnehmer überdenken einen Teilaspekt, was eigentlich schon geschehen ist oder schaffen durch Abschalten, Unterbrechung, Pause oder durch Wiederholen eines Projektabschnittes eine Art Distanz, sodass sie sich objektiv über die Vorfälle äußern können.

4. Paradigmawechsel in den Unterrichtsmethoden

Der Einsatz der Projektmethode erfasst auch den Tertiärbereich des Bildungssystems, d.h. die Hochschul- und Universitätsebene, denn mit Hilfe dieser Arbeitsmethode können mehrere Komponenten der *Europa-* oder *Schlüsselkompetenzen* gezielt gefördert werden. Besonders in der Folge der PISA-Studien, die erhebliche und grundlegende methodische und inhaltliche Defizite des ungarischen Schulsystems aufgedeckt hatte, sollte die Kompetenzorientiertheit, Teamarbeit und als Teilkomponente die Projektmethode einen Aufschwung in den ungarischen Schulen, Hochschulen, Universitäten erleben.

5. Spezialseminar für Germanistikstudenten *‚Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht'*

In diesem Sinne ist es wichtig, auch die Lehramtsstudenten in Germanistik bezüglich der Herausforderungen kompetenzorientierten Lernens und Lehrens zu fördern. Da jedoch in den obligatorischen Veranstaltungen Didaktik-Methodik für DaF nicht ausführlich auf die Projektarbeit eingegangen werden kann, wird in diesem Thema ein Spezialseminar den Studenten als Wahlfach angeboten.

Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht ist eine Veranstaltung, die in zwei Doppelstunden pro Woche – eine Vorlesung und eine Seminarstunde – angeboten wird. Im Weiteren soll das im Wintersemester 2007-2008 stattgefundene Projekt-Spezialseminar präsentiert werden.

5.1. Organisation des Spezialseminars: erste Veranstaltung

Es nahmen insgesamt 32 Studenten am Seminar teil. Aus organisatorischen Gründen entschieden wir uns dafür, dass das Seminar in Form von lediglich zwei Blockveranstaltungen stattfinden wird. Das erste Marathon-Treffen wurde Ende September 2008 (13-18 Uhr) mit folgenden thematischen Zielen veranstaltet: Theorie der Projektarbeit und des Projektunterrichts, Möglichkeiten von Projekten im DaF-Unterricht, sowie Präsentation und Bearbeitung von Projektbeispielen. Die zweite Zielsetzung des Treffens war es, Projektideen, Anregungen, Probleme, Erlebnisse, Betätigungswünsche zu sammeln. Dies hatte lediglich die pädagogische Funktion, die Ideen gemeinsam auszutauschen und die auftretenden Anregungen zu diskutieren und nicht zuletzt die Studenten zu motivieren[3]. Außerdem wurden Fotokopien von weiteren Projekt-Beispielen aus der Praxis in Gruppen bearbeitet und anschließend auf Plakaten kurz im Plenum präsentiert.

Die Gruppenbildung für die weitere Arbeit erfolgte spontan: sieben Gruppen mit vier, fünf, bzw. sechs Teilnehmern wurden geformt.

Ziel der ersten Veranstaltung war es noch nicht, konkrete Projektideen und endgültige Pläne zu formulieren. Die Teilnehmer wurden dazu ermutigt, die zeitlichen, räumlichen und organisatorischen „Rahmen" des konventionellen Unterrichts auszuweiten oder ganz zu sprengen um somit ein „aus dem Leben gegriffenes" Projektprodukt präsentieren zu können.

Am Ende der ersten Veranstaltung wurde in der Reflexion festgestellt, dass die Studenten zwar viele theoretische Grundlagen, Anregungen, Ideen erhielten aber trotzdem ziemlich unsicher waren, was genau und konkret unter „*Projekt*" gemeint ist und was sie genau als Produkt erstellen sollen. Fast jede Gruppe war jedoch bei dem Treffen sehr aktiv, interessiert und motiviert für diese neue Arbeitsform – wenn auch Zweifel formuliert wurden, ob sie fähig seien, so eine Aufgabe erfolgreich auszuführen.

5.2. Arbeitsplan, Fixpunkte, Metainteraktion und Ausführung der Aktivitäten

Jede Gruppe wählte einen „Gruppensprecher", dessen Aufgabe es war, zwischen den Gruppenteilnehmern und der Seminarleiterin regelmäßig

Kontakt durch E-Mail zu halten. Er verpflichtete sich also, die Koordination zu übernehmen und hatte die Aufgabe, über die wichtigsten Ereignisse in Form von schriftlichen Protokollen zu berichten (Projektplan, Zeitplanung, wer, was, wann, wie, warum, womit und wo macht/gemacht hat/machen wird).

Nach dem ersten Treffen hatten die Teilnehmer sieben Wochen Zeit, ihre Themen zu konkretisieren, Projektpläne aufzustellen, und alle dazugehörenden Aktivitäten auszuführen. Die Projektthemen kristallisierten sich allmählich – bei einigen Gruppen sehr bald und sehr konkret, während andere Gruppen ihre Pläne mehrmals änderten und völlig neu konzipieren mussten. Trotz der anfänglichen Unsicherheiten wurden handfeste, und der Projektmethode entsprechende Ideen und Zielsetzungen formuliert. Diese waren die folgenden[4]:

