

ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE  
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS



# STUDIA GERMANISTICA

ČÍSLO 4



ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE  
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS



UNIVERSITAS  
OSTRAVIENSIS  
Facultas Philosophica

# STUDIA GERMANISTICA

ČÍSLO 4

Recenzenti: Prof. PhDr. Ingeborg Fialová, Dr. (Univerzita Palackého v Olomouci)  
Priv. – Doz. PhDr. Iva Kratochvílová, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)  
PhDr. Jiřina Malá, CSc. (Masarykova Univerzita v Brně)  
Prof. Dr. habil. Anna Mankó-Matysiak (Univerzita Wrocław)  
Prof. PhDr. Zdeně Masařík, DrSc. (Masarykova univerzita v Brně)  
PhDr. Gabriela Rykalová, Ph.D. (Slezská Univerzita v Opavě)  
Prof. Dr. Werner Wegstein (Univerzita Würzburg)

Vědecká redakce: Dr. Horst Erhardt  
Prof. Dr. Mechthild Habermann  
Prof. Dr. hab. Marek Haľub  
Prof. PhDr. Jiří Munzar, CSc.  
Doc. et Priv.-Doz. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.  
Em. Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Norbert Richard Wolf  
Doc. PhDr. Pavla Zajícová, Ph.D.

Výkonná redakce: Doc. et Priv.-Doz. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.  
Em. Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Norbert Richard Wolf

Technický redaktor: Mgr. Milan Pišl

Obálka: Mgr. Tomáš Rucki

Časopis je na Seznamu recenzovaných neimpaktovaných časopisů vydávaných v České republice, schváleném Radou pro výzkum a vývoj, odborným a poradním orgánem vlády pro oblast výzkumu a vývoje, v roce 2009.

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

© Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Ostrava 2009

ISSN 1803-408X

# Inhalt

## *SPRACHWISSENSCHAFT:*

Über die Wurzeln Katharina Betas oder darüber, wie sich religiöse Lexik übersetzen lässt	5
<i>Eva Maria HRDINOVÁ</i>	
Zu den strukturellen Eigenschaften der deutschen Zwillingsformeln	17
<i>Józef JAROSZ</i>	
Phraseme in den Schlagzeilen einer Online-Zeitung	27
<i>Michaela KAŇOVSKÁ</i>	
Die Analyse von Gesprächen der erzählenden Literatur mit gesprächslinguistischen Mitteln	45
<i>Johannes SCHWITALLA/Eva Maria THÜNE</i>	
Verbalaktion ist Körperaktion. Bemerkungen zur metaphorischen Konzeptualisierung von Sprechakten	65
<i>Sven STAFFELDT</i>	
Das attributive Partizip I und der Aspekt	81
<i>František ŠTÍCHA</i>	
Der Panther im Käfig und in der Natur	95
<i>Norbert Richard WOLF</i>	
 <i>LITERATURWISSENSCHAFT:</i>	
„Auch dies ist mein Land“ – von der Erfahrung des Fremdseins in Katja Fuseks Roman <i>Novemberfaden</i>	103
<i>Renata CORNEJO</i>	
Franz Janowitz als geistiger Nachfolger Otto Weiningers	115
<i>Jaromír CZMERO</i>	

*DIDAKTIK:*

Kommunikative Kompetenz und Identitätsentwicklung – Rezeption  
von Werbetexten in der Sekundarstufe I 123

*Julia SCHAUB*

Heterogenität im Klassenzimmer als Herausforderung zum Dialog 141

*Pavla ZAJÍCOVÁ*

*BUCHBESPRECHUNGEN:*

Heiko Hausendorf, Wolfgang Kesselheim: Textlinguistik fürs Examen 157

*Eva BAJEROVÁ*

Johannes Schwittala, Liisa Tiitula: Mündlichkeit in literarischen Erzählungen.  
Sprach- und Dialoggestaltung in modernen deutschen und finnischen Romanen  
und deren Übersetzungen 161

*Lenka VAŇKOVÁ*

Autorenverzeichnis 165

# Über die Wurzeln Katharina Betas oder darüber, wie sich religiöse Lexik übersetzen lässt

Eva Marie HRDINOVÁ

Motto: *Die kleinen Blumen hatten kleine Wurzeln. Ich schaute diese ineinander verschlungenen braunen, erdigen Fäden an. Verschlungene Fäden sind Wurzeln. Und wenn keine Wurzeln da sind? Gibt es Pflanzen ohne Wurzeln? Haben Menschen Wurzeln? Gibt es Menschen ohne Wurzeln? Wie meinst du das? Ich konnte es nicht erklären, warum ich mich wurzellos fühlte...*“ (Beta 2001:111)

Motto: *Ich schaute lange die große Bilderwand an, hinter der sich der Altarraum befand. Ich wandte mich dem Ausgang zu, ging an dem kleinen Tisch vorbei, auf dem die Kerzen lagen. Wir zünden die Kerzen an, die das Licht symbolisieren, das wir selber sind. Wo das Licht leuchtet, ist Leben. Wir müssen dafür Sorge tragen, dass es nie erlischt, sagte mir der alte Pope.* (Beta 2001:187-188)

## 1. Vorüberlegungen und Einführung ins Thema

„Katharina Beta wurde in Berlin geboren, studierte Medizin und bekam drei Söhne. 1970, nach ihrem Autounfall, mußte sie ihre berufliche Laufbahn beenden. Nach langer Lebenskrise und mühevoller Genesungsarbeit hat sie die Geschichte des Ostens und Russisch studiert. Seit 1984 lebt sie als freiberufliche Autorin in Österreich und kann zahlreiche Publikationen zur Geschichte des Ostens vorweisen.“

Mit diesen Worten wird kurz vor dem Vorwort auf Seite zwei die Autorin des Buches *Katharsis* charakterisiert. Das Syntagma „lange Lebenskrise und mühevolle Genesungsarbeit“ scheint schon das eigentliche Thema des erwähnten Buches anzudeuten, des Buches, das eigentlich als „eine Biographie“ charakterisiert wird, trotzdem jedoch Züge eines Romans trägt. Die hier schon erwähnte Lebenskrise gleicht einer Suche nach eigenen Wurzeln; im konkreten Sinne geht es um den Umgang der Genesenden mit ihrer Amnesie, im abstrakten Sinne um ihre geistliche/spirituelle Suche nach Sicherheit, Geborgenheit, nach Gott.

Wie gesagt, all das Gesuchte findet die Ich-Erzählerin-Autorin, eine geborene, katholisch erzogene und ohne religiöses Bekenntnis lebende Deutsche, schließlich in der russisch-orthodoxen Auslandskirche, deren Milieu ebenfalls ihre weitere „berufliche Laufbahn“ prägt. Die Orthodoxie wird sozusagen zu „neuem geistlichen Zuhause“ der Autorin, die sich nach der Konvertierung von allem Bisherigen abwendet, neue Freundschaften schließt, eine echte menschliche Gemeinschaft erlebt – im Unterschied zu ihren früheren eher konventionalisierten Beziehungen und zwischenmenschlichen Kontakten – Vorlieben für neue Lebenstätigkeiten entdeckt, wie etwa das Ergreifen eines neuen Berufs, Studium der Ostkirchengeschichte, Kirchenchorsingen, An-Pilgerfahren-Mitmachen, Bücherschreiben usw., dafür aber ihre Familie verliert, die ihren neuen Weg

schwer zu akzeptieren scheint. Soviel zum Plot und zur Story. Die Orthodoxie wird zu dem bisher fehlenden Wurzelwerk des, metaphorisch gesagt, nach dem Unfall entwurzelten Baumes.

Die neuen Wurzeln kommen eher allmählich zu ihr im Zusammenhang mit der verbalen Ebene. Beta begegnet der christlich-orthodoxen Textwelt auf allen möglichen Ebenen (Ikonen, Liedertexte, liturgische Gesänge, katechetische Literatur, Bibel usw.) und rekonstruiert gleichzeitig – nach der im Koma verbrachten Zeit – ihr eigenes linguistisches und Textwelten-schaffendes Bewusstsein. Somit nähert sie sich dem Verständnis von rituellen Texten im normativen und formativen Sinne, welche schon bei früheren Kulturen dazu verhalfen, eine bestimmte Weltansicht zu konstruieren (Assmann 2000:53). Die Verflechtung des Textes und der Tradition sei bitte als eine generelle Erscheinung zu verstehen, wo Tradition als ein Sonderfall von Kommunikation verstanden werden könnte und wo ebenfalls auch das kulturelle Gedächtnis als ein Sonderfall des kommunikativen Gedächtnisses verstanden werden könnte (Assmann 2000:19). Zum Schluss gliedert sich Beta in diese Textwelt auch selbst ein und produziert schriftliche Fachtexte zum Thema christliche Orthodoxie, wie auch spirituelle Ratgeber. Die Biographie stellt, wie gesagt, keineswegs eine Ausnahme dar.

Wichtig ist in diesem Kontext ebenfalls die Tatsache, dass Beta eine ihrer Ursprungsnation fremde, exotische<sup>1</sup> Kultur wählt und in ihrer Biographie auch beschreibt<sup>2</sup>. Diese wird im Text vor allem durch die Verwendung von sog. Exotismen bekannt, also Benennungen, die eine fremde Realität symbolisieren. Betas Text nähert sich durch die zahlreiche Verwendung von Exotismen Texten, welche sehr oft die Ausgangskultur eines auf Deutsch schreibenden, aber einer anderen Nation angehörenden Autors näher charakterisieren (vgl. Bochynski 2008:35-46). Denke man dabei z. B. an Aglaja Veteranyi, Lena Gorelik oder Wladimir Kaminer.

In diesem Beitrag wird der Text Betas im Hinblick auf die Anwesenheit der in ihrem Werk präsenten religiös-orthodoxen Lexik und die möglichen Übersetzungsstrategien bei einer Übertragung ins Tschechische behandelt. Die Tschechische Zielsprache wurde gewählt im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit zum westslawischen Sprach- und Kulturraum, wo die christliche Orthodoxie – trotz byzantinischer Einflüsse im frühen Mittelalter – nicht allgemein zum Kulturgut gehört und wo ihre religiöse Terminologie sogar von manchen Translatologen (vgl. z. B. Straková 2003:90-96) für sog. „äquivalentlose Lexik“ erklärt wird. Die sich ab der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts etablierende Nomenklatur der christlichen Orthodoxie ist ansonsten dem mehrheitlichen tschechischen Muttersprachler ganz und gar unbekannt (vgl. Hrdinová 2007:299-312). Die Realität der deutschen Ausgangssprache und -kultur entspricht im Großen und Ganzen der tschechischen.

Wie schon angedeutet wurde, wählte sich Beta ihre neue Tradition selbst und tat dies mit Begeisterung. Daraus ergibt sich ein weiteres Problem, und zwar die adäquate Transponierung der schon gegebenen und mit bestimmten wertenden Elementen versehenen religiösen Lexik in die schon bekannte Zielsprache.

---

<sup>1</sup> Den Begriff „Exotik“ samt Ableitungen verwende ich im Sinne von Bochynski (2008:35-46).

<sup>2</sup> Was früher meistens in Reiseberichten oder Abenteuerromanen, oder in Werken der Ex-Kolonialsprachen wie Englisch oder Französisch vorkam verbreitet sich heute auch über diese Grenzen hinaus. So begegnet man auch in der deutschen Sprache begegnet man bei der Lektüre der Belletrie den Russismen, Turzismen und anderen Entlehnungen.

## 2. Die orthodoxe Nomenklatur im Tschechischen und im Deutschen

Konzentrieren wir uns nun auf die konkrete sprachliche Realität des Werkes *Katharsis*. Die Autorin erzählt in Schriftdeutsch ihre Erlebnisse und gibt auch Erwägungen über Welt, Religion, Politik, Kultur usw. wieder. Sehr oft arbeitet sie mit Intertextualität und mit Isotopien, die im Einklang mit der Makroebene des Textes entweder positiv oder negativ gefärbt sind. Die größte der Isotopien ist die Welt des orthodoxen Christentums. Beta bedient sich bei ihrer Beschreibung der deutsch-orthodoxen Nomenklatur, die hier als ein integraler Bestandteil der religiösen Sprache im Sinne von Beyer 2004 verstanden wird.

Die „deutsche“ orthodoxe Nomenklatur begann sich bereits im neunzehnten Jahrhundert zu etablieren im Zusammenhang mit dem Zufluss der Menschen aus den Ländern der SLAVIA ORTHODOXA, wie auch weiterer nicht-slawischer orthodoxen Länder, z. B. Griechenland oder Rumänien. Die Ankunft dieser setzte im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts fort. Soziologisch betrachtet handelte es sich um gesellschaftlich, wie auch sprachlich diverse Gruppen (von Adligen bis zu Gastarbeitern und von Südslawen bis zu Rumänen; eine der stärksten Gruppen war jedoch die russisch-sprechende Gruppe)<sup>3</sup>. Das verbindende Glied dieser Gruppen war eben die Orthodoxie, welche selber jedoch im Unterschied zu der zentralisierteren katholischen Kirche autokephal ist und den nationalen Charakter ihrer einzelnen Nationalkirchen betont. Mit der Ankunft der Orthodoxen im deutschsprachigen Bereich begann dann allmählich der Prozess der Übersetzung religiöser Texte ins Deutsche. Für weitere Emigrantengenerationen begann man auch die Liturgie zu übersetzen, obwohl dieser Prozess nicht einheitlich verlief. Als die führende Persönlichkeit der translatorischen Tendenzen ist der Priester Alexej Malcev zu betrachten, welcher ebenfalls mit den Anfängen der tschechischen Orthodoxie verbunden war. Wie gesagt, bestehen heutzutage etliche Übersetzungen liturgischer, theologischer, katechetischer und anderer Texte<sup>4</sup>. Die translatorischen Tendenzen verlaufen in Anbetracht der kulturellen und nationalen Vielfalt der deutschen Orthodoxie parallel, jedoch nicht irgendwie koordiniert.

Die auf diese Art und Weise entstandene Nomenklatur ist an sich uneinheitlich, sie basiert einerseits größtenteils auf Entlehnungen aus dem Griechischen und Altkirchenslawischen ins Deutsche, z. B. *die Ikone*<sup>5</sup>, *die Ikonostase*, *der Pope*, *die Matuschka*, *die Bogomater (Gottesmutter mit dem Kind)*<sup>6</sup> wie auch auf Entlehnungen aus lebendigen slawischen Sprachen, andererseits bedient sie sich der schon seit Jahrhunderten im Deutschen verankerten und aus dem Griechischen/Lateinischen ins Deutsche entlehnten Wörter, die eine Art christlicher sprachlicher Universalien darstellen, wie etwa z. B. *Kirche*, *Engel*, *Mönch*, *Kloster* usw.

Zur Invariante der deutschen orthodoxen Nomenklatur wurde die entsprechende tschechische Nomenklatur. Die Orthodoxie machte sich als eigenständige, nach 1054 sich aus dem formal einheitlichen Christentum ausdifferenzierende Kirche im Bereich der böhmischen Länder bereits im neunzehnten Jahrhundert im Zusammenhang mit der Ankunft der russischen Adligen und Händler breit. Zu ihrer Blütezeit wurden die 20er Jahre, wo viele mit dem damaligen römischen Katholizismus und seiner Bindung an die einstige K.-u.-K.-Monarchie Unzufriedene die Gründung einer neuen, tschechisch-

---

<sup>3</sup> Mehr dazu siehe z. B. Marek (2005) oder Aleš (1996).

<sup>4</sup> Zur Teilung der religiösen Texte vgl. Petříková (2007:76-85).

<sup>5</sup> Wegen der zahlreichen Wiederholung von religiös-lexikalischen Belegen bei Katharina Beta wird in dieser Arbeit bei denen keine genaue Lokation angegeben.

<sup>6</sup> Der Begriff wird nur als Bezeichnung einer konkreten Ikone verwendet.

nationalen Kirche anstrebten (vgl. Aleš 1996, Marek 2005). Nach längeren Peripetien wurde dann 1924 die tschechische orthodoxe Kirche gegründet, die damals unter der kirchlichen Verwaltung Serbiens stand. Der neuen tschechischen Orthodoxie fehlte es sowohl an liturgischen als auch an theologischen und anderen religiösen Texten. Deshalb wurden schon in den 20er Jahren aus dem Altkirchenslawischen, Russischen und Serbischen Texte übersetzt. Diese Bemühungen unterstützte der erste tschechische Bischof Gorazd (Matěj Pavlík), der sich um die Schaffung einer vollständigen religiösen Terminologie bemühte. Die, bis heute existierende und sich weiter entwickelnde Terminologie entstand zwar zentral, trotzdem aber nach keinen linguistischen oder translatorischen Grundsätzen. Sie stellt ein heterogenes Sprachgebilde dar, welches sich größtenteils der lexikalischen Entlehnungen aus dem Altkirchenslawischen und Russischen bediente (mehr dazu siehe z. B. Hrdinová 2007:299-312). Diese Terminologie übte neben der kommunikativen Funktion auch die identitätsstärkende aus, die der deutschen orthodoxen Terminologie in diesem Ausmaß nicht eigen war – vgl. z. B. die bereits bohemisierte Entlehnung *monach* für *den Mönch*, obwohl es neben dem allgemein verwendeten Äquivalent *mnich* gängige tschechische Synonyme wie *řeholník*, *bratr* usw. verwendet wurden und werden. Dementsprechend wurde z. B. für *Kloster* statt dem gängigen tschechischen *klášter* die Übernahme *monastýr* verwendet. Die Bemühungen um die Erschaffung einer bestimmten Gruppenidentität und ihre Aufrechterhaltung blieben übrigens bis heute erhalten. Dabei ist die Rolle der Übersetzungen z. B. als Entlehnungsquellen auch nicht zu unterschätzen.

### 3. Die bei Beta verwendete religiöse Terminologie

Die Isotopie Orthodoxie scheint anfangs des Buches mit der Isotopie Russland zusammenzufließen. Neben russischen Nomina Propria, von denen die „gegenwärtigen“ wie z. B. *Olga*, *Avenir*, *Tatjana* transliteriert sind, und die historischen teils übersetzt (*Sergius von Radonesch*), teils transliteriert werden, wie z. B. *Sosima*, *Siluan*, *Dmitrij Donskoi* oder Ortsnamen (wie z. B. *Moskau*, *Susdal* usw.) sind im Buch zahlreiche Zitatwörter und -sätze aus dem Russischen präsent, wie auch seltener aus dem Altkirchenslawischen (z. B. *Gospodi pomiluj!*). Obwohl die Ich-Erzählerin über längere Jahre hinweg Russisch lernte, sich mit der Geschichte Russlands auseinandersetzte und sich der russischen Sprache und Kultur geistig und spirituell verbunden fühlte (vgl. man ihre ersten russischen Sprachversuche nach dem Erwachen aus dem Koma), sind ihre Kenntnisse der russischen Sprache doch nicht einwandfrei, was auch die Transliteration einzelner russischer Nomina propria zeigt: so transkribiert die Ich-Erzählerin manchmal den kyrillischen Buchstaben „С“ fehlerhaft als „C“, obwohl es sich eigentlich um ein „S“ handelt; dasselbe wiederholt sich bei „X“ und „CH“, vgl. z. B. *Dmitrievskij Cobor*, *Uspenskij Cobor*, *Derew janix*, *Kleckix cerkov...*

Des Weiteren kommen Entlehnungen unterschiedlichen Grades vor, meistens ebenfalls aus dem Russischen (oder Altkirchenslawischen und/oder Griechischen), wie z. B. *Batuschka*, *Matuschka*, *Pope*, *Metropolit*, *Patriarch*, *Monasterion*, *Archimandrit*, *Kamilavka*, *Trapeza*, *Starosta*, *Staretz*, *Ikonostase* usw. Diese werden entweder durch ihre Funktion im Text im Hinblick auf ihre Bedeutung markant (der Seelsorger Betas, Vater Avenir, der im Werk des Öfteren auftritt, wird wahlweise mit *Väterchen Avenir* oder *Batuschka Avenir* bezeichnet, ohne dass die synonyme Beziehung zwischen *Batuschka* und *Väterchen* im Buch erklärt wird) oder sie werden synonymisch umschrieben (z. B. *die Ikonostase* z. B. mit *Bilderwand*). Eher vereinzelt kommen Lehnübersetzungen und

-übertragungen zum Vorschein, wie z. B. *Seine Heiligkeit, Hochfest der Orthodoxie, Väterchen* ... In sehr starkem Maße bedient sich die Autorin der universal-christlichen und biblischen Ausdrücke wie z. B. *Kirche, Chor, Kloster, Seelsorger, Taufe, Beichte, Ostern, Kathedrale, Empore, Gott, Kreuz, heilig, Mönch, Propst*.

Obwohl Beta über die sprach-puristischen Tendenzen Gorazd Pavlíks wahrscheinlich nicht informiert worden war, geht sie bei ihrer Termin-Wahl doch ähnlich vor. Bei ihr selbst, die von ihrem Ursprung aus nicht dem slawischen Umfeld angehört und mit ihrer bewussten Entscheidung für die Orthodoxie sich auch deren „Sprache“ aneignen musste, ist demzufolge eine gewisse Hyperkorrektheit zu betrachten. Diese äußert sich auch in der Verwendung des hier im Zusammenhang mit Pavlík erwähnten Wortes *Kloster* zu betrachten. Neben diesem Lexem verwendet Beta in synonyme Bedeutung das Lexem *Monasterion*, welches eigentlich unter deutschsprachigen Orthodoxen nicht verwendet wird, da das allgemein-christliche (wenn auch nicht allgemein religiöse) Wort *Kloster* vorgezogen wird und somit bei Beta als eine hyperkorrekte Variante gelten kann.

Die bei Beta verwendete Lexik, welche in mehreren Fällen einen terminologischen Charakter besitzt (vgl. z. B. Šabršula/Svobodová/Krejzová 1983), bezeichnet sog. Realien, also bestimmte Dinge, die mit einer bestimmten Kultur verbunden sind und welche sich in Bezug auf deren translatorische Umsetzung nach Levýs Auffassung zwischen den beiden Polen bewegen, zwischen der Exotisierung und Naturalisierung. Zwischen diesen Extrempositionen gibt es Zwischenstufen, den Levý leider keine Aufmerksamkeit schenkte. Die Funktion der fremden Realien ist vorrangig eine nähere Schilderung oder Beweis einer fremden Kultur. Im Falle derer Existenz in der Zielsprache und -kultur kann der Translator nach Überlegung die Neutralisierung wählen. Somit entsteht dann bei dem Translat die Illusion eines Originals. Eine exotisierendere Übersetzung ist schon von Natur aus eine nicht-illusionistische (siehe Levý 1983). Schon in ihrem Originalwerk geht Beta eher exotisierend vor. Sie verwendet die orthodoxe deutsche Terminologie, ohne Erklärungen und Glossare. Die Bedeutung der fremden Lexik ist jedoch meistens aus dem Kontext klar.

Im Zusammenhang mit dem oben Erwähnten, wird jetzt der hypothetische Übersetzer ins Tschechische vor die Frage gestellt, ob er – lapidarisch und mit dem Klassiker der tschechischen Translatologie behauptet – naturalisieren oder exotisieren soll.

#### **4. Zu möglichen translatorischen Strategien beim Buch *Katharsis***

Da die Übersetzung vorrangig Kultur übersetzt, ist es zu betonen, dass die Orthodoxie in Tschechien ebenso exotisch wirkt wie in den deutschsprachigen Ländern. Auch der Modelle Leser würde eher marginär sein. Andererseits übersetzt der Translator literarischer Werke meistens nicht für einen kleinen Kreis von Eingeweihten, sondern strebt eine Universalität an. Diese kann jedoch bei Beta im Hinblick auf den spezifischen Charakter ihres Werkes nicht eingehalten werden, so wie es auch bei dem Original der Fall war. Der minorite Leser, sprich, ein tschechischer orthodoxer Christ, würde jedoch den Text verstehen. Die Absicht der Translation könnte in diesem Fall also für eine erfüllte erklärt werden.

Die textinterne Ebene bezieht sich dann somit auf die konkrete Durchführung der erdachten Strategie. Während die deutschen und österreichischen Realien wohl keine Probleme darstellen, ist es bei den christlich-orthodoxen ein anderer Fall. Die allgemein christliche oder biblische Schicht dieser Nomenklatur ließe sich problemlos übersetzen,

die spezifisch-kirchliche benötigt längere Überlegungen. An die Verwendung einer naturalisierenden Funktionaläquivalenz mittels der bekannteren römisch-katholischen Lexik ist schwer zu denken.

Dieses belegt vor allem unpersönliche Umgang mit derjenigen Lexik, die mit der in der Sowjetunion verfolgten griechisch-katholischen Kirche zusammenhängt, deren Gläubige übrigens stets als *Unierte* bezeichnet werden. Das Wort *uniert* heißt laut Lexikon *eine der unierten Kirchen betreffend, einer unierten Kirche angehörend; mit unierten Kirchen werden dann 1. die mit der röm.-kath. Kirche wiedervereinigten [griechisch-katholischen] u. morgenländischen Kirchen mit eigenem Ritus und eigener Kirchensprache, 2. die protestantischen Unionskirchen* (Duden 1996:1606-1607) angegeben. Bei Beta handelt es sich zweifelsohne um die Bedeutung Nr. 1. Die Bezeichnung *Griechisch-katholische Kirche* kommt übrigens bei Beta nie vor. Eine lange Passage über die *Unierten*, die ebenfalls dem hier schon zitierten Gespräch Betas mit dem russischen Priester entnommen wurde, sollte sicherlich die neu gewonnene Großzügigkeit der russischen Orthodoxie in der Sowjetunion zu anderen Bekenntnissen zeigen. Andererseits kommt dabei – wenn auch vielleicht unbeabsichtigt – die Einstellung der Buchautorin zum Vorschein, die mit der Absicht, die Toleranz der russischen Orthodoxie zu zeigen, gar nicht zu korrespondieren scheint.

*Ich fragte: In dieser Atmosphäre der größeren Öffnung hat sich auch der Dialog zwischen der katholischen und der russisch-orthodoxen Kirche wesentlich gestärkt. Ist das günstig? Die Zeit der Trennung, wurde mir geantwortet, die Zeit der Feindschaft gehört dem Mittelalter an. Sie sind vorbei, und wir sind aufgefordert worden, die Rechte jeder Religion zu achten, auch die der unierten Kirche! 1946 und in der Zeit nach dem Krieg wurden die Anführer der Unierten eingesperrt. Die Restbestände wurden auf Stalins Befehl gewaltsam der russisch-orthodoxen Kirche angeschlossen, darunter auch der Metropolit Josef I. Viele haben die gewaltsame Eingliederung abgelehnt, aber irgendwohin mussten sie ja gehen! Das Patriarchat hat sie aufgenommen. Aber in der heutigen Atmosphäre der Freiheit könnte man meinen, daß der Patriarch von Moskau und ganz Rußland der erste sein müsste, der sich darum kümmert, dass den Unierten Recht auf Selbständigkeit und freie Existenz zugesprochen wird. Der Patriarch und auch die Synode würden sich auf diese Weise von den Greueln des Stalinismus moralisch reinwaschen (Beta 2001:360-361).*

Da es sich bei diesem Beitrag um eine translato-logische und nicht historische Arbeit handelt, lassen wir eine historische Erklärung zu der erwähnten *gewaltsamen Eingliederung der Unierten* beiseite und beschränken uns nur darauf, dass diese von viel komplexerer Natur war, als oben beschrieben und dass die Beteiligung der sowjetischen Orthodoxie viel aktiver war als nur eine „passiv-leidende Durchführung des Stalinschen Befehls“, siehe z. B. Halas 2007, op. cit. Konzentrieren wir uns konkret auf die unterstrichenen Lexeme. Beta spricht über *Anführer der Unierten*, womit wohl Bischöfe und Erzbischöfe gemeint werden können. Die Bedeutung des Wortes *Anführer* sei laut Lexikon oft eine abwertende im Sinne von: *Führer einer Gruppe, Bande* (Duden 1996:108). Die die sowjetischen Repressionen überlebenden Gläubigen der Kirche werden dann als *Restbestände* bezeichnet. Als Restbestand definiert man *Rest eines Bestandes, bes. an Waren* (Duden 1996:1249). Dieses belegt auch eine illustrative Stichprobe der gefundenen Kollokationen-Belege auf [www.aol.de](http://www.aol.de)<sup>7</sup>, wo mit dem Lexem *Restbestände* ausschließlich Ware gemeint wurde, was unzählige Beispiele belegen. In der bei Beta

<sup>7</sup> Zuletzt geöffnet am 14. 3. 2009.

verwendeten Bedeutung handelt es sich also zweifellos um einen Beleg einer deutlichen Entpersonalisierung.

Der Verbot dieser Kirche in der Sowjetunion und ihre „nicht freiwillige Fusion“ mit der Orthodoxie wird als *gewaltsame Eingliederung* bezeichnet. Obwohl diese *Eingliederung* oder gar *Anschluss* (! Vgl. das Verb *anschießen*) als eine *gewaltsame* bezeichnet wurde, wirken der nächste und übernächste Satz euphemisierend:

*Viele haben die gewaltsame Eingliederung abgelehnt, aber irgendwohin mussten sie ja gehen! Das Patriarchat hat sie aufgenommen.*

Obwohl die vorangehenden Sätze implizieren, dass es zu einer „unfreiwilligen Fusion“ kam, scheint der Satz eine Ablehnung der „Fusion“ vorauszusetzen und eine nachfolgende Ratlosigkeit der sich so Entscheidenden. Obwohl die außertextuelle Realität nicht zum Thema dieser Arbeit wird, soll sie in diesem Zusammenhang doch in aller Kürze erwähnt werden. Sachlich betrachtet, gab es in der Sowjetunion nach der Aufhebung des Griechischkatholizismus keine Möglichkeit einer freien Konfession-Wahl in Bezug auf den griechischen Katholizismus und die Orthodoxie. Die nicht zur Orthodoxie angeschlossenen *Ex-Unierten* wurden in der Sowjetunion harten Repressalien (wie Gefängnis usw.)<sup>8</sup> ausgesetzt und blieben demnächst illegal. Dies war die einzige Möglichkeit den einstigen Glauben zu behalten. Die Entscheidung für die Orthodoxie entsprach dann gar nicht einer persönlichen Qual der Wahl, umso mehr aber dem gesellschaftlichen Zwang oder aber auch der persönlichen Einstellung<sup>9</sup> (vgl. Halas 2007:99-121).

Einerseits grenzt sich Beta als eine orthodoxe, also nicht-katholische Autorin aus, andererseits ist auch die außertextuelle Realität anders, als sie noch z. B. unmittelbar nach dem II. Weltkrieg war. Zu seiner Zeit hieß die Wahl des katholischen Funktional-äquivalents die Wahl eines stilistisch merkmallösen und allgemein verständlichen Lexems, was heute nicht mehr der Fall ist.

Als Gegenpol der naturalisierenden Methode würde sich die exotisierende, also die Beibehaltung von Russismen eignen. Diese kann ebenfalls nicht vollständig angewendet werden, und zwar auf Grund der langjährigen Existenz der tschechischen orthodoxen Nomenklatur. Diese kann substitutiv verwendet werden und somit kann doch naturalisiert werden. Die deutsche Nomenklatur der Orthodoxie wird durch die entsprechende tschechische ausgetauscht. Der enge historische Bezug der tschechischen und russischen Orthodoxie verursachte, dass die tschechische orthodoxe Nomenklatur meist aus dem Altkirchenslawischen und ebenfalls aus dem Russischen realisiert wurde. Auf den Durchschnittstschechen wirkt die Lexik also als „fremd“ oder „archaisch“. Somit kann ihre Verwendung eher als eine Exotisierung als eine Naturalisierung wirken, was aber auf die Rezeption der Übersetzung seitens des Lesers keinen so großen Einfluss ausübt. Die „tschechischen Lexeme“, die in diesem Werk verwendet werden, können sich mit der Originallexik fast zu 90% decken. So können die Lexeme *Batuschka*, *Matuschka*, *Pope*, *Metropolit*, *Patriarch*, *Monasterion*, *Archimandrit*, *Starosta*, *Kamilavka*, *Trapeza*, *Staretz*, *Ikonostase* usw. ihre fast wortgetreuen Äquivalente im Tschechischen finden: *bátuška*, *mátuška*, *pop*, *metropolita*, *patriarcha*, *monastýr*, *archi-*

---

<sup>8</sup> Für die Informationen über die Zustände der griechisch-katholischen Kirche in der Sowjetunion bedankt sich die Verfasserin hiermit bei P. Mgr. Rostislav Strojvus, dem Pfarrer der Griechisch-katholischen Pfarrei zur St.-Anna in Olomouc, Tschechische Republik.

<sup>9</sup> Ähnliches gab es auch in der Tschechoslowakei, wo die Situation leichter war, indem z. B. der Übertritt in den römischen Katholizismus möglich war, sprich die andere Rituskirche der katholischen Kirchen, vgl. Vaško (1990).

*mandrita, církevní starosta, kamilávka, trapéza, starec, ikonostas* usw. Bei Wörtern *pop, trapéza* und *starosta* ist auf homonyme Bedeutungen zu achten.

In Bezug auf die schon genannten Expressivitätstypen lassen sich also keine größeren Probleme feststellen, denn die tschechische Sprache verfügt wie die deutsche über all die genannten Phänomene. Vereinzelt Abweichungen werden an dieser Stelle erwähnt. Ein wohl einziges Wort der analysierten Lexeme, welches sich mit dem Originalusus formal gar nicht deckt, ist das Wort *Väterchen*, welches die Nähe der Ich-Erzählerin zu ihrem Beichtvater, dem *Archimandriten Avenir* charakterisiert. In der tschechischen christlichen Orthodoxie ist es üblich, Geistliche mit *otec* (= *Vater*) anzureden. Dieser Terminus wird beibehalten, wenn unter Orthodoxen über Priester gesprochen wird. Die semantische Seite des Wortes *otec* entspricht voll derjenigen des Wortes *der Vater*. Die Verkleinerung *tatínek* (= *Papa*) wird somit vor allem in der Kindersprache und im Familienusus verwendet, nie aber im kirchlichen Usus<sup>10</sup>. Das Synonymum *tatíček* gilt als veraltet und in Kollokation wird es (im historischen Sinne des Wortes) für den ersten tschechoslowakischen Präsidenten, T. Garrigue Masaryk verwendet, siehe also *tatíček Masaryk*. Als ein passendes Äquivalent eignet sich somit die Verwendung der nicht verkleinerten Form *otec* (= *Vater*), natürlich unter der Voraussetzung, dass der positive Beiwert weiter und woanders im Text kompensiert wird. Eine wohl bessere Möglichkeit scheint die Verwendung der synonymen Form *báťuška* (= *Batuschka*) zu sein, welche unter orthodoxen Russen auch in Tschechien als Anredeform für Priester hie und da verwendet wird.

Zur Isotopie Orthodoxie gehören zweifelsohne auch die positiv-konnotierten Eigennamen der im Werk auftretenden Orthodoxen, welche sich problemlos transkribieren lassen, siehe z. B. *Otec Michael* für *Vater Michael*, *Otec* (oder *báťuška*) *Avenir* für *Väterchen Avenir*, *Boris Siborenko* für *Boris Siborenko*, *Tatána* für *Tatjana* usw. Erneute Fragen würden nur diejenigen Namen aufwerfen, die im Tschechischen ein Äquivalent haben, wie *Kateřina* für *Katharina* oder *Michal* für *Michael*. Obwohl sich die Translatologen in der Naturalisierung oder Exotisierung dieser Namen nicht einig sind, würde ich der stark flektiven Natur der tschechischen Sprache wegen die Varianten *Kateřina* usw. vorziehen. Die Deklination des Namens *Katharina* würde zum einen unüblich wirken, zum anderen ist dieser Name nicht allzusehr mit der deutschsprachigen Ausgangskultur beladen. Die Ich-Erzählerin Irmhild sieht in diesem Namen ihre neue, orthodoxe und slawische Identität. Als sie aus dem Koma erwacht, kann sie sich an die deutsche Sprache und Schrift nicht erinnern und kennt einige Brocken Russisch sprechen und einige Azbuka-Buchstaben kritzeln. Dabei sieht sie sich selbst als *Katharina*. All die genannten Umstände wollen sich aus ihrem Leben nicht erklären lassen. Der Name *Kateřina*, der ohnehin bei tschechischen orthodoxen Christen beliebt ist, würde als slawischer Name die Diskrepanzen zwischen der „deutschen“ und orthodox-slawischen“ Welt noch näher charakterisieren. Die Heterogenität des Systems in Bezug auf die Namenübersetzung ist eigentlich nach manchen Übersetzungstheoretikern nicht zu empfehlen. Andererseits kann sie aber auch feinere Unterschiede zwischen den Figuren im Werk signalisieren, wie es z. B. bei der sehr gelungenen Übersetzung Margaret Cravens *I Heard the Owl Call my Name*<sup>11</sup> aus dem Englischen ins Tschechische von Jiří Sirotek der Fall war.

Aufmerksamkeit verdient wohl auch die Übertragung der schon erwähnten und mit dem Katholizismus verbundenen positiv oder negativ beladenen Lexik. Da Begriffe wie

<sup>10</sup> Eine Ausnahme stellt die tschechische Sprache junger Katholiken dar.

<sup>11</sup> Das Originalwerk erschien im Jahre 1967 in Kanada; die tschechische Übersetzung *Slyšel jsem svou zavolat své jméno* stammt aus dem Jahre 1984.

*papisté, latiníci* oder *uniaté* für *Papisten, Lateiner* oder *Unierte* im orthodoxen Usus und mit negativen Konnotationen versehen funktionieren, ist die Äquivalent-Beziehung bei der Translation wohl 1:1. Eine bestimmte Kreativität wird der Translator jedoch bei der längeren Passage über die *Unierten* in der Sowjetunion entwickeln können. Eine völlige Neutralisierung (sprich auch Nivelisierung) der brisanten Lexik wie *unierte Kirche, Anführer der Unierten, die Restbestände, gewaltsam der russisch-orthodoxen Kirche angeschlossen, gewaltsame Eingliederung* usw. mit *řeckokatolická církev* (= *griechisch-katholische Kirche*), *přední církevní hodnostáři* (= *kirchliche Hierarchie*), *přeživší věřící* (= *die überlebenden Gläubigen*), *zrušení řeckokatolické církve a její násilné spojení s pravoslavím* (= *die Aufhebung der griechisch-katholischen Kirche und ihre gewaltsame Fusion mit der Orthodoxie*) würde von dem emotiven Ton des Originals abweichen. Dort zitiert die russisch-orthodoxe Autorin ihr Gespräch mit einem russisch-orthodoxen Priester russischer Herkunft, welcher bei dem Gespräch zum Thema „Griechisch-katholische Kirche“ zweifelsohne durch Konfession und Angehörigkeit zur russischen Nation bedingt war. Der Verlust an alledem würde der Übersetzung schaden. Zu warnen ist ebenfalls vor wortwörtlicher Übersetzung der deutschen Lexeme, die die negativen Konnotationen verstärken würde und nicht kontextuell geeignet wäre, wie z. B. mit *uniati* (, wo die umgangssprachliche Endung den negativen expressiv-konnotierten Wert erhöht), *náčelníci, kápové uniátů* (= tsch. wortwörtlich *eigentlich Uniatenhäuptlinge, Uniatenkapos*), *zbytkové kusy* (= *restliche Stücke*) usw. Eine geeignete Strategie würde somit die Beibehaltung der expressiv-gefärbten Ebene beinhalten, welche jedoch bei einem mittleren bis hohen Gesprächstil bleibt und nicht in den niedrigen, umgangssprachlichen Stil sinkt, siehe Äquivalente wie: *uniaté* (= *die Uniaten*), *vůdcové uniátů/uniatské špičky* (= *Leitung, Führende Persönlichkeiten der Uniaten*), *zbytky* (= *Reste, die Restlichen*)/*pozůstatky* (= *Überreste*), *násilné spojení s pravoslavím/připojení k pravoslaví* (= *gewaltsames Anschließen an die Orthodoxie*).