- *Stadtbummel in Wien*: Zusammenstellung eines Reiseplanes, wie, mit welchen Verkehrsmitteln Wien erreicht werden kann, welche Unterkunftsmöglichkeiten- und Sehenswürdigkeiten es dort gibt. Zwei der Gruppenteilnehmer nahmen an einem eintägigen Wienbesuch im Sommer 2007 teil und wollten ihre Erfahrungen weitergeben. *Projektprodukt*: Ein 120-seitiges Reisebuch mit vielen persönlichen Tipps.
- *Kulturelles Herbstfestival in Szeged*: die Gruppenteilnehmer besuchten mehrere Veranstaltungen des Kulturellen Herbstfestivals und schrieben Kritiken mit dem Ziel, den Studenten diese Art des Kulturangebotes näher zu bringen. *Projektprodukt*: Ausführliche Mappe mit Beschreibungen der Programme sowie mit selbst verfassten Feedbacks und Kritiken.
- *Vergnügungsmöglichkeiten und Vergnügungsgewohnheiten in Szeged*: Erfassung und genaue Beschreibung aller Vergnügungsmöglichkeiten (Discos, Pubs, Theater, Kinos, Klubs, Restaurants, Kneipen, usw. wurden von Gruppenteilnehmern besucht) sowie empirische Untersuchung und Analyse unter Studenten über ihre Vergnügungsgewohnheiten in Szeged. *Projektprodukt*: PowerPoint-Präsentation über die Ergebnisse der Untersuchung.
- *Sehenswürdigkeiten von Szeged mit Studentenaugen*: ausgewählte Sehenswürdigkeiten in Szeged wurden von den Studenten besucht sowie die Institutionsleiter um Interviews gebeten. Ziel der Gruppe

war es, weniger bekannte Orte, Institutionen aus der Studenten-Perspektive zu erfassen. *Projektprodukt*: Plakat mit einem schematischen Plan über Szeged mit Sehenswürdigkeiten, Infos, Photos und Aufgabenstellung an die Zuhörer, kombiniert mit einer PowerPoint-Präsentation.

- *Privatsprachschule in Szeged - ERASMUS-Leben in Szeged*: Alle, zur Zeit in Szeged studierenden ERASMUS-Studenten wurden aufgesucht mit dem Ziel, ihre kulturellen, landeskundlichen und sprachlichen Fortschritte in Ungarisch als Fremdsprache zu erfassen und Möglichkeiten einer „idealen" Sprachschule zu finden. Dazu wurde eine empirische Untersuchung in Form eines Fragebogens durchgeführt. *Projektprodukt*: Plakat über die Ergebnisse der kulturellen Kenntnisse über Ungarn (Sehenswürdigkeiten, Stereotype, usw.) sowie Zielsetzung, Aufbau und Struktur einer virtuellen Privatsprachschule.

- *Deutschabend für Germanistikstudenten*: die Gruppenteilnehmer wollten den Germanistikstudierenden im „außerschulischen" Bereich eine informelle Art des Zusammenseins ermöglichen. *Projektprodukt*: Organisation und Durchführung, Realisierung eines Deutschabends für alle Germanistikstudierende der Fakultät.

- *DaF-Übungsbuch für Kinder*: die Gruppenteilnehmer hatten im Schulpraktikum und in der Privatsphäre (jüngere Geschwister, Bekannte) die Erfahrung, 6-10-jährige Lernende in der Primärstufe bräuchten mehr Ergänzungsmaterial im DaF-Unterricht, deswegen setzten sie sich als Ziel, ein Übungsbuch zusammenzustellen. *Projektprodukt*: dickes, buntes Ringbüchlein mit verschiedenen Themenbereichen (Familie + Wohnung, Freizeit, die Schule, Deutschland), kreativen Übungen, Spielen, Wortlisten.

Die Studenten verpflichteten sich beim ersten Projekttreffen, dass jede Gruppe zum Abschluss der Seminarreihe eine ausführliche Projektmappe mit allen Dokumenten (Beschreibung und Zielsetzung des Projektthemas und des Projektproduktes, alle Protokolle der Treffen und Besprechungen der Gruppenteilnehmer, Versionen des Projektplanes, Arbeitsaufteilung, E-Mail-Wechsel mit der Seminarleiterin, Photos im Zusammenhang mit der Projektarbeit, alle sonstigen wichtige Dokumente) schriftlich präsentiert. Auch die Reflexion – die im

Späteren ausführlich beschrieben wird – wurde ein wichtiger Bestandteil der Projektmappe.

Die Metainteraktionen und Fixpunkte sowie alle Tätigkeiten der Seminarleiterin im Zusammenhang mit der Ratgeberfunktion mussten wegen der Blockveranstaltung in einer Distance-Learning-ähnlichen Form, d.h. durch E-Mail-Wechsel stattfinden. Trotz der fehlenden persönlichen Kontakte hatten sowohl die Studenten als auch die Seminarleiterin den Eindruck, dass die Kommunikation in dieser Weise gut funktionierte und die Anzahl der Kontaktveranstaltungen eigentlich genügend waren.

5.3. Zweite Veranstaltung – Deutschabend für Germanistikstudenten

Ursprünglich waren zwei Blockveranstaltungen geplant, die Studenten wurden jedoch beim ersten Treffen dazu ermutigt, ihre Präsentationen auch außerhalb des Hochschulrahmens zu bringen. Dies wurde von der Gruppe mit dem Projekttitel *Deutschabend für Germanistikstudenten* auch realisiert. Die vier Studentinnen hatten ihre Idee bereits sehr schnell formuliert und sie arbeiteten zielorientiert, selbstständig und sehr selbstbewusst. Ihr Ziel war es, einen Deutschabend – natürlich in deutscher Sprache – für die Germanistikstudenten unserer Fakultät zu organisieren, mit Spielen, Rätseln, Musik und viel Spaß. Sie mieteten dazu ein Pub, baten die Studententische Selbstverwaltung um finanzielle Unterstützung für die Miete, die sie auch erhielten und stellten zahlreiche abwechslungsreiche Spiele, spielerische Rätsel und Aufgaben zusammen.

Die Arbeitsteilung funktionierte in dieser Gruppe ausgezeichnet: eine Studentin war für die Organisation (Miete, Verhandlung mit dem Pub und der Studentischen Selbstverwaltung „HÖK“, teilweise Zusammenstellung der Aufgaben), die andere (mit dem Zweitfach Kunst) für die Erstellung der Plakate, der grafischen und zeichnerischen Aufgaben und Projektmappe verantwortlich, eine dritte war ebenfalls für die Erarbeitung der Aufgaben verantwortlich und die vierte, „mutigste“ war die Moderatorin, Spielleiterin an Ort und Stelle. Der Abend wurde durch Plakate, Flugblätter, E-Mails, Homepage und persönliche Einladung sehr rege „propagiert“. Für den Zeitpunkt wurde der 14. November, 19 Uhr festgelegt. Ein großer Teil der Reflexion und des Feedbacks wurde an Ort und Stelle realisiert, denn mehr als 45

Studenten und sechs Kolleginnen vom Lehrstuhl nahmen teil und hatten großen Spaß. Zwei Studentinnen der Gruppe leiteten den Abend in deutscher Sprache professionell und die Spiele waren sehr abwechslungsreich und methodisch-didaktisch wohl durchdacht und gut aufgebaut.

5.4. Dritte Veranstaltung – Projektpräsentationen

Die zweite Blockveranstaltung fand am 16. November 2007, d.h. zwei Tage nach dem erfolgreichen Deutschabend statt. Insgesamt sechs Gruppen hatten vor, ihre Produkte zu präsentieren[5].

Die Form der Produktpräsentationen und die technischen Hilfsmittel mussten die Gruppenleiter spätestens zehn Tage vor der Blockveranstaltung der Seminarleiterin mitteilen. Es wurde nämlich bei dem ersten Treffen – laut der pädagogischen Überlegungen nach Frey (1990), Hortobágyi (2002), Fritz (1980) – nicht definiert und umgrenzt, *wie* genau eine Projektpräsentation aussehen sollte. Dies hatte zwar die Gefahr, dass Studenten einerseits verunsichert werden, doch auf der anderen Seite konnten sie auf diese Art und Weise ihre Phantasie frei entfalten. Die allgemeine, diesbezügliche Erfahrung (zum Beispiel bei den Gruppen *Deutschabend für Germanistikstudenten*, *Stadtbummel in Wien*, *Sehenswürdigkeiten von Szeged mit Studentenaugen*) zeigte, dass die Definition des Projekts *aus dem realen Leben für das reale Leben* sowohl in der Zielsetzung als auch in der Präsentation verwirklicht wurde[6].

Die Projektgruppen *Kulturelles Herbstfestival in Szeged, Vergnügungsmöglichkeiten und Vergnügungsgewohnheiten in Szeged, Privatsprachschule in Szeged - ERASMUS-Leben in Szeged* und *DaF-Übungsbuch für Kinder* hatten zwar reale Zielsetzungen gesetzt und verwirklicht und auch die Projektprodukte konnten als gelungen bewertet werden, jedoch war die Form der Präsentation nicht unbedingt kreativ und „erlebnishaft". Die Ergebnisse der *Vergnügungsmöglichkeiten und Vergnügungsgewohnheiten in Szeged* wurden in einer professionellen PowerPoint-Präsentation gezeigt, jedoch waren die Ergebnisse teilweise im Kreise der Studenten bereits bekannt. In der Gruppe *Kulturelles Herbstfestival in Szeged* erwies sich die Gruppenleiterin bereits während der Vorbereitungsphase als schwache Koordinierungspersönlichkeit: sie hielt die Termine nicht ein, antwortete auf die E-Mails der Seminarleiterin nicht und kam sogar zum zweiten Blockseminar nicht, sodass eine andere Studentin in der Gruppe ihre

Funktion und Aufgaben spontan und freiwillig übernahm. Trotzdem bemühten sich die drei Gruppenmitglieder, die Veranstaltungen des Herbstfestivals zu besuchen und einen kurzen mündlichen Bericht zu geben.

Die Gruppe mit dem Thema *Sehenswürdigkeiten von Szeged mit Studentenaugen* brachte Szegediner Spezialitäten (belegte Brote mit Pick-Wurst, Süßigkeiten, Getränke) mit, und präsentierten ihre individuellen Ergebnisse mit Hilfe von PowerPoint-Slides und Postern.

Ähnlich verfuhr die Gruppe *Privatsprachschule in Szeged - ERASMUS-Leben in Szeged*: sie präsentierten die Ergebnisse der empirischen Untersuchung unter ERASMUS-Studenten, zeigten Plakate über ihre virtuelle Sprachschule, fassten mündlich ihre Arbeit zusammen und zeigten die Photos, die sie während ihrer Arbeit mit den ERASMUS-Studenten machten.

Die Projektgruppe mit dem Titel *DaF-Übungsbuch für Kinder* stellte ein mehr als 100-seitiges Büchlein zusammen, mit selbst erarbeiteten Aufgaben, sehr vielen Bildern, Zeichnungen, Spilene, ausführlichen Wortlisten. Da jedoch zur Zeit der Präsentation lediglich ein einziges ausgedrucktes Exemplar vorhanden war, konnten ihre Ergebnisse der Gruppe nicht dargelegt werden.

6. Reflexionen, Ausblick

Mit Hilfe eines Rasters und Fragen wurden die Studenten gebeten, sich während der Präsentationen Notizen zur Reflexion zu machen. Nach dem Treffen sollten sie in der Gruppe die Reflexionen bezüglich verschiedener Aspekte diskutieren und der Seminarleiterin schriftlich per E-Mail schicken. Die Fragen bezogen sich auf Reflexion über:

a) die anderen Gruppen,
b) die Arbeit in der eigenen Gruppe und
c) die Seminarreihe (Vorschläge, Kritiken).

Als positiv zu betonen wäre, dass sehr ausführliche, wertvolle Feedbacks kamen. Mit einer Ausnahme waren die Gruppen sehr kritisch und positiv ist auch, dass die Kritik in all diesen Fällen konstruktiv war. Interessant war, dass die Teilnehmer ihre Ängste, Gefühle, Unsicherheiten klar formulieren konnten und auch ihre eigenen Schwachstellen und die eher schwachen Leistungen der anderen Gruppen wurden

logisch formuliert. Nach Müller (1988: 193ff.) ist diese Art der Selbstevaluation eines der wichtigsten Elemente in der Beurteilung der Projekttätigkeit.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es die Meinung fast aller Gruppen war, es wäre lohnenswert, einen weiteren „Kurs" im Thema „Projektarbeit" zu organisieren, da man vieles gelernt und die Konsequenzen gezogen habe. Auch wurde die Ansicht vertreten, dass man durch Projekte die gar nicht so leichte Arbeit in Gruppen praktizieren kann.

Anmerkungen

[1] Die Seminarteilnehmer bestanden aus insgesamt 32 Studentinnen und Studenten.

[2] In den pädagogischen Projekten können den Lernenden vor Beginn des Projekts Impulse in Form von Vorübungen, Simulationen, Aufgaben gegeben werden.