Die oben angebotene Analyse zeigte, dass auch der Übersetzer eines Werkes aus der deutschen Sprache Problemen begegnen kann, die er nicht einmal zu erwarten hat. In unserem Falle waren es vor allem fremde, nicht deutsche oder österreichische Realien und deren Übersetzung in eine slawische Sprache, die jedoch in keiner christlich-orthodoxen Kultur eingebettet wird. Einerseits schafft diese Parallele einen näheren Zusammenhang mit dem Original, andererseits kann diese Tatsache dem Übersetzer hinderlich sein. Er begegnet Realien, die weder der Ausgangs- noch Zielsprache angehören, und dennoch müssen sie adäquat in die Zielsprache transponiert werden. Da noch dazu im Werk eine deutliche Grenze zwischen der Orthodoxie und dem Katholizismus gezogen wurde, kann die römisch-katholische Lexik nicht Funktional-äquivalente anbieten, wie es z. B. oft bei tschechischen Übersetzungen aus dem Russischen, wie aber auch aus südslawischen Sprachen der Fall war. Es sei noch erwähnt, dass die besagte römisch-katholische religiöse Lexik in der jetzigen Zeit keineswegs allgemein bekannt ist und sich somit nicht mehr als Quelle für Funktional-äquivalente eignen kann. Da die entsprechende tschechische orthodoxe Terminologie sowieso bei dem Modelleser als eine exotische im Sinne von Bochynski 2008 gelten kann, ist dem Übersetzer aus praktischen Gründen ein Glossar von fremden Lexemen samt Erklärung zu empfehlen.

## 5. Zusammenfassung

Wie schon sichtbar, ist Betas Sichtweise eine streng dialektische, was auch ihr Werk bestätigt. Man kann sagen, dass das Buch *Katharsis* ein Buch ist, welches nicht immer die *political correctness* im Hinblick auf die Anders-Denkenden beinhaltet. Es ist jedoch nicht angebracht, diese Sicht- und Schreibweise an dieser Stelle zu kritisieren oder sie für ihre klare Stellung zu anderen Religionen außerhalb der Orthodoxie zu loben.

Es ist das Recht eines jeden Autors, die Wirklichkeit seines Werkes nach seinem Wunsch und Belieben zu gestalten, natürlich mit Verwendung des entsprechenden sprachlichen Materials. Wenn man außerdem, wie es am Anfang dieser Arbeit schon getan wurde, die Autorin mit der Ich-Erzählerin gleichsetzt, sieht man, dass es im Leben Betas viele Ereignisse waren, die die Autorin durchleben und -leiden musste und dass ihre Meinungen oft von dem Erlebten im positiven oder negativen Sinne bedingt wurden. Metaphorisch gesagt, gleichen die positiv- oder negativ-konnotierten Isotopien Betas jenem Wurzelgeflecht, welches sie am Anfang ihrer Geschichte noch krank und einsam beobachtete, sich nach ihrer Identität zu sehnd. Diese fand sie schließlich in der russischen Orthodoxie, was natürlich nicht nur ihr weiteres Leben, sondern auch ihre Betrachtung der Welt und deren Beschreibung auf eine bedeutende Art und Weise beeinflusste. All das in diesem Absatz Erwähnte sollte der Übersetzer ihres Werkes wohl wissen. Für diesen künftigen Translator dieses sprachlich und inhaltlich sehr bemerkenswerten Buches ist jedoch vor allem eines wichtig: fremde kulturelle Elemente richtig zu erkennen und adäquat zu übersetzen und ebenfalls die im Werk beinhalteten Elemente der positiven oder negativen Wertung bei seiner Strategiewahl in Betracht zu ziehen.

## Literaturverzeichnis:

- ASSMANN, Jan (2000): *Religion und kulturelles Gedächtnis*. München.
- ALEŠ, Pavel (1996): *Pravoslavná církev u nás*. Přehled dějinné cesty. Olomouc.
- BETA, Katharina (2001): *Katharsis*. Aus dem Wasser geboren. Autobiographie. München.
- BEYER, Klaus (2004): *Religiöse Sprache*. Thesen zur Einführung. Münster.
- BOCHYNSKI, André (2008): Onomastisches und Onomasiologisches zum Ausdruck von Exotik in Walter Moers, Die 13 ½ Leben des Käpt'n Blaubär', In: *Studia Germanistica*, č. 3., Ostrava, S. 35-46.
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (1996): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch A-Z*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- FIGES, Orlando (2004): *Natašin tanec*. Kulturní historie Ruska. Praha/Plzeň.
- HALAS, František Xaver (2007): Prešovský sobor. In: AMBROS, Pavel (Hrsg.): *Fórum Velehrad I. Communio ecclesiarum – očištění paměti*. Olomouc, S. 99-121.
- HRDINOVÁ, Eva (2007): Je možné najít stejný jazyk mezi konfesemi? (Zamyšlení nad problematikou náboženské slovní zásoby pravoslavi.), In: AMBROS, Pavel (Hrsg.): *Fórum Velehrad I. Communio ecclesiarum – očištění paměti*. Olomouc, S. 299-312.
- KNITTLOVÁ, Dagmar (2000): *K teorii a praxi překlada*. Olomouc.
- LEVÝ, Jiří (1983): *Umění překlada*. Praha.

- MAREK, Pavel (2005): *Církevní krize na počátku první Československé republiky*. Brno.
- PETRÍKOVÁ, Anna (2007): Preklad religióznej lexiky. In: VALCEROVÁ, Anna (Hrsg.): *Vzťahy a súvislosti v odbornom preklade*. Prešov, S. 76-85.
- SKIRL, Helge/SCHWARZ-FRIESEL, Monika (2007): *Metapher*. Heidelberg.
- STRAKOVÁ, Vlasta (2003): Termín jako překladatelský problém. In: KUFNEROVÁ, Zlata u.a. (Hrsg.): *Překládání a čeština*. Jinočany, S. 90-96.
- ŠABRŠULA, Jan/SVOBODOVÁ, Jitka/KREJZOVÁ, Anna (1983): *Základy jazykovědy pro romanisty*. Praha.
- VAŠKO, Václav (1990): *Neumlčená II*. Praha.

## Resumé

### **O kořenech Katariny Beta aneb o tom, jak se dá překládat náboženská slovní zásoba**

Následující příspěvek se zabývá náboženskou terminologií objevující se v beletristickém textu. Analyzován byl román Kathariny Beta *Katharsis*, a to s ohledem na překlad pojednávané slovní zásoby do češtiny. Teoretickými východisky pak byly práce domácích i zahraničních lingvistů a translatoLOGŮ.

## Summary

### **About the Roots of Katharina Beta or How to Translate the Religious Terminology**

The following paper deals with the phenomenon of religious terminology in fiction. Katharina Beta's novel *Katharsis* was analyzed with regard to the translation of the relevant lexical material into Czech language. The theoretical basis for the analysis was provided by works of both Czech and foreign linguists and translatoLOGISTS.



# Zu den strukturellen Eigenschaften der deutschen Zwillingsformeln

Józef JAROSZ

## 1. Zum Untersuchungsgegenstand

Im Fokus der Betrachtung in dem vorliegenden Beitrag stehen die strukturellen Eigenschaften der deutschen Zwillingsformeln (= ZF), untersucht am Korpus von 754 Belegen, die den monolingualen und bilingualen Wörterbüchern entnommen wurden. Die ZF bilden eine markante Gruppe in dem phraseologischen System des Deutschen und werden oft als Phraseologismen mit besonderen syntaktischen Strukturen klassifiziert<sup>1</sup> (Palm 1997:45). Die ZF (engl. binomiale, auch Paarformel (Burger 1973:42) oder phraseologische Wortpaare genannt, von Fleischer (1982:111) sogar als sprichwörtliche Formeln bezeichnet) stellen eine phraseologische, formelhafte, usualisierte Verbindung aus zwei verschiedenen (bzw. identischen) Wörtern derselben Wortart dar, die vor allem durch Synonymie oder Antonymie aufeinander bezogen sind. Ihre Reihenfolge ist mehr oder weniger festgelegt (Burger 1973:42). Sie werden meist durch eine Konjunktion, Präposition oder eine Vergleichspartikel verbunden<sup>2</sup>. Den Zusammenhang der Glieder verstärken Rhythmus, Stab- oder Endreim<sup>3</sup>. Die Paarformeln zeichnen sich durch alle Eigenschaften aus, die für die Phraseologismen eigen sind. Die prototypische Minimalstruktur setzt sich aus drei Komponenten zusammen. Damit wird das Postulat der Polylexikalität realisiert. Die Festigkeit sowie semantische Idiomatizität der Paarformeln haben einen graduellen Charakter: von kaum idiomatischem mit relativ freier Reihenfolge der Komponenten (*dick und fett*) über teil- (*klipp und klar*) bis zu vollidiomatischem (*gang und gäbe*), deren Lexikalisierungsprozess abgeschlossen ist und die Struktur stabil und nicht umkehrbar ist (vgl. Burger 1998:43). Unter den älteren ZF sind Überbleibsel der erstarrten Wortformen, die in der modernen Sprache außerhalb der phraseologischen Bildung entweder nicht gebraucht oder kaum (bzw. anders) verstanden werden können<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Neben den Paarformeln gibt es auch noch Dreierformeln (wie *Sommer, Sonne, Strand* oder *veni vidi vici*) oder auch einige Viererformeln (*Feuer, Flamme, Schall und Rauch*). Diese werden in die Analyse nicht einbezogen.

<sup>2</sup> Ihre peripheren Vertreter sind ohne Konnektoren verkettet oder können manchmal einen ausgebauten Charakter haben bzw. satzwertig sein, wodurch sie den Sprichwörtern ähneln.

<sup>3</sup> Zwillingsformeln entstammen ursprünglich mündlicher Tradition, sie wurden durch häufigen Gebrauch verfestigt. Im Mittelalter dienten sie als praktisches mnemotechnisches Hilfsmittel besonders für Rechtssprüche; außerdem finden sie sich vielfach in der mhd. Literatur, sowie in mittelalterlichen Beschwörungs- und Zauberformeln (Schels 2008, unter „Paarformeln“), vgl. auch Busse (2002:410).

<sup>4</sup> Zu unikalenen Komponenten, bzw. semantischen Relikten im untersuchten Korpus zählen beispielsweise einige der Lexeme in den folgenden Konstruktionen: *Bausch und Bogen, frank und frei, rank und schlank, klipp und klar, mit Sack und Pack, blink und blank, durch Mark und Bein, Zeter und Mordio schreien, gang und gäbe, fix und fertig* u.v.m.

## 2. Zur inneren Struktur

Die untersuchten Einheiten bestehen *per definitionem* aus autosemantischen<sup>5</sup> und synsemantischen Komponenten. Je nach der Wortartzugehörigkeit kann es verschiedene Konstellationen geben:

- As+Ss+As<sup>6</sup>, z.B.: *Schritt für Schritt*,
- Ss+As+Ss+As, z.B.: *weder Fisch noch Fleisch*,
- As+As<sup>7</sup>, z.B.: *landauf, landab*,
- As+As+As, z.B.: *geschehen ist geschehen*,

### 2. 1. Synsemantische Elemente

Ein kontrastiver Überblick über das Spektrum der möglichen Konnektoren der deutschen Paarformeln ergibt folgendes Bild: 84,88% aller ZF werden mit vier Konjunktionen und zwei Vergleichspartikeln verkettet, davon mit *und* 78,25 %, *oder* 2,38 %, *aber* 1,33%, *weder/noch* 1,06 %, *als* 0,92 %, *wie* 0,92 %. Die Menge der Präpositionen umfasst folgende Einheiten: *für* 2,39 %, *von/bis* 1,59 %, *von/zu* 1,46 %, *an* 1,06 %, *um* 0,93 %, *in* 0,93 %, *auf* 0,66 %, *nach* 0,40 %, *über* 0,40 %, *mit* 0,26 %, *von/in* 0,26 %, *vor* 0,26 %, *gegen* 0,13 %, *ohne* 0,13 %, *von/auf* 0,13 %, *von/nach* 0,13 %.

Als Randerscheinung gelten Phraseologismen ohne Konnektor und in der Satzform. Die ersteren, wie z.B. *bergauf, bergab*, werden im untersuchten Korpus von 2,92 % der Beispiele vertreten. Satzwertige ZF, z.B.: *Kommt Zeit, kommt Rat*; kommen noch seltener vor: sie machen nur 1,06 % der analysierten Menge aus. Die Prozentzahl der alliterativen Formen wurde auf 28,65 % errechnet. Die Anzahl der Belege mit identischen (homonymen) Komponenten beträgt im analysierten Korpus 8,36 %.

### 2. 2. Die Wortklassenzugehörigkeit der As-Konstituenten

Den Löwenanteil der Autosemantika bilden appellativische Nomina, die aus unterschiedlichen semantischen Subklassen stammen. Dabei sind folgende Konstellationen denkbar:

- Konkretum + Konkretum, z.B.: *wie Hund und Katze leben*,
- Abstraktum + Abstraktum z.B.: *Lob und Tadel*,
- Konkretum + Abstraktum z.B.: *von Luft und Liebe leben*.

Propria als eine Randerscheinung werden durch Nomina aus folgenden semantischen Klassen vertreten: Anthroponyme = *Hinz und Kunz, bei Adam und Eva anfangen, von Pontius bis Pilatus laufen, Hänsel und Gretel*, Ethnonyme = *Krethi und Plethi*<sup>8</sup>, Zoonyme = *zwischen Skylla und Charybdis*<sup>9</sup>, Toponyme = *Sodom und Gomorrha*, Chrematonyme = *auf Heller und Pfennig*.

Weitere Wortklassen aus dem Nominalbereich zeichnen sich durch eine geringe Frequenz aus und sind in einzelnen Phraseologismen präsent:

- Personalpronomen: *wie du und ich*,
- Possessivpronomen: *mein und dein verwechseln*,

<sup>5</sup> Eine autosemantische Komponente kann manchmal durch mehr als ein Lexem repräsentiert werden, z. B. *lieber spät als nie*.

<sup>6</sup> As = ein autosemantisches Element, Ss = eine synsemantische Komponente. Abkürzungen übernommen von Palm (1997:42).

<sup>7</sup> Paarformeln ohne Konjunktoren lässt Burger (1973:42) zu.

<sup>8</sup> Der Ausdruck stammt aus Luthers Bibelübersetzung und bezeichnet die Kreter und Philister in der Söldnergruppe des Königs David (Drosdowski 1989:387).

<sup>9</sup> Namen von zwei Meeresungeheuern aus der griechischen Mythologie.

- Demonstrativpronomen: *dieser und jener*,
- Adjektiv: *jung und munter*,
- Adverb: *auf und ab; hin und her*,
- Zahlwort: *je zwei und zwei*.

Verben treten gewöhnlich im Infinitiv, z.B. *hegen und pflegen* oder als Partizip II: *geschehen ist geschehen, geputzt und gestriegelt* auf. Nur in einer Konstruktion werden die Stellen für Autosemantika durch finite Verbformen belegt: *sage und schreibe*.

Seltener sind die Vertreter der Partikeln zu finden. Unflektierbare Wortklassen werden gewöhnlich nominalisiert:

- Präposition: *Für und Wider*,
- Konjunktion: *kein Wenn und Aber*,
- Interjektion: *mit viel Ach und Weh*.

### 3. Inhaltliche Beziehungen der Komponenten

Die Relationen zwischen den autosemantischen Elementen kann man in drei Modelle einteilen. Sie konstituieren:

a. ein synonymisches Verhältnis, das weiter zweierlei differenziert werden kann<sup>10</sup>:

–In hendiadyoinischen Paarformeln (Hendiadyoinen) bilden beide Wortbestandteile erst zusammen die eigentliche Bedeutung des Ausdrucks; manchmal sind es Komplementärbegriffe wie *Hab und Gut* ‚Besitz‘.

–Tautologische (pleonastische) Konstruktionen bestehen dagegen aus gleichbedeutenden Komponenten, die – schon für sich allein genommen – den gleichen semantischen Wert haben wie der gesamte Ausdruck. Pleonastischen Charakter haben u.a. Paarformeln, in denen das zweite Element keine zusätzliche Bedeutungskomponente mit sich bringt und bloß eine rhetorische Verstärkungsfunktion erfüllt: *ohne Ziel und Zweck, auf immer und ewig, Art und Weise, Gelaufe und Gerenne, Hilfe und Beistand, Ort und Stelle*.

b. ein antonymisches Verhältnis, auch als Oxymoron bekannt, das aus zwei gegensätzlichen, einander widersprechenden oder sich gegenseitig ausschließenden Begriffen besteht. Innerlich kann die Gruppe weiter differenziert werden:

–Konstruktionen mit echten Antonymen:

*überall und nirgends, Gut und Böse, von Anfang bis Ende*.

–Konstruktionen mit scheinbaren Antonymen, die durch kulturbedingten konventionalisierten Gebrauch im Widerspruch oder im Gegensatz zueinander stehen: *wie Hund und Katze leben, von der Wiege bis zur Bahre*.

c. Homonyme, z. B.: *Hand in Hand, nach und nach*.

### 4. Zur Reihenfolge der Komponenten

Der linearen Ordnung der nacheinander folgenden Elemente scheinen einige Prinzipien zu Grunde zu liegen, die durch zwei Faktorengruppen bedingt werden. Sprachinterne Faktoren (4.1. und 4.2.) fußen auf den innersprachlichen Eigenschaften der phonologischen bzw. morphologischen Ebene und setzen sie in verschiedene Beziehungen

<sup>10</sup> Die Abgrenzung zur Tautologie ist häufig schwierig.

zueinander. Sprachexterne Faktoren (4.3.) verweisen auf die Rolle der Sprachbenutzer in der Bildung und Strukturierung der sprachlichen Bildungen.

4.1. Die Koordination zweier lexikalischer Elemente in der phraseologischen Einheit wird von den intralingualen Faktoren beeinflusst und erfolgt nach einigen Regeln phonologischer Natur. Es gibt zwar keine phonologischen Ursachen für syntaktische Beziehungen, aber man beobachtet phonologische Auswirkungen syntaktischer Beziehungen<sup>11</sup>. In dem untersuchten Material sind folgende phonologische Reflexe syntaktischer Verhältnisse zu verzeichnen:

(1) Maximale Alternation betonter und unbetonter Silben. Die (fast) gleichmäßige Verteilung der Akzente innerhalb von einer ZF ermöglicht und erleichtert die Struktur der Komponenten, unter denen die ein- oder zweisilbigen Lexeme eine beachtliche Anzahl ausmachen, z.B:

*Leib und Leben opfern, ohne Fehl und Tadel, mit Ach und Krach.*

(2) Anstieg der Konsonanzzahl im Wortanlaut:

*sich [r]ecken und [str]ecken, [F]euer und [Fl]amme.*

(3) Anstieg der Vokallänge:

a) des gleichen Vokals: *g[a]nz und g[a:]r, k[u]rz und g[u:]t,*

b) verschiedener Vokale: *über B[e]rg und T[a:]l, s[a]tt und s[e:]lig, kein W[e]nn und [a:]ber.*

(4) Distribution der betonten Vokale nach ihrer Qualität:

a) Gleichklang der akzentuierten Vokale. Diese strukturelle Eigenschaft, die als partieller Reim<sup>12</sup> bezeichnet wird, leistet einen besonderen Beitrag zur Herstellung der prägnanten Klang- und Rhythmusverhältnisse der ZF:

*Handel und Wandel, hegen und pflegen, holtern und poltern, Sack und Pack.*

Die Gruppe ist ziemlich umfangreich, denn sie umfasst die Einheiten mit Diphthongen in der Position der betonten Vokale sowie diejenigen mit homonymen Komponenten:

*weit und breit, einmal ist keinmal, nach und nach, Punkt für Punkt, das und das.*

b) vordere Vokale vor hinteren Vokalen:

*Licht und Luft, Kimme und Korn, Geld und Gut, Hemd und Hose.*

c) hohe Vokale vor mittleren und tiefen Vokalen:

*Wille und Werk, Wind und Wetter, fix und fertig, auf Biegen und Brechen, klipp und klar.*

4.2. Nicht zu übersehen sind morphologische Eigentümlichkeiten der untersuchten Phraseologismen. Der Struktur nach lassen sich zwei Mengen unterscheiden:

a) ZF mit Komponenten von identischer Silbenanzahl:

*ohne Ziel und Zweck, mit Ruck und Zuck, Lug und Trug, vor Tau und Tag,*

b) ZF, die dem Prinzip der ansteigenden Wortkomplexität folgen, nach dem auf ein einsilbiges ein zwei- oder mehrsilbiges Lexem folgt:

*mit Glanz und Gloria, Lob und Tadel, Kopf und Kragen, sie sind ein Herz und eine Seele, hoch und heilig versprechen, bei Nacht und Nebel.*

4.3. Die Organisation der Informationen innerhalb der untersuchten Strukturen wird u.a. durch kulturbedingte Faktoren beeinflusst, denen die kognitive Raumerfahrung und -auffassung der Sprachbenutzer zu Grunde liegen. Den Ausgangspunkt für die Perspektive der Weltbeschreibung bildet der im Zentrum situierte Experiencer. Dies

<sup>11</sup> Ausführlicher darüber in: Müller (2005:5-7).

<sup>12</sup> Vereinzelt kann über die Assonanz die Rede sein, bei der Voraussetzung, dass die nachfolgenden Konsonanten nicht übereinstimmen (Conrad 1988:33), wie es bei der ZF *in Sack und Asche gehen* der Fall ist.

impliziert anthropozentrische und egozentrische (bzw. deiktische) Raum- und Zeitorientierung, die sich übrigens mithilfe von einer der ZF: *hier und jetzt* beschreiben lässt. Räumliche Relationen in den Paarformeln entsprechen der physikalischen Weltkenntnis des Menschen. Ein ausschlaggebender Faktor in der Raumorientierung ist seine Sinneswahrnehmung. Somit wird in der sprachlichen Wiedergabe der Wahrnehmungs- und Denkprozesse zuerst auf die nähere und dann auf die fernere Umgebung des Sprechers hingewiesen<sup>13</sup>:

*hier und dort (hier und da), hüben und/wie drüben, dies und jenes, dieser und jener.*

In der Regel wird zuerst das Äußere, das unmittelbar Wahrnehmbare angesprochen, darauf erwähnt man tiefere Strukturen (das Innere) der Gegenstände, bzw. Objekte in der außersprachlichen Wirklichkeit. Die imaginäre Bewegung geht von außen nach innen: *außen und innen, außen hui, innen pfui, nicht ein und nicht aus wissen, weder ein noch aus wissen*<sup>14</sup>.

Das gleiche Prinzip gilt für die Wortpaare, in denen Nomina aus verschiedenen semantischen Gruppen kommen. Das sprachliche Material bezeugt, dass die Nomina, die Konkretes, Materielles, sinnlich Wahrnehmbares bezeichnen, an der ersten Stelle der ZF bevorzugt werden. Erst dann folgt ein Abstraktum: *sie sind ein Herz und eine Seele, Leib und Leben opfern, Leib und Seele, von Luft und Liebe leben, für Geld und gute Worte.*

Die Komponenten mit temporaler Bedeutung treten in chronologischer Reihenfolge, d.h. in der durch die Zeitachse festgelegten Ordnung der Nachzeitigkeit auf: *vorher wie nachher, heute rot, morgen tot, früher oder später.*

Die egozentrische (bzw. deiktische) Perspektive ist in einer Konstruktion sichtbar, in der das Pronomen der 1. Person die Struktur der ZF eröffnet: *mein und dein verwechseln, ich und du.*

Direktionale Raumrelationen bilden ein Netz von Mikrorelationen, in denen die Bezeichnungen, die Bewegung ausdrücken, oft in einer festgelegten Reihenfolge stehen. Im Falle der vertikalen Bewegung erfolgt das Scanning der außersprachlichen Wirklichkeit von oben nach unten: *von Kopf bis Fuß, vom Scheitel bis zur Sohle, oben hui, unten pfui, nicht wissen, wo oben und unten ist, vom Wirbel bis zur Zehe.* Im Falle der zu beginnenden Bewegung gilt die Regel: zuerst nach oben, dann nach unten: *auf und nieder, hoch und nieder.*

Die anthropozentrische Sichtweise verraten die Phraseologismen, in denen horizontale Ortsveränderung markiert wird. Der Bewegungsvektor richtet sich deutlich zuerst vom Subjekt weg und dann wieder zum Subjekt her: *weder vor noch zurück können, hin und wieder (zurück), hin und her.*

Die naturgegebene Bewegung der Sonne über dem Horizont schlug sich in dem Phraseologismus *von Ost nach West* nieder, sowie im Sprichwort: *Ost und West, daheim das Best* und anderen mehr oder weniger festen Wortbildungen (z.B. Ost-West-Straße). Als äußerst natürlich gilt in der westlichen Kultur folgende Bewegungsrichtung, enthalten in den ZF: *von links bis rechts* und *von links nach rechts*, was sicherlich mit der rechtsläufigen Leserichtung im Zusammenhang steht.

Abweichungen von der anthropozentrischen und egozentrischen Weltsicht sind in denjenigen Phraseologismen bemerkbar, deren vollsemantische Elemente aus dem

<sup>13</sup> Die ZF *von (aus) fern und nah*, die auch in der Variante *von (aus) nah und fern* gebraucht wird, kann auf den noch nicht abgeschlossenen Prozess der Idiomatisierung hindeuten.

<sup>14</sup> Die zwei letzten Paarformeln bestätigen nur teilweise die festgestellte Regel, denn sie werden auch in Varianten mit umgekehrten Reihenfolge der Adverbien gebraucht: *nicht aus und nicht ein wissen, weder aus noch ein wissen.*

religiösen Vokabular geschöpft wurden. Die Hierarchie wird hier anders aufgefasst: *sacrum* steht in der Regel vor *profanum*: die erste (wichtigere) Komponente bezieht sich auf Gott und Himmel, die zweite spricht das Irdische an: *Himmel und Menschen, Himmel und Hölle, im Himmel und auf Erden, zwischen Himmel und Erde, Gott und die Welt*.

Neben dem semantischen Gesichtspunkt wie Egozentrik scheinen soziale Hierarchien und Verhältnisse bei der Festlegung der Wortfolge ausschlaggebend zu sein. Sie geben einen Einblick in die Werte und soziale Ordnung einer Sprachgemeinschaft. Die erste Stelle in dem Wortpaar ist für die Bezeichnungen reserviert, denen man einen höheren Wert in der sozialen Hierarchie beimisst. Dies erkennt man in den folgenden Beispielen: *Herr und Gebieter, Herr und Knecht, wie der Herr, so das G'scher, Kind und Kegel* (Kegel – uneheliches Kind). Die patriarchalische Gesellschaftsordnung bestätigen deutsche ZF mit den Komponenten Mann/Frau: *Mann und Frau, wie Mann und Frau zusammenleben, Männlein und Weiblein, Herr und Frau Österreich*. Die Paarformel *Damen und Herren* die vorwiegend als Anredeformen verwendet wird, weicht von dem oben dargestellten Muster ab und präsentiert eher eine moderne Konvention im Sprachgebrauch.

Die Platzierung der Autosemantika innerhalb eines Phraseologismus ergibt sich manchmal aus sachlichen Gründen und erfolgt nach dem Prinzip einer logischen Unterordnung, wobei die wichtigere Komponente die erste Stelle belegt und die von geringerer Bedeutung nach dem Konnektor steht (Burger 1973:43):

*Weib und Kind, Vater und Sohn, Haus und Hof, wie Topf und Deckel zusammenpassen.*

Ein logischer Zusammenhang ist für die Reihenfolgebestimmung ausschlaggebend bei solchen Paarformeln wie: *gestieft und gespornt, gesucht und gefunden, Rede und Gegenrede, Frage und Antwort*.

Die Einordnung der Autosemantika entspricht einer logischen und natürlichen Reihenfolge, wo die Existenz der zweiten Komponente durch den Charakter der ersten impliziert wird. Manchmal handelt es sich um Lexeme, die in der semantischen Beziehung das Ganze: der Teil (dazugehörendes Element) zueinander stehen:

*mit Haut und Haar, zwischen Baum und Borke stecken, Kopf und Kragen, Brief und Siegel auf etw. geben.*

Auch bei den Lexemen, die eindeutig Bezug auf die Größe des Denotats nehmen, wird die Hierarchie behalten, indem die größere Einheit die erste, bedeutendere Stelle in der Paarformel belegt:

*groß und klein, vom Hundertsten ins Tausendste kommen, vom Hölzchen aufs Stöckchen kommen.*

Bei der Zusammenstellung von Größen mit gegensätzlicher Bedeutung wird die erste Stelle in der Struktur einer ZF gewöhnlich durch die positive Bezeichnung belegt: *in Freud und Leid zusammenhalten, Stärken und Schwächen, wohl oder übel, Sieg und Niederlage, Vorteile und Nachteile, das Wohl und Weh(e), auf Gedeih und Verderb, auf Gnade und Ungnade, es mit Freund und Feind halten*.

Nach dem gleichen Prinzip werden antonyme Lexeme eingeordnet, in deren denotativen Bedeutung keine Bewertung *per definitionem* enthalten ist. Ihre positive bzw. negative Konnotation entstand im Laufe der Zeit im alltäglichen Gebrauch in einem bestimmten Kulturkreis, was wohl bei dem Paar wie *warm, heiß – kalt*<sup>15</sup> der Fall ist:

<sup>15</sup> Vgl. den Gebrauch der Adjektive in anderen Wortbildungen und Phrasen, z.B. *kaltblütig, warmherzig, kalter Blick, warme Worte* u.a.

weder warm noch kalt sein (nicht warm und nicht kalt sein), weder heiß noch kalt sein (nicht heiß und nicht kalt sein).

In einer Reihe von Zwillingsformeln kommen die Sprachspezifik und kulturelle Besonderheit zu Wort. Die Tradition und das nationale Kulturgut treten in den Vordergrund in den Wortpaaren, in denen die Lexik an die Kulturgeschichte bzw. Realien des Landes gebunden ist: *Sturm und Drang, Dichtung und Wahrheit, auf Heller und Pfennig, Buß- und Bettag, Studenten und Studentinnen, Praktikanten und Praktikantinnen* usw.

Phraseologische Wortpaare bilden ein produktives syntaktisches Muster, nach dem immer neue Einheiten entstehen. Es lassen sich bestimmte Unterklassen der Paarformeln mit offenem Charakter aussondern. Deutsche ZF dienen u.a. zur Wiedergabe der Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache<sup>16</sup>. Als Beispiel seien hier Vorschläge des Justizministeriums und der Landesregierungen genannt, die praktische Hinweise zum Gebrauch von Paarformeln in der geschlechterneutralen Sprache vermitteln. Die Paarformeln sind zu verwenden, soweit es um die Bestimmung von Berufs- und Amtsbezeichnungen geht, etwa in Berufsgesetzen, Ausbildungsverordnungen etc. Die Paarformeln sollen voll ausgeschrieben und die weibliche Personenbezeichnung soll der männlichen vorangestellt werden: *Studentinnen und Studenten, Kundinnen und Kunden* usw. (Gallmann 1991:156-157).

## 5. Schlussbemerkungen

Die vorgenommene, korpusbasierte Analyse lässt schlussfolgern, dass die deutschen Zwillingsformeln trotz des formelhaften Charakters eine geringe, jedoch erfassbare Differenzierung bezüglich der Konnektorengruppe (6 Einheiten), sowie im Bereich der Besetzungsmöglichkeiten der Stellen für Autosemantika aufweisen.

Die letzteren Komponenten werden durch 11 Wortarten repräsentiert. In der Wortklassenzugehörigkeit ist eine deutliche Asymmetrie bemerkbar: bevorzugt werden Lexeme aus dem Nominalbereich, Komponenten verbaler Herkunft gehören zur Seltenheit.

Da das untersuchte Material nicht homogen ist, gelten die erfassten Regelmäßigkeiten nicht als ausnahmslose Regeln und betreffen nicht alle Phraseologismen.

Die erwähnten Kriterien zur Bestimmung der Reihenfolge sind lediglich als Vorschläge für eine komplexere Untersuchung anzusehen.

## Literaturverzeichnis:

### Primärliteratur:

- HOFMEISTER von, Wernfried (2001): *Deutsche Zwillingsformeln der gegenwärtigen Standardsprache*: <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/phraseo/handout/zwillingsformeln3.pdf>
- RZESZOTNIK, Jacek/TOPOROWSKA, Beata (1994): *Kleines Wörterbuch der deutschen Zwillingsformeln*. Wrocław.
- TADEUSZ, Elzbieta/LASKOWSKI, Marek (1994): *Stereotype Zwillingsformeln im Deutschen*. Warszawa.

<sup>16</sup> Vgl. Gem. RdErl. d. Justizministeriums – 1030 – II A. 325 -, des Ministerpräsidenten und aller Landesministerien vom 24.3.1993.

## Sekundärliteratur:

- BURGER, Harald (1973): *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen.
- BURGER, Harald (1998): *Phraseologie*. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin.
- BUSSE, Dietrich (2002): Wortkombinationen. In: CRUSE, D. Alan/HUNDSNURSCHER, Franz/JOB, Michael/LUTZEIER, Peter Rolf (Hrsg.): *Lexikologie*. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Berlin/New York, S. 408 – 415.
- CONRAD, Rudi (1988): *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig.
- DROSDOWSKI, Günther u.a. (1989): *Duden*. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- FLEISCHER, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
- GALLMANN, Peter (1991): Bezeichnungen für männliche und weibliche Personen. In: *Sprachspiegel*. 1991/47, S. 150-160.
- KAMIŃSKA-SZMAJ, Irena (1989): Charakterystyka statystyczno-stylistyczna części mowy. In: *Polonica XIV*, S. 87-120.
- MÜLLER, Gereon (2005): *Morpho-syntaktische Merkmale II*, online: [www.uni-leipzig.de/\\_muellerg](http://www.uni-leipzig.de/_muellerg), gesehen am 24.03.09.
- PALM, Christine (1997): *Phraseologie*. Eine Einführung. Tübingen.
- SCHELS, Peter Carl August (2008): *Mittelalter Lexikon*, online: <http://u0028844496.user.hosting-agency.de/malexwiki/index.php/Hauptseite>, gesehen am 24.03.09.

## Resumé

### Ke strukturním vlastnostem německých párových spojení

Předmětem článku je analýza struktury německých párových spojení (binominálních dvojic, binominálů), pro něž je příznačné ustálené pořadí členů a jeden celkový význam. Analýza 754 párových spojení získaných z různých slovníků ukázala, že v roli jednotlivých komponentů vystupuje 11 slovních druhů, přičemž 84,88 % výrazů je spojeno spojku (*und, oder, aber, weder-noch, als, wie*), zatímco u 15,12 % funguje jako spojující výraz předložka. Některá párová spojení nemají žádný spojující výraz (*bergauf, bergab*) nebo se objevují v podobě věty (*kommt Zeit, kommt Rat*). U 8,36 % párových spojení je využito aliterace. V 28,65 % je použito stejné slovo dvakrát (*Jahr für Jahr*). Dále se článek zabývá fonologickými, metrickými, sémantickými a pragmatickými znaky párových spojení.

## Summary

### On the Structure of the German Binomial Pairs

The subject of the present paper is the structure of the German binomial pairs (binomial formations, frozen binomials, Siamese twins). They usually follow a fixed irreversible order and the pair conveys a single, total, inclusive meaning. Based on an analysis of 754 binomial formations from different dictionaries, we show that the component words come from 11 parts of speech and 84.88% of the expressions are conjoined by conjunct-

tions (*und, oder, aber, weder-noch, als, wie*), while 15.12 % have a preposition as the conjunction. Some of them do not have any connector (*bergauf, bergab*) or appear in the form of a sentence (*kommt Zeit, kommt Rat*). 8.36 % of the pairs have the element of alliteration. 28.65 % employ the same word twice (*Jahr für Jahr*). This article also discusses phonological, metrical, semantic and pragmatic determinants of binomial ordering.



# Phraseme in den Schlagzeilen einer Online-Zeitung

Michaela KAŇOVSKÁ

## 1. Einleitung

Die meisten Phraseme haben keinen festen Ort im Ablauf der schriftlichen oder mündlichen Kommunikation. Besonders in geschriebenen Texten können allerdings deutliche topologische Präferenzen für den Einsatz von Phrasemen beobachtet werden. So treten metaphorische Phraseme häufig am Anfang oder am Ende eines Textes bzw. Textabschnittes auf. Ein besonders bevorzugter Ort für Phraseologie sind die Schlagzeilen in der Presse (vgl. Burger 1998:146-147). So hat z. B. Pilz in seiner Untersuchung einer Ausgabe der *Westdeutschen Allgemeinen Zeitung* in ungefähr 30,5 % Schlagzeilen Phraseme festgestellt (vgl. Pilz 1991:185).

Neben der Schlagzeile, bei der man ggf. noch eine Hauptzeile von einer Ober- und/oder Unterzeile unterscheiden kann, besteht ein Presstext weiter aus dem Lead (Vorspann) und dem Haupttext. Dieser wird in mehrere Abschnitte gegliedert, die mit Zwischentiteln versehen werden können. Auch im Haupttext kommen Phraseme häufig vor. Im Lead sind sie dagegen selten (vgl. Burger 1999:79).

Man muss allerdings zwei Typen von Schlagzeilen unterscheiden. Die Schlagzeile bietet entweder den informativen Kern des Haupttextes in kondensierter Form dar, oder sie soll vor allem die Aufmerksamkeit des Lesers auf sich und auf den nachfolgenden Artikel ziehen. Gerade in dem zweiten Typ, der in der jüngsten Geschichte der Presse immer mehr an Bedeutung gewinnt, kommen sehr häufig metaphorische Phraseme vor. Sie evozieren nämlich eine anschauliche Situation, ohne deren faktische Entsprechung zu spezifizieren – dies erfolgt erst im Artikel selbst (vgl. Burger 1998:146-148). Die Aufmerksamkeitsfunktion von Schlagzeilen kann noch durch die Verwendung von formal und/oder semantisch modifizierten Phrasemen, unter anderem durch das Spiel mit der wörtlichen und phraseologischen Lesart einer Wortverbindung, verstärkt werden (vgl. Lenz 1998).

In der Formulierung der Schlagzeilen können aber Unterschiede zwischen verschiedenen Zeitungstypen und weiter zwischen einzelnen Textsorten beobachtet werden. So wurde z. B. in einer Untersuchung der Überschriften von Leitartikeln dreier überregionaler Tageszeitungen (einer deutschen, einer schwedischen und einer finnland-schwedischen) von 64 Phrasemen nur ein Phrasem in der Schlagzeile verwendet (vgl. Skog-Södersved 1992:179). Mit Unterschieden ist weiter auch zwischen den Print-Zeitungen und den Online-Zeitungen zu rechnen. In den Online-Zeitungen sind nämlich zusammenfassende, beschreibende, informative Schlagzeilen, die Schlüsselwörter des Textes enthalten, vorzuziehen. Sie sind zwar stilistisch trocken, aber genauer, was wichtig für die Internet-Suchmaschinen wie Google ist – für die Erscheinung auf höheren Plätzen ihrer Ergebnisseiten und demzufolge für die Zahl der potentiellen Leser (vgl. Javůrek 2008:42-43).

Unsere Untersuchung verfolgte daher das Ziel festzustellen, in welchem Ausmaß Phraseme in den Schlagzeilen der Online-Ausgabe einer deutschsprachigen Zeitung

verwendet werden. Das Korpus bilden 3180 Schlagzeilen der Online-Ausgabe der österreichischen Tageszeitung *Die Presse* vom 17. März 2009 (19 Uhr).

## 2. Die Tageszeitung *Die Presse*

*Die Presse* ist eine überregionale, bürgerlich-liberale österreichische Tageszeitung, deren Kernzielgruppe „gebildete, einkommensstarke, nachdenklich-kritische Leser“ zwischen zwanzig und vierzig sind. Ihre Online-Ausgabe, die seit dem 21. September 1996 erscheint, wird als Komplementärmedium zur Print-Ausgabe angesehen: Online bringt die schnelle Nachricht, Print ist vor allem ein Erklärmedium (vgl. Haller 2007).

Die Print-Ausgabe erscheint von Montag bis Samstag in einem Umfang von durchschnittlich 32 Seiten wochentags und etwa 50 Seiten am Samstag. Die Zeitung ist aufgeteilt in die Rubriken Innenpolitik und Außenpolitik (das erste Buch, dessen erste Seite das „Thema des Tages“ behandelt), Wien bzw. Österreich (Chronik – zusammen mit dem Veranstaltungskalender das zweite Buch), Wirtschaft und Sport (das dritte Buch) und Feuilleton (das vierte Buch mit Kommentaren und dem Überblick „24 Stunden in 4 Minuten“ auf der letzten Seite). Bestimmte Teile erscheinen nur einmal wöchentlich (z. B. das Rechtspanorama, das Magazin Schaufenster, die Rubriken Karriere, Immobilien, Reisen oder die Wochenendbeilage Spectrum, vgl. Haller 2007). Anders als Print-Zeitungen haben die Online-Medien keine so vorgegebene Reihenfolge. Sie sind als Hypertext hierarchisch und netzförmig strukturiert. Charakteristisch ist das Prinzip „Anreißen und Vertiefen“: Ein kurzer, unter der Schlagzeile stehender Anreißertext – ein sog. Teaser<sup>1</sup> – fungiert auf der Startseite (Homepage) als Einstieg in den ausführlichen Beitrag auf einer nachfolgenden Webseite. Deshalb sollte er zusammen mit der Schlagzeile so gestaltet werden, dass er Orientierung über den Inhalt bietet und zugleich zum Weiterlesen reizt (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Online-Journalismus>, gesehen am 12.2.2009.).

Auf der Startseite der Online-Zeitung *Die Presse* findet man neben den Schlagzeilen mit Teasern aus verschiedenen Rubriken (am Untersuchungstag waren es 27 Schlagzeilen mit Teasern) auch jeweils sieben Schlagzeilen von den sieben Rubriken Politik, Wirtschaft, Panorama, Kultur, Sport, Leben, Tech&Science. Alle Rubriken der Zeitung sind mit ihren Unterrubriken von jeder Webseite der Zeitung zugänglich – sie sind stets links aufgelistet. Man kann also zu einem Text über verschiedene Links kommen. In die Untersuchung wurden nur die unter *Nachrichten* stehenden Rubriken einbezogen (neben den erwähnten weiter Bildung, Gesundheit, Rechtspanorama, Spectrum, Schaufenster, Meinung, Karriere) und die Rubrik Reporter 09. *Die Presse am Sonntag* und die Teile Service (Börsenkurse, Archiv u. a.), Freizeit (TV- und Kino-Programm u. Ä.), Unterhaltung (Kreuzworträtsel u. Ä.), *Die Presse* (Abo/Club, „Presse“ 1848-1937 u. a.) sowie Willhaben.at (Anzeigenteil) wurden nicht berücksichtigt.

Wie die Startseite enthält auch die Einstiegsseite jeder der untersuchten Rubriken neben einer bestimmten Anzahl von Schlagzeilen mit Teasern auch bloß einige Schlagzeilen der einzelnen untergeordneten Rubriken (z. B. der Rubriken Innenpolitik, Außenpolitik, Europa in der übergeordneten Rubrik Politik). Viele Schlagzeilen erscheinen also auf mehreren Webseiten, meistens auf nachfolgenden (z.B. Startseite → Politik → Innenpolitik), manchmal aber auch unter mehreren Rubriken (z.B. unter Sport und unter Leben). Die Anordnung der Schlagzeilen ändert sich mehrmals am Tag, da

---

<sup>1</sup> Journalistisch entspricht der Teaser dem sog. Lead (Vorspann) eines gedruckten Beitrags.

ständig neue Beiträge ergänzt werden. Außerdem kann die Lautung einer Schlagzeile geändert werden, wie es auch am Untersuchungstag beobachtet wurde.

### 3. Phrasentypen in den Schlagzeilen

Zur Zeit der Untersuchung wurden auf 173 Websites 3180 Schlagzeilen gefunden, in 202 davon wurden Phraseme verwendet (ca. 6,4 %, s. Tabelle 1). Da manche von diesen 202 Schlagzeilen auf mehreren Seiten erschienen (27 befanden sich auf zwei, 5 auf drei und 2 auf vier Seiten), handelte es sich nur um 159 unterschiedliche Schlagzeilen mit einem oder (in drei Fällen) mit zwei Phrasemen, z.B. (1) *Rund um Wien: Ab ins Grüne* (Leben: Wohnen 1/13<sup>2</sup>; vgl. (a) *rund um...* „im Kreise um...; um...herum“, D11:595) und (b) *im Grünen/ins Grüne* „in der freien Natur/in die freie Natur“, DU 686). Zwei Schlagzeilen enthielten zwar nur ein Phrasem, dieses ist aber als Vermischung zweier Phraseme entstanden (s.u. Nr. 50 und 70).

Rubrik	Zahl der Schlagzeilen	Davon mit Phrasemen	%
Startseite	76	6	7,9
Politik	137	6	4,4
Wirtschaft	640	44	6,9
Panorama	205	8	3,9
Kultur	296	17	5,7
Sport	136	12	8,8
Leben	420	36	8,6
Tech&Science	231	2	0,9
Bildung	193	11	5,7
Gesundheit	25	1	4,0
Rechtspanorama	85	8	9,4
Spectrum	129	9	7,0
Schaufenster	67	8	11,9
Meinung	484	31	6,4
Karriere	36	1	2,8

<sup>2</sup> In Klammern wird die Rubrik, die Seite in dieser Rubrik und die Reihenfolge der Schlagzeile unter anderen Schlagzeilen auf derselben Seite angegeben.

Reporter 09	20	2	10,0
<b>Insgesamt</b>	<b>3180</b>	<b>202</b>	<b>6,4</b>

Tab. 1

Als *Phrasem* wurde dabei eine sprachliche Einheit mit folgenden Eigenschaften verstanden: (a) sie besteht aus mindestens zwei Wörtern (Polylexikalität), (b) ihre Bedeutung ist an genau diese Kombination von Wörtern gebunden (Stabilität), (c) sie ist ähnlich wie ein Wort im Lexikon gespeichert und wird in der Rede als bereits vorhandene lexikalische Einheit nur reproduziert (Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit) und (d) sie kann Idiomatizität aufweisen (die Komponenten eines Idioms bilden eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit, vgl. Burger 1998:14-15, Fleischer 1982:34ff.). Die Phraseologizität wurde erstens dadurch belegt, dass die in den Schlagzeilen gefundenen Wortverbindungen in einem der im Literaturverzeichnis angeführten Wörterbücher als Phraseme verzeichnet wurden – ggf. als eine der Varianten eines Phrasems, z.B. (2) *Führungsstil: Klartext reden für Fortgeschrittene* (Bildung: Einstiegsseite 18 → Weiterbildung 1/5; vgl. *Klartext reden/sprechen* „unverhüllt seine Meinung zum Ausdruck bringen, ganz offen sprechen“, D11:387), oder auch nur in einer anderen Aktionsart (vgl. Burger 1998:26); das Phrasem in der Schlagzeile wäre dann als ein Glied der betreffenden aktionalen Reihe anzusehen, z. B. (3) *Die Mitte ist aus dem Lot geraten* (Meinung: Déja-vu 2/2; vgl. *ins Lot kommen* „in Ordnung kommen, bereinigt werden“, *etwas wieder ins (rechte) Lot bringen* „etw. bereinigen, wieder in Ordnung bringen“, *(nicht) im Lot sein* „(nicht) in Ordnung, (nicht) richtig sein“, D11:461). Die Festigkeit einer solchen Wortverbindung wurde aber immer im Internet-Korpus überprüft – *aus dem Lot geraten* kam dort ca. 6780 vor [2009-04-06]. Eine Wortverbindung wurde zweitens als Phrasem bestimmt auch allein aufgrund ihres mehrmaligen Vorkommens in einer bestimmten übertragenen Bedeutung im Internet-Korpus<sup>3</sup>, z. B. (4) *Gemeindebau: „Wien heizt in den Himmel“* (Panorama: Einstiegsseite – Wien 2 → Wien 5); vgl. *(in) den Himmel heizen* „aufgrund schlechter Isolierung Wärme entweichen lassen“ in den Belegen im Internet-Korpus wie: „Dass einige Häuser regelrechte Energiefresser sind und man aufgrund schlechter Wärmedämmung nicht selten *in den Himmel heizt*, verschweigen viele Vermieter.“ ([www.az-web.de/sixcms/detail.php?template=az\\_druckversion&id=731401&wo=Lokales:Aachen](http://www.az-web.de/sixcms/detail.php?template=az_druckversion&id=731401&wo=Lokales:Aachen), gesehen am 2.4.2009; Hervorhebung von mir); „Energie wird immer teurer – aber noch immer *heizt* Hamburg *den Himmel*.“ ([www.energieberatung-hh.com/index.php?id=2](http://www.energieberatung-hh.com/index.php?id=2), gesehen am 2.4.2009)<sup>4</sup>.

Entsprechend der Klassifikation nach dem Kriterium der Zeichenfunktion, die Phraseme in der Kommunikation haben (vgl. Burger 1998:36-37; 2007:36-41), kamen in den untersuchten Schlagzeilen Phraseme aller drei Grundklassen vor (referentielle, strukturelle und kommunikative Phraseme) sowie onymische Phraseme, die aufgrund ihrer identifizierenden Funktion eine eigene semiotische Klasse bilden, z. B. (5) *Papst kündigt Reise ins Heilige Land an* (Panorama: Religion 1/15; vgl. *das Gelobte Land/das Heilige Land* (bibl.) „Palästina als das Land der Verheißung“, DU 987). Von den

<sup>3</sup> Zur Festigkeit als Ausdruck von Gebräuchlichkeit vgl. Burger (1998:16-17).

<sup>4</sup> Im Tschechischen sagt man entsprechend *vytápět ulici* (wörtlich ‚die Straße heizen‘), vgl. „Plastová okna tímto neduhem netrpí a vy přestanete vytápět ulici a můžete snížit své náklady na topení o 40 a více procent.“ ([www.okna-lexikon.cz/](http://www.okna-lexikon.cz/), gesehen am 2.4.2009); „Kolik pak prošustrujeme tím, že budem vytápět ulici?“ ([stavba.tzb-info.cz/t.py?t=11&i=104864&parent=7&a=4](http://stavba.tzb-info.cz/t.py?t=11&i=104864&parent=7&a=4), gesehen am 2.4.2009).

referentiellen nominativen/satzgliedwertigen Phrasemen waren verbale, substantivische und adverbiale vertreten, z. B. (6) *Schauspielerin Anne Heche brachte Buben zur Welt* (Leben: Menschen 2/14; vgl. *jmdn. zur Welt bringen* „jmdn. gebären“, D11:797), (7) *Brot und Spiele für Kärnten, aber keine Schusswaffen* (Meinung: Gastkommentare 1/20; vgl. *Brot und Spiele/panem et circenses* = Anspruch mit dem zum Ausdruck gebracht wird, dass die Menschen zufrieden zu stellen sind, wenn sie nur ihren Lebensunterhalt und ihre Vergnügungen haben, vgl. DU 317, 1178), (8) *Der Tante Renate: Tanzen bis zum Abwinken* (Leben: Veranstaltungen: Tipps 9; vgl. *bis zum Abwinken* (ugs.) „in großer Menge (bei ständigem Nachschub); bis zur Übersättigung“, D11:25). Einige dieser Phraseme gehören speziellen Klassen an (vgl. Burger 1998:42-49): sechs den Zwillingsformeln und zwei den komparativen Phrasemen, z. B. (9) *Doping: Verfolgt auf Schritt und Tritt* (Sport: Mehr Sport 2/9; vgl. *auf Schritt und Tritt* „überall, überallhin, ständig“, D11:638) und (10) *Wie Tag und Nacht* (Schaufenster: 2. Mode; vgl. *ein Unterschied wie Tag und Nacht* „ein großer, sehr auffälliger Unterschied“, D11:751). Das Beispiel (7) gehört zu den geflügelten Worten, die aber auch satzwertig sein können (s.u.).

Bei den exzerpierten referentiellen propositionalen/satzwertigen Phrasemen kann man feste Phrasen wie (11) *Des derf doch net wahr sein!*<sup>5</sup> (Meinung: merk's Wien 2/13; vgl. *das kann/darf (doch) nicht wahr sein!* (ugs.) = Ausruf der Verwunderung, des Entsetzens o. Ä., D11:776), (12) *Sachen gibt's, die gibt's net!* (Meinung: merk's Wien 2/6, vgl. *Sachen gibts (die gibts gar nicht)!* (ugs.) = Kommentar, der Erstaunen, Befremden ausdrückt, D11:597) oder (13) *Zeitung „Seattle Post“: Nach 146 Jahren ist Schluss mit Print* (Startseite: Kultur 5; Kultur: Einstiegsseite 8 → Medien 1/6; vgl. *mit jmdm./etw. ist Schluss* (ugs.) „jmd./etw. ist ruiniert“, DU 1386) einerseits und topische Formeln andererseits unterscheiden; zu den letztgenannten gehören unter anderem Sprichwörter, z. B. (14) *Wenn zwei das Gleiche tun, ist es nicht dasselbe* (Meinung: Déja-vu 1/18; vgl. <http://geschichteverein-koengen.de/RoemSprichwort.htm> (gesehen am 13.4.2009) bzw. *wenn zwei dasselbe tun, so ist es nicht dasselbe* „was einen Menschen (aufgrund seines Ranges, seiner Autorität) erlaubt ist, ist nicht unbedingt auch jedem anderen erlaubt“, D11:844). Die übrigen in den Schlagzeilen verwendeten satzwertigen Phraseme sind der bereits erwähnten speziellen Klasse, den geflügelten Worten, zuzuordnen (vgl. Burger 1998:45), z. B. (15) *Black is beautiful* (Leben: Uhren 6/14; = ein Schlagwort, das aus der gegen die Rassendiskriminierung gerichteten amerikanischen Black-Power-Bewegung der 60er Jahre des 20. Jhs. hervorgegangen ist und das gewachsene Selbstbewusstsein der Menschen schwarzer Hautfarbe in Amerika zum Ausdruck bringt; ganz vordergründig wird es auf die Farbe Schwarz bezogen, vgl. D12:72) – im Haupttext wurde es auf schwarze Uhren bezogen, die immer mehr auf den Markt drängen: „Beinahe jeder Hersteller hat [...] seine Interpretation des „black is beautiful“ gefunden.“<sup>6</sup>

Das letzte Beispiel gehört auch zu einigen wenigen Phrasemen aus dem Korpus, die aus fremdsprachlichen Komponenten bestehen bzw. solche Komponenten enthalten, weiter z. B. (16) *Piaget: Noblesse oblige!* (Leben: Uhren 5/11; vgl. *noblesse oblige* (bildungsspr.) „das ist selbstverständlich für jmdn., der auf sich hält“, D11:518).

<sup>5</sup> Dass Phraseme v.a. als Kennzeichen der gesprochenen Alltagssprache gelten, spiegelt sich darin wider, dass sie in den untersuchten Zeitungstexten manchmal auch phonetisch wiedergegeben werden, vgl. auch (12) oder (37).

<sup>6</sup> Die satzgliedwertigen geflügelten Worte wurden den entsprechenden referentiellen Gruppen zugeordnet, vgl. beispielsweise das bereits erwähnte substantivische Phrasem (7) *Brot und Spiele* (D12:354).

Selten wurden strukturelle präpositionale Phraseme wie (17) *Von wegen Lügen: Kinder brauchen Fantasiewelten* (Bildung: Erziehung 2/19; vgl. *von wegen* (ugs.) „bezüglich“, DU 1786) und kommunikative Phraseme, z.B. das situationsspezifische (im Boxen) Ring frei! (DUW 534) – (18) *Geschenk der Euro: Ring frei* (Meinung: Stadtplan 1/19, s.u. Modifikationen), in den Schlagzeilen verwendet.

Viermal wurde in den Schlagzeilen eine Anspielung auf einen bekannten kleinen Text gefunden (das Gebet Vaterunser, die Trauungsformel, die Einleitungsformel der ersten Koransure, eines der Grundrechte), z. B. (19) *Verträge zwischen Partnern: Wenn nicht erst der Tod sie scheidet* (Rechtspanorama: Recht allgemein 3/8; vgl. *Ich verspreche dir die Treue in guten und bösen Tagen, in Gesundheit und Krankheit, bis der Tod uns scheidet*, <http://www.erzbistum-muenchen.de/EMF042/EMF004163.asp> (gesehen am 2.4.2009), bzw. *bis dass der Tod euch scheide* = Trauungsformel, W 1254). Kleine Texte (Kinderreime, Gebete, Aphorismen usw.) können einen den Phrasemen ähnlichen Status haben, wenn sie zum Sprachbesitz größerer Gruppen gehören. Da dieser Bereich aber sehr diffus und nach oben nicht abgrenzbar ist, kann er höchstens zur Peripherie der Phraseologie gezählt werden (vgl. Burger 2002:393). In dieser Untersuchung wurden solche Einheiten als „festgeprägte Texte“ berücksichtigt, unter anderem deshalb, weil an ihnen dieselben Modifikationen wie an den gängigen Phrasemen vorgenommen wurden.

Einige verbale und substantivische referentielle Phraseme kamen mehrmals vor: 13 zweimal (*mit einem blauen Auge davonkommen, mit einem Fuß im (Halb-/Semi-/Viertel-) Finale sein/stehen/..., hinter Gittern sein/sitzen, Gold wert sein, unter den Hammer kommen, pleite gehen, apokalyptische Reiter, das schwarze Schaf, etw. ist nicht in Sicht, auf jmds. Spuren wandeln, auf dem Vormarsch sein, goldene Zeiten, über das Ziel (hinaus)schießen*), ein Phrasem dreimal (*schuld an etw. sein*) und eins sechsmal (*in die roten Zahlen rutschen/fallen*). In der Tabelle 2 wird neben der Zahl der verwendeten Phraseme in Klammern die Zahl aller ihren Realisierungen nur dann angegeben, wenn sie sich von der ersten Zahl unterscheidet.

PHRASEMTYP	Absolute Vorkommenshäufigkeit	Relative Vorkommenshäufigkeit %
REFERENTIELLE PHRASEME	131 (151)	91 (92)
<i>Nominativ/satzgliedwertig</i>	108 (128)	75 (78)
Verbal	75 (92)	52 (56,1)
Substantivisch	16 (19)	11,1 (11,6)
Adverbial	17	11,8 (10,4)
<i>Propositional/satzwertig</i>	23	16 (14)
Feste Phrasen	12	8,3 (7,3)
Sprichwörter	7	4,9 (4,3)
Geflügelte Worte	4	2,8 (2,4)

STRUKTURELLE PHRASEME: präpositional	2	1,4 (1,2)
KOMMUNIKATIVE PHRASEME	2	1,4 (1,2)
ONYMISCHE PHRASEME	5	3,5 (3)
FESTGEPRÄGTE TEXTE	4	2,8 (2,4)
<b>INSGESAMT</b>	144 (164)	100

Tab. 2

## 4. Art der Phrasemverwendung

### 4. 1. Normal verwendete Phraseme

Bei der Unterscheidung der normal und modifiziert verwendeten Phraseme ist als eines der Probleme die Frage zu beantworten, was die Normalform des Phrasems ist. Wann ist z. B. die Reduktion eines verbalen Phrasems auf den nominalen Teil eine Modifikation und wann ist sie schon als eine (lexikalisierte) Variante des Phrasems anzusehen – wie z. B. bei den Phrasemen *der letzte Dreck (für jmdn.) (sein)* (D11:157) oder *zum Piepen (sein)* (D11:548)? Für die Phraseme aus dem untersuchten Korpus ist die kürzere Variante nur einmal durch Wörterbuchangaben belegt: (20) *Religionsunterricht auf dem Prüfstand* (Meinung: Quergeschrieben 2/12), vgl. *auf dem Prüfstand stehen* (Neologismus, formal) (DI 630) oder *sich auf dem Prüfstand befinden* „einer genauen Prüfung unterzogen werden“ (W 1007), aber auch *Examensordnung auf dem Prüfstand* (DUW 1191). Würde eine bestimmte Gebrauchsfrequenz (z. B. im Internet-Korpus) die Stabilität der kürzeren Erscheinungsform in anderen Fällen genügend belegen? Auch dann scheint aber die Reduktion texttypspezifisch (vor allem Zeitungstexte) und – genauer – auf die Überschriften begrenzt zu sein. Im Folgenden wurden daher solche Fälle vorläufig einheitlich als formale Modifikationen, Reduktionen von verbalen Phrasemen, bewertet. Aufgrund ihrer Geläufigkeit haben allerdings solche Reduktionen in Schlagzeilen keine Aufmerksamkeitsfunktion (vgl. auch Burger 1998:153).

Von den 159 unterschiedlichen Schlagzeilen wurden in 75 Phraseme normal verwendet (in einer kamen zwei Phraseme vor). In 32 Fällen wurde das Phrasem aus dem Haupttext in die Schlagzeile übernommen, neben den bereits erwähnten Nr. 1, 3-7, 11-12, 16, weiter z. B. (21) *Hugo Portisch: Anonymität ist Gold wert* (Kultur: Medien 1/15; vgl. *Gold wert sein* „sehr wertvoll, nützlich, Gewinn bringend sein“, D11:268) oder (22) *Die Hunde bellen, die Karawane zieht weiter* (Bildung: Hochschule 2/6; vgl. *die Hunde bellen, und/aber die Karawane zieht weiter* „unbeirrt von Widerstand oder Kritik verfolgen wir den für richtig befundenen Kurs weiter“, D11:354). Einen Übergang zur Gruppe der nur in den Schlagzeilen (nicht im Haupttext) normal verwendeten Phraseme stellt die Schlagzeile (23) *Die Zeit arbeitet gegen Israel* (Meinung: Rundschau 17) dar. Im Text wird die kodifizierte Variante verwendet: „*Die Zeit arbeite für Israel*, meinte David Ben Gurion.“, vgl. *die Zeit arbeitet für jmdn.* „die Gegebenheiten ändern sich nach und nach zu jmds. Gunsten ohne sein Zutun“ (D11:827), die Variante mit *gegen* ist nur im Internet-Korpus belegt (ca. 964, gesehen am 6.4.2009).

Wenn ein normal verwendetes Phrasem nur in der Schlagzeile vorkommt (44 Fälle, s. beispielsweise oben Nr. 2, 8-9, 13-14, 17), findet man im Haupttext meistens ein nicht-phraseologisches Synonym – z. B. (24) *Energie: EU greift Nabucco auch finanziell unter die Arme* (Wirtschaft: Eastconomist 4/13; vgl. *jmdm. (mit etw.) unter die Arme greifen* „jmdm. in einer Notlage (mit etw.) helfen“, D11:51): „[...] Die EU wird den Bau der Nabucco-Pipeline mit 250 Mio. Euro unterstützen.“ oder (25) *George Clooney macht sich für die Uhrmacher-Zunft stark* (Leben: Einstiegsseite – Uhren 6 → Uhren 1/22; vgl. *sich für etw. stark machen* (ugs.) „sich für etw. sehr einsetzen“, D11:681): „[...] Schauspieler George Clooney setzt sich für den Beruf des Uhrmachers ein.“ –, gelegentlich auch ein synonymes Phrasem, z. B. (26) *„Borat“-Star hält Nationalgarde in Alabama zum Narren* (Startseite: Kultur 6, Kultur: Einstiegsseite 9 → Film 1/1, Medien 1/5; vgl. *jmdn. zum Narren halten* (ugs.) „jmdn. täuschen, anführen“, D11:507): „[...] Der als ‚Borat‘ bekanntgewordene britische Komiker Sacha Baron Cohen hat die Nationalgarde im US-Staat Alabama an der Nase herumgeführt.“ Der Haupttext kann auch der Vereindeutigung dienen – er macht z. B. klar, dass in der Schlagzeile (27) *Die russische Lektion – Europa schnappt nach Luft* (Meinung: Rundschau 12) das Phrasem *vor Überraschung/Schreck/... nach Luft schnappen* (ugs. iron.) (DI 503) und nicht das Phrasem *nach Luft schnappen* (ugs.) „geschäftlich, wirtschaftlich in einer schlechten Lage sein“ (DU 1033) gemeint wird: „Die Schrecksekunde des Westens war lang. [...] Westeuropa schnappte nach Luft. Die ersten Wortmeldungen spiegelten nichts als Verblüffung.“

## 4.2. Modifiziert verwendete Phraseme

Phraseme, die in den Schlagzeilen modifiziert verwendet wurden, kamen in einer modifizierten Form oder in einer modifizierten Bedeutung vor. Bei den *formal* modifizierten Phrasemen wurde grammatische Modifikation, lexikalische Substitution, Erweiterung, Reduktion, Implikation, Permutation, Kontamination und ggf. eine Verbindung mehrerer dieser Verfahren festgestellt (zur Terminologie vgl. Palm 1995:62-87).

### 4.2.1. Formal modifizierte Phraseme

Die grammatische Modifikation (2 Schlagzeilen) bestand (a) in der Verwendung eines anderen Numerus (Plural anstatt von Singular): (28) *Papst Benedikt in Afrika: Aids und Islam als heiße Eisen* (Startseite: Panorama 2, Panorama: Einstiegsseite 8 → Religion 1/5; vgl. *ein heißes Eisen* (ugs.) „eine heikle, bedenkliche Sache“, D11:320) – im Haupttext wurde das Phrasem normal verwendet; oder (b) eines anderen strukturellen bzw. syntaktischen Phrasemtyps – eine feste Phrase wurde (nur in der Schlagzeile) als verbales Phrasem verwendet: (29) *E-Voting bei ÖH-Wahl scheidet die Geister* (Bildung: Einstiegsseite 9 → Hochschule 1/5; vgl. *da/hier scheiden sich die Geister* „in diesem Punkt gehen die Meinungen auseinander“, D11:244).

Die lexikalische Substitution als einzige Modifikation (10 Schlagzeilen) wurde in drei Fällen aus dem Haupttext übernommen, z. B. (30) *Grün-weißer Kantertsieg – Austria kommt mit Veilchen davon* (Sport: Fußball 1/12, vgl. *mit einem blauen Auge davon kommen* (ugs.) „glimpflich davonkommen“, D11:67, *Veilchen 2.* (ugs. scherzh.), „...blau verfärbter Bluterguss um ein Auge herum“, vgl. DU 1680)<sup>7</sup>. Siebenmal erschien das Phrasem nur in der Schlagzeile, z. B. (31) *Homeschooling: Statt der Schulbank das Sofa drücken* (Bildung: Schule 2/16; vgl. *die Schulbank drücken* (ugs.) „zur Schule gehen“,

<sup>7</sup> Die Weglassung von Artikelwörtern wurde nicht als Modifikation bewertet, da es sich um ein charakteristisches Merkmal der Gestaltung von Schlagzeilen handelt, das nicht nur auf Phraseme beschränkt ist.

D11:639) oder (32) *Osteuropa: Viele Wege führen in den Abgrund* (Wirtschaft: International 8/12; vgl. *viele Wege führen nach Rom* „es gibt mehrere Möglichkeiten, ein Ziel zu erreichen“, D11:786).

Die lexikalische Substitution kam viermal auch in Verbindung mit anderen formalen Modifikationen vor – mit der Permutation, d. h. der Veränderung der Reihenfolge von Komponenten, die einem verbalen Satz des Haupttextes entspricht (33), mit der Erweiterung durch Bildung eines Kompositums (nur in den Schlagzeilen, 34-35) oder durch die Hinzufügung eines Präpositionalobjekts (auch im Text, 36): (33) *Island: Nach dem Zorn die Stille – und das Ende der Gier* (Wirtschaft: Finanzen 3/5, vgl. *die Stille nach dem Sturm*, IK 85, (gesehen am 6.4.2009) als Anspielung auf Lukas 8, 22-25, vgl. <<http://www.bibleserver.com/index.php>><sup>8</sup> – im Haupttext: „Nach dem Zorn kam die Stille.“; (34) *Allianz: Dresdner Bank-Desaster reißt Milliardenloch in Bilanz* (Wirtschaft: Bilanzen 1/23; vgl. *ein (großes/gewaltiges) Loch in die Kasse reißen* (ugs.) „sehr viel Geld kosten“, D11:459) und (35) *Schnäppchenträume sind doch nur Schäume* (Leben: Wohnen 1/11; vgl. *Träume sind Schäume* „was man geträumt hat, muss nicht wahr werden“, D11:733); (36) *Mit den Wölfen gegen die Kirche heulen* (Meinung: Déjà-vu 1/2; vgl. *mit den Wölfen heulen* „sich der Mehrheit (aus Opportunismus) anschließen“, D11:812).

Im Falle der Reduktion (26 Schlagzeilen) wurde meistens die verbale Komponente weggelassen und das Phrasem wurde auf den nominalen Teil reduziert. Im Haupttext wurde dabei das Phrasem entweder normal verwendet, z. B. (37) *Nestroy in da Bredullje* (Meinung: Déjà-vu 2/15, vgl. *in der Bredouille sein/(sitzen)* (veraltend, selten), DI 99) – „Jetzt' sitz'n wa in da Bredullje.“ – ggf. wurde eine metasprachliche Kommentierung ergänzt wie in (38) *Nägel mit Köpfen – oder?* (Meinung: merk's Wien 1/16; vgl. *Nägel mit Köpfen machen* (ugs.) „etwas richtig anfangen, konsequent durchführen“, D11:504) – „Macht sie jetzt, wie die häufig verwendete dumme Redewendung heißt, ‚Nägel mit Köpfen?‘“ Oder das Phrasem kam im Text nicht vor, z. B. (39) *Madoff hinter Gittern – für 150 Jahre?* (Wirtschaft: International 4/13; vgl. *hinter Gittern sein sitzen* (ugs.) „im Gefängnis eine Strafe verbüßen“, D11:262) oder auch Nr. 20 oben.

Reduziert kommt in den Schlagzeilen auch das sportspezifische Phrasem *mit einem Fuß im (Halb-/Semi-/Viertel-) Finale sein/stehen/...* (IK ca 70, gesehen am 2.4.2009), dessen Grundlage die Kollokation *im Finale stehen* (DU 544) bildet und das auf solche Phraseme anspielt wie *mit einem Fuß im Gefängnis stehen* (ugs.) „in Gefahr sein mit dem Gesetz in Konflikt zu kommen“ oder *mit einem Fuß im Grabe stehen* „dem Tode sehr nahe sein“ (D11:228). Von diesen Phrasemen unterscheidet es sich aber durch den Ausdruck einer positiven Einstellung zum bezeichneten Sachverhalt: (40) *Uefa-Cup: Werder mit einem Fuß im Viertelfinale* (Sport: Fußball 2/2); (41) *Eishockey: KAC fix im Finale, Salzburg mit einem Fuß* (Sport: Mehr Sport 1/6).

Ausnahmsweise wurde in den „phraseologischen“ Schlagzeilen eine substantivische Komponente weggelassen: (42) *Wie Tag und Nacht* (Schaufenster: 2. Mode; vgl. *ein Unterschied wie Tag und Nacht* „ein großer, sehr auffälliger Unterschied“, D11:751). Oder eine äußere Valenzstelle wurden nicht realisiert: (43) *Gruppenklage: Anwälte machen Druck* (Rechtspanorama: Recht allgemein 3/5; vgl. *hinter etw. Druck machen* (ugs.) „dafür sorgen, dass etw. beschleunigt wird“, D11:160) – im Text allerdings „Die Rechtsanwälte *machen* nun aber *Druck auf* die Einführung einer richtigen Gruppenklage

<sup>8</sup> In Wörterbüchern kodifiziert ist nur das Phrasem *die Ruhe/Stille vor dem Sturm* „die Stille, bevor ein (unangenehmes) turbulentes Ereignis eintritt“ (D11:593).

[...]“ (vgl. *Druck auf jmdn. ausüben* als Kollokation, DU 401, – in diesem Fall ‚auf die Regierung, damit sie etw. einführt‘).

Einen Übergang von der Reduktion zur Implikation (der Anspielung mit einer Komponente – ggf. mit mehreren – auf ein Phrasem) stellen Schlagzeilen dar, in denen der nominale Teil eines verbalen Phrasems in einem anderen Kasus als im Phrasem verwendet wurde, z. B. (44) *Elvis unter dem Hammer: 100.000 Dollar für Glitzer-Overall* (Leben: Einstiegsseite 1 → Lebensstil 1/1; vgl. *unter den Hammer kommen* ‚(zwangs)versteigert werden‘, D11:297 und auch im Text) oder (45) *Kein Blatt vorm Mund: Wie Frauen über Sex reden* (Kultur: Einstiegsseite – Literatur 1 → Literatur 1/2; vgl. *(sich) kein Blatt vor den Mund nehmen* (ugs.) ‚offen seine Meinung sagen‘, D11:113).

Die Implikation eines Phrasems wurde sechsmal festgestellt, z. B. (46) *Leitl hofft auf „blaues Auge“ für Österreichs Exporteure* (Wirtschaft: National 5/1; vgl. *mit einem blauen Auge davonkommen*, Nr. 30, so auch im Text); (47) *EU: Das Ende der rot-weiß-roten Extrawurst* (Startseite 16; Politik: Einstiegsseite 5 → Europa 1/2; vgl. *jmdm. eine Extrawurst braten* (ugs.) ‚jmdn. anders als andere behandeln, begünstigen‘, D11:187); (48) *Gerl Halliwell: Laufpass nach Blitzverlobung* (Menschen 2/11; vgl. *jmdm. den Laufpass geben* (ugs.) 1. ‚die Beziehung zu jmdm. abbrechen‘, D11:437) oder (49) *Urteil: Sanktus für Kindergeld-Rückzahlung* (Innenpolitik 2/6; vgl. *seinen Sanktus zu etw. geben* ‚seine Zustimmung zu etw. geben‘, VD 655).

Um eine Kontamination, eine Idiom-Vermischung, handelte es sich in der Schlagzeile (50) *Ungarn: Billiges Blech ist Goldes wert* (Wirtschaft: Einstiegsseite 20 → International 1/15; vgl. *Gold wert sein* unter Nr. 21 und *eigener Herd ist Goldes wert* ‚ein eigener Hausstand, ein eigener Haushalt ist etwas sehr Wichtiges und Gutes‘, D11:323), d.h. ein Phrasem wurde unter der Anspielung auf ein Sprichwort im Kasus einer Komponente modifiziert, die Struktur der Schlagzeile bildet dabei die rhythmische Struktur des Sprichworts nach.

#### 4.2.2. Semantisch modifizierte Phraseme

Unter semantischen Modifikationen wird vor allem das Sprachspiel mit der phraseologischen und der wörtlichen Lesart einer Wortverbindung verstanden.

Im Falle der sog. Remotivierung (12 Schlagzeilen) wird die phraseologische Lesart gemeint, die wörtliche wird aber bewusst gemacht, aktualisiert (vgl. Burger u. a. 1982:29), z. B.: (51) *MAC: Von Angesicht zu Angesicht* (Leben: Lebensstil 2/6; Schaulfenster: 3. Beauty; vgl. *von Angesicht zu Angesicht* (geh.) ‚persönlich‘, D11:39) – es geht um einen Bericht über die Arbeit der Visagisten einer Make-up-Firma auf Modeschauen. (52) *Geht Gastein baden?* (Spectrum: Architektur 5; vgl. *baden gehen* (ugs.) ‚keinen Erfolg mit etw. haben; hereinfließen (und enttäuscht sein)‘, D11:79) – ein Bericht über die ausbleibende Revitalisierung des bekannten Kurorts Bad Gastein. (53) *Dachausbauten: Auch oben am Boden bleiben* (Leben: Einstiegsseite – Wohnen 3 → Wohnen 1/4; vgl. *auf dem Boden (der Tatsachen/der Wirklichkeit) bleiben* ‚realistisch sein‘, vgl. [http://de.wiktionary.org/wiki/auf\\_dem\\_Boden\\_der\\_Tatsachen\\_bleiben](http://de.wiktionary.org/wiki/auf_dem_Boden_der_Tatsachen_bleiben) (gesehen am 2.4.2009); *am Boden* als Austriazismus, vgl. VD 33). (54) *Ukraine: Eher geht ein Kamel durch ein Nadelöhr...* (Wirtschaft: Economist 2/17; vgl. *Eher geht ein Kamel durch ein Nadelöhr* ‚das ist so gut wie unmöglich, wird sicherlich nicht geschehen‘, nach Mathäus 19, 24, DU 869) – die wörtliche Bedeutung wird nicht nur durch den Kontext (‚Ein Kamel geht eher durch ein Nadelöhr, als dass es die ukrainisch-russische Grenze passiert. Diese Erfahrung mussten 20 dieser Tiere machen,...‘), sondern auch durch das Foto eines Kamels aktualisiert.