[3] Da die Seminarleiterin mehrere Jahre hindurch Sommercamps mit Projekten für 10–18-Jährige im Rahmen ihrer privaten Sprachschule für Deutsch und Englisch als Fremdsprache veranstaltete, gab es zahlreiche „hautnahe", konkrete Ideen, „realisierte" Projektprodukte, bunte-motivierende Projektmappen, Plakate und Fotos, die den Teilnehmern des Seminars präsentiert werden konnten.

[4] Die Projekttitel sind hier im Wortlaut der Studentenformulierungen aufgelistet.

[5] An dieser Stelle muss vermerkt werden, dass dies ein organisatorisch negativer Aspekt der Seminarreihe war: wegen der hohen Anzahl der Gruppen hätte man die Präsentationen an mindestens zwei Nachmittage legen müssen. Diese Tatsache betonten auch fast alle Gruppen in ihren Reflexionen über die Seminarreihe.

[6] Mit der Bemerkung, dass der Ausflug nach Wien leider scheitern musste, da die günstige tägliche Busverbindung zwischen Szeged-Wien-Szeged leider abgeschafft wurde.

Literatur

Frey, Karl 1990
Die Projektmethode. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Frey, Karl 1993
Projektmethode. In: Frey, Karl (Hg.): *Allgemeine Didaktik.* Zürich: ETH.
Fritz, Jürgen 1980
Projektorientiertes Arbeiten, Soziales Lernen, Ästhetische Erziehung. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge.* 3, S. 96–97.
Gudjons, Herbert 1994
Was ist Projektunterricht? In: Bastian, Johannes [u.a.] (Hg.): *Das Projektbuch II.*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
Hortobágyi Katalin 1991
A projekt ... eszméről? ... oktatásról? ... tanulásról? ... módszerről? In: Új Pedagógiai Szemle, B, 7-8, S. 165–169.
Hortobágyi Katalin 2002
Projekt kézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból. Győr: Altern Füzetek.
Müller, Bernd-Dietrich 1988
Elemente einer praktischen Fremdsprachenpädagogik: Arbeitskarteien. In: Leuteritz, Albrecht – Weisbach, Christian-Rainer (Hg.): *Konkrete Pädagogik. Festschrift für Walther Zifreund.* Tübingen: Attempto, S. 193–209.
Molnár, Andrea 2001
Idegennyelv-tanítás másképpen (?). Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
Ulrich, Emil/Immoos, Ruedi 2000
Thema Projektmethode. Projektunterricht, Projektwochen, Schulverlegungen. Eine pädagogische Anregung für die Orientierungsstufe im Kanton Schwyz. http://www.zebis.ch/inhalte/kantone/schwyz/projektmethodeos_sz.pdf (Zugriff am 10.01.2008).

Alexander Grubich (Wien)

Das Bild Österreichs in Kroatien – eine Fragebogenuntersuchung bei Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden

1. Einleitung

Während meiner mehrjährigen Tätigkeit als Österreich-Lektor an der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät Rijeka (Kroatien) unterrichtete ich die Lehrveranstaltung „Österreichische Landeskunde". Im Zuge dessen wollte ich herausfinden, welches Bild kroatische Deutsch-als-Fremdsprache-Studierende von Österreich und ÖsterreicherInnen haben. Neben einer Lehrwerk- und Medienanalyse bei der Inhalte mit Österreichbezug untersucht wurden, beschäftigte ich mich Anfang 2006 mit einer Fragebogenuntersuchung an allen vier Abteilungen für Germanistik in Kroatien. Der folgende Beitrag schildert im Überblick die Herangehensweise an die Fragebogenerhebung, stellt die einzelnen Themen (Fragen) der Untersuchung kurz dar und beschreibt die signifikantesten Resultate. Zum Abschluss wird versucht zu zeigen, welches Resümee aus den gewonnenen Ergebnissen gezogen werden kann.

2. Fragestellung und Vorgangsweise der Untersuchung

Ziel dieser Fragebogenerhebung war es herauszufinden, welches Bild von Österreich und ÖsterreicherInnen in Kroatien bei Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden herrscht. Nachdem bereits eine Lehrwerkanalyse der wichtigsten Deutschlehrwerke in kroatischen Gymnasien und eine viermonatige Medienanalyse (untersucht wurden die beiden wichtigsten kroatischen Tageszeitungen und Wochenmagazine sowie das Fernsehprogramm der staatlichen Kanäle) durchgeführt worden war, sollte im Anschluss daran anhand der Fragebogenuntersuchung eruiert werden, welches Bild von Österreich bei Studierenden vorliegt. Das heißt, es wurde zuerst geklärt, mit welchem Wissen die später befragten Studierenden von Gymnasien, an denen sie Deutschunterrichte hatten, an die Universitäten kommen und zusätzlich veran-

schaulicht, welches Wissen sich die Studierenden aus den Medien angeeignet haben könnten. Um zu umfassenderen Resultaten zu gelangen, beschränkte sich die Untersuchung nicht auf die Universität Rijeka, an der ich tätig war, sondern wurde auch an den drei weiteren Abteilungen für Germanistik (die sich in der Hauptstadt Zagreb, im slawonischen Osijek und im dalmatinischen Zadar befinden), durchgeführt. Anfang April konnte schließlich mit Hilfe meiner österreichischen und deutschen KollegInnen die Erhebungen, an der ca. 25 Studierende jeder Germanistikabteilung teilnahmen, durchgeführt werden. Im folgenden Kapitel wird der Aufbau des Fragebogens dargestellt.

3. Aufbau des Fragebogens

Nachdem im Juni 2005 ein Pretest an verschiedenen Fakultäten der Universität Rijeka zu diesem Thema durchgeführt worden war, entschied ich mich, den Fragebogen auf insgesamt 24 Fragen zu reduzieren, die letztendlich folgende Themengebiete umfassten:

- Fragen zur Person (Fragen 1–7)
- Fragen zu den Einstellungen zu Österreich/ÖsterreicherInnen (Fragen 8–13)
- Frage zum österreichischen Deutsch (Frage 14)
- Fragen zur österreichischen Kultur, Geschichte und Politik (Fragen 15–18)
- Frage zu den österreichischen Bundesländern (Frage 19)
- Fragen zur österreichischen Wirtschaft (Fragen 20–22)
- Frage zu österreichischen SchriftstellerInnen (Frage 23)
- Frage zu österreichischen SportlerInnen (Frage 24)

Die ersten sieben Fragen sollen einen kurzen Überblick über die befragte Person geben, damit später analysiert werden kann, welche Personen zu welchen Ergebnissen kommen, und um eventuell Rückschlüsse auf Geschlecht, Kontakte zu ÖsterreicherInnen, Aufenthalte in Österreich sowie ganz besonders auf die einzelnen Fakultäten ziehen zu können. Dabei wird davon ausgegangen, dass es sicherlich Unterschiede in der Beantwortung der einzelnen Fragen bei Studierenden, die Kontakte zu ÖsterreicherInnen haben bzw. bereits in Österreich waren, und jenen,

die diese nicht haben bzw. nie in Österreich waren, gibt. Aufgrund der Tatsache, dass ca. 90% der Befragten Studentinnen waren, wurde auf eine geschlechtsspezifische Analyse der Fragebögen verzichtet.

Die Fragen acht bis dreizehn betreffen Einstellungen der Studierenden zu Österreich und ÖsterreicherInnen. Diese beziehen sich vor allem auf allgemeine Assoziationen, die das Wort Österreich hervorruft (diese sollen in Frage acht aufgezählt werden) sowie auf Adjektive, die ÖsterreicherInnen zugeschrieben werden. Dabei wurde ein Polaritätsprofil verwendet, welches positive und negative Adjektive gegenüberstellt, die ÖsterreicherInnen mittels einer siebenteiligen Skala zugeschrieben werden (Frage neun).

Frage zehn betrifft die in meiner mehrjährigen Lektoratszeit in Rijeka mehrmals kennen gemachte Erfahrung, dass Österreich in Kroatien wie ein Nachbarland betrachtet wird. Aus diesem Grund habe ich diese Frage in den Fragebogen aufgenommen, um wirklich herauszufinden, ob dies überregional in ganz Kroatien so gesehen wird.

Die Fragen elf und zwölf beschäftigen sich mit Vorurteilen gegenüber ÖsterreicherInnen bzw. dem weltweit immer wieder auftretenden Phänomen, dass man ÖsterreicherInnen für Deutsche hält. Aufgrund der regionalen Nähe und der vielen Verbindungen zwischen Österreich und Kroatien ist es für mich interessant, ob in Kroatien zwischen Österreich und Deutschland, bzw. zwischen ÖsterreicherInnen und Deutschen differenziert wird, oder ob sie als eine Einheit angesehen werden. In dieselbe Richtung geht auch Frage vierzehn, die sich mit eventuellen Unterschieden zwischen dem Deutsch in Österreich und dem Deutsch in Deutschland beschäftigt. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, in welchen Bereichen es Unterschiede zwischen österreichischem und deutschem Deutsch geben könnte.

Die Fragen fünfzehn bis achtzehn beschäftigen sich mit der österreichischen Kultur, der österreichischen Geschichte sowie der österreichischen Politik. In vielen Regionen Kroatiens sind die historischen Wurzeln der gemeinsamen Geschichte auch heute noch unübersehbar. In diesem Fall betrifft dies vor allem die Städte Zagreb, Rijeka und Osijek, während dies in Zadar weniger ersichtlich ist.

In der Medienanalyse konnte zuvor festgestellt werden, dass oftmals die guten politischen Beziehungen zwischen Österreich und Kroatien thematisiert werden. Österreich wurde mehrmals als "Freund" Kroatiens

bezeichnet, wenn über einen möglichen Beitritt Kroatiens zur Europäischen Union gesprochen wird.

Aus diesem Grund wird versucht herauszufinden, inwiefern dies die Aussagen der Studierenden bestätigen, bzw. welche aktuellen österreichischen PolitikerInnen[1] sie kennen.

Frage neunzehn betrifft die Einteilung Österreichs in Bundesländer. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass im landeskundlichen Unterricht Wert auf geografische Angaben gelegt wird. Das heißt, in wie fern wissen die ProbandInnen über die geographische Einteilung Österreichs in Bundesländer Bescheid.

Die Fragen zwanzig bis zweiundzwanzig betreffen die österreichische Wirtschaft in Kroatien. Österreich ist der größte ausländische Investor in Kroatien seit dessen Unabhängigkeit. Ob sich diese medial oft verbreitete Tatsache und die Omnipräsenz österreichischer Firmen in vielen verschiedenen wirtschaftlichen Bereichen auch in den Antworten der Studierenden widerspiegeln, soll anhand dieser Fragen herausgefunden werden. Zusätzlich möchte ich den Einfluss der ÖsterreicherInnen auf den kroatischen Tourismus analysieren. In Rijeka beispielsweise sind das ganze Jahr über österreichische TouristInnen anzutreffen, vermehrt natürlich in den Monaten Mai bis September.

Da neben den Sprachübungen und der Linguistik die Literatur an allen Fakultäten den dritten großen Bereich der Lehrveranstaltungen innerhalb des Germanistikstudiums darstellt, möchte ich in Frage dreiundzwanzig herausfinden, welche österreichischen SchriftstellerInnen den kroatischen Germanistikstudierenden bekannt sind.

Abgeschlossen wird die Erhebung mit einer Frage zu einem Bereich, der mir persönlich wichtig erscheint: Sport. Wie in der Medienanalyse gesehen, wird vor allem im Sport immer wieder über Österreich berichtet. Dabei spielt ganz eindeutig Schifahren die größte Rolle, aber auch Tennis wird häufig erwähnt. Welche österreichischen SportlerInnen die kroatischen Studierenden kennen, soll anhand der Analyse dieser Frage ersichtlich werden.