Beim Wörtlich-Nehmen wird die wörtliche Lesart gemeint, die phraseologische schwingt aber mit (vgl. Burger u.a. 1982:29), s. oben Nr. 15 und weiter (18) *Geschenk der Euro: Ring frei* (Meinung: Stadtplan 1/19; vgl. (Boxen:) *Ring frei!*, DUW 534, bzw. *Ring frei zur zweiten Runde!*, DU 1315, und übertragen *Ring frei für die nächsten Kandidaten* „sie können nun beginnen“, DU 1315) – im Artikel wird aber die „vom Autoverkehr befreite Ringstraße“ in Wien gemeint. (55) *Rund um die Uhr* (Leben: Uhren 8/9; vgl. *Rund um die Uhr* (ugs.) „24 Stunden lang, zu jeder Zeit“, D11:595) – der Artikel behandelt aktuelle gesellschaftliche Ereignisse, die mit der Uhrenbranche zusammenhängen oder an denen sie beteiligt war.

Die Verletzung der semantischen Selektionsbedingungen eines Phrasems führte zu einer Bedeutungsverschiebung in der Schlagzeile (56) *EuGH reißt Lücken in Schutz für Investitionen* (Rechtspanorama: Einstiegsseite – Wirtschaft & Steuern 3 → Wirtschaft & Steuern 3), wo die Subjektstelle mit dem Agens „der Europäische Gerichtshof“ (anstatt mit einer unbelebten Ursache) untypisch besetzt ist, vgl. *eine Lücke/Lücken reißen* (pathetisch; *Tod/Weggang/... in einer Gruppe/Firma/...*); *viele/(...) Lücken reißen* (pathetisch; *Krieg/Tod/...*, DI 501).

#### 4.2.3. Formal-semantisch modifizierte Phraseme

In bestimmten Fällen erzeugte eine formale Veränderung des Phrasems zusammen mit dem Kontext eine semantische Modifikation. So führte die lexikalische Substitution (in Nr. 58 mit Erweiterung durch Bildung eines Kompositums) zweimal zur Remotivierung: (57) *Wiener Musikleben: Dem Genie gibt's der Herr im Schlaf* (Kultur: Klassik 2/12; vgl. *den Seinen gibts der Herr im Schlaf(e)* (scherzh.) = Bemerkung, wenn jmd. unverdientes Glück hat, ohne eigenes Zutun etwas erreicht, D11:324) – der Artikel kündigt die Auf-führung eines Konzerts von Haydn an und bietet mögliche Erklärungen für den Kom-mentar „Im Schlaf geschrieben“, der im Manuskript des Konzerts steht. (58) *Die weißen Polizei-Schafe* (Meinung: Weiberrede 1/3; vgl. *das schwarze Schaf* „derjenige in einer Gruppe, der sich nicht einordnet, der unangenehm auffällt“, D11:609) – die Wiener Poli-zisten (mit weißer Hautfarbe) haben versehentlich einen schwarzen Lehrer geschlagen; nicht alle Polizisten handeln jedoch brutal – die Autorin möchte „nicht pauschal verur-teilen: Auch bei der Wiener Polizei gibt es weiße Schafe.“

Die lexikalische Substitution kann die wörtliche Lesart sogar in den Vordergrund rücken (4 Fälle), z. B. (59) *ZDF: Johannes B. Kerner talkt im Dunkeln* (Kultur: Medien 2/2; formal Anspielung auf *im Dunkeln tappen* „in einer aufzuklärenden Sache noch keinen Anhaltspunkt haben“, D11:163) – bei einer Talk-Show („Late-Night-Talk“) zum Thema „ökologische Verträglichkeit“ wird die übliche Beleuchtung ausgeschaltet und es wird bei Neon-Licht gesendet. Oder (60) *Ein Rennen für die Zeit: Tag Heuer präsentiert die Neuen Carreras* (Leben: Uhren 8/4), vgl. *der Wettlauf mit der Zeit*, DU 1807; *ein Wettlauf gegen die/mit der Zeit*, DI 970); *Rennen gegen die Zeit*, IK 39 900 (gesehen am 2.4.2009) – eine „Uhren-Weltpremiere“ wurde teilweise als Rennfahren inszeniert.

Eine Reduktion kann mit einer Bedeutungsverschiebung (61), mit der Änderung der konnotativen Bedeutung (62-63) oder mit der Remotivierung (fünfmal, z. B. 64-65) verbunden werden: Die Wortverbindung *unter einem Dach* ist kodifiziert im Phrasem (mit jmdm.) *unter einem Dach leben/wohnen/hausen* (ugs.) „(mit jmdm.) im gleichen Haus wohnen“ (D11:141). Wenn die äußere Valenzstelle nicht durch Personen besetzt wird, bedeutet das Phrasem „im gleichen Haus untergebracht sein“, vgl. „Hilfe für Kranke *unter einem Dach*. [...] Neben der Apotheke hat die Diabetologin Dr. Ulrike Brockmann ihre Praxis. Und in den oberen Räumen hat die Selbsthilfegruppe ihre Räume, in denen zahlreiche Veranstaltungen stattfinden“ (<http://www.ksta.de/html/>

artikel/1238088756875.shtml, gesehen am 2.4.2009; H.v.m.]). Abstrakter wird die Wortverbindung verwendet in der Bedeutung „unter einer gemeinsamen Leitung, in einer Firma o.Ä.“, was vorläufig nur durch Texte belegt ist: (61) *Lobbying und PR: Kommunikation: Sieben Agenturen unter einem Dach* (Wirtschaft: National 7/1) – nämlich in einer neu gegründeten Firma, als eine „Kommunikationsgruppe“.

Die Formel *Im Namen Allahs, des Allerbarmers, des Barmherzigen*, mit der die erste Sure des Korans beginnt (vgl. <http://www.koransuren.de/koran/sure1.html>, gesehen am 13.4.2009), wird gekürzt verwendet und aufgrund des Kontextes bekommt sie eine ironische Konnotation: (62) *Türkei: Im Namen Allahs, werdet produktiver!* (Wirtschaft: Eastconomist 4/19). Das Phrasem in der Schlagzeile (63) *Deutsches Design: Am Nullpunkt* (Schaufenster: 4. Design) ist kodifiziert nur in der Form *den Nullpunkt erreichen; auf dem Nullpunkt ankommen* (ugs.) „ganz negativ werden, einen absoluten Tiefpunkt erreichen“, D11:520)<sup>9</sup> – in der Schlagzeile und im Text wird der Nullpunkt aber neutral, nicht negativ gemeint, vgl. „[...] Das Grundkonzept deutschen Designs, so Borka, ist rational, industriell, funktional und minimalistisch, besessen von einer Norm oder einem Nullpunkt, an dem alle Dinge gemessen werden können.“

Wie in der Schlagzeile durch das Wort *Tisch* – (64) *Am EU-Tisch hartes Brot für Monsieur Sarkozy* (Meinung: Rundschau 15; vgl. *ein hartes/schweres Brot sein* „ein mühevoller Gelderwerb sein“, D11:129) –, so wird auch im Text selbst die wörtliche Bedeutung durch den Kontext mit-aktualisiert: „Statt Champagner-Partys hartes Brot für Monsieur Sarkozy.“ Ähnlich in der Schlagzeile zum Artikel über den Kochstar Ramsay, der „schon wieder ein Lokal schließen [muss]. Und [...] mit Affäre und Schwindel für noch mehr Negativ-Publicity [sorgt].“: (65) *Gordon Ramsay: In Teufels Küche* (Startseite: Leben 6; Leben: Einstiegsseite 8 → Menschen 1/8, Essen & Trinken 1/1; vgl. *in Teufels Küche kommen* (ugs.) „große Unannehmlichkeiten bekommen“, D11:720).

In einer Schlagzeile mit einem verkürzten Phrasem wird das zweite, onymische Phrasem durch die grammatische Modifikation (Superlativ anstatt des Positivs) zu einer freien Wortverbindung. Der Text stellt ein Gebiet „am Rande des Nationalparks Hohe Tauern“ vor, die Schlagzeile spielt auf die Struktur von Sprichwörtern an, die einen Parallelismus aufweisen (vgl. *andere Länder, andere Sitten; andere Städtchen, andere Mädchen*; ggf. *kleine Kinder, kleine Sorgen, große Kinder, große Sorgen*)<sup>10</sup>: (66) *Osttirol: Höchste Zeit, höchste Tauern* (Leben: Einstiegsseite – Reise 6 → Reise 1/7, vgl. *es ist/wird höchste Zeit* „der Zeitpunkt ist gekommen/kommt, etw. zu tun“, DU 1844, und *Hohe Tauern*, vgl. <http://www.hohetauern.at/>).

Wenn ein Phrasem durch eine oder mehrere Komponenten impliziert wird, kann in der Schlagzeile wieder entweder seine phraseologische Lesart gemeint und die wörtliche Lesart nur durch den Kontext mit-aktualisiert werden: (67) *Nur wenige Flecken auf dem Ostgeschäft* (Wirtschaft: Eastconomist 2/2, Finanzen 4/13; vgl. *einen Fleck(en) auf der (weißen) Weste haben* (ugs.) „nicht mehr unbescholten sein“, D11:211) – die Rede ist vom Konzern Henkel, der u. a. ein Waschmittel-Produzent ist. Oder die Komponenten sollen wörtlich verstanden werden: (68) *Unrund: Ecken und Kanten erlaubt* (Leben: Uhren 4/5; nur formal eine Anspielung auf das Phrasem *an allen Ecken (und Enden/Kanten)* (ugs.) „überall“, D11:165) oder (69) *Mobilfunk: „Wer nichts mehr weiß, macht's mit dem Preis“* (Tech&Science: Handy 1/20, vgl. *Was ich nicht weiß, macht*

<sup>9</sup> Vgl. aber (*etw.*) *am Nullpunkt; am Nullpunkt (einer Sache)* (IK ca 29 200, gesehen am 7.4.2009), z. B. *Menschheit/Literatur/... am Nullpunkt; am Nullpunkt der Literatur/Kunst/Medizin/Familie/...*

<sup>10</sup> Eine ähnliche, nur formale Anspielung findet man in der Schlagzeile *Biathlet: Scharf geschossen, schnell gelaufen* (Sport: Wintersport 1/11), wo strukturelle und rhythmische Eigenschaften von Sprichwörtern wie *erst geschossen, dann genossen* (SL 205), *wie gewonnen, so zerronnen* (D11:260) nachgeahmt werden.

*mich nicht heiß* „über etwas, was ich nicht (genau) weiß, rege ich mich nicht auf (und deshalb will ich davon auch gar nichts wissen)“, D11:809) – die Abwandlung, die aus dem Text übernommen wurde, hat inhaltlich mit dem Sprichwort nichts zu tun.

Auch bei einer Kontamination (Idiom-Vermischung) erfolgt die Remotivierung durch den Kontext (s. *Kredit-Haie*): (70) *Kredithaie fischen im Vollen* (Wirtschaft: Finanzen 4/8, vgl. *im Trüben fischen* „unklare Zustände zum eigenen Vorteil ausnutzen“, D11:736, einerseits und *aus dem Vollen schöpfen* „auf reichlich vorhandene Mittel zurückgreifen“, D11:769, „von dem reichlich Verfügbaren großzügig Gebrauch machen“, DU 1744, bzw. *ins Volle greifen* „von dem reichlich Verfügbaren uneingeschränkt nehmen, was man braucht“, DU 1744, andererseits) – die Rede ist von privaten Kreditvermittlern, die „seit Banken ihr Geld vorsichtiger verborgen, einen stärkeren Zulauf [haben]“.

Die Tabelle 3 fasst die Arten der Phrasemverwendung und ihre Vertretung im untersuchten Korpus zusammen.

Art der Verwendung	Ort			
	Schlagzeile	Text		
		normal	modifiziert	0
Normal	76	32	-	44
Modifiziert	88	9	14	65
• formal (fM)	<b>50</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>39</b>
Gramm. Modifikation	2	1	-	1
Lex. Substitution (LS)	10	-	3	7
LS + andere fM	4	-	1	3
Reduktion	26	5	-	21
Implikation	6	1	-	5
Kontamination	2	-	-	2
• semantisch	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>11</b>
Remotivierung	12	1	4	7
Wörtlich-Nehmen	5	-	2	3
Verletzung der semant. Selektionsbed.	1	-	-	1
• formal-semantisch	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>15</b>

Lex. Substitution + Remotivierung	2	-	1	1
Lex. Substitution + Wörtlich-Nehmen	4	-	1	3
Reduktion + Bedeutungsverschiebung	1	-	-	1
Reduktion + Änderung der Konnotation	2	-	-	2
Reduktion + Remotivierung	5	-	1	4
Gramm. Modifikation + Wörtlich-Nehmen	1	1	-	-
Implikation + Remotivierung	1	-	-	1
Implikation + Wörtlich-Nehmen	2	-	1	1
Kontamination + Remotivierung	2	-	-	2
<b>Insgesamt</b>	<b>164</b>	<b>41</b>	<b>14</b>	<b>109</b>

Tab. 3

## 5. Zusammenfassung

Am Anfang der Untersuchung wurde die Frage gestellt, in welchem Ausmaß und wie Phraseme in den Schlagzeilen der Online-Ausgabe der österreichischen Tageszeitung *Die Presse* verwendet werden. Von den untersuchten 3180 Schlagzeilen wurden Phraseme in 202, d. h. in ca 6,4 % gefunden. Diese oder eine höhere als die durchschnittliche Vertretung wurde (in absteigender Reihenfolge) in den Rubriken Schaufenster, Reporter 09, Rechtspanorama, Sport, Leben, Startseite (Nachrichten), Spectrum, Wirtschaft und Meinung festgestellt (s. Tab. 1). Da einige Schlagzeilen auf mehreren Webseiten angeführt wurden, handelte es sich nur um 159 unterschiedliche Schlagzeilen. In diesen wurden 144 verschiedene Phraseme verwendet, die alle semiotischen Typen von Phrasemen repräsentieren (vgl. Tab. 2). In fünf Schlagzeilen wurden je zwei Phraseme verwendet – entweder getrennt oder vermischt (es ging dann um die Kontamination als eine Art der modifizierten, sprachspielerischen Phrasemverwendung). Fünfzehn Phraseme wurden mehrmals verwendet – am häufigsten (fünfmal) die Variante *in die roten Zahlen rutschen*, eines der wirtschaftsspezifischen Phraseme. In zwei Schlagzeilen wurden phraseologische Austriazismen verwendet (vgl. Nr. (49) *seinen Sanktus zu etw. geben* und (53) *am Boden bleiben*).

Die Zahl der modifiziert verwendeten Phraseme war nicht viel höher als jene der normal verwendeten (88 gegenüber 76, vgl. Tab. 3). Bei den Modifikationen überwogen

aber deutlich die formalen (50 gegenüber 18, wenn man die Mischformen nicht berücksichtigt). Dies hängt vor allem mit der Nominalisierungstendenz in den Schlagzeilen zusammen – die meisten Modifikationen waren Reduktionen eines verbalen Phrasems auf dessen nominalen Teil. Die normal verwendeten Phraseme wurden häufiger aus dem Haupttext übernommen als die modifizierten (ca. 42 % vs. ca. 16 % – in ca. 26 % der Schlagzeilen hatten sie kein, nicht einmal ein normal verwendetes, Phrasem als Stütze im Haupttext), was eine Tendenz in der Realisierung der Aufmerksamkeitsfunktion der Schlagzeilen andeuten kann. Um die Rolle der modifizierten Phraseme hier genau zu bestimmen müsste man aber untersuchen, welche andere sprachliche Mittel zu diesem Zweck verwendet werden. Was die Art der Phrasemverwendung in einzelnen Rubriken betrifft (vgl. Tab. 4), wurden modifizierte Phraseme wesentlich häufiger als nicht-modifizierte in den Rubriken Leben (30 vs. 9) und Schaufenster (6 vs. 2) verwendet. Auf der Startseite und in den Rubriken Politik und Rechtspanorama war der Unterschied kleiner – ungefähr zweimal mehr modifizierte als normal verwendete Phraseme. Umgekehrt überwogen normal verwendete Phraseme in der Rubrik Wirtschaft (27 vs. 19) und Meinung (19 vs. 12).

Rubrik	Schlagzeilen mit Phrasemen	Zahl der versch. Phraseme/ihrer Realisierungen <sup>11</sup>	Normal verwendet	Formal modifiziert	Semantisch modifiziert	Formal-semantisch modifiziert
Startseite	6	6	2	3	-	1
Politik	6	4/6	2	4	-	-
Wirtschaft	44 <sup>12</sup>	35/46	27	12	1	6
Panorama	8 <sup>13</sup>	7/9	4	5	-	-
Kultur	17	12/17	8	5	1	3
Sport	12	9/12	6	6	-	-
Leben	36 <sup>14</sup>	29/39	9	9	9	12
Tech&Science	2	2	1	-	-	1
Bildung	11	8/11	5	4	-	2
Gesundheit	1	1	-	1	-	-
Rechtspanorama	8	6/8	3	3	2	-

<sup>11</sup> Die Unterschiede zwischen beiden Angaben haben mehrere Ursachen: (a) ein Phrasem kann in mehreren Schlagzeilen erscheinen, (b) in einer Schlagzeile können zwei Phraseme vermischt werden, (c) die Schlagzeile mit einem Phrasem erscheint auf mehreren Webseiten.

<sup>12</sup> In zwei Schlagzeilen wurden je zwei Phraseme vermischt.

<sup>13</sup> Eine Schlagzeile enthält zwei Phraseme.

<sup>14</sup> Zwei Schlagzeilen enthalten je zwei Phraseme.

Spectrum	9	7/9	4	1	3	1
Schaufenster	8	6/8	2	3	1	2
Meinung	31	30/31	19	8	2	2
Karriere	1	1	-	1	-	-
Reporter 09	2	1/2	-	-	2	-
<b>Insgesamt</b>	<b>202</b>	<b>158/208</b>	<b>92</b>	<b>65</b>	<b>21</b>	<b>30</b>

**Tab. 4**

Die Ergebnisse der hier referierten Untersuchung könnten mit der Phrasemverwendung in den Schlagzeilen anderer Zeitungen verglichen werden. Erstens mit den Schlagzeilen der Print-Ausgabe derselben Zeitung, die uns leider nicht zur Verfügung stand. Nur ein Beispiel, das auf mögliche Unterschiede hinweist: ein Artikel, der in der Print-Ausgabe die Überschrift *Den Ostwährungen droht der Crash* trug (7. 2. 2009, S. 22), hieß in der Online-Ausgabe *Damoklesschwert über Osteuropas Währungen* (Wirtschaft: Eastconomist – Einstiegsseite (gesehen am 6.2.2009)). Weitere Vergleiche könnten (a) intralingual vorgenommen werden (mit den Schlagzeilen anderer österreichischer Zeitungen, der Zeitungen anderer deutschsprachiger Länder und Regionen bzw. der deutschgeschriebenen Zeitungen überhaupt) oder (b) interlingual – z. B. in unserem Fall mit den tschechischen Zeitungen. Interessant wäre auch der Vergleich von Zeitungen, die eine Print- und eine Online-Ausgabe haben, und solchen, die nur online erscheinen.

## Literaturverzeichnis:

### Primärliteratur:

*DiePresse.com*. Zutritt unter WWW: <http://diepresse.com/>

### Sekundärliteratur:

BURGER, Harald (1999): Phraseologie in der Presse. In: BRAVO, Nicole Fernandes/BEHR, Irmtraud/ROUER, Claire (Hrsg.): *Phraseme und typisierte Rede*. Tübingen, S. 77-89.

BURGER, Harald (1998): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.

BURGER, Harald (2002): Die Charakteristika phraseologischer Einheiten. Ein Überblick. In: CRUSE, D. Alan/HUNDSNURSCHER, Franz/JOB, Michael/LUTZEIER, Peter Rolf (Hrsg.): *Lexikologie/Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Bd. 1. Berlin/New York, S. 392-401.

BURGER, Harald (2007): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 3., neu bearb. Aufl. Berlin.

- BURGER, Harald/BUHOFER, Annelies/SIALM, Ambros (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin/New York.
- DI = SCHEMANN, Hans (1993): *Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart/Dresden.
- DU = *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. 4., neu bearb. und erweiterte Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2001.
- DUW = *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 2., völlig neu bearb. u. stark erw. Aufl. Mannheim/Wien/Zürich 1989.
- D11 = *Duden. Redewendungen und sprichwörtlichen Redensarten: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Bearb. v. DROSDOWSKI, Günther u. SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner (1998). Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich. (= Der Duden; Bd. 11)
- D12 = *Duden. Zitate und Aussprüche: Herkunft und aktueller Gebrauch*. Bearb. v. Werner Scholze-Stubenrecht (1993) u.a. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich. (= Der Duden; Bd. 12)
- FLEISCHER, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
- JAVŮREK, Adam (2008): Základy online žurnalistiky. In: POLÁCH, Vladimír P. (Hrsg.): *Mediální teorie a praxe*. Sborník příspěvků. Olomouc.
- LENZ, Barbara (1998): „Bilder, die brutzeln, brennen nicht“. Modifizierte sprachliche Formeln in Zeitungsüberschriften und die grammatischen Bedingungen ihrer Rekonstruktion. In: HARTMANN, Dietrich (Hrsg.): *„Das geht auf keine Kuhhaut“ – Arbeitsfelder der Phraseologie*. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie/Parömiologie. Bochum, S. 199-214.
- PALM, Christine (1995): *Phraseologie: Eine Einführung*. Tübingen.
- PILZ, K. Dieter (1991): Phraseologie in der (regionalen) Tageszeitung (am Beispiel einer Ausgabe der „Westdeutschen Allgemeinen“ (WAZ) vom Samstag/Montag, 30. Dez. 1989/1. Jan. 1990. In: PALM, Christine (Hrsg.): *EUROPHRAS 90*. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung Aske/Schweden 12.-15. Juni 1990. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Germanistica Upsaliensia 32. Uppsala, S. 181 – 209.
- SKOG-SÖDERSVED, Mariann (1992): Zum Vorkommen von Phraseolexemen in Leitartikeln deutscher und schwedischer Tageszeitungen. In: KORHONEN, Jarmo (Hrsg.): *Untersuchungen zur Phraseologie des Deutschen und anderer Sprachen: einzelsprachspezifisch – kontrastiv – vergleichend*. Internationale Tagung in Turku 6.-7.9.1991. Frankfurt am Main u. a., S. 175-188.
- SL = BEYER, Horst u. Annelies (Hrsg.) (1984): *Sprichwörterlexikon. Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus deutschen Sammlungen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Leipzig.
- VD = AMMON, Ulrich u.a. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York.
- W = WAHRIG, Gerhard (2001): *Deutsches Wörterbuch*. 7., vollst. neu bearb. u. aktual. Aufl. Neu WAHRIG-BURFEIND, Renate (Hrsg.): *Deutsches Wörterbuch 7.*, Gütersloh/München.

### **Internetquellen:**

HALLER, Günther (2007): Nach der Jahrtausendwende [zit. 2009-04-07]. Zutritt unter WWW: <<http://diepresse.com/unternehmen/geschichte/104183/index.do>>

*Online-Journalismus* [zit. 2009-02-12]. Zutritt unter WWW: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Online-Journalismus>>

### **Resumé**

#### **Frazémy v titulcích internetových novin**

Výzkumy ukazují, že v novinových nadpisech se s oblibou používají frazémy. Otázkou je, zda to platí i pro internetové texty, jejichž nadpisy by měly obsahovat klíčová slova z textu a být tedy spíše informativní. Článek seznamuje s výsledky analýzy nadpisů v internetové verzi rakouského deníku *Die Presse*, která se zaměřila na rozsah použití frazémů v nadpisech textů jednotlivých rubrik, na typy použitých frazémů a na způsob jejich použití (normální nebo modifikované).

### **Summary**

#### **Idioms in the Headlines of an Online Newspaper**

The paper presents the results of an analysis concerning the use of idioms in the headlines of the online version of the Austrian daily *Die Presse*. While idioms are often used in the headlines of printed periodicals, the headlines of online newspapers should include the keywords from the text. The research therefore focused on the number and the types of idioms used in the headlines of different sections and on the way in which they are used.

# Die Analyse von Gesprächen der erzählenden Literatur mit gesprächslinguistischen Mitteln

Dargestellt an einem Dialog in Christoph Heins *Die Vergewaltigung* (1989)

Johannes SCHWITALLA/Eva Maria THÜNE

## 1. Ziel der Analyse

Die linguistische Gesprächsanalyse kann nun auf ca. 40 Jahre intensiver Forschung zurückblicken; sie hat Begriffe und Methoden erarbeitet, die allgemein anerkannt sind<sup>1</sup>. Wie man mit diesen Kategorien auch Gespräche in der erzählenden Literatur analysieren kann, wollen wir an einem kleinen Dialog der Erzählung *Die Vergewaltigung* (1989) von Christoph Hein zeigen. Dies ist nicht unproblematisch, da die Begriffe und Methoden der Gesprächsanalyse an Alltagsgesprächen entwickelt wurden, während literarisch konzipierte Dialoge in einer grundsätzlich anderen ‚Sinnwelt‘ (Schütz 1973:229-234) konstituiert sind und, im Falle der *erzählenden* Literatur, in einer bloß schriftlichen Form vorliegen, der alles Sinnliche der menschlichen Stimme fehlt<sup>2</sup>. Alltagsgespräche entstehen aus dem dialogischen, spontanen Zusammenwirken mindestens zweier Menschen; literarische Gespräche werden dagegen von einem Autor mit viel Reflexion und möglichen Korrekturgängen geschrieben, bevor sie gedruckt vorliegen; sie sind ein monologisches Angebot für ein anonymes und sehr unterschiedliches Lesepublikum<sup>3</sup>. Zum Schluss wollen wir fragen, ob man mit der gesprächsanalytischen Arbeit auch prinzipielle Unterschiede zwischen Alltags- und literarisch konzipierten Gesprächen feststellen kann.

Der Autor Christoph Hein (geb. 1944 in Heinzendorf/Schlesien) gehört neben Christa Wolf und Volker Braun zu den bekanntesten Autoren, die sich kontinuierlich mit Themen der deutschen Nachkriegsgeschichte (zunächst der früheren DDR) literarisch auseinandergesetzt haben. Dies geschah u.a. 2005 in dem Roman *In seiner frühen Kindheit ein Garten* über den Versuch der Eltern eines Terroristen, Klarheit über die Hintergründe des Todes ihres Sohnes zu erlangen. Hein, der lange Zeit als Theaterautor an der Berliner Volksbühne tätig war, erzielte mit dem Roman *Der fremde Freund* (Weimar 1982), der in der Bundesrepublik unter dem Titel *Drachenblut* (Darmstadt 1983) erschien, einen sensationellen Erfolg. Seither ist er mehrfach als Romancier ausgezeichnet worden, z. B. 2002 mit dem Österreichischen Staatspreis für Europäische Literatur und 2004 mit dem Schiller-Gedächtnispreis des Landes Baden-Württemberg.

---

<sup>1</sup> Die Forschungsergebnisse sind in vielen Artikeln des Handbuchs *Gesprächslinguistik* (= Brinker u. a. Hrsg. 2001) dargestellt. Neuere Einführungen: Deppermann (2001) und Gülich/Mondada (2008).

<sup>2</sup> Zu diesen Fragen: Hess-Lüttich (2001).

<sup>3</sup> Es gibt sehr viele Analysen zu Gesprächen im Drama, jedoch wenige zu Gesprächen in Romanen und Erzählungen, z. B. Püschel (2007) zu Theodor Fontane, Sandig (2008) zu Daniel Kehlmann, Thüne (2008) zu Sven Regener, Schwitalla (2007), (2008) zu Hans-Ulrich Treichel, Bergmann (2009) zu Marlene Streeruwitz, Vaňková (2009) zu Thomas Brussig.

Die Erzählung *Die Vergewaltigung*, die wir hier analysieren, erschien Anfang Dezember 1989 zum ersten Mal in der ehemaligen SED-Zeitung *Neues Deutschland*<sup>4</sup>.

## 2. Erzählerrede vs. Figurenrede

In der Erzählung geht es um eine Frau, Ilona S., die während ihrer Jugend erlebt, wie ihre Großmutter von sowjetischen Soldaten vergewaltigt wurde. Ilona S., die Jura studiert und danach Staatssekretärin der DDR wird, hält während einer Jugendweihe eine Rede, in der sie von der Freundschaft mit Sowjetsoldaten erzählt, z.B. wie diese ihre Großmutter ins Krankenhaus gefahren haben. Nach der Rede kommt es in ihrer Wohnung zu einer Auseinandersetzung zwischen ihr und ihrem Mann.

Die Geschichte wird aus der Perspektive eines fast neutralen<sup>5</sup> bzw. heterodiegetischen Erzählers erzählt<sup>6</sup>. Der Erzähler behält zu den Figuren immer Distanz. Er gewährt dem Leser keinen direkten Einblick in die innere Welt seiner Figuren so wie ein personaler Erzähler, der aus der Innenperspektive einer Figur erzählt, wodurch eine Spannung zwischen den nicht immer übereinstimmenden Perspektiven von Figur und Erzähler entsteht<sup>7</sup>.

Das Erzähltempus ist das Präteritum, von dem aus normgerecht das Plusquamperfekt für Vorvergangenheit benutzt wird (*wobei sie zwei Kisten Apfelwein, die sie im Keller gefunden hatten, mitnahmen* S. 154). Zusammen mit den ungewöhnlich langen Sätzen und dem standardsprachlichen und bildungsbürgerlichen Stil vermittelt dies eine getragene, informationsverdichtende und nicht dramatisierende, teilweise etwas altertümliche Erzählweise<sup>8</sup>. Dazu tragen auch einige sog. ‚hybride Konstruktionen‘ (Bachtin)<sup>9</sup> bei, die durch eine Mischung von Sprech- und Denkweisen von Erzählfiguren mit der Erzählerrede entstehen. Dies zeigt sich etwa an einigen Wörtern aus der politischen Sprache des Nationalsozialismus und der DDR:

*Der Bürgermeister, ein Ziegeleiarbeiter, war wegen einer wehrkraftzersetzenden Äußerung während der Nazizeit zwei Jahre inhaftiert gewesen und ausschließlich auf Grund dieser Haftstrafe und ohne jede weitere Qualifikation für das höchste Stadtamt ausgewählt worden. (S. 155, unsere Hervorhebungen)*

<sup>4</sup> Vgl. *Deutsche Kurzprosa* (2005:216).

<sup>5</sup> Vgl. Gutzen/Oellers/Petersen (1989:20).

<sup>6</sup> Genette (1994:175-181) unterscheidet zwischen einem ‚heterodiegetischen Erzähler‘, der nicht am geschilderten Geschehen beteiligt ist, und einem ‚homodiegetischen Erzähler‘, der zumindest als Zeuge im Geschehen auftritt; ein Spezialfall davon ist der ‚autodiegetische Erzähler‘, der seine eigene Geschichte erzählt.

<sup>7</sup> Vgl. dazu Thüne (2008), wo gezeigt wird, wie die Darstellung der Figur des Herrn Lehmann im gleichnamigen Roman von Sven Regener lebendig gemacht wird, indem innerer Monolog des Protagonisten und Beschreibung der Figur durch den Erzähler ineinander verschränkt werden.

<sup>8</sup> Der Lexik einer schriftsprachlichen, z. T. hohen Stilebene entsprechen Wörter wie *sich Zugang verschaffen* statt *eindringen/hineingehen*, *sowjetische Streitkräfte* statt *Armee/Truppen*, *befand sich in ...* statt *war in, jmd. antreffen* statt *auf jemanden stoßen*, *Räume* statt *Zimmer*; morphologisch: der Gebrauch des Konjunktivs I (*sei*) für indirekte Rede statt Indikativ oder Konjunktiv II (alle Beispiel von der ersten Seite der Erzählung).

<sup>9</sup> „Hybride Konstruktionen“ nennt Bachtin (1979:195ff.) solche Textteile, in denen der Erzähler (ironisch) die Sprechweise einer Figur oder eines sozialen Milieus seines Romans übernimmt, ohne dies extra zu sagen; ein häufiges Stilmittel in Romanen Thomas Manns; vgl. Petersen (1993:84f.).

Das Wort *wehrkraftzersetzend* ist ein Stigmawort der Nationalsozialisten. Es steht im Kontrast zu dem negativ wertenden Bestimmungswort *Nazi-* (statt neutral: *Zeit des Nationalsozialismus*) und zu dem neutralen, amtssprachlichen Wort *Qualifikation*.

Auch für den Stil der DDR-Verlautbarungen gibt es mehrere Beispiele, z.B. wenn von *glücklichen Mietern* (S. 157) oder von *Großblockbauweise* (S. 158) die Rede ist. Diese Form der Polyphonie kulminiert in der indirekten Redewiedergabe der Stimme des Walter Ulbricht:

*Die Stalinallee wurde in Karl-Marx-Allee umbenannt, und der Staatsmann Walter Ulbricht besichtigte das neu entstandene Hotel in der Allee, lobte den Bau und kritisierte, daß die Bauleute für ein Treppengeländer Holz verwandt hatten statt Plastik; farbige Plaste, sagte er, sei dafür großartig geeignet, man möge künftig daran denken* (S. 157, unsere Hervorhebungen).

Die Umbenennung der *Stalinallee* in *Karl-Marx-Allee* steht hier symbolisch für eine Veränderung der Staatsideologie nach 1953, die sich in der Umbenennung von öffentlichen Plätzen niederschlug, ein Verfahren, das im zweiten Teil des Satzes wiederholt wird, wenn zunächst von *Plastik* gesprochen wird und danach das DDR-spezifische Wort *Plaste* verwendet wird.<sup>10</sup> In dieser Teilepisode der Geschichte kommt es abschließend zu einem auffälligen Stilwechsel:

*So entstanden die Allee und die Stadt neu aus Trümmern, und das Leben ging seinen Gang in dieser schönen und grimmigen Welt, und die Zeitungen des Landes berichteten von der schönen Welt und schwiegen über die grimmige* (S. 158).

Hier klingen mehrere Stimmen zusammen: Die Stadt, neu entstanden *aus Trümmern* paraphrasiert den Beginn der DDR-Hymne (*Auferstanden aus Ruinen*); *das Leben ging seinen Gang* paraphrasiert das Lied von Wolf Biermann *Das geht sein' Sozialistischen Gang*, welches selbst schon eine Parodie auf die offizielle Ideologie der DDR war. Die parataktischen, syndetisch mit *und* verbundenen Sätze verweisen auf die Sprache der Geschichtsbücher des Alten Testaments, wie sie für Georg Büchner (im *Hessischen Landboten*) und Bert Brecht prägend war. Es handelt sich hier um ein Beispiel einer verdichteten Intertextualität, mit der der Autor die unterschiedlichen Sprachstile dieser Zeit kennzeichnet. Im zitierten Satz liegt schon ein Interpretationshinweis für den zentralen Punkt der Erzählung, die nun zu einer detailliert geschilderten Szene geführt wird.

Auch die Figurenrede entspricht im Allgemeinen dem Standarddeutsch. An einigen Stellen kommt es zwecks Figurencharakterisierung zu einem Wechsel in die gesprochene Umgangssprache. Das verdeutlichen wir an der ersten Stelle, an der eine Figur zu Wort kommt. Die Großmutter lässt sich, nachdem die sowjetischen Soldaten den Hof verlassen haben, von der Schwiegertochter und Enkelin waschen:

*Da Schwiegertochter und Enkelin nicht aufhörten zu weinen, umarmte die alte Frau, aufrecht und nackt im Zuber stehend, die beiden und sagte begütigend: Was heult ihr dummen Küken? Hab ich mir ein Bein gebrochen?* (S. 155)

Der deutliche Wechsel in die Umgangssprache entsteht durch die direkte Rede *Was heult ihr dummen Küken? Hab ich mir ein Bein gebrochen?*, wobei *ihr dummen Küken* im Gegensatz zu dem auch erwartbaren *ihr dummen Gänse* liebevoll ist und die beiden rhe-

---

<sup>10</sup> *Plaste* war ein in der DDR übliches Alltagswort für ‚Kunststoff‘, ‚Plastik‘ (Kühn/Almstädt 1997:93), das auch heute noch in den Neuen Bundesländern weiterlebt.

torischen Fragen<sup>11</sup> vermutlich eine entdramatisierende Wirkung haben sollen, analog der idiomatischen Wendung *Das ist doch kein Beinbruch*. Dennoch verfolgt hier der Autor keinen Sprachrealismus, da die Großmutter nicht Dialekt spricht, wie es für ein Dorf in der Nähe Berlins erwartbar ist<sup>12</sup>. An keiner Stelle setzt der Autor die Zitate in doppelte Anführungszeichen, um dadurch graphische Hinweise auf den Übergang zur Figurenrede zu geben.

Auch in Ilona S.' Lexik fließen ähnlich wie in der Erzählerrede Wörter aus unterschiedlichen zeitlichen und politischen Kontexten ein, vor allem in der z. T. indirekt wiedergegebenen Rede:

*[Ilona] sprach über den Tag der Befreiung vom Hitlerfaschismus und über die schweren Anfangsjahre der Republik. (S. 158, unsere Hervorhebungen).*

Sowohl *Tag der Befreiung* für den 7. Mai 1945 wie auch *Hitlerfaschismus* stammen aus dem offiziellen politischen Sprachgebrauch der DDR; die abkürzende Bezeichnung *die Republik* für die ‚Deutsche Demokratische Republik‘ gebrauchten diejenigen, die sich mit ihr identifizierten, also auch Ilona S.

### 3. Die Situierung des Gesprächs

Das einzige längere Gespräch in dieser Geschichte findet statt, nachdem Ilona ihre Rede zur Jugendweihe gehalten hat und der Schuldirektor anschließend diese Rede überschwänglich lobte. Ilona und Jürgen trinken danach zu Hause Kaffee, als es zu dem Gespräch kommt.

#### 3.1. Wiedergabe des Textabschnitts: ab S. 160-161 Mitte:

1	Am Nachmittag, als das Ehepaar wieder in seine Wohnung im obersten Stockwerk der Rathauspassagen zurückgekehrt war und bei einem Kaffee zusammensaß, um sich einen alten Spielfilm im Fernsehen anzuschauen, sagte Ilona zu ihrem Mann: Du hast mir noch gar nichts gesagt. Wie hat dir denn meine Rede gefallen?
5	Der Mann schwieg lange, so lange, daß Ilona ihn verwundert ansah und ihn schließlich aufforderte zu antworten.
10	Ihr Mann sagte sehr leise: Das war doch nicht nötig, Ilona. Ich verstehe nicht, was du meinst, erwiderte seine Frau ungewöhnlich scharf, es war alles die Wahrheit, was ich erzählte.
15	Ich weiß, sagte er und nickte beruhigend, aber deine Großmutter, sie ist doch von den Russen nicht nur ins Krankenhaus gefahren worden. Du hast mir jedenfalls noch etwas anderes erzählt.
20	Ja, und? fragte Ilona fassungslos, willst du, daß ich den Kindern davon erzähle? An einem solchen Tag?

<sup>11</sup> *Was heult ihr ...* im Sinne von ‚warum‘: Es gibt keinen Grund zu heulen; *Hab ich mir ...?* Sie hat sich kein Bein gebrochen.