4. Resultate der Untersuchung

In folgendem Teil werden die bedeutendsten Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung präsentiert. Ende März 2006 schickte ich die Frage-

bögen an meine KollegInnen an den drei anderen Abteilungen für Germanistik in Kroatien, sodass sie am 1. April 2006 die Fragebogenuntersuchung durchführen konnten. Das Ziel dabei war, dass in einer oder zwei Gruppen insgesamt je 25 Studierende jeder Abteilung den Fragebogen ausfüllen, sodass mit einer Stichprobe von insgesamt 100 ausgefüllten Fragebögen gearbeitet werden konnte. In drei der vier Abteilungen funktionierte dies, lediglich von der Germanistik in Zadar wurden nur 19 ausgefüllte Fragebögen retourniert (aufgrund einer unerwartet kleinen Studierendenanzahl). Aus diesem Grund werden in der folgenden Analyse großteils prozentuelle Zahlen verwendet. Der Einfluss dieser Tatsache auf das Gesamtergebnis dürfte dabei allerdings relativ gering sein, sodass die in der Folge dargestellten Ergebnisse sicherlich repräsentativ sind.

Insgesamt haben demzufolge 94 Studierende an der Untersuchung teilgenommen, wobei jeweils 25 aus Zagreb, Osijek und Rijeka stammen, während 19 Studierende aus Zadar den Fragebogen ausgefüllt haben. Unter diesen 94 Studierenden befanden sich 83 Studentinnen und nur 11 Studenten.

Das Alter betreffend war der Großteil der Studierenden zwischen zwanzig und zweiundzwanzig Jahre alt (55), gefolgt von der Gruppe der dreiundzwanzig- bis fünfundzwanzigjährigen Studierenden (34) sowie fünf Studierenden mit über fünfundzwanzig Jahren.

In den nächsten Fragen wurde eruiert, über welche Kontakte die Studierenden zu Österreich und ÖsterreicherInnen verfügen bzw. ob sie schon in Österreich waren. Da ich der Meinung bin, dass die Ergebnisse von Studierenden, die bereits in Österreich waren und über Kontakte zu Österreicherinnen und Österreichern verfügen (oder zumindest einen der beiden Punkte positiv beantworteten) im Vergleich zu jenen, die weder in Österreich waren, noch entsprechende Kontakte haben, anders aussehen, habe ich beschlossen, die Fragebögen hier in zwei Gruppen zu teilen und die Ergebnisse in der Folge getrennt voneinander zu behandeln, wobei sich die erste Gruppe aus insgesamt 75 und die zweite Gruppe aus 19 Studierenden aller Fakultäten zusammensetzen. Dabei fällt auf, dass sich unter den Studierenden aus Zadar, die eigentlich die kleinste Gruppe darstellen, die größte Gruppe jener Studierender befindet, die weder in Österreich war, noch über Kontakte zu Österreicherinnen und Österreichern verfügt (acht von neunzehn, das entspricht einem Prozentsatz von etwa

40%). Die anderen drei Fakultäten haben einen relativ ähnlichen Prozentsatz von Gruppe 1- und Gruppe 2-ProbandInnen, die Fakultäten Osijek und Rijeka weisen sogar identische Zahlen (92% Gruppe 1, 8% Gruppe 2) auf (Zagreb 72% Gruppe 1, 28% Gruppe 2).

Frage acht lautete: „Wenn Sie das Wort *Österreich* hören, woran denken Sie?" wurde ausgiebig beantwortet, wobei die häufigsten Nennungen die Begriffe „Wien" (38x), „Alpen" (32x), „Mozart" (25) und „Schifahren" (22x) waren. Demzufolge wird Österreich als Land bezeichnet, das vor allem für seine Hauptstadt Wien, den Wintersport in den Alpen und für klassische Musik bekannt ist.

Die neunte Frage beschäftigte sich mit Einstellungen der ProbandInnen gegenüber ÖsterreicherInnen. Dabei wurde ein Polaritätsprofil verwendet, in dem die Studierenden zwischen +3, +2, +1,0, -1, -2 und -3 wählen konnten und Zuordnungen wie „gemütlich-ungemütlich", „fleißig-faul", „reich-arm" oder „xenophil-xenophob" anführen sollten. Dabei zeigte sich, dass – mit einer Ausnahme („xenophil-xenophob") – alle Zuordnungen eindeutig positiv waren. Daraus ist ersichtlich, dass die ProbandInnen ein eindeutig positives Bild von ÖsterreicherInnen haben.

Besonders interessant war für mich das Ergebnis der Frage zehn („Betrachtet man Österreich in Kroatien als Nachbarland?"), da in Gruppe 1 64% diese Frage mit „ja" beantworteten, während dies in Gruppe 2 nur 33% taten. Das heißt, dass die Studierenden, die über Kontakte zu Österreich verfügen, Österreich viel eher als Nachbarland betrachten, als jene, die über keine solchen Kontakte verfügen.

Die Ergebnisse der folgenden Fragen brachten zum Vorschein, dass es in Kroatien keinerlei Vorurteile gegenüber ÖsterreicherInnen, es sehr wohl aber Unterschiede zwischen ÖsterreicherInnen und Deutschen gibt, wobei die ÖsterreicherInnen allgemein positiver betrachtet werden. Die Unterschiede betreffen den Resultaten zufolge die Mentalität und die Sprache (vor allem die Phonetik). Hier wurden fast ausschließlich in Gruppe 1 Unterschiede genannt.

Frage sechzehn beschäftigte sich mit bekannten Personen aus der österreichischen Geschichte. Von den insgesamt 94 ProbandInnen führten 93 Persönlichkeiten an, wobei folgende Persönlichkeiten am häufigsten genannt wurden: Franz Joseph (53x), Maria Theresia (48x), Mozart (47x) und Elisabeth (41x).

Dies bedeutet, dass die kroatischen ProbandInnen sich der gemeinsamen Geschichte Österreichs und Kroatiens bewusst sind, waren diese beiden Länder historisch und kulturell gesehen fast 400 Jahre eng miteinander verbunden. Auch bei dieser Frage wurden viel häufiger in Gruppe 1 österreichische Persönlichkeiten aus der Geschichte genannt.

Weiters wurden die aktuellen politischen Beziehungen zwischen den beiden Ländern als „gut" bewertet. Österreich wird in Kroatien häufig als „Freund" des eigenen Landes bezeichnet, das vor allem die kroatischen Bemühungen, einen raschen EU-Beitritt herbeizuführen, unterstützt.