<sup>12</sup> Phonetisch würde dieser Satz in der Gegend um Prenzlau wohl lauten *Wat heult ihr dummen Küken? Ha(b) ick mir 'n Been jebrochn?*

	Bei einer solch feierlichen Gelegenheit, willst du das wirklich?
	Nein, sagte ihr Mann, aber dann hättest du das andere auch nicht erzählen müssen.
25	Ilona stand auf, sie zitterte am ganzen Körper. Du bist ja, sagte sie und suchte nach Worten, du bist ja ein ...
	Ohne den Satz vollenden zu können, verließ sie das Zimmer. Er hörte sie im Nebenzimmer laut weinen.
30	Kurz danach vernahm er das Zersplittern eines Glases. Er stand auf, um zu ihr zu gehen, aber bevor er die Tür erreichte, wurde diese geöffnet. Ilona stand mit tränenüberströmtem Gesicht im Türrahmen, sah ihren Mann an und sagte: Du bist ein Faschist.
35	Aber Ilona, sagte er nur. Sie schlug die Tür zu. Er wartete einen Moment, dann folgte er ihr ins Schlafzimmer. Sie lag auf dem Bett, von einem heftigen Weinkampf geschüttelt. Er streichelte ihr Haar. Als sie seine Berührung spürte,
40	drehte sie sich zu ihm um und schrie mit verzerrtem Gesicht: Faß mich nicht an, du Faschist.

#### 4. Analyse

Wir schlagen vor, diesen Textabschnitt nach den Konstitutionsebenen von Gesprächen zu untersuchen, die notwendige Voraussetzungen sind, damit ein Gespräch überhaupt zustandekommt und durchgeführt werden kann. Nach Kallmeyer (1985:85) haben Gespräche folgende Ordnungsstrukturen:

1. Die Gesprächsorganisation mit den Fragestellungen: Wie wird ein Gespräch begonnen und beendet? Wer spricht und wer hört zu? Wie kommt es zum Sprecherwechsel? Gibt es überlappendes Sprechen und welche Funktion hat es?
2. Sachverhalte und die Art ihrer Darstellung: Worüber wird gesprochen und in welcher Art (narrativ, beschreibend, argumentativ, assoziativ)? Gehen neue Themen allmählich auseinander hervor oder werden ganz neue Themen eingeführt?
3. Das sprachliche Handeln: Damit sind nicht nur die illokutiven und perlokutiven Sprechakte der Sprechakttheorie gemeint, sondern auch sprachliche Handlungstypen von ganz kleinen (z.B. Hörsignale) zu sehr komplexen Handlungseinheiten, z. B. eine Unterhaltung, eine Erzählung, eine Beratung, ein Streitgespräch.
4. Soziale Identitäten und soziale Beziehungen: In welchen sozialen Rollen sprechen die Interaktanten miteinander (z. B. Arzt – Patient)? Wie gestalten sie ihre Beziehung? Entspricht sie den Rollenerwartungen? Unterstützen sich die Beteiligten oder tragen sie einen Konflikt aus?
5. Die Interaktionsmodalität (die „Stimmung“ des Gesprächs): Typische Modalitäten sind unauffällige Normalität, betonter Ernst, Pathos, verschiedene Weisen des Scherzens, Ironie und Sarkasmus. Mitbeteiligt sind dabei Grade der inneren Beteiligung (*involvement*) und Gefühle.

#### 4.1. Gesprächsorganisation

Unter ‚Gesprächsorganisation‘ versteht man, wie schon gesagt, die organisatorischen Grundlagen, damit jeder Beteiligte weiß, wer spricht und wer zuhört. Zu den oben genannten Fragen kommen weitere hinzu: Formuliert der Adressat die Rede des Sprechers mit? Übernimmt er die erwartbare Fortführung des vorhergehenden Redebeitrags oder nicht (Responsivität vs. Non-Responsivität)? Wer ist Initiant? Nimmt niemand das Wort? In unserem Fall ist die Gesprächsorganisation schon dadurch vereinfacht, dass nur zwei Personen miteinander sprechen. Dadurch entfallen Phänomene wie doppelte Adressierung, Adressatenwahl oder die Koalitionsbildung gegen einen Dritten.

Das Gespräch wird durch Ilona initiiert: *Du hast mir noch gar nichts gesagt* (Z. 5). Dieser Satz scheint eine bloße Feststellung zu sein. Er bekommt aber durch den zentralen Kern der vorangegangenen Begegnung mit dem Schuldirektor einen anderen Sinn. Um dies interpretieren zu können, müssen wir einen Vorgriff auf das Kapitel 4.3., die sprachliche Handlungsebene, machen.

Der Schuldirektor hatte die Rede Ilonas *überschwenglich* gelobt und als *besonders gelungen und beeindruckend* (S. 160) gerühmt. Implizit fordert jede Art von Wertung vom Hörer eine Antwort: Sprecher und Hörer wissen, dass im Allgemeinen eine Zustimmung zu einer Wertung „präferiert“, eine Ablehnung „dispräferiert“ ist (Pomerantz 1984). Zwar kam das Lob von dritter Seite (schließlich darf man sich nicht *überschwenglich* selbst loben), aber auch das Lob des Schuldirektors hätte vom Ehemann der Gelobten Zeichen der Freude und Zustimmung erwarten lassen. Sie blieben aus, obwohl er das Loben gehört und verstanden hatte und obwohl er zur Gelobten in der besonderen Beziehung eines Ehemanns steht. So bekommt auch das Ausbleiben einer erwartbaren Reaktion eine Handlungsqualität.

Durch die Nachfrage von Ilona stellt sich nun heraus, dass sie Jürgens Nichtbeteiligung am Lob des Direktors als etwas interpretiert, was gefehlt hat. Alle Schulen der linguistischen Gesprächsanalyse machen eine Unterscheidung zwischen sprachlichen Handlungen, die vom Adressaten eine dazu passende Anschlusshandlung fordern, und solchen, die diese einlösen. In der Konversationsanalyse wurde dieses Verhältnis an Sprechaktpaaren (*adjacency pairs*) untersucht und die Beziehung zwischen erstem und zweitem Paarteil ‚konditionelle Relevanz‘<sup>13</sup> genannt, also die Relevanz für ein sprachliches Handeln, das von einem vorhergehenden Handeln vorgegeben ist. Paradebeispiele solcher Sprechaktpaare sind: Gruß – Gegengruß, Frage – Antwort, Vorwurf – Rechtfertigung/Entschuldigung. Die innere Bezogenheit des dialogischen Handelns ist ein so starkes Prinzip von Gesprächen, dass daraus die (berechtigte) Forderung abgeleitet wurde, alles, was in Gesprächen geschieht, unter den Bedingungen der Sequenzialität zu untersuchen.

Wenn ein zweiter Zug von Sprecher B ausbleibt, startet Sprecher A seine Handlung meist von neuem: Er insistiert, fragt nach, gibt eine Begründung für seine Handlung, macht eventuell einen Vorwurf etc.<sup>14</sup>. Wenn Sprecher B grundsätzlich bereit ist, den zweiten Paarteil zu geben, es aber aus bestimmten Gründen noch nicht kann, initiiert er eine Einschubsequenz, indem er eine Klärungsfrage stellt, sich entschuldigt oder sein Verhalten erklärt.

---

<sup>13</sup> Einführung und Definition: Schegloff (1972:364); vgl. Deppermann (2001:68-70), Gülich/Mondada (2008:51f.).

<sup>14</sup> Beispiele für solche Fortführungen nach einer ausbleibenden Antwort in dem Sammelband von Hausendorf (2007:107, 121), (Elaborierung einer Begründung), S. 134 (Begründung einer Frage).

In dem Moment, in dem Ilona das Gespräch initiiert, befindet sich das Ehepaar in einer anderen raum-zeitlichen Situation als in der Gaststätte, in der das Mit-Loben von Jürgen relevant wurde: Das Ehepaar [*säß*] *bei einem Kaffee zusammen, um sich einen alten Spielfilm im Fernsehen anzuschauen*. Es gibt in dieser Situation kein unmittelbar relevantes Thema. Deshalb muss Ilona mit größerem sprachlichen Aufwand die Frage aufwerfen, warum ihr Mann nicht auch ihre Rede gelobt hat. In der ursprünglichen Situation hätte sie nur zu fragen brauchen: *Und was meinst du?* Oder: *Und wie hat dir meine Rede gefallen?* Jetzt muss sie das Thema metakommunikativ einführen. Sie sagt in einem Gesprächsbeitrag (Zug, *turn*) zwei Sätze: *Du hast mir noch gar nichts gesagt. Wie hat dir denn meine Rede gefallen?*

Die Nominalphrase *meine Rede* nennt das Thema und führt in die Situation in der Gaststätte zurück; dass Jürgen *noch gar nichts gesagt* habe, und insbesondere wie die Rede ihm *gefallen* habe, markiert das Problematische am Thema. Auch die Modalpartikel *denn* vollzieht einen Anschluss an etwas, das früher in der Interaktion geschehen ist. Dieselbe Frage in der ursprünglichen Situation wäre mit der Modalpartikel *denn* nicht möglich.

In dem Wort *gefallen*, das mit einer positiven Wertung verbunden ist, steckt schon die eigene Einstellung der Sprecherin, nämlich dass sie selber glaubt, dass sie eine gute Rede gehalten hat. Neutral würde man eher formulieren: *Wie hast du denn /eigentlich meine Rede gefunden?* Ilona setzt also erneut die konditionelle Relevanz der Zustimmung zu einer Wertung in Kraft.

Das Anredepronomen *dir* müssen wir uns akzentuiert gesprochen denken, und zwar als einen Kontrastakzent in Bezug auf den Schulleiter: Dieser hatte die Rede gelobt, Jürgen noch nicht. Auch wenn in gedruckten Texten grundsätzlich Kursiv-/Fettdruck und andere typografische Mittel für solche prosodischen Hervorhebungen zur Verfügung steht, verzichtet Hein auf sie. Er vertraut auf Leser, die sie beim Lesen mitvollziehen. Deutlich wird hier ein ganz fundamentaler Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben: Die menschliche Stimme kann sehr viel mehr und sehr viel differenzierter Stimmungen, Einstellungen, Beziehungen zum Adressaten oder Gewichtungen des Gesagten (wie hier) ausdrücken, als es typografische und grafische Möglichkeiten, den Raum der Schrift auszunützen, vermögen (Schwitalla 2006:56-99).

Diese Abfolge von Nichteinlösung einer erwarteten Handlung durch einen Rezipienten und der Einforderung dieser erwarteten Handlung durch den Initianten wiederholt sich im Folgendem: Anstatt sofort die Antwort zu geben: *schwieg [der Mann] lange, so lange, daß Ilona ihn verwundert ansah und ihn schließlich aufforderte zu antworten*. Schweigen nach einer Frage oder Aufforderung bekommt die kommunikative Bedeutung eines „Schweigezugs“ (Meise 1996:57-67), d.h. das Schweigen gilt als zweiter Teil eines Adjazenzpaares.

In privaten Situationen<sup>15</sup> wird das Verzögern einer Antwort als Ankündigung oder Signalisierung von Nicht-Einverständnis verstanden<sup>16</sup>. Antworten in Übereinstimmung mit dem ersten Sprecher setzen dagegen sofort und manchmal auch im Rhythmus mit dem anderen Sprecher ein. Auch in unserem Text wird das Ungewöhnliche des langen Schweigens vermerkt: Ilona sah Jürgen *verwundert* an. Sie setzt ihre Frage wieder in Kraft und *forderte* ihren Mann auf *zu antworten*. Dies wird vom Erzähler in Form eines Redeberichts mitgeteilt; welche genaue Formulierung Ilona benutzt haben könnte, wird nicht gesagt.

---

<sup>15</sup> Man muss hinzufügen: in bestimmten Kulturen. Es gibt Kulturen, die es vorziehen, sich auch in privaten Situationen zu widersprechen (Schiffrin 1984; Kotthoff 1993:195f.).

<sup>16</sup> Pomerantz (1984).

Der interaktive Stand bis Z. 9 ist folgender: Ilona hat gesprochen, Jürgen hat geschwiegen, Ilona hat wieder gesprochen. Es stellt sich die Frage, welche Partei auf welche Weise dazu kommt, das Sprecherrecht zu ergreifen. Für eine private Situation, wie sie hier vorliegt, haben Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) ein Regelwerk erstellt, nach dem das Recht zu sprechen zuerst an denjenigen fällt, an den ein erster Paarteil gerichtet wurde (die sog. Fremdwahl). Nur wenn ein zweiter Paarteil nicht noch aussteht, kann man von sich aus anfangen zu sprechen (Selbstwahl). Wenn der zweite Teil noch aussteht, der Adressierte das Wort aber nicht übernimmt, fällt es an den vorhergehenden Sprecher zurück. Dies ist in unserem Text der Fall: Jürgen schweigt lange. Aus seiner Perspektive dient dieses lange Schweigen dem Hinausschieben eines für ihn und für seine Frau peinlichen Sprechakts, nämlich einer grundsätzlichen Kritik. Aus Ilonas Perspektive nimmt mit fortschreitender Zeit eine solche Kritik an Wahrscheinlichkeit zu. Das erklärt ihre zunehmende Nervosität (sie *sah ihn verwundert an*).

Das ungestörte Hin und Her der Redebeiträge von Ilona und Jürgen wird an zwei weiteren Stellen des Gesprächs gestört. Beim ersten Mal, als Ilona nach dem passenden Wort sucht, mit dem das Verhalten ihres Mannes zu kategorisieren ist: *Du bist ja [...] Du bist ja ein ...* (Z. 26-27). Dann bricht sie ihren Satz zum zweiten Mal ab (*ohne den Satz vollenden zu können* Z. 28), verlässt den Raum, geht ins Nebenzimmer und weint. Die Interaktion ist für kurze Zeit aufgehoben, aber der angefangene Satz schwebt weiter im Raum und wird nun, bei der Begegnung an der Tür zum Nebenzimmer mit einem vernichtenden Urteil vollendet: *Du bist ein Faschist* (Z. 34).

Die zweite Störung der Abfolge von Rede und Gegenrede geschieht ebenfalls in dem Moment, in dem Ilona wieder die Kommunikation abbricht (*Sie schlug die Tür zu*, Z. 36) und nicht auf die begütigende Äußerung (*Aber Ilona*, Z. 35) eingeht. Erst nachdem Jürgen ihr ins Schlafzimmer folgt, wechselt die Interaktion vom Sprechen in die körperliche, nonverbale Interaktion. Aber auch hier ist es Ilona, die zum dritten Mal einen Kontakt abwehrt: *Faß mich nicht an* (Z. 41).

Wir wollen unter dem gesprächsorganisatorischen Gesichtspunkt noch den Beginn des Gesprächs betrachten: In der etablierten Kommunikationssituation (Sitzen am Tisch, *um sich einen alten Spielfilm im Fernsehen anzuschauen*, Z. 4-5)<sup>17</sup> braucht es keine sprachlichen Handlungen der Gesprächseröffnung. Ilona kann also ohne gesprächsbegründende Aktivitäten zu sprechen anfangen. Dies wäre anders, wenn sie nach Hause käme und ihren Mann dort anträfe; dann wäre eine explizite Beginnphase mindestens durch eine gegenseitige Begrüßung notwendig. In Face-to-face-Situationen können Begrüßungssequenzen durch nonverbale Handlungen (Sich-Ansehen, Aufeinander-Zugehen, Hände ausstrecken) weniger komplex ausfallen als bei Telefongesprächen, denn dabei müssen mehrere kommunikative Aufgaben in kurzer Zeit ausschließlich durch den auditiven Kanal gelöst werden. Dies kann gerade bei interkultureller Kommunikation zu erheblichen Problemen in der Kommunikation führen<sup>18</sup>. In literarischen Gesprächen fällt aber generell auf, dass Autoren Beginn- und Beendigungsphasen weglassen, um sich gleich auf die wesentlichen Teile des Gesprächs zu konzentrieren<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Die *um-zu*-Konstruktion signalisiert, dass das Sehen des Films noch aussteht. Während des Sehens würde ein Thematisieren der Rede von Jürgen fordern, den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus aufzugeben.

<sup>18</sup> Analysen zu interkulturellen Unterschieden in der Beginnphasen von Telefongesprächen für das Deutsche z.B. bei Schwitalla/Marui (2003, 2004) und Thüne/Leonardi (2003).

<sup>19</sup> Vgl. dazu die Textanalysen in Thüne (2005) und besonders in Thüne (2008), wo gezeigt wird, wie die Darstellung der Eröffnungs- und Schlussphase eines Telefongesprächs zwischen Mutter und Sohn deshalb

## 4.2. Thema

Ein zweiter grundlegender Aspekt von Gesprächen ist die Frage, worüber gesprochen wird. Das Thema eines ganzen oder eines Teils eines Gesprächs ist wie bei einem schriftlichen Text eine begriffliche Zusammenfassung des Weltausschnitts, über den gesprochen wird. Themen von Gesprächen sind auch im Bewusstsein von Dialogpartnern vorhanden. Man kann auf die Frage, worüber gesprochen wird/wurde, mit einer Nominalphrase (*über Peter*) oder mit einem Satz antworten (*wie Peter ins Eiswasser getaucht ist*). In Diskussionen und Streitgesprächen kann man sich auch darüber streiten, welches Thema ansteht (*es geht hier nicht um ...*); in entspannten Situationen können sie rekapituliert werden (*wie sind wir auf dieses Thema gekommen?*). Diese Frage deutet schon an, dass es zwei Weisen der Themenverschiebung gibt: a) das allmähliche, fast unmerkliche Hervorgehen eines Themas aus einem anderen und b) den Beginn eines ganz neuen Themas (vgl. Gülich/Mondada 2008:88-93). Bei beiden Arten ist es notwendig, dass die Teilnehmer kooperativ an der Themenänderung mitwirken.

Das Gespräch zwischen Ilona und Jürgen hat zwei sehr unterschiedliche Themen: Ilonas Rede (bis Z. 24) und die Bezeichnung Jürgens als *Faschist*. Das erste Thema wird von Ilona ausdrücklich genannt: *meine Rede*. Aber damit ein Thema wirklich zum Thema des Gesprächs wird (und nicht nur eines Monologs), ist es nötig, dass der Adressat auf dieses Thema eingeht. Das geschieht, wie in 4.1. dargestellt, sehr zögerlich: Jürgen lässt sich ungern auf das Thema ein. Das Folgende ist die Auslistung von Unterthemen des Themas ‚Ilonas Rede‘; sie werden von beiden Seiten eingebracht:

- Jürgen: *das* (etwas an der Rede) *war nicht nötig* Z. 10. Es fragt sich, was nicht nötig war.
- Ilona: *es war alles die Wahrheit* Z. 13; sie greift den Aspekt der ‚Wahrheit‘ als eine (moralische) Qualität ihrer Rede auf.
- Jürgen: *Deine Großmutter wurde nicht nur ins Krankenhaus gebracht [...] Du hast mir [...] noch etwas anderes erzählt* (Z. 15-18). Hier handelt es sich um ein angedeutetes Thema, die Vergewaltigung der Großmutter. Dieses *Andere* ist für den Leser aus dem vorangegangenen Text und für die Erzählfiguren aus ihren früheren Gesprächen erschließbar.
- Ilona thematisiert die Angemessenheit des Themas ‚Vergewaltigung‘ (*willst du dass ...*) für eine öffentliche, staatlich organisierte Abschlussrede (*an so einem Tag*).
- Jürgen thematisiert dagegen die Unangemessenheit, nur Positives über die Russen zu erzählen; sie ist wieder indirekt zu erschließen: *das andere* ist nur vom angedeuteten Thema ‚Vergewaltigung‘ verständlich.

Bis hier hat sich ein Unterthema schrittweise, ohne einen Bruch, ergeben und beide Interaktanten haben an diesem Thema mitgewirkt. Es fällt auf, dass Jürgen nicht das Wort *Vergewaltigung* ausspricht, wie ja schließlich die ganze Erzählung heißt und wie es als Verb (*vergewaltigen*) in der Erzählerrede vorkommt, in der Figurenrede jedoch nicht. Das gibt für Gesprächsanalytiker einen Hinweis darauf, worüber offen geredet werden kann und was nur andeutend besprochen wird, weil es zu bedrohlich für die menschliche Existenz ist (Tabuthemen). Dieses andeutende Sprechen geschieht im Gespräch hauptsächlich mit Pronomen: mit dem Demonstrativpronomen *das*, Z. 10, mit den Indefinitpronomen *alles ... was*, Z. 13 und *etwas anderes*, Z. 18, *das andere*, Z. 23f. und mit

---

so ausführlich vorgenommen wird, weil dadurch bereits tiefgreifende Kommunikationsprobleme zwischen den Gesprächspartnern gezeigt werden.

dem Pronominaladverb *davon*, Z. 20. Pronomen eignen sich sehr gut für das Sprechen über Tabuisiertes, weil sie voraussetzen, dass der Hörer weiß, wovon die Rede ist, der Sprecher dies aber nicht mit Substantiven, Adjektiven und Verben, also mit Wortarten, die eine reiche Semantik haben, ausdrücklich sagen muss.

Dadurch, dass Jürgen thematisiert, was Ilona in ihrer Rede nur ausschnittsweise angesprochen (*Das war doch nicht nötig*, Z. 10) bzw. ausgespart hat (*aber deine Großmutter, sie ist doch von den Russen nicht nur ins Krankenhaus gefahren worden*, Z. 15-17), wird das Thema der Rede selbst zum Thema des Gesprächs, d.h. es wird wieder metakommunikativ gesprochen. Ilona geht auf dieses Thema nur kurz ein, indem sie auf die Nichtangemessenheit schrecklicher Handlungen bei einer feierlichen Veranstaltung hinweist, verweigert dann aber das Thema ganz.

Es kommt nun zum Themenbruch, den Ilona initiiert, aber lange hinausschiebt: *Du bist ja ...*, Z. 26. Ihr Thema ist nun, zu welcher Art Mensch Jürgen gehört. Der Themenwechsel wird hinausgezögert; er läuft parallel zum hinausgezögerten verbalen Angriff: *Du bist ein Faschist*, Z. 34. Die Klassifizierung Jürgens als ‚Faschist‘ ergibt sich über einen Syllogismus im Denken Ilonas, dessen generelle Prämisse lautet: ‚Wer öffentlich die sowjetischen Truppen kritisiert, ist ein Faschist‘. Der Themenbruch fällt mit dem Höhepunkt der Auseinandersetzung zusammen.

Über Jürgen als *Faschist* wird eigentlich nicht gesprochen, auch nicht argumentiert wie noch zuvor über die Weise, wie Ilona ihre Rede gehalten hat. Dass Jürgen ein Faschist sei, behauptet Ilona nur (Z. 34) und verwendet das Stigmawort dann auch als Anrede (*Faß mich nicht an, du Faschist.*, Z. 41).

### 4.3. Sprachliche Handlungen

Der Handlungsbegriff wird in der Gesprächsanalyse weiter gefasst als die Begriffe ‚Illokution‘ und ‚Perlokution‘ der Sprechakttheorie. Er ist einerseits weiter, weil er auch ganze Gesprächstypen (Textsorten, *genres*) umfasst wie z. B. Unterhaltungen, Erzählungen, Klatschgeschichten, Diskussionen, Streitgespräche etc. im privaten Bereich; andererseits mehr typisierte Gespräche wie Beratungen, Arzt-Patienten-Gespräche, Interviews und Talk-Shows im Bereich der Medien und der Institutionen. Zu dialogischen Handlungen gehören auch „kleinere“ Einheiten wie z. B. eine Anrede (*Aber Ilona*, Z. 35), Hörer- und Rückversicherungssignale oder Signale zu Beginn der eigenen Rede (*Ich weiß*, Z. 15, *Ja und?*, Z. 19, *Nein*, Z. 23), das Angebot der Gesprächsbeendigung (*gut, okay*) oder verschiedene Formen der Hervorbringung der Rede wie Abbruch (*Du bist ja, du bist ja ein ...*, Z. 26), Korrektur, Paraphrase, Exemplifizierung und Zusammenfassung.

Unser Gespräch spielt sich in einem privaten Bereich ab, insofern könnte man typische Textsorten einer Unterhaltung erwarten. Das Gespräch entwickelt sich aus einer Frage aber schnell zu einer Diskussion und dann zu einer Beleidigung. Wir gehen die einzelnen Gesprächsbeiträge nach ihrem Handlungscharakter durch:

Ilona beginnt in Z. 5f. mit einer Frage (*Wie hat dir denn meine Rede gefallen?*). Wie wir schon in 4.1. gesehen haben, war diese Frage die Einforderung einer Stellungnahme Jürgens, die in der vorhergehenden Interaktion ausblieb. Fragen machen Antworten konditionell relevant; diese bleibt aber zunächst aus, weshalb Ilona nun metakommunikativ Jürgen *aufforderte zu antworten* (Z. 8f.), wie es in der Erzählerrede heißt. Eine ‚Aufforderung‘ ist nach Searle (1994) eine Illokution, eine ‚Antwort‘ nicht, weil eine Antwort nur bedeutet, dass ein zweiter Paarteil vollzogen wird, ohne dass dieser in seiner Handlungsqualität bestimmt ist (z. B. als Information, Wertung, Zustimmung, Gegenargument etc.).

Wir haben also folgende Dreierstruktur nach einer ausbleibenden Antwort:

- IL: Aufforderung zur Stellungnahme (Z. 5f.)
- JÜ: Hinauszögerung der Stellungnahme (Z. 7)
- IL: metakommunikatives Insistieren (Z. 8f.)

Erst in der vierten Position deutet Jürgen eine Antwort an: *Das war doch nicht nötig* (Z. 10). Wenn jemand etwas getan hat, was *nicht nötig* war, so ist in der Äußerung eine Kritik (ein Vorwurf) enthalten<sup>20</sup>, es sei denn, die Äußerung ist eine Formel der Höflichkeit, nachdem man ein Geschenk oder eine Vergünstigung bekommen hat. Eine Kritik lässt mehrere Anschlusshandlungen erwarten (Schwitalla 2001:1377f.). Ilona beschließt jedoch, auf der metakommunikativen Ebene zu erklären, sie verstehe nicht, was Jürgen meine (Z. 12), um sich dann erst zu verteidigen: *es war alles die Wahrheit, was ich erzählte* (Z. 13). Durch diese Verteidigung zeigt sie implizit, dass sie Jürgens Äußerung tatsächlich als Vorwurf verstanden hat. Hier ist wieder eine Paarsequenz zu Ende und eine neue kann beginnen.

Von nun an diskutieren Jürgen und Ilona, wobei jeder ihrer Sprecherbeiträge auf den des Anderen eingeht und (z. T. implizit) neue konditionelle Relevanzen eröffnet:

- JÜ: Gegenargument (*aber deine Großmutter ...*) + Beglaubigung durch Ilona selbst (*Du hast mir ... etwas anderes erzählt*);
- IL: Signalisierung der Nicht-Relevanz (*ja und?*) + Vorwurfs-Frage (*willst du ...?*) in dreifacher Durchführung: Frage + zweimalige Aspektualisierung (*den Kindern? an einem solchen Tag?*) + intensivierende Wiederholung der Frage (*willst du das wirklich?*). Dies ist gleichzeitig eine Rechtfertigung ihres Handelns;
- JÜ: Antwort (*nein*) + direkter Vorwurf (*du [hättest] das andere auch nicht erzählen müssen*) = Aufweis einer Alternative;
- IL: Ansatz zu einer sozialen Kategorisierung (*du bist ja ein ...*), die dann in einem vernichtenden politischen Beleidigungswort endet (*... ein Faschist*);
- JÜ: Beschwichtigung (*Aber Ilona*).

Mit dem Hinauszögern der verletzenden Kategorisierung geht das verbale Handeln ins aktionale, aber immer noch interaktionale Handeln über: Ilona verlässt das Zimmer und unterbricht dadurch das Gespräch; Jürgen geht ihr nach, und zur gleichen Zeit geht auch Ilona wieder auf ihn zu. Auch nach dem vernichtenden Urteil spielt sich das interaktive Geschehen hauptsächlich auf der aktionalen Ebene ab: Jürgen streichelt Ilonas Haar und sie dreht sich zu ihm um. Das Gespräch schließt mit der unversöhnlichen Wiederholung des Beleidigungsworts: *du Faschist*.

Die Handlungsebene ist die wichtigste aller Ebenen: Handlungen machen den Kern eines Gesprächs aus. Der Vorteil gesprächsanalytischer Handlungskategorien ist, dass sie die Vielfalt sprachlicher Handlungen aufnehmen, dass sie deren sequenziellen Vollzug ernst nehmen und dass sie das Miteinander-Sprechen als dialogisches Interagieren, nicht als monologisches Agieren (wie die Sprechakttheorie) begreifen.

<sup>20</sup> Dies gilt aufgrund der Prämisse, dass man nur etwas tun soll, was nötig ist. Ein Vorwurf ist eine Illokution.

#### 4.4. Beziehung

Bei diesem Analysedurchgang wird gefragt, in welcher Art sich die Teilnehmer einer Interaktion dem Anderen gegenüber präsentieren, welche Art der Beziehung sie in Bezug auf ihre sozialen Rollen realisieren, wie sie ihr eigenes Gesicht (*face*)<sup>21</sup> wahren und welche Gefühlstypen sie ausleben bzw. zeigen<sup>22</sup>. Die Beziehung zwischen den Beteiligten ist in jedem Augenblick ein wesentliches Moment der Interpretation des Gesagten. Viele Ausdrucksformen laufen hier über die Prosodie und das nonverbale Verhalten.

Die Grundkonstellation zwischen Ilona und Jürgen ist die eines Ehepaares mit den in der Gesellschaft verankerten Normen der Intimität, der Liebe und Solidarität, des Vertrauens und der Hilfe. Diese soziale Beziehung wird in der Erzählerrede mit *das Ehepaar, ihr Mann, seine Frau* bezeichnet und innerhalb der Figurenrede durch Du-Anrede bestätigt. Die Erzählung zeigt, wie diese ganz persönliche Zweierbeziehung an anderen Solidaritäten zerbricht: an Ilonas Solidarität mit der Doktrin des DDR-Staates, die in Konflikt mit Jürgens eigener Identität gerät, welche ihm nicht erlaubt, die historisch-politische Realität zu verfälschen.

Wir gehen nun die einzelnen Phänomene der Beziehungsgestaltung durch, wobei die verbalen Elemente meist aus den Redewiedergaben kommen, die prosodischen und körpergebundenen aus der Erzählerrede:

Z. 8/9: ... *aufforderte zu antworten*: Der Wechsel in die Ebene der Metakommunikation lenkt die Aufmerksamkeit darauf, was gerade interaktiv geschieht; dadurch wird die zuvor gestellte Frage noch einmal und dringlicher gestellt.

Z. 10/11: ... *sagte sehr leise*: Die Reduzierung der Lautstärke drückt ikonisch die Reduzierung des Vorwurfs aus.

Z. 11: *das war doch nicht nötig, Ilona*: in der Modalpartikel *doch* steckt ein Appell zur Zustimmung und zur gemeinsamen Sicht der Dinge (wie auch in Z. 16); die nachgestellte Anrede mit dem Namen des Adressaten bedeutet wie oft eine Intensivierung des Ernstes, der Beziehung und der Illokution des zuvor Gesagten.

Z.12: *Ich verstehe nicht, was du meinst*: Wieder wechselt Ilona in die Ebene der Metakommunikation und fordert Jürgen dadurch auf, weniger andeutend zu sprechen.

Z. 13: ... *erwiderte seine Frau ungewöhnlich scharf*: die Schärfe der Stimme erhöht den Ernst und die Bedrohlichkeit der angedeuteten Meinung Jürgens.

Z. 15: *Ich weiß ... aber ...*: Eine Strategie, einen Vorwurf abzuschwächen, besteht darin, zuerst Verständnis für die Position des Anderen zu zeigen und dann erst seine eigene, gegensätzliche Meinung nach einem *aber* zu äußern (Kotthoff 1993:203-211).

Z. 15: ... *nickte beruhigend*: Übergang zum nonverbalen Verhalten. Die Geste übernimmt die Beziehungsgestaltung. Es zeichnet sich eine Gegensätzlichkeit der Gefühle ab: Ilona wird immer erregter; Jürgen versucht, sie zu beruhigen.

Z. 19: ... *fragte Ilona fassungslos*: Ilonas emotionale Erschütterung kommt durch ihre Stimme zum Ausdruck.

Z. 25: *Ilona stand auf, sie zitterte am ganzen Körper*: Eine Änderung der ganzen Körperhaltung markiert einen grundsätzlichen Wechsel der Interaktion; sie ist die Voraussetzung für das nachfolgende Weggehen. Das Zittern, ein unbeeinflussbares

---

<sup>21</sup> Zur Face-Theorie Erving Goffmans: Holly (2001:1386f.).

<sup>22</sup> Überblicke: Adamzik (1994), Schwitala (1996), Holly (2001).

körperliches Geschehen, zeigt, wie sehr Ilona getroffen ist; gleichzeitig steigert sich ihre Erschütterung: Nicht nur ihre Stimme, der *ganze Körper* ist davon betroffen.

Z. 26: *Du bist ja... du bist ja ein ...* Ilonas Verzögerung des erst in Z. 34 erfolgenden verletzenden Sprechakts der Beschimpfung kann sowohl kausal interpretiert werden (Ilona ist so erschüttert, dass sie nicht mehr sprechen kann) wie auch strategisch als schonende Hinauszögerung eines face-bedrohenden Aktes, wie es Jürgen in Z. 8 getan hat.

Z. 28/29: *verließ sie das Zimmer*: Ilona bricht die Kommunikation einseitig ab. Ohne eine Bestätigung des gemeinsam erreichten Ziels, ohne eine formelhafte Verabschiedung ist dies eine schwere Störung, ja partielle Aufhebung der Beziehung. Auch auf Jürgens Vorwurf geht Ilona inhaltlich nicht mehr ein.

Z. 31: *... um zu ihr zu gehen, wurde [die Tür] geöffnet*: Beide gehen wieder aufeinander zu, aber wie man gleich sieht, mit gegensätzlichen Absichten.

Z. 33/34: *sah ihren Mann an und sagte: Du bist ein Faschist*: Dies ist die stärkste mögliche Verurteilung eines Menschen in diesem Gesprächskontext. Nach den Maßstäben der gesellschaftlichen und staatlichen Doktrin ist Jürgen ein Feind der Gesellschaft und des Staates, in dem Ilona lebt; als Inferenz folgt: ‚Mit so einem Menschen kann man nicht zusammenleben‘. Intensiviert wird der Vorwurf durch den direkten Blick.

Z. 35 *Aber Ilona*: Nach der Andeutung eines Widerspruchs (*aber*) redet Jürgen Ilona nur mit ihrem Namen an. Hier muss man sich eine Intonation hinzudenken. Kohärent zum vorhergehenden Verhalten Jürgens wäre ein beschwichtigender Ton (leise, schwebende Intonation); grundsätzlich wäre auch ein Ton der Empörung denkbar: auf tiefem Tonniveau, laut, stark akzentuiert und mit fallender Intonation.

Z. 36: *Sie schlug die Tür zu*: Ilona bricht zum zweiten Mal die Kommunikation ab.

Z. 39: *Er streichelte ihr Haar*: Die Beziehung verschiebt sich auf das nonverbale Handeln; Streicheln ist ein Zeichen der Zuneigung. Der Kontrast zwischen Ablehnung/Verurteilung (Ilona) und Versuch der Nähe (Jürgen) wird aufrechterhalten.

Z. 41: *... schrie mit verzerrtem Gesicht: Faß mich nicht an*: Ilona wehrt die nonverbale Nähe ab und wiederholt das Verurteilungswort *Faschist*. Sie vollzieht damit, was in Z. 34 drohte: den Abbruch der Beziehung.

Dem Gesprächsverlauf liegt eine sich steigernde, von Ilona ausgehende Entfremdung der Beiden zugrunde, die in der (ebenfalls einseitigen) Aufkündigung körperlicher Nähe mündet. Dabei zeichnet der Erzähler Ilona und Jürgen als konträre Charaktere: Jürgen ist vorsichtig, Ilona zunehmend aggressiv; er geht auf sie zu, sie wendet sich von ihm ab; er beschwichtigt, sie verschärft den Ton. Trotz aller Konfliktgeladenheit verhalten sich beide Seiten aber auch gleich: Sie zögern z. B. das Peinliche hinaus; sie gehen in den Zeilen 31-34 aufeinander zu, d.h. beide ergreifen die Initiative, wenn auch mit völlig unterschiedlichen Absichten.

#### 4.5. Modalität

In Gesprächen bestimmt oft der Ton den Verlauf der Interaktion und die Bedeutung des Gesagten. Man nennt dies die ‚Interaktionsmodalität‘. Prototypische Arten wurden schon genannt: unauffällige Normalität, Pathos vs. Ironie, Ernst vs. Scherz und insgesamt die Stimmung, in der das Gespräch abläuft (Gelassenheit, Begeisterung, Gereiztheit, Empörung etc.). Sprecher drücken ihre Einstellung zum Gesagten aus, indem sie z.B.

lachend sprechen oder aber betont ernst. Diese Formen von Modalisierung liegen hauptsächlich auf artikulatorisch-prosodischer Ebene; die Modalisierung kann aber grundsätzlich auf allen Ebenen der Sprache ausgedrückt werden: lexikalisch, syntaktisch, semantisch und pragmatisch (vgl. Schwitalla 2006:169-171).

Das Gespräch des Ehepaars beginnt zunächst in entspannter Atmosphäre beim Kaffeetrinken, in der die Frage Ilonas zum Schweigen des Mannes führt, wodurch der Konflikt ins Rollen kommt (s. o.). Den Gegensatz zwischen den Gesprächspartnern macht der Erzähler schon vor der thematischen Entwicklung durch Angaben zur Prosodie deutlich: der *Mann sagte sehr leise* (Z. 10), was er meint, worauf seine Frau *ungewöhnlich scharf* (erwidert) (Z. 13). Hier zeigt sich bereits, wie die beiden auch im weiteren Gesprächsverlauf miteinander umgehen werden. Während der Mann auf den scharfen Ton der Frau *beruhigend* nickt (Z. 15), eskaliert der Gefühlsausdruck der Frau zunehmend: *fragte Ilona fassungslos* (Z. 19); sie *stand auf, sie zitterte* (Z. 25) und *suchte nach Worten* (Z. 26). Die beiden zeigen also konträre Interaktionsmodalitäten: der Mann untertreibt (schweigt, beruhigt), die Frau übertreibt ihren Gefühlsausdruck, bis die verbale Kommunikation abbricht (*sucht nach Worten*) und durch Nonverbales ersetzt wird (s.u.).

Nach diesem Abbruch kommt es noch einmal zu einem kurzen Wortwechsel, in dem Ilona in aufgewühltem Zustand die für sie wohl größtmögliche Beleidigung ausspricht: *Ilona stand mit tränenüberströmtem Gesicht im Türrahmen, sah ihren Mann an und sagte: Du bist ein Faschist.* (Z. 34). Jürgen geht auf den Angriff aber nicht ein; weder verteidigt er sich, noch greift er nun seinerseits Ilona an: *Aber Ilona, sagte er nur.* Er behält die Ruhe (*sagte nur*) im Gegensatz zu seiner Frau, die vollkommen erschüttert ist und die schließlich den Kontakt zu ihrem Mann ganz aufkündigt. Am Ende *schreit sie mit verzerrtem Gesicht* (Z. 40).