Betrachtet man allerdings die Ergebnisse von Frage achtzehn („Welche österreichischen PolitikerInnen kennen Sie?") zeigt, dass der häufig ins rechtsextreme Lager zitierte Jörg Haider, der für seine ausländerfeindliche Politik bekannt ist und auch offen gegen eine EU-Erweiterung eintritt, am häufigsten genannt wurde (46x). Nach Haider folgen Wolfgang Schüssel (32 Nennungen), Heinz Fischer (17 Nennungen)und Thomas Klestil (7 Nennungen).

Auch bei der Beantwortung dieser Frage kam zum Vorschein, dass vor allem die ProbandInnen aus Gruppe 1 österreichische PolitikerInnen nennen konnten.

Frage neunzehn beschäftigte sich mit den österreichischen Bundesländern, wobei 56 ProbandInnen richtig angaben, dass es insgesamt neun Bundesländer gibt. Dabei kam es prozentuell gesehen zu keinen Unterschieden zwischen den beiden Gruppen. Am häufigsten wurden die geografisch nächst gelegenen Bundesländer Kärnten und die Steiermark angeführt.

Unterschiede gab es bei der Beantwortung von Frage zwanzig, bei der österreichische Firmen, die in Kroatien tätig sind, aufgezählt werden sollten. Österreich ist seit Jahren der größte ausländische Investor in Kroatien und ist mit ca. 450 Firmen, die in Kroatien Zweigstellen haben, am kroatischen Markt aktiv. Von den Gruppe 1-ProbandInnen konnten fast 75% österreichische Firmen nennen, während dies von den Gruppe 2-ProbandInnen lediglich ca. 25% konnten. Dabei wurden am häufigsten österreichische Banken (Erste Bank, Raiffeisen, Hypo), eine Supermarktkette (Billa) sowie Swarovski und Red Bull angeführt.

Frage dreiundzwanzig untersuchte die Kenntnisse der ProbandInnen bezüglich österreichischer SchriftstellerInnen. Hier wurde ganz eindeutig Elfriede Jelinek am häufigsten genannt (52x), gefolgt von

Ingeborg Bachmann (15x), Arthur Schnitzler (12x) und Franz Grillparzer (8x). Auffallend war hier, dass die Gruppe 1-ProbandInnen zu 75% österreichische SchriftstellerInnen nannten, während dies die Gruppe 2-ProbandInnen nur zu 47% konnten. Bei diesem Ergebnis fällt auf, dass mit Jelinek und Bachmann zwei Schriftstellerinnen am häufigsten angeführt wurden, die der zeitgenössischen Literatur zuzuordnen sind. Die Verleihung des Literaturnobelpreises 2004 an Jelinek spielt dabei sicher eine große Rolle.

Die letzte Frage beschäftigte sich mit österreichischen SportlerInnen, wobei aufgrund der Tatsache, dass die ProbandInnen Österreich als Schination bezeichnen, zu erwarten war, dass vor allem SchisportlerInnen genannt würden. Weiter stellt die Tatsache, dass in Kroatien der Schisport in den letzten Jahren aufgrund nationaler Erfolge massiv an Stellenwert gewonnen hat, sicherlich ebenso einen entscheidenden Faktor dar. 61% der Gruppe 1-ProbandInnen und 47% der Gruppe 2-ProbandInnen führten österreichische Persönlichkeiten an, wobei folgende SportlerInnen am häufigsten genannt wurden: Hermann Maier (28x), Marlies Schild (23x), Benjamin Raich und Michaela Dorfmeister (je 17x). Erst danach folgen Niki Lauda (11x) und Thomas Muster (10x). Unter den zehn am häufigsten genannten SportlerInnen sind acht SchisportlerInnen.

Damit sind die Präsentation des Fragebogens sowie dessen Ergebnisse abgeschlossen. Im folgenden Kapitel wird einerseits auf diverse Ergebnisse eingegangen, andererseits aber auch auf die Bedeutung der Resultate hingewiesen, die zu einem Gesamtbild der ProbandInnen von Österreich und ÖsterreicherInnen führen sollen.

5. Analyse und Conclusio

Betrachtet man die Ergebnisse im Gesamten, so haben die ProbandInnen den ÖsterreicherInnen ein positives Bild attestiert, da es alles in allem zu keinen nennenswerten negativen Beschreibungen gekommen ist (die wenigen negativen Ausnahmen hier ausgeklammert). Vergleicht man ÖsterreicherInnen mit Deutschen, schneiden Erstere großteils besser ab, werden sie doch als (gast)freundlicher und höflicher beschrieben.

Einzig die Tatsache, dass sich die kroatischen Studierenden nicht sicher sind, ob ÖsterreicherInnen eher xenophil oder xenophob sind,

regt zum Nachdenken an. Allerdings heißt dies auch, dass die Studierenden zu kritischem Denken fähig sind und auch in Kroatien über politische Themen wie Ausländerfeindlichkeit berichtet wird (sei es in den Medien oder im landeskundlichen Unterricht an den Universitäten). Diese Tatsache ist sicherlich positiv zu bewerten, denn ein realistisches Bild von Österreich und ÖsterreicherInnen kann nur dann zu Stande kommen, wenn auch kritische Anmerkungen erfolgen.

Die kroatischen Studierenden betrachten Österreich großteils als Nachbarland, über das es keine negativen Vorurteile gibt und welches das kulturelle Leben Kroatiens aufgrund der Habsburgermonarchie bereichert hat, und kennen mit zwei Ausnahmen viele Personen aus der österreichischen Geschichte, die sie fast mit jener der k. u. k. Doppelmonarchie gleichsetzen. Diese Tatsache ist wenig verwunderlich, gibt es doch in Kroatien zahlreiche bewusste und unbewusste Erinnerungen an diese Epoche. Weiters sehen die kroatischen ProbandInnen Österreich als politischen Helfer und wissen darüber Bescheid, aus wie vielen Bundesländern Österreich besteht und kennen davon auch einen Großteil. Ebenso sind den ProbandInnen viele österreichische Firmen, vor allem im Bankensektor, bekannt.

Ferner kennt mehr als die Hälfte der ProbandInnen Elfriede Jelinek und auch im Bereich des Sports sind viele österreichische AkteurInnen, vor allem den Schisport betreffend, bekannt. Deshalb kann ich hier behaupten, dass das Bild Österreichs, das die kroatischen ProbandInnen erstellt haben, ein überaus differenziertes ist, und, egal in welchen Bereichen hier geforscht wurde, es (fast) nur positive Resultate gab, die für mich als Deutschunterrichtenden aus Österreich zufrieden stellend sind.

Generell war zu beobachten, dass die Studierenden aus dem dritten und vierten Studienjahr (Studierende aus Zagreb, Osijek und Rijeka) viel mehr über Österreich wissen, als jene von der Universität Zadar, die allerdings erst im zweiten Studienjahr waren und deshalb weniger Informationen über Österreich erhalten haben. Das heißt, dass sich Kenntnisse aus landeskundlichem Unterricht in dieser Fragebogenuntersuchung sehr gut widerspiegeln. Inwiefern der Unterricht meiner Kollegen und meiner Person sich in den Resultaten der Fragebogenuntersuchung detailliert zum Ausdruck bringen lässt, kann allerdings nicht genau geklärt werden, da dies sehr von den Studierenden abhängig ist. Erfreulich ist jedenfalls, dass beispielsweise die Nennungen von

Wittgenstein (bei der Fragestellung „Nennen Sie berühmte Personen aus der österreichischen Geschichte") alle aus Rijeka kamen, da dieses Thema im Unterricht ausführlich bearbeitet wurde. Dies beweist, dass die Studierenden im Unterricht etwas gelernt haben.

Eine Frage gilt es am Ende dieses Artikels sicherlich noch zu klären: Handelt es sich bei den Beschreibungen und Bewertungen von Österreich und ÖsterreicherInnen um ein stereotypes Bild? Meiner Meinung nach ist diese Frage mit „nein" zu beantworten, denn die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung haben gezeigt, dass die Studierenden zwar Österreich und den ÖsterreicherInnen ein durchaus positives Bild attestieren, allerdings auf Kritik (vor allem im Bereich der Politik) nicht verzichten.

Ziel jeglichen Landeskundeunterrichts sollte es sein, den Lernenden Wirklichkeiten des Zielsprachenlandes (in diesem Fall Österreichs) und die kulturelle Identität seiner BewohnerInnen näher zu bringen. In diesem Falle gestaltet sich diese Aufgabe relativ einfach, sind doch Kroatien und Österreich lange Zeit eng miteinander verbunden gewesen und auch heute wird auf die guten Beziehungen der beiden Länder viel Wert gelegt. Österreich setzt bekanntlich selbst viele Mittel in Kroatien ein, um ein positives Bild zu vermitteln. Dies sind sicherlich die Entsendung von österreichischen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden (neben den vier Österreich-LektorInnen unterrichten zurzeit auch zwei SprachassistentInnen in Zagreb), das österreichische Kulturforum in Zagreb sowie die Omnipräsenz der österreichischen Wirtschaft in Kroatien.

Weiters sollen die Lernenden auf die Entwicklung von kritischer Toleranz sensibilisiert sowie dazu angeregt werden, sich aktiv mit der fremden Welt (in diesem Fall: Österreich) auseinanderzusetzen.

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung haben gezeigt, dass die Einteilung der ProbandInnen in zwei Gruppen sich sicherlich bewährt hat, denn speziell Gruppe 1-ProbandInnen haben in der Erhebung gezeigt, dass sie über ein differenziertes Bild von Österreich und ÖsterreicherInnen verfügen. Dies beweist, dass der direkte Kontakt zu Österreich und ÖsterreicherInnen das Bild nachhaltig beeinflusst (dies kann beispielsweise durch Exkursionen nach Österreich gefördert werden). Daraus kann man schließen, dass Länderimagebilder veränderbar sind und die gezeigten Ergebnisse für den untersuchten Zeitraum gültig sind.

Abschließend möchte ich festhalten, dass diese Fragebogenerhebung ganz klar gezeigt hat, dass das Bild Österreichs bei Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden in Kroatien in den unterschiedlichsten Bereichen, sei es Wirtschaft, Politik, Kultur oder Sport, ein durchaus ausgeprägtes und differenziertes ist, das grundsätzlich positiv ausfällt[2].

Anmerkungen

[1] Das Wort „aktuell" bezieht sich hier auf den Zeitraum Dezember 2005 bis März 2006.

[2] Ich gehe hier von der Tatsache aus, dass ein ausgeprägtes und differenziertes Bild dann vorhanden ist, wenn die Studierenden über viele verschiedene Bereiche, wie eben Politik, Wirtschaft, Kultur oder Sport Bescheid wissen, aber auch über genaue Kenntnisse der österreichischen Bundesländer verfügen oder unterschiedliche historische Persönlichkeiten nennen können. In dieser Fragebogenuntersuchung konnte dies detailliert aufgezeigt werden.

Literatur

Atteslander, Peter 1995
Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter.

Augustin, Elisabeth 1998
Das Österreich-Bild deutschlernender Jugendlicher im Ausland. Diplomarbeit. Universität Wien.

Häusler, Maja 2001
Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Zagreber Germanistische Beiträge* 10, S. 93–111.

Heinacher, Peter 1993
Zum Zusammenhang von Länderimages und Wirtschaft. In: Süssmuth, Hans (Hg.): *Tagung Deutschlandbilder in Polen und Russland, in der Tschechoslowakei und in Ungarn - Dokumentation der Tagung Deutschlandbilder in Polen und Russland, in der Tschechoslowakei und in Ungarn*, 16.–19. Dezember 1992. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft. S. 303–309.

Löschmann, Martin 1998
Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin/Stroinska,

Magda (Hg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, S. 7–34.

Neuner, Gerhard (Hg.) 1994

Fremde Welt und eigene Wahrnehmung - Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht - eine Tagesdokumentation. Mitarbeit von Monika Asche. Universität Gesamthochschule Kassel.

Schweiger, Günther 1992

Österreichs Image in der Welt - ein weltweiter Vergleich mit Deutschland und der Schweiz. Wien: Service-Fachverlag.

SWS-Meinungsprofile 1991

Das Image Österreichs in Mittel- und Osteuropa. In: *SWS (=Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft)-Rundschau*, 31. Jahrgang, H.2 ,S. 277–292.

Wiesinger, Gertraud Claudia 2006

Sissi, Mozart und Co. Oder ist Österreich eine Kulturnation? Diplomarbeit. Universität Wien.