Das Gesprächsklima hat sich nun, am Ende des Gesprächs, im Vergleich zum Anfang völlig umgekehrt: Ilona S. ist nicht mehr diejenige, die selbstgewiss eine Reaktion einfordert. Ihr verzerrtes Gesicht lässt eine Maske fallen: Sie schreit, weil etwas Schmerzhaftes geschieht und sie dafür keinen anderen Ausdruck findet.

## 5. Ergebnisse

Ein literarischer Dialog ist ein geschriebensprachliches Produkt (meistens von *einem* Autor), der seine Funktion durch den größeren Zusammenhang der Erzählung bekommt. Im Alltag dienen Gespräche den Lebensvollzügen der Individuen (z. B. Small-Talk, Gespräche auf Ämtern). In der Literatur soll ein Gespräch etwas zeigen: z. B. den Charakter der Figuren<sup>23</sup>, ein Milieu, den Fortgang und die Wendepunkte der Romanhandlung.

Schon das Medium der Schrift reduziert das Gespräch auf den reinen Wortlaut; aber auch hier fehlt vieles, was in alltagssprachlichen Gesprächen häufig vorkommt und bestimmte lebenspraktische Funktionen hat: Die Sätze sind meistens wohlgeordnet; die Ausnahme eines Anakoluths (*Du bist ja ...* Z. 26) hat die Funktion, die Fassungslosigkeit Ilonas darzustellen. Es fehlen viele Gesprächspartikeln, Interjektionen und die meisten Modalpartikeln. Alles Prosodische und Nonverbale muss durch die Erzählerstimme außerhalb der Figurenrede mitgeteilt werden. Die Artikulation und Prosodie der Rede muss sich der Leser also hinzudenken; sie ist nicht unmittelbar mit dem Gesprochenen gegeben wie im Alltag oder bei einer Theateraufführung.

---

<sup>23</sup> Vgl. Bergmann (2009) zu Marlene Streeruwitz' Roman *Jessica*, 30.

Auch bei den einzelnen Konstitutionsebenen, die wir durchgegangen sind, gibt es charakteristische Auswahlen, Weglassungen und zielstrebige Ordnungen des Autors, die das Gespräch seiner Erzählfiguren in sich konsistenter machen, als es Alltagsgespräche in ihrer Spontaneität oft sind:

- **Gesprächsorganisation:** Beginn- und Beendigungsphasen, Seitensequenzen, untergeordnete Konstellationen in Mehrparteiengesprächen kommen in literarischen Erzählungen kaum vor. Simultanes Sprechen ist schwer darstellbar und müsste metakommunikativ mitgeteilt werden. Eine Ausnahme bilden literarische Telefongespräche, bei denen Mehrparteiengespräche z. B. den Wechsel der Beteiligungsrollen anzeigen (vgl. Thüne 2005 und 2008:66f.). Innere Rede kann den äußeren Dialog zeitlich „einfrieren“, wie das im Alltag nicht möglich ist,<sup>24</sup> oder der Autor lässt durch das Mittel der inneren Rede den Dialog durch die Brille einer Figur sehen (Thüne 2008:61f.).
- **Themen:** Die Themenentwicklung in literarischen Gesprächen ist oft zielstrebig und nicht so verschlungen, sich einfach ergebend wie in Alltagskonversationen. In unserem Fall ist das Thema, um das es eigentlich geht, nichts Zufälliges und Privates (wie viele Themen im Alltag), sondern ein eminent wichtiges, öffentlich diskutiertes Thema der DDR-Bürger vor und nach der Wende: Wie stehen sie zu den Ungerechtigkeiten eines Regimes, das ein rosiges offizielles Bild der eigenen düsteren Vergangenheit vorschrieb?
- **Handlungsebene:** Heins Erzählung schildert den Ausdruck eines grundlegenden Konflikts. In privaten und institutionell vermittelten Streitgesprächen dauern solche Auseinandersetzungen über etwas Grundsätzliches wesentlich länger<sup>25</sup>. Beide Seiten greifen sich gegenseitig an und verteidigen sich selbst, was zu Runden von Vorwürfen und deren Abwehr führt. Die Konflikte nehmen an Schärfe zu und auch wieder ab. Bei Hein wird nicht gezeigt, wie der Konflikt weiter bearbeitet wird und wie er ausgeht. In der literarischen Darstellung von Konflikten geht es oft auch darum zu zeigen, wie Figuren aneinander vorbeireden und Konflikte gerade nicht lösen<sup>26</sup>. Auf das Medium Schrift geht wieder die Tatsache zurück, dass jeder Sprechakt durch die Art, wie er artikulatorisch und prosodisch geäußert wird, auch signalisiert, wie er gemeint ist.
- **Beziehung:** Auch hier fällt eine gewisse Konstruiertheit auf: Das Gespräch entwickelt sich mit einer Retardierung (Z. 28-34) in einer geradlinigen Eskalation von einer normalen Paarbeziehung zur Aufkündigung der Gemeinsamkeit. Beide Figuren sind, wie gesagt, konträr gezeichnet: Jürgen als der ruhige, beschwichtigende Typ, der die Nähe sucht; Ilona als diejenige, die immer mehr außer Fassung gerät und Distanz herstellt. Mit wenigen Sätzen entsteht beim Leser ein plastisches Bild. Ilona und Jürgen vertreten Typen von Menschen, die für die Auseinandersetzung mit der DDR-Realität im Herbst 1989 von Bedeutung

---

<sup>24</sup> Vgl. Luukkainen (2005:153) bei Christa Wolf: *Kein Ort. Nirgends*; Schwitalla (2007:260, 263; 2008:49f.) bei Hans-Ulrich Treichel: *Der Verlorene*.

<sup>25</sup> Vgl. die Beispiele bei Schwitalla (1995), Spiegel (1995) und Schröder (Hrsg.) (1997).

<sup>26</sup> Dies wurde häufiger im Drama dargestellt (z. B. Betten 1985:97f., 100-102, 162 und passim; Hess-Lüttich 1985:406-427); hier einige Hinweise zum Aneinander-Vorbeireden, zur Nonresponsivität und zum Scheitern von Gesprächen in literarischen Erzählungen: Schütze (1980:76f.), Hess-Lüttich (1982:25f.) und Weidacher (2005) bei Kafka; Eroms (2003:148) bei Ulla Hahn; Luukkainen (2005:151-155) bei Christa Wolf; Battiston (2005:162-164) bei Max Frisch; Schwitalla (2005:188-193) bei Andreas Maier; Licari (2005:205) bei Nathalie Sarraute; Püschel (2007:291-295) bei Fontane; Thüne (2008:61f.) bei Sven Regener; Sandig (2008:283-288) bei Daniel Kehlmann.

waren. Es ist kein Zweifel, dass die Sympathie des Autors bei Jürgen liegt. Er vertritt die Stimme der Vernunft und der Autonomie des Subjekts gegenüber einem gesellschaftlichen Druck zur Verleugnung unliebsamer Tatsachen; er wirbt um Gemeinsamkeit.

- Modalität: Hier zeigt sich der Unterschied zwischen gesprochenen Äußerungen im Alltag und einem gedruckten literarischen Text am deutlichsten. In der literarischen Erzählung spaltet sich das Verbale vom Prosodischen; die Gefühls- und Modalitätswerte der Äußerungen müssen von einer anderen Stimme, der des Erzählers, mitgeteilt werden.

An diesem Beispiel wollten wir zeigen, wie man mit linguistischen Mitteln Differenzen zwischen Erzähler- und Figurenrede beschreiben kann und wie die genannten fünf Aspekte der Gesprächskonstitution eine Anleitung für Lernende und Lehrende sein können, erhellende Fragen an literarische Dialoge zu stellen. Dabei sollte man auch auf die Unterschiede zwischen literarischen Dialogen und Alltagsgesprächen achten. Literarische Dialoge funktionieren nicht wie Alltagsdialoge; sie sind stilisiert und zeigen oft auch, dass Menschen nicht zu einer gelungenen Kommunikation fähig sind. Dennoch beziehen sie ihre Ressourcen aus der Alltagsrealität.

## Literaturverzeichnis:

### Primärliteratur:

HEIN, Christoph (2005): Die Vergewaltigung, In: BELLMANN, Werner/HUMMEL, Christine (Hrsg.): *Deutsche Kurzprosa der Gegenwart*. Stuttgart, S. 154-161. Erstdruck In: Neues Deutschland. Nr. 284, 2./3.12.1989, S. 11.

### Sekundärliteratur:

ADAMZIK, Kirsten (1994): *Beziehungsgestaltung in Dialogen*. In: FRITZ, Gerd/HUNDSNURSCHER, Franz (Hrsg.), S. 357-374.

BACHTIN, Michail M. (1979): *Die Ästhetik des Wortes*. GRÜBEL, Rainer (Hrsg.) Frankfurt/M.

BATTISTON, Régine (2005): *Funktion der Dialoge in Max Frischs Romanen Stiller und Homo faber*. In: BETTEN, Anne/DANNERER, Monika (Hrsg.), S. 159-172.

BERGMANN, Annerose (2009): Linguistische Analysen von Dialogpassagen im Roman *Jessica*, 30. von Marlene Streeruwitz. *Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten*, Bd. 6. URL: [www.spr.germanistik.uni-wuerzburg.de/wespa](http://www.spr.germanistik.uni-wuerzburg.de/wespa).

BETTEN, Anne (1985): *Sprachrealismus im deutschen Drama der siebziger Jahre*. Heidelberg.

BETTEN, Anne (1991): Literarische Dialogsprachen der 80er Jahre. In: DITTMANN, Jürgen/KÄSTNER, Hannes/SCHWITALLA, Johannes (Hrsg.): *Die Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Literatursprache, Alltagssprache, Gruppensprache, Fachsprache*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hugo Steger. Berlin, S. 167-187.

- BETTEN, Anne/DANNERER, Monika (2005): *Dialogue Analysis IX: Dialogue in Literature and the Media*. Selected Papers from the 9th IADA Conference, Salzburg 2003. Part I: Literature. Tübingen.
- BRINKER, Klaus/ANTOS, Gerd/HEINEMANN, Wolfgang/SAGER, Sven F. (2001): *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Halbband. Berlin/New York.
- DEPPERMAN, Arnulf (2001): *Gespräche analysieren*. Eine Einführung. 2. Aufl. Opladen.
- EROMS, Hans-Werner (2003): Identität durch Sprache in der neueren deutschen Literatur. In: JANICH, Nina/THIM-MABREY, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen, S. 137-153.
- FRITZ, Gerd/HUNDSNURSCHER, Franz (Hrsg.) (1994): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen.
- GENETTE, Gérard (1994): *Die Erzählung*. München.
- GÜLICH, Elisabeth/MONDADA, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse*. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen.
- GUTZEN, Dieter/OELLERS, Norbert/PETERSEN, Jürgen H. (1989): *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Ein Arbeitsbuch. Berlin.
- HASUBEK, Peter (1998): „... wer am meisten red't, ist der reinste Mensch“. *Das Gespräch in Theodor Fontanes Roman „Der Stechlin“*. Berlin.
- HAUSENDORF, Heiko (Hrsg.) (2007): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen.
- HERMANN, Fritz/HOLLY, Werner (Hrsg.) (2007): *Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens*. Tübingen.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. (Hrsg.) (1980): *Literatur und Konversation: Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft*. Wiesbaden.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. (1982): Literatur als Konfliktmodell. Ethnomethodologische Ansätze in der Literaturinterpretation. In: RUMP, Gerhard/HEINDRICH, Wilfried (Hrsg.): *Interaktionsanalysen. Aspekte dialogischer Kommunikation*. Hildesheim, S. 18-55.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. (1985): *Zeichen und Schichten in Drama und Theater*. Berlin.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. (2001): *Gesprächsanalyse in der Literaturwissenschaft*. In: BRINKER, Klaus u. a. (Hrsg.), Berlin, S. 1640-1655.
- HOLLY, Werner (2001): *Beziehungsmanagement und Imagearbeit*. In: BRINKER, Klaus u. a. (Hrsg.), S. 1382-1393.
- KALLMEYER, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: GÜLICH, Elisabeth/KOTSCHI, Thomas (Hrsg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Beiträge zum Romanistentag 1983. Tübingen, S. 81-122.
- KOTTHOFF, Helga (1993): Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. In: *Language in Society* 22, S. 193-218.
- KÜHN, Ingrid/ALMSTÄDT, Klaus (1997): Deutsch-deutsche Verständigungsprobleme. Erfahrungen aus der Sprachberatung. In: *Der Deutschunterricht* 1/97, S. 86-95.
- LICARI, Carmen (2005): *L'usage de la ponctuation dans le dialogue littéraire : sur quelques choix stylistiques de Flaubert à Sarraute*. In: BETTEN, Anne/DANNERER, Monika (Hrsg.), S. 197-207.

- LUUKKAINEN, Matti (2005): *Auf dem Weg nach Tabou*. Zur Veränderung der Dialogstruktur und Redegestaltung in den Texten von Christa Wolf. In: BETTEN, Anne/DANNERER, Monika (Hrsg.), S. 147-158.
- MEISE, Katrin (1996): *Une forte absence. Schweigen in alltagsweltlicher und literarischer Kommunikation*. Tübingen.
- PETERSEN, Jürgen H. (1993): *Erzählssysteme*. Eine Poetik epischer Texte. Stuttgart/Weimar.
- POMERANTZ, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J. Maxwell/HERITAGE, John (Hrsg.): *Structures of Social Action*. Studies in Conversation Analysis. Cambridge, S. 57-101.
- PÜSCHEL, Ulrich (2007): *Ein Frühstücksgespräch bei Theodor Fontane*. Die handlungssemantische Textanalyse als interpretative Stilistik. In: HERMANNNS, Fritz/HOLLY, Werner (Hrsg.), S. 281-299.
- SACKS, Harvey/SCHEGLOFF, Emanuel A./JEFFERSON, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50, S. 696-753.
- SANDIG, Barbara (2008): *Spannende Dialoge im Konjunktiv*: Kehlmanns „Die Vermessung der Welt“. In: HERMANNNS, Fritz/HOLLY, Werner (Hrsg.), S. 275-293.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1972 [1968]): Sequencing in Conversational Openings. In: GUMPERZ, John J./HYMES, Dell (Hrsg.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York etc., S. 346-380.
- SCHIFFRIN, Deborah (1984): Jewish argument as sociability. In: *Language in Society* 13, S. 311-335.
- SCHÜTZ, Alfred (1973): On multiple realities. In: Ders.: *Collected Papers I*. The Problem of Social Reality. Den Haag, S. 207-259.
- SCHÜTZE, Fritz (1980): *Interaktionspostulate – am Beispiel literarischer Texte* (Dostojewski, Kafka, Handke u.a.). In: HESS-LÜTTICH, Ernest W.B (Hrsg.), S. 72-94.
- SCHWITALLA, Johannes (1996): Beziehungsdynamik. Kategorien für die Beschreibung der Beziehungsgestaltung sowie der Selbst- und Fremddarstellung in einem Streit- und Schlichtungsgespräch. In: KALLMEYER, Werner (Hrsg.): *Gesprächsrhetorik*. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen, S. 279-349.
- SCHWITALLA, Johannes (2005): *Sprach- und Dialoggestaltung in Andreas Maiers Roman Wäldchestag*. In: BETTEN, Anne/DANNERER, Monika (Hrsg.), S. 183-193.
- SCHWITALLA, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch*. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin.
- SCHWITALLA, Johannes (2007): Gescheiterte Gespräche. Kommunikationsversuche zwischen Eltern und Kind in Hans-Ulrich Treichels Novelle *Der Verlorene*. In: VALENTIN, Jean-Marie (Hrsg.): *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005*. „Germanistik im Konflikt der Kulturen“. Bd. 10, Bern etc., S. 259-264.
- SCHWITALLA, Johannes (2008): Strategien der Konfliktvermeidung im erzählerischen Werk Hans-Ulrich Treichels. In: *Sprache und Literatur* 101, S. 46-59.
- SCHWITALLA, Johannes/MARUI, Ichiro (2003): *Aprire (e chiudere) una telefonata: un' analisi contrastiva tedesco-giapponese*. In: THÜNE, Eva-Maria/LEONARDI, Leonardi (Hrsg.): S. 210-248. [Auf Deutsch erschienen unter dem Titel „Telefongespräche beginnen (und beenden) – deutsch-japanisch kontrastiv“ In: Kairos (Fukuoka, Japan) 42, 2004, S. 14-58. URL: [www.kyusan-u.ac.jp/J/hoguti/kai1-37/kai-zf/marui-schwttl.pdf](http://www.kyusan-u.ac.jp/J/hoguti/kai1-37/kai-zf/marui-schwttl.pdf)]
- SEARLE, John (1994): *Sprechakte*. Ein sprachphilosophischer Essay. 6. Aufl. Frankfurt/M.

- SPIEGEL, Carmen (1995): *Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen*. Tübingen.
- THÜNE, Eva-Maria/LEONARDI, Leonardi (Hrsg.) (2003): *Telefonare in Diverse Lingue. Organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*. Milano.
- THÜNE, Eva-Maria (2005): "Sehnsucht ins Unsichtbare – Zur literarischen Darstellung von Telefonkommunikation". In: BETTEN, Anne/DANNERER, Monika (Hrsg.), S. 337-348.
- THÜNE, Eva-Maria (2008): *Kämpfen statt Kooperieren: Gespräch mit der Mutter in Sven Regeners Roman Herr Lehmann*. In: Sprache und Literatur 101, S. 60-75.
- VAŇKOVÁ, Lenka (2009): Die Widerspiegelung von Mündlichkeit in der Rede von Romanfiguren am Beispiel von Thomas Brussigs *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. In: SPÁČILOVÁ, Libuše/VAŇKOVÁ, Lenka (Hrsg.): *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*. Brno. S. 351-361.
- WEIDACHER, Georg (2005): *Kommunikation kafkaesk. Oder: Das Scheitern beim Nüsseknacken*. In: BETTEN, Anne/DANNERER, Monika (Hrsg.), S. 301-312.

## Resumé

### **Analýza rozhovorů v narativní literatuře pomocí metod konverzační analýzy**

Článek ukazuje příklad užití určitých klíčových metod a konceptů při analýze dialogů v literárním textu. Pro analýzu byl vybrán krátký, ale dramatický dialog mezi manželským párem v povídce Christopa Heina (1989) *Die Vergewaltigung*. Navrhujeme, aby analýza zahrnovala pět kroků: 1. procedurální organizace dialogu (střídání mluvčích atd.), 2. témata a způsob, jak jsou nová témata zaváděna, 3. řečové akty (ne pouze ilokuce), 4. vytváření sociální identity a sociálních vztahů mezi účastníky, 5. interaktivní modalita. Na závěr je poukázáno na rozdíly mezi dialogy v literárních textech a jejich ekvivalenty v reálném životě.

## Summary

### **The Analysis of Dialogues in Literary Texts by Using Linguistic Means**

In this article, we provide a worked example showing certain key methods and concepts involved in the analysis of dialogues in literary texts. As the text for analysis we have chosen a short but dramatic interaction between a couple in the short story *Die Vergewaltigung* by Christoph Hein (1989). We propose five levels of analysis: 1. procedural organization of dialogues (turn taking etc.), 2. topics and the ways in which new topics are introduced, 3. verbal acts (not only illocutions), 4. the construction of social identity and social relationships among the participants, 5. interactive modality. Finally, we discuss differences between dialogues in literary texts and their real life 'equivalents'.



# Verbalaktion ist Körperaktion

## Bemerkungen zur metaphorischen Konzeptualisierung von Sprechakten

Sven STAFFELDT

### 1. Zielsetzung

In diesem Aufsatz soll gezeigt werden, dass Lexikalisierungsformen sprachlichen Handelns ganz wesentlich als Manifestationen bestimmter konzeptueller Metaphern angesehen werden können. Eine der wichtigsten Bezugsgrößen, um sprachliches Handeln metaphorisch verstehbar zu machen, ist dabei der menschliche Körper. Im Reden über das Sprechen ist eine derart breite körperliche Orientierung vorfindbar, dass die Existenz mindestens einer konzeptuellen Metapher als gesichert gelten kann: VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION. Diese konzeptuelle Metapher konnte im Rahmen sprechakttheoretischer Untersuchungen zu Perlokutionen identifiziert werden. Folgend werden daher zunächst Grundannahmen und Methodik der orthodoxen Sprechakttheorie erläutert, dann kurz wesentliche Aspekte der Theorie konzeptueller Metaphern genannt, um schließlich anhand einiger Manifestationen zeigen zu können, welche enorme Rolle die erwähnte konzeptuelle Metapher VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION bei der Lexikalisierung sprachlicher Handlungen spielt.

### 2. Sprechakttheoretische Grundannahmen und Methodik

Eine nicht unumstrittene, aber sehr wichtige methodische Grundannahme der Sprechakttheorie ist, dass die Analyse sprachlicher Einheiten Erkenntnisse über dasjenige netvorbringt, worauf man mit diesen Einheiten Bezug nehmen kann. Das prominenteste Beispiel ist sicherlich *versprechen*: Mittels der Analyse des Verbs *versprechen*<sup>1</sup> kann etwas über den Akt des VERSPRECHENS gelernt werden, auf den man mit der Verwendung des Verbs Bezug nehmen kann. Was Austin und Searle so fasziniert hatte an solchen Verben, ist die Möglichkeit des performativen Gebrauchs, desjenigen Gebrauchs also, in dem die Bezugnahme auf den Akt zusammenfällt mit dem Vollzug dieses Aktes. Einen Akt explizit performativ zu vollziehen bedeutet, das zu tun, wovon man sagt, dass man es tut, indem man sagt, dass man es tut. Wenn das Verb performativ gebraucht wird, dann kann aus der Analyse von Sätzen mit Verwendung des Verbs in dieser Verwendungsform – also etwa die Verwendung in der 1. Ps. Sg. Präsens Ind. Aktiv – etwas gelernt werden über den Akt, den man damit vollzieht, eben weil diese Verwendung der Vollzug ist. In den Worten Searles:

*„Um Sprechakte wie Versprechen oder Entschuldigen zu untersuchen, brauchen wir nur Sätze zu untersuchen, deren aufrichtige und richtige Äußerung ein Versprechen oder eine Entschuldigung bedeutet.“ (Searle<sup>1</sup>1997: 36)*

---

<sup>1</sup> Wenn Verben angeführt werden, so stehen diese kursiv. Auf Illokutionen wird mit aufrechten Versalien, auf Perlokutionen mit kursiven Versalien Bezug genommen.

Das Ziel der Analysen des Searleschen Typs besteht darin, Vollzugsregeln aufzudecken. Im Hintergrund steht die Annahme, dass „Sprache sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens darstellt.“ (Searle<sup>7</sup>1997:38) Gibt es syntaktische und morphologische Regeln, so kann auch die Existenz semantischer und pragmatischer Regeln postuliert werden:

*„Ich gehe in diesem Aufsatz von der Voraussetzung aus, daß die Semantik einer Sprache als eine Reihe von Systemen konstitutiver Regeln aufgefaßt werden kann, und daß illokutionäre Akte in Übereinstimmung mit diesen Gruppen konstitutiver Regeln vollzogen werden.“ (Searle 1974:37)*

In einer verkürzten Form kann man davon sprechen, dass der performative Gebrauch illokutionärer Verben zumindest ein Bedeutungsbestandteil dieser Verben ist, und genau dieser Teil der Bedeutung ist der für sprechakttheoretisch orientierte Analysen relevante Teil.

Dieses Programm hat zu einer Reihe von Publikationen geführt. Insbesondere ist dabei die Münsteraner Schule zu nennen.<sup>2</sup> Von besonderem Interesse waren bisher immer *Verben* als zu untersuchende sprachliche Einheiten und *Illokutionen* als Gegenstände, über die man etwas erfahren wollte, mittels der Analyse bestimmter Verben.

Was genau heißt es nun, ein Verb zu untersuchen? Folgendes Vorgehen ist diesen Arbeiten gemein:

1.) Onomasiologisch: Suchen von Verben, mit denen man auf die Akte Bezug nehmen kann, über die man etwas erfahren möchte. Ausgangspunkt sind die Searleschen Illokutionsklassen und insbesondere die Zwecke. Wo werden diese Ausdrücke gesucht? In Wörterbüchern. Dies ist eine Methode, die schon Austin benutzt hat. Seine Wintergrundannahme: „Unser gemeinsamer Vorrat an Wörtern enthält alle Unterscheidungen und Zusammenhänge, die die Menschen im Laufe vieler Generationen für wichtig genug erachtet haben.“ (Austin 1986:238) Seine Methode: gründliches Benutzen eines Wörterbuches. (Cf. Austin 1986:244f.) Hacking vermerkt:

*„Von J. L. Austin erzählt man sich, er und seine sprachphilosophisch interessierten Kollegen hätten in den fünfziger Jahren ein Spiel namens Vish! gespielt. Man schlägt ein Wort nach und sucht dann Wörter aus der Definition auf. Sobald man zum ursprünglichen Wort zurückverwiesen wird, ruft man Vish! (vicious circle, Circulus vitiosus).“ (Hacking 1999:44)*

Taufen wir die Austinsche Methode der Wörterbucharbeit also Vish!. Über diese Methode lässt sich tatsächlich ein Netz zusammengehöriger Ausdrücke ermitteln. Im Grunde handelt es sich dabei um die Auffindung von Wortfeldern in einem Wörterbuch.

2.) Semasiologisch: Analyse der Bedeutung der Verben. Was sagt man z. B., wenn man von S<sup>3</sup> sagt, S habe H entlassen oder dies und jenes versprochen, mitgeteilt, befohlen oder vorgeworfen? Eine Bedeutungsanalyse der Verben *entlassen*, *versprechen*, *mitteilen*, *befehlen* oder *vorwerfen*, soll Aufschluss darüber geben, was es heißt, zu

<sup>2</sup> An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster wurden schon früh detaillierte Arbeiten zu den einzelnen Searleschen Illokutionsklassen als Dissertationen angenommen. Im Einzelnen sind das Hindelang (1978) zur Klasse der Direktiva, Rolf (1983) zur Klasse der Assertiva, Graffe (1990) zur Klasse der Kommissiva und Marten-Cleef (1991) zur Klasse der Expressiva – alle bei Franz Hundsnurscher. Einen Überblick liefern Kohl/Kranz (1992). Darüber hinaus stammen Aufsätze und Monografien zu speziellen Typen sprachlicher Handlungen aus der Münsteraner Schule (cf. hierzu auch Staffeldt 2008:91-127). Auch die beiden Bände des Handbuches deutscher Kommunikationsverben (Harras u.a. 2004 und 2007; IdS Mannheim) basieren auf dem Grundgedanken, dass die Semantik von Sprechaktverben wesentlich bestimmt ist durch die Sprechakte, auf die mit diesen Verben Bezug genommen werden kann.

<sup>3</sup> S = SprecherIn; H = HörerIn

ENTLASSEN, zu VERSPRECHEN, MITZUTEILEN, zu BEFEHLEN oder VORZUWERFEN. Wie aber kommt man an die Bedeutung? Wenn man es nicht auf *die* Bedeutung abgesehen hat, bietet sich wiederum zunächst Wörterbucharbeit an: Welche Bedeutungsangaben machen die Lexikographen zu den einzelnen Lemmata, die man als zusammengehörig ermittelt hat? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich ermitteln? Was ist sonst noch zu finden, beispielsweise in den Belegstellen oder den Verwendungsbeispielen? Das Schreckgespenst der als philosophische Begriffs-  
 explikation gebrandmarkten Methode sprechakttheoretischer Arbeiten löst sich auf, wenn man sie als Ergebnisse umfangreicher Wörterbucharbeit ansieht. Dies ist ganz sicher nicht die einzige Methode. Aber sicherlich eine der fruchtbarsten, wenn es darum geht, ein System miteinander vernetzter Ausdrücke aufzufinden und zu analysieren. Es ist dies eine Arbeit an der *Langue*.

3.) Handlungstheoretisch: Hat man einmal die Grundausrüstung über die Bedeutungsanalyse, so steht als nächstes die eigentliche Handlungsanalyse an. Was tut S, indem S die Äußerung tätigt? Diese Frage kann über die Angabe der Gelingensbedingungen beantwortet werden. Die Frage lautet dann: Unter welchen Bedingungen gelingt das, was S tut, indem S die Äußerung tätigt? Am prominentesten sind hier sicherlich die Ergebnisse von Hindelang zu den Aufforderungen. Wohl auch deshalb, weil sie in seinem Lehrbuch knapp und verständlich präsentiert werden. (Cf. Hindelang<sup>3</sup>2000) Die Gesamtheit der Gelingensbedingungen spezieller illokutionärer Akte, also Handlungsmuster zu ermitteln, ist das Ziel dieses Schrittes.

Das Programm der Erforschung illokutionärer Akte über ihre Gelingensbedingungen ist Searlescher Herkunft. Austins Lehre von den Unglücksfällen war ganz allgemein auf den Vollzug illokutionärer Akte bezogen. Searles Gelingensbedingungen aber sind zugeschnitten auf die einzelnen illokutionären Akte.

Im Unterschied zu den ersten beiden ist dieser Schritt empirisch problematisch. In zweifacher Hinsicht: Gelingensbedingungen werden nicht aufgedeckt, sondern aufgestellt. Sie sind als Postulate das Ergebnis einer handlungslogischen Analyse des einzelnen Forschers und basieren auf dessen Kompetenz. Es ist dies also im Grunde kein deskriptives Verfahren, sondern ein konstruktives, das zudem leicht als präskriptiv missverstanden werden kann, weil: Wenn für ein VERSPRECHEN einmal die hinlänglich bekannten Gelingensbedingungen angenommen werden, so könnte man auf die Idee kommen, diese für die Verwendungsbedingungen des Verbs *versprechen* überhaupt zu halten. Und dies ist das zweite Empirie-Problem. Ein Gebrauch des Verbs in z. B. „Wenn du nicht damit aufhörst, bekommst du eine Tracht Prügel; das verspreche ich dir“ könnte auf diese Weise einfach als falsche Verwendung eingeschätzt werden.<sup>4</sup> Es ist doch aber sicher ebenso wenig die Aufgabe des Sprechakttheoretikers, hier eine richtige Verwendung vorzuschreiben, als es richtig wäre, hier eine falsche Verwendung zu konstatieren.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Natürlich ist das bei weitem nicht die einzige Möglichkeit. Ted Cohen bspw. würde einen solchen Fall als *figurativen Sprechakt* bezeichnen und analysieren können (cf. Cohen 1998). Aber sie besteht leider.

<sup>5</sup> Die Weiterentwicklung der Sprechakttheorie zu einer illokutionären Logik hat wieder eine deutlich stärkere semantische Orientierung. Die logische Handlungsanalyse wird hier, wenn man so will, semantisch eingeholt. Es geht nicht mehr um die Angabe von Handlungsbedingungen i.E. In der illokutionären Logik fällt dieser methodische Schritt weg und es bleibt bei einer ausgedehnten semasiologischen Analyse. Aus Platzgründen kann ich hier nicht näher darauf eingehen. Cf. zu illokutionären Kräften Searle/Vanderveken (1985), Vanderveken (1990) und Vanderveken (1991) für das Englische sowie Rolf (1997) für das Deutsche.

4.) Grammatisch: Untersuchung der Realisierungsformen der identifizierten und beschriebenen Sprechakttypen. Mit welchen sprachlichen Mitteln werden die Akte vollzogen? In den Arbeiten der Münsteraner Schule ist also auch immer eine umfangreiche Liste der sprachlichen Realisierungsformen zu finden. Man könnte die Analyse-richtung so etikettieren: Vom Handlungsmuster zur Äußerungsform. Auch hier ist wieder Hindelang zu nennen, der mit der durchaus kreativen Einführung einer Zwischenschicht – der semantischen Untermuster – ein Bindeglied zwischen Handlungsmuster und Äußerungsform etabliert hat.

### 3. Perlokutionen

So intensiv man sich bisher mit der Erforschung von Illokutionen befasst hat, so vernachlässigt ist der perlokutionäre Bereich geblieben. Völlig zu Unrecht. Mindestens aus folgenden drei Gründen:

1.) Mit dem, was man sagt, zu wirken, ist eine der wichtigsten Gründe, überhaupt zu sprechen. Das Verstehen von Proposition und Illokution<sup>6</sup> ist nicht das einzige und sicherlich nicht einmal das wesentliche Ziel der meisten Sprechakte.

2.) Die Grundlage für die Identifizierung von Illokutionen sind Verben. Untersucht man dieselben Korpora (also Wörterbücher) auf perlokutionäre Ausdrücke hin, so lässt sich eine vergleichbar große Anzahl von Verben finden, mit denen man auf sprachliche Akte in dem Aspekt ihrer Wirkung Bezug nehmen kann.

3.) Die Grundlage für die Exkommunikation der Perlokutionen ist die in dreifacher Hinsicht unhaltbare Behauptung, sie seien nicht konventionaler, sondern kausaler Natur. Dagegen ist festzuhalten: Erstens sind – wie schon Schlieben-Lange (1976) nachweist – keinesfalls alle Perlokutionen nicht-konventional. Perlokutionen sind identifizierbar, verfügen über regelmäßige Verfahren und sind sanktionierbar, z.T. sogar strafrechtlich relevant (bspw. *BELEIDIGUNGEN* und *VERLEUMDUNGEN*). Zweitens wird unterstellt, dass Konventionalität und Kausalität in einem Widerspruchsverhältnis zueinander stehen. Kausalität und Konventionalität sind aber gar nicht auf derselben Ebene angesiedelt. Kausalität nimmt Bezug auf den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang und Konventionalität betrifft die soziale Gültigkeit. Nun kann es sein, dass S den Polizisten H mit der Äußerung „Bullenschwein“ *BESCHIMPFT* und H daraufhin *BELEIDIGT* ist. Man kann dann vielleicht sagen, dass die Äußerung (= Ursache) als Folge das *BELEIDIGTSEIN* von H (= Wirkung) hatte. Und man kann sagen, dass Äußerungen wie etwa „Bullenschwein“ als *BEAMTENBELEIDIGUNG* gelten. Hier lässt sich explizit eine Searlesche konstitutive Regel angeben: ‚Das Äußern des Wortes *Bullenschwein* gilt im Kontext Z als *BEAMTENBELEIDIGUNG*‘, wobei eine der kontextuelle Bedingungen z. B. die wäre, dass es sich bei H um Polizisten handelt. Drittens: Selbst wenn man kausal und konventional für einander widersprechend hält – warum sollte man sich als Sprachwissenschaftler nicht mit kausalen Gegebenheiten beschäftigen dürfen?

Im Rahmen meiner Arbeit zu Perlokutionen<sup>7</sup> habe ich den lexikalischen Bereich des Perlokutionären erforscht. Die Austinsche Vish!-Methode lässt sich sehr gut

---

<sup>6</sup> Letzteres bezeichnet Searle als illokutionären Effekt.

<sup>7</sup> Es handelt sich hierbei um: Staffeldt (2007).

anwenden, um die Existenz einzelner perlokutionärer Kräfte<sup>8</sup> nachzuweisen. Ich unterscheide drei Familien perlokutionärer Kräfte: epistemische, bei denen es darum geht, dass H etwas glaubt (z. B. *ÜBERZEUGEN* oder *EINEN BÄREN AUFBINDEN*), motivationale, bei denen es darum geht, dass H eine Absicht ausbildet, etwas zu tun oder zu unterlassen (z. B.: *ÜBERREDEN* oder *IN DEN HINTERN TRETEN*) und emotionale, bei denen es darum geht, dass H in einen bestimmten emotionalen Zustand gesetzt wird (z. B.: *ÜBERRASCHEN* oder *AUF DIE FÜSSE TRETEN*).

Bei der Suche nach Kandidaten für perlokutionäre Ausdrücke stößt man häufig auf Einheiten, die traditioneller Weise Redewendung, Idiom, Phrasem, Phraseologismus o.Ä. genannt werden.<sup>9</sup> Und auch auf Verben, deren Gebrauch zur Bezeichnung von Sprachwirkungen man als metaphorisch betrachten kann. Dies ist eine Auffälligkeit im lexikalischen Reich des Perlokutionären, die ein wenig Aufmerksamkeit verlangt, weil derartige Einheiten als Manifestationen konzeptueller Metaphern angesehen werden können.<sup>10</sup>

#### 4. Eine merkwürdige Auffälligkeit

Betrachten wir einmal folgende Ausdrücke: *anmachen*, *anrühren*, *auf achtzig bringen*, *auf den Arm nehmen*, *aufwühlen*, *befruchten*, *beleben*, *bewegen*, *herabsetzen*, *hochbringen*, *peinigen*, *piesacken*, *rühren*, *verarschen* und *verderben*. Mit allen diesen Ausdrücken kann man (aber muss man nicht) auf (mögliche) Sprachwirkungen Bezug nehmen:<sup>11</sup>

- (1) *anmachen*: [herausfordernd] ansprechen u. dabei unmissverständlich [sexuelles] Interesse zeigen
- (2) *anrühren*: Es ist mir nicht bekannt geworden..., ob mein Jammer den Bruder anrührte
- (3) *auf achtzig bringen*: (ugs.; *sehr ärgerlich, wütend machen*); [z. B. mit einer Äußerung]
- (4) *auf den A. nehmen*: (ugs.; *jmdn. zum Besten haben, foppen*;) [z. B. mit einer Äußerung]
- (5) *aufwühlen*: aufgewühlt (*innerlich stark erregt*) verließ er das Theater
- (6) *befruchten*: seine Theorien haben noch einen Nietzsche befruchtet
- (7) *beleben*: der Gedanke belebte ihn
- (8) *bewegen*: seine Worte haben uns tief bewegt
- (9) *herabsetzen*: den Wert, die Bedeutung einer Person od. Sache ungerechtfertigt schmälern, indem man abschätzig darüber redet
- (10) *hochbringen*: solche Äußerungen bringen ihn hoch

<sup>8</sup> Die semantische Orientierung bei der Analyse illokutionärer Kräfte strahlt auch auf den Bereich des Perlokutionären aus. Perlokutionäre Kräfte sind das Gegenstück zu illokutionären Kräften. Es handelt sich um Bewirkungspotenzen von Äußerungen.

<sup>9</sup> Vgl. auch Pabst (2004).

<sup>10</sup> Phraseologismen werden v. a. unten im Kapitel 7 behandelt, metaphorisch gebrauchte Verben im folgenden vierten Kapitel.

<sup>11</sup> Die Belegstellen stammen allesamt aus dem DGW (= Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. 10 Bände) und sind jeweils unter dem betreffenden Lemma zu finden. Wenn die Angabe kursiv ist, handelt es sich um eine Bedeutungsangabe des DGW. Die in eckigen Klammern nachgestellte Bemerkung „[z. B. mit einer Äußerung]“ habe ich eingefügt, wenn der Nachweis, dass eine Lokution als Auslöser infrage kommt, an anderer Stelle (z. B. bei den Verweisungen) im DGW zu finden ist.

- (11) *peinigen*: innerlich stark beunruhigen: ein Gedanke, das schlechte Gewissen, die Ungewissheit peinigt ihn
- (12) *piesacken*: er wurde immer wieder ... regelrecht gepiesackt von diesen Fragen
- (13) *rühren*: seine Worte rührten sie [zu Tränen (*in einem Maße, dass ihr die Tränen kamen*)]
- (14) *verarschen*: Durch dieses unkritische Geschreibsel fühle ich mich verarscht
- (15) *verderben*: die Nachricht hatte ihnen den ganzen Abend, Tag verdorben

Alle Verben auf dieser kurzen, zufälligen Liste haben (bis auf *verarschen*) eine von der perlokutionären verschiedene – wenn man so will – *wörtliche* Bedeutung. Dies findet im DGW seinen Niederschlag darin, dass die mögliche Verwendung zur Bezugnahme auf eine Perlokution immer erst an späterer Stelle aufgelistet wird. Auch die beiden Redewendungen (*auf achtzig bringen* und *auf den A. nehmen*) sind noch wörtlich verstehbar, nämlich: ‚ein Auto bis auf 80 km/h beschleunigen‘ (cf. den Beleg im DGW unter *achtzig*: a. (ugs.; 80 Stundenkilometer) fahren) und ‚jmdn. hochheben und auf den Arm setzen‘ (vgl. den Beleg im DGW unter *Arm*: ein Kind auf den A. nehmen).

Immer wenn es möglich ist, zwei Bedeutungen voneinander zu unterscheiden, kann auch gefragt werden, ob diese Bedeutungen in einer Relation zueinander stehen. Beispielsweise die ersten beiden Bedeutungsangaben im DGW<sup>12</sup> zu *verderben* (folgend zitiert inkl. Beispiele und Belege):

„**1. a)** durch längeres Aufbewahrtwerden über die Dauer der Haltbarkeit hinaus schlecht, ungenießbar werden <ist>: die Frucht wird runzelig und verdirbt (natur3, 1991, 95); das Fleisch, die Wurst verdirbt leicht, ist verdorben; sie lässt viel v. (*verbraucht es nicht rechtzeitig*); verdorbene Lebensmittel; **b)** (*durch falsche Behandlung o.Ä.*) unbrauchbar, ungenießbar machen <hat>: den Kuchen, das Essen (mit zu viel Salz) v.; die Reinigung hat das Kleid verdorben; weil das Salz ... das Grundwasser v. kann (natur2, 1991, 55); daran ist nichts mehr zu v. (*das ist schon in sehr schlechtem Zustand*); Ü die Firma verdirbt mit Billigangeboten die Preise (*drückt damit die Verkaufspreise herunter*). **2.** (*durch ein Verhalten o.Ä.*) zunichte machen, zerstören <hat>: jmdm. die ganze Freude, Lust an etw., die gute Laune, alles v.; er möchte um Himmels willen nichts v. (Loest, Pistole8); die Nachricht hatte ihnen den ganzen Abend, Tag verdorben; du verdirbst uns mit deinen Reden noch den Appetit; Schreckliches verlangt die Zeit von Kindern, deren Herrscherväter sie als Einsatz im Spiel um politische Macht missbrauchen und ihnen damit fürs Leben die Erinnerung an ihre Kindheit v. (Stern, Mann 202).“

Der syntaktische Unterschied zwischen 1a und 1b wird angegeben mittels des Hilfsverbs, mit dem das Perfekt gebildet wird. Da bei 1b und 2 jeweils *hat* angegeben ist, bietet sich ein Vergleich dieser beiden Bedeutungen an. *Ungenießbar* unter 1b verweist darauf, dass es sich vorzugsweise um etwas handelt, das gegessen werden kann, um Nahrung also. Dies wird durch 1a bestätigt, wo nur Essbares aufgelistet wird. Es ist Nahrung, die verdirbt. Es handelt sich bei *verderben 1a* also um ein sog. ergatives Verb: ein

<sup>12</sup> Insgesamt sind dort sechs zu finden. Aber auch bei sechs kann paarweise nach den Relationen gefragt werden. Für die Zwecke des Aufsatzes wird die erste Bedeutungsangabe tentativ als Angabe der wörtlichen Bedeutung verstanden (was keinesfalls verallgemeinerbar ist, sondern nur ein Erkenntnismittel darstellt). Mit dieser ersten Angabe werden dann die anderen verglichen. Um es klar zu sagen: Die Angaben im DGW werden nicht als die bestmöglichen Bedeutungs- und Verwendungsangaben betrachtet, sondern sie fungieren lediglich als Korpusbelegstellen, die ausgewertet werden können.

intransitives Verb, das an das Subjekt die Rolle Patiens vergibt, und zu dem es eine transitive Variante (*verderben 1b*) gibt, bei der das Patiens-Subjekt des intransitiven als Patiens-Akkusativobjekt des transitiven Verbs erscheint, wobei das Subjekt nunmehr Agens erhält. Die transitive Verwendung ist im DGW aber nicht mehr beschränkt auf den kulinarischen Bereich. Es können z. B. *Kleider* verderben werden (was das DGW nicht mit „Ü“ als übertragen kennzeichnet) aber auch *Preise* (was das DGW im Unterschied dazu mit „Ü“ kennzeichnet). Vergleichen wir nun 1b mit 2. Der wesentliche Unterschied ist in den instrumentalen Angaben zu finden. Während mit *durch falsche Behandlung* bei 1b betont wird, dass es eine richtige Behandlung gibt (einen Kuchen stellt man so und so her, ein Kleid ist so und so zu reinigen), ist *durch ein Verhalten* nicht mehr in dieser Weise kontrastiv. Damit erweitert sich der Patiens-Kreis auf alles, was irgendwie *zunichte gemacht* werden kann, indem man sich auf bestimmte Weise verhält, nämlich: *Freude, Lust, Laune, Appetit* aber auch *Abend, Tag* und auch *Erinnerungen an die Kindheit*.

Was kann man mit diesem Befund anfangen? Man kann versuchen, 1a/b und 2 miteinander zu kombinieren. Wenn man es als Gemeinsamkeit von 1a und 1b ansieht, dass *verderben* etwas Genießbares betrifft, so können die Patiens-Objekte in 2 mit der Größe *Genießbarkeit* in Beziehung gesetzt werden. Der einfachste Weg führt über eine Prädikation. Also z. B.: *Freude, Lust und Laune, Erinnerungen* aber auch *Abende und Tage* sind genießbar. Warum dies bei *Appetit* seltsam klingen dürfte, hat dann eine ganz einfache Erklärung. Bei solchen Gleichsetzungen handelt es sich nämlich um Metaphern. *Appetit* aber ist etwas, das mit *Genießbarkeit* jedenfalls in einer Relation nicht steht: der metaphorischen. Wer mit *Appetit* langsam und lustbetont isst, genießt. Und wer keinen *Appetit* hat, kann nicht genießen.<sup>13</sup>

## 5. Intermezzo: Konzeptuelle Metaphern

Über Metaphern und Metaphertheorien wird schon seit sehr langer Zeit gestritten. Es kann hier nicht darum gehen, in diesen Streit einzusteigen.<sup>14</sup> Wenn man sich aber in den verschiedenen Theorieangeboten umschaute, so scheint etwas unstrittig zu sein: Um eine Metapher sein zu können, bedarf es zweier Einheiten. Eine einfache einzelne Einheit ist für sich keine Metapher. So kann bspw. *Nasenwurzel* metaphorisch verstanden werden, weil es als Determinativkompositum zwei Einheiten in Beziehung setzt: Es handelt sich um die *Wurzel* der *Nase*. Und auch *Wurzel* kann in der Nominalphrase *die Wurzel der Nase* aus demselben Grund metaphorisch gebraucht werden, weil es nämlich in Beziehung zu seinem Genitivattribut steht. *Wurzel* allein jedoch ist nicht metaphorisch. Es bedarf eines zweiten Elementes, zu dem *Wurzel* in Beziehung tritt, damit *Wurzel* metaphorisch werden kann. Diese wesentliche Bedingung für Metaphern, die Zweiheit in der Einheit, findet sich in der Terminologie der verschiedenen Ansätze wieder. An dem oft strapazierten Beispiel „Der Mensch ist ein Wolf“ soll dies für vier Autoren in tabellarischer Übersicht gezeigt werden:

<sup>13</sup> Die semantischen Beziehungen sind immer noch verwickelt genug, weil natürlich einerseits *genießen* u.a. soviel wie ‚langsam und mit Lust essen‘ bedeutet, andererseits *genießbar* ‚essbar‘ schlechthin bedeutet. Das DGW unterscheidet bei *genießen*: 1. *von einer Speise, einem Getränk etw. zu sich nehmen mit* und 2. *Freude, Genuss, Wohlbehagen auf sich wirken lassen*, wobei als Beispiele bei 2 *Natur, Urlaub, Leben* und *gefeiert zu werden* auftauchen. Um es kurz zu machen: Auch *genießen* hat (natürlich) mehrere Bedeutungen.

<sup>14</sup> Für einen Überblick über das Theorienangebot cf. Rolf (2005).

	„Der Mensch	ist	ein Wolf“
I. A. Richards	tenor		vehicle
Max Black	frame <sup>15</sup>		focus
M. C. Beardsley	Subjekt		Modifikator
Harald Weinrich	Bildempfänger		Bildspender

Auch bei Lakoff/Johnson<sup>3</sup>2003<sup>16</sup> taucht die Bedingung der Zweiheit in der Einheit auf: „Das Wesen einer Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“ (Lakoff/Johnson 2003:13). Sie erheben den Anspruch, mit dem, was sie *konzeptuelle Metapher* oder *metaphorisches Konzept* nennen, einen der wesentlichen Mechanismen der Kognition gefunden zu haben. Mithilfe konzeptueller Metaphern wird es möglich, einen Erfahrungsbereich verstehen zu können. Das für männliche Akademiker auf Anhieb klarste Beispiel ist sicherlich ARGUMENTIEREN IST KRIEG. Das Konzept ARGUMENTIEREN wird über das Konzept KRIEG verstanden. Positionen werden angegriffen und Thesen verteidigt. Man zerstört Argumente und wendet sich gegen bestimmte Punkte. Einige argumentative Attacken sind gleich an mehreren Fronten erfolgreich, wohingegen andere lediglich Scheingefechte mit wehrlosen Pappkameraden sind. Wenn ein Konzept auf solche Weise eine Struktur von einem anderen Konzept erhält, nennen Lakoff/Johnson den zugrunde liegenden Metapherentyp Strukturmetapher.<sup>17</sup> Die konzeptuelle Metapher ARGUMENTIEREN IST KRIEG ist demnach eine Strukturmetapher.

Im vorigen Abschnitt hatten wir Freude, Lust und Laune, Erinnerungen, aber auch Abende und Tage mit Genießbarkeit in eine prädikative Beziehung gesetzt und diese Beziehung metaphorisch genannt. Vor dem Hintergrund der Annahmen von Lakoff/Johnson können wir nun vielleicht etwas präziser werden. Freude, Lust und Laune haben etwas gemein: Es sind Emotionen. Mindestens zwei Strukturmetaphern scheinen sich zu offenbaren. Versuchen wir es zunächst mit: EMOTIONEN SIND NAHRUNG. Vielleicht werden vor dieser Metapher z. B. die Redewendungen *nur von Luft*

<sup>15</sup> Präziser müsste gesagt werden, dass der *frame* im Sinne von Max Black der gesamte Satz mit dem metaphorischen Ausdruck ist, also nicht nur *Mensch*.

<sup>16</sup> Die Arbeit von Lakoff/Johnson ist mittlerweile klassisch zu nennen. Sie ist vielfach aufgegriffen und kritisch diskutiert worden. In diesem Aufsatz geht es nicht darum, die Geschichte der Kritik an diesem Ansatz nachzuzeichnen. Deshalb wird hier auf einen derartigen Überblick verzichtet.

<sup>17</sup> Lakoff/Johnson unterscheiden insgesamt drei Typen konzeptueller Metaphern: Strukturmetaphern, ontologische Metaphern und Orientierungsmetaphern. Bei den ontologischen Metaphern wird ein Konzept reifiziert, z. B. ein Gespräch als Gefäß (vgl. *in einem Gespräch sein*). Bei den Orientierungsmetaphern wird ein Konzeptsystem (z. B. gut vs. schlecht) in Beziehung gesetzt zu einem anderen Konzeptsystem (z. B. oben vs. unten), wobei einzelne Pole gleichgesetzt werden (z. B. GUT IST OBEN und SCHLECHT IST UNTEN). Ein solches Differenzmanagement ist in sozialer Hinsicht ausgesprochen wirkungsvoll. Bspw. unterscheidet sich die Einstellung älteren Personen gegenüber enorm, je nachdem wie die Differenzen in Beziehung gesetzt werden. Wenn z. B. ALT IST ERFAHREN und JUNG IST UNERFAHREN dominiert, haben ältere Personen gesellschaftlich einen viel respektableren Standort als wenn ALT IST VERBRAUCHT und JUNG IST UNVERBRAUCHT akzeptiert ist. Im ersten Fall hat das Alter etwas mit Weisheit zu tun, im zweiten mit körperlich-seelischem Verfall. Die Konsequenzen liegen auf der Hand.

*und Liebe leben* oder auch *Ich habe dich zum Fressen gern* erklärbar. Menschen sind nämlich potenzielle Objekte, auf die sich Emotionen richten können. Naiv paraphrasiert: Wenn man jn. zum Fressen gern hat, dann mag man diese Person so sehr, dass man sie essen könnte. Versuchsweise könnte man sagen, dass in so einem Fall die Nahrungshaftigkeit der Emotionen auf dasjenige Objekt übergeht, auf das sich die Emotion richtet. Man hat gewissermaßen Appetit auf den anderen. So würde auch verständlich, warum man jemanden *zum Kotzen* finden kann. Diese Person ist dann so widerwärtig, dass einem jeglicher Appetit an ihr vergeht. Und genau das passiert, wenn S etwas sagt und dadurch für H etwas *VERDIRBT*: Das Verdorbene ist für H ungenießbar, H kann z. B. keine Freude mehr daran finden.

Ähnlich funktioniert dies auch bei Tag und Abend. Versuchen wir es einmal mit *ZEIT IST NAHRUNG*. Einen Computer einzurichten, ist nach meiner Erfahrung jedenfalls etwas, was Zeit frisst. Diese Tätigkeit ist, akzeptiert man einmal die Metapher, für mich also ein Nahrungskonkurrent. Man kann sich Zeit nehmen, so viel man braucht, wie man sich auch vom Buffet nehmen kann, was man will. Aber Obacht: Irgendwann hat man keine Zeit mehr, irgendwann ist das Buffet alle. Wer es schafft, jmdm. mit einer Äußerung einen Tag oder Abend zu *VERDERBEN*, der schafft es, die entsprechende Zeitspanne für H ungenießbar zu machen. H hat keinen Appetit mehr auf den Tag oder den Abend.

Wie dem auch sei: Was es heißt, dass S H etwas durch seine Äußerungen *VERDORBEN* hat, wird verständlich, wenn man weiß, was es überhaupt heißt, wenn etwas verdorben ist. Nämlich: dass es nicht mehr genießbar ist. Der in H ausgelöste Effekt (sagen wir: eine Emotion) wird in Beziehung gesetzt zu einer Nahrungsqualität. Das Objekt der Emotion ist für H ungenießbar geworden, verdorben. Und damit auch die Emotion: Man hat jmdm. die Laune, die Freude, den ganzen Spaß *VERDORBEN*. Im – wenn man so will – wörtlichen Bereich würde eine mit der Qualität des Verdorbenen in Beziehung stehende Emotion wohl am ehesten Ekel genannt. Und tatsächlich ist auch anzutreffen, S habe H etwas *VEREKELT*. Summa summarum soweit: Die in H durch die S-Äußerungen ausgelöste Emotion entspricht in etwa derjenigen Emotion, die man angesichts verdorbener Nahrung für passend hält.

## 6. Eine Annäherung: Bezugsgrößen für das Verstehen

Wer bis hierher mitgegangen ist, wird akzeptieren können, dass als Bezugsgröße für das Verstehen von *jmdm. etw. durch seine Äußerungen verderben* Genießbarkeit heranzuziehen ist. Schaut man sich nun noch einmal die in Abschnitt vier dieses Aufsatzes zu findende Liste an, so kann man auf Anhieb immer eine solche Bezugsgröße postulieren. Hier eine Liste der Bezugsgrößen:

- oben/wertvoll – unten/wertlos (*herabsetzen*)
- Genießbarkeit (*verderben*)
- Bewegung (*bewegen, anrühren, rühren*)
- Leben (*beleben, befruchten*)
- Richtung (*hochbringen*) + Bewegung (*aufwühlen, aufrühren*)
- Geschwindigkeit (*auf achtzig bringen*)
- Aktivierung (*anmachen*)
- Körperqualen (*piesacken, peinigen*)
- Körperteilaktionen (*verarschen, an der Nase herumführen*)

Alle Bezugsgrößen haben zwar nicht unbedingt als solche, aber jedenfalls in ihrer hier vorliegenden Anwendung vorrangig etwas mit Menschen zu tun. Sie sind nur dann als Bezugsgrößen für das Verstehen funktional, wenn sie jedenfalls menschliche, aber insbesondere H-Bezugsgrößen sind. Bei dem Wert geht es natürlich um den Wert von etwas für Menschen oder von Menschen für Menschen (der Wert einer Sache für H oder der Wert von H für Andere), Genießbarkeit bezieht sich auf den menschlichen Appetit (darauf, ob H etwas genießen kann), Bewegung ist eine mit einem S-Körperteil initiierte H-Bewegung, Richtung bezieht sich auf eine Lageveränderung von H, auch Leben bezieht sich auf H, und schließlich sind es menschliche, nämlich H's Körperqualen. Das alles ist wenig spektakulär, weil im Grunde zirkulär. Perlokutionäre Effekte zu erzielen, ist ja eine Angelegenheit, die man bei H anstellt. Und wenn man eine Bezugsgröße für das Verstehen hat, dann begreift die Größe ja gerade diesen Umstand mit ein. Also ist natürlich Genießbarkeit die Genießbarkeit für H usw.<sup>18</sup> Wirklich interessant aber ist, was für eine dominierende Rolle körperliche Aspekte in diesem Geschehen spielen.

## 7. Verbalaktion ist Körperaktion

Der gesamte menschliche Körper dient als Bezugsraum für das Verstehen sprachlicher Handlungen.<sup>19</sup> Es lassen sich von den Zehen bis zum Haar Wendungen finden, mit denen man auf Sprechakte in unterschiedlicher Weise Bezug nehmen kann<sup>20</sup>. Folgend wird für jede Körperregion ein Beispiel gegeben. Oft gibt es für die Regionen mehr als nur eine Wendung und bestimmte Regionen sind beliebter als andere. Beispielsweise taucht das Herz viel häufiger in verschiedenen Wendungen auf als das Zwerchfell. Die Liste soll nur verdeutlichen, dass der gesamte Körper als Bezugsraum fungiert. Alle Wendungen sind dem Redewendungen-Duden entnommen. Würde man jede Wendung auf eine entsprechende Zeichnung eines Körpers an der richtigen Stelle eintragen, würde man sehen können, dass der Körper übersät ist mit solchen Wendungen.

- Fuß im Ganzen: *jmdm. auf den Fuß/die Füße treten*
- Ferse: *jmdm. auf die Fersen treten*
- Hacken: *jmdm. nicht von den Hacken gehen*
- Zehen: *jmdm. auf die Zehen treten*
- Bein im Ganzen: *jmdm. lange Beine machen*
- Knie: *vor jmdm. in die Knie gehen*
- Hintern: *jmdm. in den Hintern treten*

---

<sup>18</sup> Das ist zwar nicht notwendig so, aber gewissermaßen naheliegend. Ebenso wäre aber ein Vergleich denkbar, in dem also nicht prädiert, sondern eine Gleichung aufgestellt wird. So könnte man bspw. einem auf Fische spezialisierten Biologen erklären, was es heißt, man habe H etwas verdorben, indem man dies etwa vergleicht mit der Erwärmung von Wasser für Forellen. Wer ein Forellengewässer über 15 Grad Celsius erhöht, verdirbt den Forellen dieses Gewässer, so wie derjenige, der mit einer einzigen hitzigen Äußerung H den gesamten Abend verdirbt. In einem solchen Fall ist es natürlich nicht die Erwärmung eines H-Gewässers. Die Bezugsgröße bleibt im Vergleich stecken. In einer metaphorischen Prädikation der obigen Art aber entstammt die Bezugsgröße aus der H-Sphäre.

<sup>19</sup> Dieser Gesichtspunkt spielt in Arbeiten im Bereich Embodiment eine wesentliche Rolle. So lässt sich bspw. für Somatismen nachweisen, dass Körperteilbezeichnungen (bspw. *Finger*) oft einen spezifischen Anteil an der Gesamtbedeutung des Phraseologismus mit diesen Bezeichnungen als Konstituenten (bspw. *jm. auf die Finger schauen*) haben. Cf. hierzu im Überblick Staffeldt/Ziem (2008).

<sup>20</sup> Aber nicht *muss*! Mit den hier angeführten Körperteilphraseologismen (Somatismen) kann man zum Teil auch auf Handlungen Bezug nehmen, die nicht verbaler Natur sind. Es sind aber dennoch Manifestationen der konzeptuellen Metapher VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION, insofern man nämlich mit Ihnen auf Verbalhandlungen Bezug nehmen *kann*.

- Bauch im Ganzen: *jmdm. ein Kind in den Bauch reden*
- Niere: *jmdm. an die Nieren gehen*
- Leber: *frei/frisch von der Leber weg reden*
- Magen: *jmdm. auf den Magen schlagen*
- Brust im Ganzen: *sich jmdn. zur Brust nehmen*
- Zwerchfell: *jmds. Zwerchfell massieren*
- Lunge: *sich die Lunge aus dem Leib schreien*
- Herz: *jmdm. etw. ans Herz legen*
- Arm: *jmdn. auf den Arm nehmen*
- Hand: *jmdm. die Hände schmieren*
- Finger: *jmdm. auf die Finger klopfen*
- Daumen: *den Daumen auf etw. drücken*
- Hals im Ganzen: *sich um den Hals reden*
- Kehle: *etw. in die falsche Kehle bekommen*
- Nacken: *jmdm. im Nacken sitzen*
- Genick: *sich das Genick brechen*
- Kopf im Ganzen: *jmdm. den Kopf zurechtsetzen*
- Mund: *sich den Mund fusselig reden*
- Nase: *jmdn. an der Nase herumführen*
- Ohr: *jmdm. die Ohren voll jammern*
- Auge: *jmdm. die Augen öffnen*
- Gesicht: *jmdm. ins Gesicht lügen*
- Seele: *jmdm. auf der Seele knien*
- Vernunft: *jmdn. zur Vernunft bringen*
- Haar: *kein gutes Haar an jmdm., an etw. lassen*

Diese Liste dürfte schließlich die Annahme einer konzeptuellen Strukturmetapher rechtfertigen, die bereits im Titel genannt wurde: VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION.

Eine ausführliche Analyse dieser Wendungen kann unter verschiedenen Gesichtspunkten vorangetrieben werden. Erste Systematisierungsansätze sind bei Dobrovol'skij zu finden, der ganz allgemein „Sprechaktbezogene Idiome im modernen Deutsch“ (Dobrovol'skij 1995:138) untersucht hat.<sup>21</sup> Sein Anliegen ist ganz konkret „die Verifizierung der lexikographischen Relevanz der Thesaurus-Idee am Material einer konzeptuell-semantischen Domäne der deutschen Idiomatik.“ (Ebd.) D. h.: Im Vordergrund steht das Anliegen, einen Teil eines Thesaurus des Deutschen exemplarisch zu erarbeiten um dem übergeordneten Ziel, „phraseologische Wörterbücher zu entwickeln, die auf dieser Idee basieren“ (ebd.:178), ein Stück näher zu kommen. Sein Ordnungssystem weist vier taxonomische Oberkategorien (mit je zahlreichen Untertaxa) auf, je nach dem welche Perspektive in dem jeweiligen Idiom vorzufinden ist: eine (1) den Sprecher thematisierende, (2) den Hörer thematisierende, (3) die Äußerung thematisierende oder (4) metakommunikative Perspektive. Der körperliche Bezug wird als besonders auffällig hervorgehoben: „Was die metaphorischen und symbolischen Ausgangsdomänen (*source domains*) sprechaktbezogener Idiome betrifft, so gruppieren sie

<sup>21</sup> Inwieweit sich hier universale und/oder kulturell determinierte Phänomene ergeben, sei dahingestellt. Aber natürlich spielt der Körper auch in anderen Sprachen für Sprache und Sprechen eine wichtige Rolle. Für das Englische ist bspw. Goossens u.a. (1995) zu nennen und darin insb. Powels/Simon-Vandenbergen (1995), die sich differenziert mit „Body Parts in Linguistic Action“ beschäftigen. Auch im Englischen lässt sich also VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION nachweisen.

sich, wie dies auch zu erwarten ist, um die Bezeichnungen der Sprech- und Hörorgane (*Mund, Zunge, Lippen, Hals, Ohren*) sowie um die Lexeme *Wort, Sprache, Rede, Antwort*, die sich primär dazu eignen, verschiedene Aspekte der verbalen Tätigkeit zu symbolisieren.“ (Ebd.:172) Das Ziel von Dobrovol'skij ist nicht so sehr das Erkenntnisinteresse, Beziehungen wie die von Körper und Sprechen zueinander aufzudecken, als viel mehr ein handfest lexikographisches, nämlich die besten Paraphrasen und Verweise für die einzelnen Idiome zu liefern. Verfolgt man aber jenes Ziel, so erweisen sich als Orientierungskörperteile – wie oben gezeigt – auch *Füße, Beine, Arme* usw., also Körperteile, die zunächst einmal nicht als Sprech- oder Hörorgane eingestuft werden würden.<sup>22</sup>

Mindestens die folgenden Gesichtspunkte spielen bei der Analyse sprechaktbezogener Idiome eine entscheidende Rolle, wenn man herausfinden will, in welcher Weise der Körper als source domain ausgebeutet wird, um das Sprechen als target domain über Manifestationen der konzeptuellen Metapher VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION verstehbar zu machen:

- Wie wird die Wendung gebraucht? Bspw. kann man mit *Das ist doch an den Haaren herbeigezogen* einen Sprechakt vollziehen, und damit etwa zum Ausdruck bringen, dass man das, was irgendwann zuvor gesagt worden ist, für unbegründet, unhaltbar, unzutreffend, unpassend, erfunden o.Ä. hält. Das Idiom erscheint so häufig partizipial im Zustandspassiv, nämlich: *an den Haaren herbeigezogen sein*, dass man vielleicht diese Form als Lemma benutzen sollte statt des aktivischen Infinitivs. Eine Entscheidung darüber kann man nur mittels Analyse des Sprachgebrauchs fällen. Bei bspw. *jmdm. auf die Füße treten* scheinen keine derartig starken Gebrauchsrestriktionen vorzuliegen. Ganz allgemein macht Dobrovol'skij (1995:139) folgende Unterscheidung: „Erstens bezeichnen viele Idiome nicht die Handlung selbst, sondern ihre Charakterisierung durch den Sprecher.“ Es scheint da allerdings Zwischenstufen zu geben, wie das Bsp. *etw. an den Haaren herbeiziehen* nahelegt. Hier wird zwar in einer gewissen Weise die Handlung selbst bezeichnet, aber die Verwendung dieses Idioms ist ausgesprochen eingeschränkt. Und zwar vorrangig zur Kundgabe, was der Verwender des Idioms (= S der Verwendungssituation) von dem Äußerungsprodukt des ursprünglichen Sprechers (= S der Bezugssituation) hält. Wird die Handlung zum Ausgangspunkt der Bedeutungsparaphrase gemacht, so bietet sich – wie etwa bei Dobrovol'skij und auch im Redewendungen-Duden im Wortlaut übereinstimmend zu finden ist – eventuell an: *etw. anführen, was nicht oder nur entfernt zur Sache gehört*. Wie Dobrovol'skij selbst richtig erkennt, werden hier aber vor allem inhaltlich-modale Parameter des Sprechaktes fokussiert. In diesem Fall also eigentlich nicht so sehr, was S getan hat, sondern vielmehr wie das Äußerungsprodukt eingeschätzt wird.

<sup>22</sup> Obwohl natürlich auch hier bei genauerer Überlegung eine Einschränkung gemacht werden muss. So wie nämlich Lippen und Zunge usw. keine eigentlichen Sprechorgane sind und dennoch zur Artikulation benutzt werden, so sind auch Arme und Finger keine eigentlichen Sprechorgane, die aber dennoch benutzt werden können, um die Rede zu begleiten oder aber um sinnhafte Kommunikationsangebote herzustellen bis hin zum Einsatz bei gut ausdifferenzierten Gebärdensprachen. Man kann vielleicht die These aufstellen, dass mit dem ganzen Körper kommuniziert werden kann. Klar dürfte jedenfalls sein, dass es keine eigentlichen Sprechorgane gibt. Cf. etwa Grassegger (<sup>3</sup>2006:15): „Sämtliche an der Sprachproduktion beteiligten Strukturen sind *primär* für andere, vitale Grundfunktionen ausgelegt. [...] Die Hervorbringung von Lautsprache hingegen ist eine zwar äußerst ökonomische, aber *sekundäre* Funktion derselben Strukturen. [...] Der Mensch besitzt von Natur aus keine zum Sprechen bestimmten Organe.“

- Wie ist die Wendung motiviert? Es gibt bspw. Wendungen, die auf Akte Bezug nehmen, in denen man *auch* körperlich agiert (sog. echte Kinegramme). Dies ist der Fall bei *jmdm. etw. in die Hand versprechen*. Ein Versprechen kann begleitet werden von einem Handschlag. Die Redewendung kombiniert diese beiden Aktionsebenen. Hier ist die körperliche Orientierung, wenn man so will, direkt. Anders ist das bspw. bei *jmdn. an der Nase herumführen* (einem sog. Pseudo-Kinegramm). Dieses Bild verträgt sich nicht so recht mit der Vorstellung einer redebegleitenden Körperhandlung. Es ist somit auch offen für Interpretationen, vor allem für Herkunftsvermutungen. Der Redewendungen-Duden bietet z. B. an: „Die Wendung bezieht sich wohl darauf, dass früher Tierbändiger oder Schnusteller ihre Bären (oder andere Tiere) an einem Nasenring führten, um sie völlig in der Gewalt zu haben.“ (Dudenredaktion<sup>3</sup> 2008:544) Auch bei Röhrich (<sup>5</sup>2001:1079f.) ist genau diese Vermutung zu finden, dort jedoch noch mit einem zusätzlichen Hinweis auf eine Autorität versehen: „So hat sich auch Luther den Ursprung der Redensart erklärt.“
- Gibt es Zusammenhänge zwischen der Körperregion, die als Bezug in der Wendung auftaucht, und dem Sprechakttyp, auf den man mit dieser Wendung Bezug nehmen kann?
- Auf welche Aspekte kann man mit der Wendung Bezug nehmen? Während sich z. B. *sich die Lunge aus dem Leib schreien* auf rein lokutionäre Aspekte bezieht, nimmt man mit *das Herz auf der Zunge haben* auf dispositionelle Gegebenheiten Bezug. Mit *sich etwas an die Brust heften* wird auf eine Illokution Bezug genommen und mit *jmdm. auf die Füße treten* auf eine Perlokution.
- Welcher Körper wird für den Bezug verwendet? Nur der S-Körper z. B. in *seinem Herzen Luft machen*, nur der H-Körper z. B. in *jmdm. lange Beine machen* oder beide Körper z. B. in *jmdm. in den Hintern treten*.

Nimmt man nur einmal die letzten beiden Gesichtspunkte, so lässt sich zumindest eine Manifestationstendenz dieser konzeptuellen Metapher festhalten:

Beide Körper dienen zur Orientierung. S agiert mit bestimmten Körperteilen und H's Körper ist von dieser Aktivität in bestimmten Bereichen betroffen. S erscheint als Subjekt zum Verb, während die S-Körperteile in Form einer lexikalischen Solidarität im Sinne Coseriu (cf. Coseriu 1967:74) im Verb selbst kodiert sind. Zwei Beispiele: *treten* ist etwas, was S mit den Füßen tut und *knien* – das ist bereits qua Wortbildungs- + lexikalischer Bedeutung durchsichtig – etwas, was S mit den Knien tut. H selbst ist oft als Dativ-Ergänzung zum Verb zu finden und H-Körperteile als Präpositionalergänzung. Diese Tendenz zeigt sich z. B. in: *H auf die Füße treten*, *H Pfeffer in den Hintern blasen*, *H etwas ans Herz legen*, *H etwas in den Mund legen*, *H im Nacken sitzen*, *H Löcher in den Bauch fragen*, *H über den Mund fahren*, *H einen Floh ins Ohr setzen* usw. Über diese Tendenz hinaus finden sich H oder H-Körperteile auch als Akkusativobjekt. Bspw. *H durch den Dreck ziehen*, *H zur Vernunft bringen*, *H den Kopf waschen*, *H die Augen öffnen*, *H das Herz brechen* usw.

Die konzeptuelle Metapher ist produktiv. Bisher Ungenutztes kann als Manifestation der Metapher auftauchen. Z. B.: *Obgleich er ihre Ohren streichelte mit dem, was er sagte, vergewaltigte er doch ihre Seelen*. Zugleich zeigt sich an einer solchen Hic-et-nunc-Manifestation, dass die oben festgehaltene Tendenz möglicherweise nicht auf gleiche Weise für Neubildungen gilt. Vielleicht wird die etwas umständliche Lexikalisierung über H als Dativobjekt und H's Körper in einer Präpositionalgruppe im Zuge einer allgemeinen Akkusativierung – falls es soetwas gibt – aufgegeben zugunsten der

dann einfacheren Tendenz, H's Körperteile als Akkusativobjekte zu manifestieren und H selbst in Possessivpronomina zu verschieben. Wie auch immer: Es sollte klar geworden sein, dass die Körper von S und H einen entscheidenden Bezugsrahmen bilden für das Verstehen sprachlichen Handelns. Die körperliche Orientierung im Reden über das Sprechen bietet reichhaltiges Material, um die wichtige Rolle des Körpers im Verstehen des Sprechens und damit auch einen Teil der allgemeinen Beziehung von Sprech- und Körpertätigkeit zu untersuchen.

## 8. Ein kleines Fazit

In der Konzeptualisierungstendenz zeigt sich S als Täter (nämlich als Subjekt), H als Betroffener (nämlich als Dativobjekt) und H-Körperteile als Ziel (nämlich als Präpositionalergänzung). Die konzeptuelle Metapher VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION ist in der Tendenz der Agentivität nach S-zentriert: S tut etwas, wovon H in bestimmten Bereichen betroffen ist. Die oft gerügte Sprecherzentriertheit der Sprechakttheorie findet vor dem Hintergrund dieser konzeptuellen Metapher damit eine ganz einfache Erklärung. Die Weichenstellung, dass S etwas mit H tut, wenn S einen Sprechakt vollzieht, ist als von der Sprechakttheorie akzeptierte Perspektive eine Wirkung der konzeptuellen Metapher VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION. Damit reicht der Einfluss dieser Metapher über den Bereich der alltäglichen Kommunikation hinaus bis in den theoretischen Diskurs. Wenn man statt dieser Metapher eine andere bevorzugt, etwa ein Aushandlungsmodell der Kommunikation, so zeigt sich darin ein Bestreben, die zugrundeliegende konzeptuelle Metapher für die Theoriebildung nicht mehr als grundlegend anzuerkennen. Ähnliches ist mit dem Container-Modell der Kommunikation passiert: Hat man es einmal als konzeptuelle Metapher entlarvt, will man es auch gleich wieder loswerden. Schließlich will man selbst bestimmen, welcher konzeptuellen Metapher man glaubt. Mal sehen, wie es der konzeptuellen Metapher VERBALAKTION IST KÖRPERAKTION ergehen wird.

## Literaturverzeichnis:

- AUSTIN, John Langshaw (1986 [engl. 1979]): Ein Plädoyer für Entschuldigungen. In: SCHULTE, Joachim (Hrsg.): *Gesammelte philosophische Aufsätze*. Übers.). Stuttgart, S. 229-268.
- COHEN, Ted (1998 [engl. 1975]): Figurative Rede und figurative Akte. In: HAVERKAMP, Anselm (Hrsg.): *Die paradoxe Metapher*. Frankfurt a. M., S. 29-48.
- COSERIU, Eugenio (1967/1974): Lexikalische Solidaritäten. In: KALLMEYER u.a. (Hrsg.): *Lektürekolleg zur Textlinguistik*. Bd. 2: Reader. Frankfurt a.M., S. 73-86.
- DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij (1995): *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. Tübingen. (= Eurogermanistik; 8).
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2008): *Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 3. Aufl. Mannheim u. a. (= Der Duden in 12 Bänden; Bd. 11)
- GOOSSENS, Louis u.a. (Hrsg.): *By Word of Mouth. Metaphor, Metonymie and Linguistic Action in a Cognitive Perspective*. Amsterdam/Philadelphia.

- GRAFFE, Jürgen (1990): *Sich festlegen und verpflichten: Die Untertypen kommissiver Sprechakte und ihre sprachlichen Realisierungsformen*. Münster/New York. (= Internationale Hochschulschriften Bd. 17). [Diss. 1989].
- GRASSEGGGER, Hans (2006): *Phonetik, Phonologie*. 3. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.
- HACKING, Ian (1999 [engl. 1999]): *Was heißt ‚soziale Konstruktion‘? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften*. Frankfurt a. M.
- HARRAS, Gisela/WINKLER, Edeltraud/ERB, Sabine/PROOST, Kristel (2004): *Handbuch deutscher Kommunikationsverben*. Teil 1: Wörterbuch. Berlin. (= Schriften des IDS; 10.1).
- HARRAS, Gisela/PROOST, Kristel/WINKLER, Edeltraud (2007): *Handbuch deutscher Kommunikationsverben*. Teil 2: Lexikalische Strukturen. Berlin. (= Schriften des IDS; 10.2).
- HINDELANG, Götz (2000): *Einführung in die Sprechakttheorie*. 3. Aufl. Tübingen. (= Germanistische Arbeitshefte; 27).
- HINDELANG, Götz (1978): *Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen*. Göppingen. (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik; 247). [Diss. 1977/78].
- KOHL, Mathias/KRANZ Bettina (1992): Untermuster globaler Typen illokutionärer Akte. Zur Untergliederung von Sprechaktklassen und ihrer Beschreibung. In: KÖNIG, Peter-Paul/WIEGERS, Helmut (Hrsg.): *Sprechakttheorie*. Münster, S. 1-44. (= Münstersches Logbuch zur Linguistik; 2/1992).
- LAKOFF, Georgie/JOHNSON, Mark (2003 [engl. 1980]): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 3. Aufl. Heidelberg.
- MARTEN-CLEEF, Susanne (1991): *Gefühle ausdrücken. Die expressiven Sprechakte*. Göppingen. [Diss. 1990/91].
- PABST, Christiane (2004): Über das Sprechen sprechen: Verbale Phraseologismen im Wortfeld der sprachlichen Kommunikation. In: TÓTH, József (Hrsg.): *Quo vadis Wortfeldforschung?* Frankfurt a. M. u. a., S. 80-96.
- PAUWELS, Paul/SIMON-VANDENBERGEN, Anne-Marie (1995): Body Parts in Linguistic Action. In: GOOSSENS, Louis u.a. (Hrsg.): *By Word of Mouth. Metaphor, Metonymie and Linguistic Action in a Cognitive Perspective*. Amsterdam/Philadelphia, S. 35-69.
- ROLF, Eckard (2005): *Metaphertheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie*. Berlin.
- ROLF, Eckard (1997): *Illokutionäre Kräfte. Grundbegriffe der Illokutionslogik*. Opladen.
- ROLF, Eckard (1983): *Sprachliche Informationshandlungen*. Göppingen. (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik; 385). [Diss.].
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1976): Perlokution und Konvention. In: GLOY, Klaus/PRESCH, Gunter (Hrsg.): *Sprachnormen*. Bd. III: Kommunikationsorientierte Linguistik – Sprachdidaktik. Stuttgart/Bad Cannstadt, S. 58-66.
- SEARLE, John R. (1997 [engl. 1969]): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.
- SEARLE, John R. (1974 [engl. 1965]): Was ist ein Sprechakt? In: SCHIRN, Matthias (Hrsg.): *Sprachhandlung – Existenz – Wahrheit. Hauptthemen der sprachanalytischen Philosophie*. Stuttgart/Bad Cannstadt, S. 33-53.

- SEARLE, John R./VANDERVEKEN, Daniel (1985): *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge.
- STAFFELDT, Sven (2008): *Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht*. Tübingen. (= Stauffenburg Einführungen; 19).
- STAFFELDT, Sven (2007): *Perlokutionäre Kräfte. Lexikalisierte Wirkungen sprachlicher Äußerungen im Deutschen*. Frankfurt a. M. u.a. (zugl. Phil. Diss. TU Berlin).
- STAFFELDT, Sven/ZIEM Alexander (2008): *Körper-Sprache: Zur Motiviertheit von Phraseologismen mit Körperteilbezeichnungen*. In: *Sprachwissenschaft* 33, 4/2008, Heidelberg, S. 455-499.
- VANDERVEKEN, Daniel (1991): *Meaning and Speech Acts*. Vol. 2: Formal Semantics of Success and Satisfaction. Cambridge.
- VANDERVEKEN, Daniel (1990): *Meaning and Speech Acts*. Vol. 1: Principles of Language Use. Cambridge.

## Resumé

### **Verbální jednání je tělesné jednání. Poznámky k metaforické konceptualizaci řečových aktů**

Tento článek pojednává o konceptuální metafoře „slovní jednání je tělesné jednání“. Autor poukazuje na to, že se jedná o strukturní metaforu, spočívající za porozuměním řeči. Článek se skládá z pěti částí. Nejprve jsou prezentovány cíle a metody teorie řečových aktů (kapitoly 1-3). Za nejdůležitější je považována analýza některých slov a frází: také idiomy (kapitola čtvrtá) patří k těm vyjádřením, ve kterých se očekává výskyt konceptuálních metafor. Analýza metafory zmíněné v titulu a výhled tvoří čtvrtou část článku (kapitoly 6 a 7). V poslední kapitole jsou prezentovány výsledky.

## Summary

### **Verbal action is bodily action. On metaphor conceptualisation of speech acts**

This essay deals with the conceptual metaphor „VERBAL ACTION IS BODILY ACTION“. It is shown that this is a structural metaphor, which lies behind the understanding of speech. The essay consists of 5 parts. First, the objectives and methods of speech act theory are introduced (chapters 1-3). The semantic analysis of selected words and phrases is the most important component of the analysis. Idioms (chapter 4) also belong among the expressions in which manifestations of conceptual metaphors (chapter 5) are expected. The analysis of the metaphor mentioned in the title and a research outlook form the fourth part of the essay (chapter 6 and 7). In the last part (chapter 8) some results are given.

# Das attributive Partizip I und der Aspekt

František ŠTÍCHA

## 1. Zur Definition von 'perfektiv' und 'imperfektiv'

Der grundlegende aspektuelle Unterschied zwischen einem imperfektiven und einem perfektiven Verb, wie wir diesen in den slavischen Sprachen beobachten (z. B. *otvírat* – *otevřít*), unterscheidet sich prinzipiell von dem semantischen Gegensatz eines atelischen (imperfektiven) und eines telischen (perfektiven) Verbs, wie dieser in den deutschen Grammatiken beschrieben und erklärt wird.<sup>1</sup>

Die Duden-Grammatik (2005:415-418), die sich von dem Terminus 'Aspekt' distanziert und stattdessen allgemeiner von „Aktionsart“ spricht, definiert „telische Verben“ als Verben, die „punktuelle oder notwendig zeitbegrenzte Vorgänge oder Handlungen“ bezeichnen, „d. h. Ereignisse, die einen Kulminations- oder Endpunkt voraussetzen“ (S. 415). Als Beispiel für solche Verben werden angeführt: *gewinnen, sterben, einschlafen, entstehen, erblühen, loslaufen, auflachen, finden, töten, aufessen, begegnen, ausziehen*.

Es ist jedoch in der tschechischen Germanistik allgemein bekannt, dass viele (wenn nicht alle) von diesen als 'telisch', 'perfektiv', 'terminativ', 'momentan' etc.<sup>2</sup> bezeichneten Verben semantisch nicht nur demjenigen Verb im Tschechischen entsprechen können, das im Tschechischen als 'perfektiv' zur Verfügung steht (*vyhrát/získat, umřít, usnout, vzniknout, rozkvést, vyběhnout, zasmát se, nalézt/najít, usmrtit/zabít, sníst, potkat, vystěhovat se*), sondern auch einem morphologisch verwandtem Imperfektivum: *vyhrávat/získávat, umírat, usínat, vznikat, rozkvétat, vybíhat, smát se, nalézat/nacházet, usmrcovat/zabíjet, jíst, potkávat, stěhovat se*. Als plausibel erscheint die Behauptung der Duden-Grammatik, dass, „die Aktionsart eines Verbs ... **in vielen Fällen nicht ein für alle Mal festgelegt** (hervorgehoben von F. Š.), sondern eher als ein Potenzial aufzufassen“ ist (S. 416). Weniger plausibel dagegen erscheint, wie „viele“ dieser Fälle es gibt. Man (der slavische Linguist jedenfalls) könnte vermuten, dass die **ausschließlich perfektive Bedeutung** im Deutschen nur ganz selten, **bei wenigen**, in einer Grammatik aufzuzählenden **Verben** vorkommt<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Zur Diskussion über die verschiedensten „Aktionsarten“ vgl. z. B. Uhrová/Uher (1977) zum begrifflichen Gegensatz 'perfektiv – imperfektiv', wie dieser in der deutschen und in der tschechischen Linguistik aufgefasst wird, vgl. Povejšil (1976:1987). Schon Povejšil (1976) hat angedeutet, dass die „Aktionsart“ vom „Aspekt“ streng und klar unterschieden werden sollte, wiewohl „das wechselseitige Ineinandergreifen des Aspekts und der Aktionsart“ (Uhrová/Uher, 1977:54) stark sei.

<sup>2</sup> Wir wollen hier von den realen oder in Betracht zu ziehenden semantischen Unterschieden der einzelnen „Aktionsarten“ absehen.

<sup>3</sup> Möglicherweise kommen aber solche Verben im Deutschen überhaupt nicht vor. Es ist die Frage, wie man beweisen kann, dass ein Verb in keiner anderen als der perfektiven Bedeutung in einem beliebigen Satz eines beliebigen Texts vorkommen kann. Z. B. schließen manche Adverbien, die im Tschechischen vorwiegend mit dem imperfektiven Verb vorkommen, die perfektive Bedeutung eines perfektiven Verbs nicht völlig aus: *Často se potkáváme cestou do práce: Často se potkáme cestou do práce*. Theoretisch könnte man also vermuten, dass auch das *oft* im deutschen Satz *Wir begegnen uns oft auf dem Weg zur Arbeit* (und andere die imperfektive Bedeutung fördernde Sprachmittel) die perfektive Lesung des

In der weltberühmten Helbig-Buscha Grammatik (2001, Druck 2005) wird als 'perfektive Verben' eine breiter aufgefasste semantische Gruppe von Verben bezeichnet: „Perfektive Verben grenzen den Verlauf des Geschehens zeitlich ein oder (sic!) drücken den Übergang von einem Geschehen zu einem anderen Geschehen aus.“ (S. 62) Was nach dem „oder“ in dieser Definition folgt, kann im Tschechischen (und den übrigen slavischen Sprachen wohl auch) **kaum das perfektive Verb von dem imperfektiven unterscheiden**.<sup>4</sup> Man müsste also dem ersten Absatz des Fazit von J. Riecke (2000) zustimmen: „Da es im Deutschen keinen grammatischen Aspekt gibt, sollte auch nicht von perfektiven und imperfektiven Verben des Deutschen gesprochen werden. Aspektuelle Unterschiede können im Deutschen nur auf der syntaktischen Ebene ausgedrückt werden“<sup>5</sup>. Wenn es dagegen angebracht ist, 'telische' von 'atelischen' Verben zu unterscheiden, müsste 'telisch' nicht das gleiche wie 'perfektiv' und 'atelisch' nicht das gleiche wie 'imperfektiv' bedeuten.

Als 'perfektiv' werde ich hier nur solche **Verbbedeutungen** bezeichnen, die den **Endpunkt** eines durch die jeweilige Verbform auszudrückenden Geschehens (Vorgangs) **einbeziehen**. Es genügt also nicht, dass dieser Endpunkt durch die lexikalische Bedeutung des Verbs nur „vorausgesetzt sei“ (siehe die Definition der Duden-Grammatik), sondern er muss auch in der Verbbedeutung wirklich und aktuell enthalten sein (wenn auch nicht explizit zum Ausdruck gebracht). Die perfektive Bedeutung in diesem engeren Sinne, wie er in der slavischen Aspektologie mindestens seit einem Jahrhundert aufgefasst wird (wenn auch, natürlich, in verschiedensten Definitionsvariationen) wird mit höchster Wahrscheinlichkeit z. B. in dem folgenden Satz vermittelt: *Die Amsel flog erschreckt auf* (GWDS, 1993, B. 1:283). Aus der Sicht des Tschechischen lässt sich zwar die imperfektive Bedeutung von 'flog auf' nicht einmal in diesem Satz absolut ausschließen (*Kos polekaně vzlétával.*), diese ist hier allerdings höchst unwahrscheinlich und man kann sie praktisch für unakzeptabel erklären<sup>6</sup>. Dagegen ist in einem anderen Kontext die imperfektive Bedeutung, die die Endphase des durch das Verb *auffliegen* benannten Vorgangs nicht einbezieht, nicht auszuschließen. Dies kann ein Beleg vom Internet demonstrieren:

*Als aber der Drache nach langer, langer Zeit wieder Anstalten traf, auszufliegen, kam es dem Gefangenen doch in den Sinn, sich auf dessen Schwanz zu setzen und sich mit den Händen festzuklammern. Das Tier flog langsam auf und setzte seine Last behutsam auf den Erdboden nieder.*

Leider ist das Vorkommen von *langsam* (*pomalú*) und ähnlichen, auf die Durativität hinweisenden adverbialen Ausdrücken bei einem Verb der perfektiven Bedeutung im Tschechischen weder ungrammatisch noch unüblich; Sätze wie *Pomalú otevřela oči*

---

*begegnen* nicht verhindern kann. Die Möglichkeit einer imperfektiven begrifflichen Auffassung des durch das Verb *begegnen* bezeichneten Vorgangs kann man somit jedoch nicht völlig ausschließen.

<sup>4</sup> Davon braucht man, hoffe ich, keinen slavischen Germanisten zu überzeugen, und der Beweis dafür erübrigt sich. Es ist also höchst unangebracht, in einer für den Ausländerunterricht bestimmten Grammatik die Termini 'perfektiv' und 'imperfektiv' so zu verwenden, dass diese jeden russischen, polnischen, tschechischen etc. Deutschlernenden (samt manchem Universitätsstudenten) nur verwirren können (vgl. dazu schon Povejšil, 1976).

<sup>5</sup> Wahrscheinlich können die aspektuellen Unterschiede nicht einmal auf der syntaktischen Ebene immer zum Ausdruck gebracht werden. Eher muss man in manchem Fall mit einem Zusammenspiel von Syntax, Satz- und Textsemantik und Pragmatik rechnen. Manchmal muss man wahrscheinlich auch mit der Vagheit der Sprache und der unseres Denkens zufriedengestellt sein.

<sup>6</sup> Völlig akzeptabel und üblich wäre dieser Satz jedoch in der iterativen Bedeutung.

(*Langsam öffnete sie die Augen*) kommen ziemlich oft vor<sup>7</sup>. Daher kann dieses Adverb allein nicht als expliziter Ausdruck der (slavischen) Imperfektivität der Verbbedeutung dienen. Die imperfektive Bedeutung von *'flog auf'* in dem zitierten Satz kann man jedoch nicht für völlig unwahrscheinlich erklären. Eher muss man hier wahrscheinlich mit der Vagheit des sprachlichen Ausdrucks und vielleicht auch der unseres Denkens rechnen.

Der Begriff der Langsamkeit eines Vorgangs muss nicht, wie es die tschechischen Sätze wie *Pomalů otevřela oči* zeigen, direkt mit dem Begriff eines den Endpunkt ausschließenden Vorgangs verbunden sein. Der tschechische Satz *Pomalů otevřela oči* sagt aus, dass der vom Verb *otevřít* (*öffnen*) bezeichnete Vorgang auch den Endpunkt des Öffnens einbezog (also wurde der Vorgang vollzogen und die Augen waren offen), dass aber zugleich auch gilt, dass dieser in diesem Sinne perfektive (vollzogene) Vorgang langsam war. Diese Bedeutung kann wahrscheinlich auch der deutsche Satz *Langsam öffnete sie die Augen* haben.

## 2. Der Aspekt des attributiven Partizip I

### 2.1. Vorbemerkung aus kontrastiver Sicht

Die aspektuelle Bedeutung des deutschen Partizip I in attributiver Stellung sowie dessen tschechische Entsprechung ist primär die des Imperfektivs. Zum Beispiel wird das Partizip *aufwachende* im Syntagma *'die aufwachende Frau'* primär verstanden als Nominalisierung des attributiven Satzes im Syntagma: *'die Frau, die (eben) aufwacht'*. **Im Tschechischen** werden analogische attributive Partizipien (weiter AP) **fast immer nur von den imperfektiven Verbformen** gebildet und nur äußerst selten kommen auch präsentische AP von perfektiven Verbformen vor. Dem deutschen Syntagma *'die aufwachende Frau'* wird also im Tschechischen in der Regel nur *'probouzející se žena'* entsprechen und nur extrem selten auch *'probudící se žena'*. Dieses extrem seltene Vorkommen des präsentischen AP von perfektiven Verbformen ist jedoch im Tschechischen, wie ich neulich in einer Studie gezeigt habe (Štícha 2008), strukturell systembezogen und kommunikativ angebracht. Zum großen Teil scheint die Seltenheit des Gebrauchs von diesem präsentischen perfektiven Partizipialattribut im Tschechischen der Seltenheit des kommunikativen Bedarfs an diesem Ausdruck zu entsprechen. Es können jedoch auch andere Ursachen bestehen, die wir nicht kennen.

Wenn das präsentische AP im Tschechischen funktional mit der perfektiven Bedeutung unverträglich wäre, könnte man daraus folgern, dass auch das deutsche attributive Partizip I (weiter AP I) die perfektive Bedeutung ausschließen würde. Es ist jedoch kein Grund anzunehmen, dass sich das AP I aspektuell anders verhält als die finite Präsensform und das Präteritum<sup>8</sup>. Während das Präteritum *'flog auf'* vielleicht

<sup>7</sup> Im Korpus SYN des Tschechischen Nationalkorpus (TNK) kommen 66 Belege von *'p/Pomalů otevřel/a/i/y'* vor.

<sup>8</sup> Trotzdem wird in der ganzen bisherigen Grammatikographie und auch in speziellen Studien angenommen: „**Das Part. I** kennzeichnet ein Geschehen als in seinem Verlauf unbegrenzt (durativ, imperfektiv).“ „**Das Part. II** kennzeichnet ein Geschehen als in seinem Verlauf begrenzt, vollzogen (perfektiv).“ (Heidolph u.a., 1981:567) Auch Marillier, J.-F. (1994:20-21) führt an: Wir hätten also folgende Äquivalenz: P1 = Imperfekt (unvollendet): *ein ertrinkendes Kind* P2 = Perfekt (vollendet): *ein ertrunkenes Kind*. In einer Anmerkung zitiert er: „Das sogenannte Participium praesenti hieße richtiger Participium imperfecti, so wie das Partizip der vollendeten Handlung ganz richtig Participium perfecti genannt wird.“ (Heyse 1838) Derselben Auffassung ist Quintin, H. (1994): „Der Gegensatz zwischen Partizip I und II geht bekanntlich zu einem guten Teil auf das Konto der Opposition zwischen Verlaufs- und Vollzugstufe des gemeinten Prozesses ...“ (99).

(viel) häufiger in der perfektiven Bedeutung vorkommt (*vzlétl*), jedoch auch imperfektiv (*vzlétal*) gebraucht werden kann, wird das Präsens *‘fliegt auf’* im **Gegenwartsbezug immer imperfektiv, im Zukunftsbezug** dagegen in der Regel **perfektiv** sein. Falls das AP I *‘auffliegende’* primär imperfektiv aufgefasst werden kann, wird das wegen des potenziell primären Gegenwartsbezugs sein. Das Attribut *auffliegende* kann jedoch nicht nur dem *‘der/das/die jetzt auffliegt/auffliegen’*, sondern auch dem *‘der/das/die (in wenigen Sekunden) auffliegen wird/werden’* entsprechen. Im Zukunftsbezug eines Texts kann man die perfektive Bedeutung mancher AP I nicht ausschließen. Das zeigt der folgende Text aus dem Internet:

*Im Gelände erwarten den Reiter aber andere Anforderungen, als zu Hause auf dem Reitplatz und der Anlage, wo unter weitestgehend kontrollierten Bedingungen geritten werden kann. Wo also auch als Störungen empfundene Faktoren ausgeschaltet werden können. Mit viel Getöse **auffliegende Vögel, plötzlich losspringende Rehe oder Hasen**, eine grasende Schafherde, eine von schlechtem Wetter mit Wind und Regen aufgeladene Atmosphäre, Trecker und Landmaschinen – vor allem aber auch Straßen mit Autos, Lastwagen und Motorrädern.*

In diesem Zusammenhang ist es vorstellbar, dass über ein *Auffliegen* und ein *Losspringen* gesprochen wird, das auch den Endpunkt dieses *Auffliegens* und den des *Losspringens* einbezieht. Im Tschechischen könnte man hier statt der üblichen imperfektiven Form *vzlétávající, vyskakující* auch die perfektive Form *vzlétnoucí, vyskočící* heranziehen, auch wenn diese extrem selten benutzt und in der Regel vom Schreibenden gemieden wird.

## 2.2. Die imperfektive Bedeutung des attributiven Partizip I

Wie eben angedeutet, ist **die zentrale aspektuelle Bedeutung des AP I** auch bei den präfigierten Verben spezifischer Aktionsarten (ingressiv, egressiv, mutativ, etc.) die des **Imperfektivs**. Dies mögen die folgenden Belege illustrieren<sup>9</sup>:

- (1) *Das im Herbst **abfallende** Laub ist normalerweise ein wertvoller organischer "Abfall"-stoff, der im und durch den Gartenboden bestens wiederverwertet werden kann* .  
(Vorarlberger Nachrichten, 7.11.1997)
- (2) *Elf dramatische Minuten lang haben die Piloten der Alaska Air am Montag über dem Pazifik gegen den Absturz ihrer Passagiermaschine gekämpft. Es gelang ihnen sogar kurzfristig, das rasch **absinkende** Flugzeug zu stabilisieren.* (St. Galler Tagblatt, 3.2.2000)
- (3) *Wenn er auf dem Balkon einer Holzhütte über kaputte Umwelt mäkelte, ist das alles andere als sexy. Folglich hält man die bewundernd zu ihm **aufblickende** weibliche Anhängerschaft für bekloppt.* (Frankfurter Rundschau, 13.3.1997)
- (4) *Die Elektrooptik beschäftigt sich mit den optischen Eigenschaften von Festkörpern, die durch von außen **einwirkende** elektrische Felder beeinflusst worden sind* .  
(<http://de.wikipedia.org>: Wikipedia, 2005)
- (5) *Anstatt in rasch **veraltende** PC-Technik zu investieren, sollte das Land auf neue Netzwerksysteme setzen, fordert der FP-Abgeordnete Fritz Amann.* (Vorarlberger Nachrichten, 24.10.2000)
- (6) *Eine verlassene Kakaopflanzung in Costa Rica, überall liegen **verrottende** Blätter und **verfaulende** Früchte herum, in dem grün-braunen Durcheinander am Boden ist kaum etwas zu erkennen.*

<sup>9</sup> Alle deutschen Belege sind dem Mannheimer IDS-Korpus entnommen.

## 2.3. Die perfektive Bedeutung des attributiven Partizip I

### 2.3.1. Allgemeine Beobachtungen und Ansatz

Die Kandidaten der perfektiven Bedeutung der AP I (weiter PfAP I) wird man natürlich vor allem unter den Partizipien I der präfigierten Verben einer mutativen (transformativen) und/oder ingressiven (inchoativen) oder egressiven (terminativen) Bedeutung suchen wollen. Deshalb habe ich in dem Mannheimer IDS-Korpus der geschriebenen Texten nach folgenden AP I gesucht:

*abfahrende, abfallende, abgleitende, abrutschende, absagende, absinkende, abspringende, aufatmende, aufblickende, aufblitzende, auffliegende, aufgebende, aufflammende, aufleuchtende, auflodernde, auftauchende, aufwachende, einschlafende, einwirkende, ertrinkende, verfaulende, veraltende, verblassende, verdrängende, verkriechende, verrutschende, versagende, verschimmelnde, verschlingende, verschluckende, versinkende, wegziehende.*

Es ist dies, wie man sieht, nur eine Auswahl von den potenziellen Kandidaten und weitere Forschung ist daher erforderlich. Allerdings können vielleicht auch die Ergebnisse unseres Forschungsansatzes wichtige Hinweise auf (wenig bekannte, wenn nicht unbekannt) aspektuelle Eigenschaften der AP I vermitteln.

Die temporal-aspektuellen systembezogenen Verhältnisse sowohl des Deutschen, als auch des Tschechischen ermöglichen es, die PfAP I nur im Zukunftsbezug im Satz zur Geltung zu bringen. Daher kann z. B. das AP I *'aufwachende'* im Syntagma *die aufwachende Frau* in perfektiver Bedeutung prinzipiell nur als Nominalisierung von *'die aufwachen wird'* (und nicht als Nominalisierung von *'die aufwachte/aufgewacht hat/hatte'*, da das Ergebnis der Nominalisierung im Vergangenheitsbezug das Partizip II sein muss) benutzt und verstanden werden.

Es scheint, dass der Gebrauch des PfAP I (primär, vor allem) davon abhängt, wie stark der kommunikative „Nominalisierungsdrang“ des potenziellen Prädikats eines Matrixsatzes im Zukunftsbezug ist. Zum Beispiel erscheint es plausibel, dass das PfAP I *aufwachende* in einem (frei von mir erfundenen) Satz gebraucht werden kann, wie dem folgenden: *Die durch das Geschrei des Kindes **aufwachende** Frau wird in der Regel das Kind nicht beschimpfen, sondern um das Kind besorgt sein.* Da die Frau zuerst *aufgewacht sein muss* und erst dann *besorgt sein* kann, ist es plausibel, dass das Attribut *aufwachende* in diesem Kontext nicht die imperfektive Bedeutung eines unvollendeten *Aufwachens* haben kann. Es zeigt sich jedoch, dass solche Denk- und Sprachstrukturen relativ selten in der Kommunikation Gebrauch finden. Wahrscheinlich wird diese Seltenheit unter anderem auch dadurch bedingt, dass das Zusammenspiel von Vorgangsvollzug, Attribution, Nominalisierung und Zukunftsbezug, welches in der Bedeutung des perfektiven AP I implizit mitwirkt, zu kompliziert ist, als dass es unser Gehirn von selbst öfters produzieren könnte.

### 2.3.2. Belege der perfektiven Bedeutung des AP I

Praktisch gesehen finden sich eindeutige Belege des PfAP I im Korpus nur relativ selten. Von den oben genannten Partizipien habe ich eine höchstwahrscheinlich perfektive Bedeutung nur bei *abspringen, aufblitzen, aufleuchten, ertrinken, verkriechen, verschlingen, verschlucken* feststellen können:

(7) *Sechs Minuten später **donnert** Stöger einen Freistoß an die Stange, der **abspringende** Ball **verletzt** Goalie Poom am Ringfinger.* (Die Presse, 4.3.1999)

(8) *Wie konsequent allerdings bereits Mozart seine eigene Entwicklung reflektierte, **zeigt** uns Fischer sofort am Anfang der "Jupiter"-Sinfonie. Das Kopfhema mit seinem kontrastreichen Gegensatz auf engsten Raum **erinnert** an die mittlere Schaffensphase des Komponisten, die Fortführung des Themas aber bis zum Seitengedanken **verrät** unvermutet Eigenständiges, eine plötzlich **aufblitzende** verschärfte Stimmungslage, die aus dem anvisierten Tonraum herauszudrängen scheint.*

(9) *Bei Abweichungen davon **greift** das ESP sofort ein. Dem Fahrer **wird** dies durch eine **aufleuchtende** Kontrolleuchte **signalisiert**, außerdem **spürt** er in den meisten Fällen deutlich den Bremseneingriff. (Frankfurter Rundschau, 1.2.1997)*

(10) *Ihre Rosettenblätter **sind** so angeordnet, dass sie das Regenwasser **sammeln** oder durch ihre strahligen Haare **aufsaugen**. Im Wasser **ertrinkende** Insekten **versorgen** die Ananas mit Eiweiß. (Mannheimer Morgen, 21.8.1999)*

(11) *Ein -tum wie das zwergenhaft fürstliche **hat** den Vorteil, ebenso überschau- wie überhörbar zu sein. Bis auf die **sich** in jeden Schlupfwinkel **verkriechende** Wanze ist Monaco daher frei von allerlei lästigem Ungeziefer. (Kleine Zeitung, 24.5.1998)*

(12) *Im Juli 2001 **soll** die aufwendige, rund 80 Millionen Mark **verschlingende** Modernisierung beendet sein. (Mannheimer Morgen, 14.04.2000)*

(13) *Spätestens bei folgender Szene **fleht** man Poseidon um eine alles **verschluckende** Flut an: Ein gehörloses Mädchen **hievt sich** entgegen der Schwerkraft in waagrechter Lage an den Wänden eines Lifts hoch. (Oberösterreichische Nachrichten, 12.7.1997)*

In allen diesen Textabschnitten handelt es sich deutlich um einen (durch die Präsensform – von mir mit fetter Kursivschrift – bezeichneten) Gegenwarts- oder Zukunftsbezug des Vorgangs. Wenn wir das Partizip in einen entsprechenden Nebensatz transformieren und diesen ins Tschechische übersetzen, wird in der Regel die perfektive Verbform gebraucht:

(7) a. ... *der Ball, der **abspringt**, ...*

(7) b. ... *míč, který **odskočil/se odrazil** ...*<sup>10</sup>

(8) a. ... *die plötzlich **aufblitzt** ...*

(8) b. ... *kteřá náhle **zableskne/probleskne/blýskne** ...*

(9) a. ... *Kontrolleuchte, die **aufleuchtet** ...*

(9) b. ... *kontrolka, kteřá **se rozsvítí** ...*

(10) a. ... *Insekten, die im Wasser **ertrinken** ...*

(10) b. ... *hmyz, který **se utopí** ve vodě ...*

(11) a. ... *bis auf die Wanze, die sich in jeden Schlupfwinkel **verkriecht** ...*

(11) b. ... *až na štěnici, kteřá **vleze** úplně všude ...*

(12) a. ... *die aufwendige Modernisierung, die rund 80 Millionen Mark **verschlingt** ...*

(12) b. ... *nákladná modernizace, kteřá **spolkne** zhruba 80 milionů marek ...*

<sup>10</sup> Bei dieser Art „historisches Präsens“ im deutschen Text würde man wohl bei der Übersetzung ins Tschechische die „erzählende“ Präsensform des durch das attributive Partizip ausgedrückten Vorgangs nicht beibehalten und die attributive partizipiale Präsensform ‚*abspringende*‘ entweder durch die Vergangenheitsform des attributiven Partizip *odskočivší/odrazivší se*, oder aber bei einer „Denominalisierung“ durch die Vergangenheitsform des Verbs *odskočil/odrazil* ins Tschechische übersetzen. Denkbar ist aber auch eine „freie“ Übersetzung des aktiven *abspringende* durch das formal passive *odražený*.

(13) a. ... *fleht man Poseidon um eine Flut an, die alles **verschluckt** ...*

(13) b. ... *zapřísahají Poseidona, aby na ně seslal příliv, který vše **pohltil** ...*

Diese Interpretationen entsprechen höchstwahrscheinlich der (eher spontanen, unterbewussten, möglicherweise aber (manchmal) auch bewussten) begrifflichen (kognitiven) Auffassung sowohl des schreibenden, als auch des lesenden Subjekts. Eine andere, dem slavischen Imperfektivum gleichende Auffassung, ist jedoch in den meisten Fällen nicht auszuschließen.

Im Textabschnitt (7) wäre im Tschechischen die imperfektive attributive Partizipialform *odskakující* nicht undenkbar, obwohl die auch den Endpunkt des Vorgangs einbeziehende perfektive Bedeutung des Verbs *abspringen* besser der Vorstellung entsprechen würde, dass erst nach der Vollendung eines Vorgangs (der des *Abspringens*), ein anderer Vorgang (der des *Verletzens*) vor sich geht.

Im Textabschnitt (8) scheint der Begriff einer plötzlichen Veränderung einer Lage die potenziell mögliche imperfektive Lesung des partizipialen *aufblitzende* praktisch auszuschließen. Wie ich jedoch später zeigen will, kann das Adverb *plötzlich* allein die imperfektive Bedeutung nicht unmöglich machen.

Zwar ist die Vollendung des *Aufleuchtens* einer Kontrollleuchte, dem dann der Zustand des *Leuchtens* folgt, wohl die primäre und zentrale Bedeutung des Syntagmas '*aufleuchtende Kontrollleuchte*', wie sie der Textabschnitt (3) enthält; dennoch kann aber vielleicht von dem Endpunkt des *Aufleuchtens* auch in diesem Zusammenhang abgesehen werden, was im Tschechischen den Gebrauch der imperfektiven Form ermöglichen könnte: *Řidiči to signalizuje rozsvěcující se kontrolka ...*. Weil aber dieses imperfektive *rozsvěcující se* implizieren kann, dass der nachfolgende Zustand eines andauernden *Leuchtens* nicht erreicht wird, und die Kontrollleuchte, gleich nachdem sie kurz zu leuchten begann, wieder erlischt, kann das imperfektive *rozsvěcující se* hier als unangebracht bewertet werden. Dem tschechischen Übersetzer, falls er den Inhalt des deutschen Satzes genau wiedergeben möchte, bliebe nichts anderes übrig, als entweder das nominale partizipiale Attribut durch einen Nebensatz zu ersetzen, oder aber das perfektive Partizipialattribut *rozsvítící se* zu benutzen. Die erste von diesen beiden strukturellen Entsprechungen ist aber in diesem Fall nicht wünschenswert: Die Form des tschechischen Satzgefüges *Řidiči to signalizuje kontrolka, která se rozsvítí* impliziert, dass es zuerst zur Signalisierung kommt, und erst dann zum Aufleuchten, was dem realen Sachverhalt absolut widerspricht. Da das perfektive präsentische Partizipialattribut im Tschechischen (wie oben gesagt) stark gemieden wird, bleibt dem Übersetzer, falls er einen unüblichen, wenn auch nicht ungrammatischen Ausdruck nicht wagen will, nichts Anderes übrig, als weniger originalgetreu zu übersetzen, und entweder einfacher ohne das Attribut zu formulieren *Řidiči to signalizuje kontrolka*, oder aber das perfektive passivische Partizipialattribut (das jedoch das Resultat des vorangegangenen Vorgangs ausdrückt) zu benutzen: *Řidiči to signalizuje rozsvícená kontrolka*.

Das PfAP I *ertrinkende* im Textabschnitt (10) ergibt sich aus der realen Abfolge der beiden Vorgänge, die in dem dieses Attribut enthaltenen Satz wiedergeben werden: zuerst *ertrinken* die Insekten, und (erst) dann werden die Ananas mit Eiweiß *versorgt*.

Im Textabschnitt (11) geht es wahrscheinlich nicht um einen unabgegrenzten Vorgang des *Verkriechens* der Wanze, als wohl eher um das Resultat dieses Vorgangs: dass die Wanze in jedem Schlupfwinkel steckt.

Die durch eine Zahl ausgedrückte Summe der Gesamtkosten eines Bauunternehmens, wie diese im Satz (12) angegeben wird, setzt eindeutig die perfektive

Bedeutung des Attributs *verschlingende* voraus: ... *modernizace, která (celkem) spolkně/spolyká ...*

Auch der Sinn des Textabschnitts (13) schließt aus, dass eine imperfektive Bedeutung des Attributs *verschluckende* dem Leser vorschwebt: denn *alles soll am Ende verschluckt sein*.

#### 2.4. Die aspektuelle Vagheit des attributiven Partizip I

In manchen Fällen scheint das attributive Partizip I keine klare aspektuelle Bedeutung zu haben. So kann man z. B. in folgenden Belegen sowohl mit der imperfektiven, als auch mit der perfektiven Bedeutung rechnen:

(14) *Hier die Horwitz'sche Ekstase, dort die nie ins Pathetische **abgleitende** Melancholie des NDR Pops Orchestra – die richtige Einstimmung für den Brel-Abend von Horwitz und den NDR-Musikern am Sonnabend in der Laeiszhalle.* (Hamburger Morgenpost, 9.10. 2007)

(15) *Vom Wind aufgepeitschte horizontale Farbstreifen im Landschaftsbild «Föhn» von 1930 scheinen die am Abhang sitzende Frau zu erdrücken und zu verglühen. Die am Horizont **aufleuchtende** Helle verheißt trügerisch Beruhigung, und auch die Baumgruppe kann in ihrer Transparenz das Gewicht des bedrohlich schwarzen Himmels nicht tragen.* (St. Galler Tagblatt, 6.6.2000)

(16) *Eindrucksvoll waren ihre Sprünge im Grand Pas de deux des Schlußaktes. Ihre nie **versagende** Spitzentechnik sollten sich die jungen Damen des Corps de ballet zum Vorbild nehmen.* (Salzburger Nachrichten, 2.6.1995)

Der nominalisierte Vorgang des *Abgleitens* im Satz (14) in diesem Sinn kann in unserer Auffassung entweder als vollzogen, d. h. samt dessen Endpunkt verstanden werden, oder aber als unvollzogen, d. h. ohne dass auch der Endpunkt im Begriff des *Abgleitens* einbezogen würde. Dieser aspektuelle Unterschied ist jedoch in diesem Fall unwesentlich und es kann von ihm abgesehen werden. Im Tschechischen findet allerdings dieser semantische aspektuelle Unterschied auch eine entsprechende formale Unterscheidung<sup>11</sup>:

*Anderlovo malířské i grafické vyjadřování často sklouzává do patetického deklamování, místo výrazu neváhá nasadit osvědčenou grimasu.*

*Vždy mě skvěle pobaví, má vysokou úroveň a nikdy nesklouzává mezi trapné, rádobygrační vtipy, které jsou k vidění v jiných časopisech.*

*Jediným komikem na scéně je Václav Vydra ... , který sice také často sklouzne do trapnosti, ale přece jen předvede několik vystavěných a dotažených gagů.*

*I když mluví ráda a hodně, nikdy nesklouzne do planého řečnění.*

Wenn auch das Verb *aufleuchten* vielleicht zu den wenigen deutschen Verben zählen dürfte, die immer nur eine nicht iterative momentane Bedeutung haben, und daher als ein perfektives Verb bezeichnet werden könnte, scheint das AP *aufleuchtende* im Satz (15) eher eine imperfektive Bedeutung zu haben. Möglicherweise ist dieses präfigierte AP in einigen Kontexten zu einer Art Intensivierungsform des präfixlosen *leuchtende(n)* geworden. Dies scheint auch von den folgenden Kontexten impliziert zu sein, wo es sich immer um andauernde Zustände handelt, innerhalb deren ein Perfektivum keinen Platz zu haben scheint (die übrigen Zustände außer dem des *Aufleuchtens* sind durch fette Kursivschrift hervorgehoben):

(17) *Eine grosse Beunruhigung, ja Bedrohung, geht vom Bild «Drei Menschen in Landschaft» von 1926 aus. Die hell **leuchtenden** Figuren **rücken** ihre Körper zwar zu einer*

<sup>11</sup> Die folgenden Sätze sind dem Tschechischen Nationalkorpus entnommen.

geschlossenen Gruppe **eng aneinander**. Doch den Schrecken, das Entsetzen und die Verzweiflung, die ihre Gesichter und ihre Haltungen **vermitteln, tragen** sie ganz allein. Weder der sich **abwendende** und traurig **wegstarrende** Mann, noch die Frau, die in ihrer Nacktheit und mittleren Positionierung ihre Doppelrolle als Mutter und Geliebte **offenbart**, und auch nicht das Kind im rosa Kleidchen vermag Beruhigung auszusprechen oder zu empfangen. Ebenso wenig ist von der weiss **aufleuchtenden, wankenden** Kirche Trost zu erwarten. (St. Galler Tagblatt, 1.9.1999)

(18) *Ihm fügten sich willig auch die Solisten: Michael Schade mit seinem in der Höhe **strahlend aufleuchtenden** Tenor, gleichwertig assistiert vom **immer wärmer erblühenden** Mezzo der Elisabeth von Magnus, dem **leichten Sopran** der Dorothea Röschmann und dem **flexiblen Baß** von Alastair Miles.* (Die Presse, 11. 3. 1997)

(19) *Im hell **vibrierenden**, wundervoll **aufleuchtenden** Sonnenlicht **lösen sich** Bäume, Büsche und Hausfassaden fast völlig auf.* (Mannheimer Morgen, 17.4.1996)

Das Syntagma *nie versagende Spitzentechnik* im Satz (16) kann ins Tschechische entweder durch *nikdy **neselhávající** špičková technika*, mit dem imperfektiven PA, oder aber durch *špičková technika, která nikdy **neselže***, mit dem perfektiven Verb *neselže* (*nicht versagt*) übersetzt werden. Wahrscheinlich wird im Deutschen in ähnlichen Fällen der Unterschied zwischen perfektiv und imperfektiv vernachlässigt (neutralisiert). Ob der Aspekt vage ist, oder aber ob es sich um eine „aspektlose“ Bedeutung handelt, lässt sich bisher schwer sagen.

### 3. Die Konkurrenz des attributiven Partizip I und II

In den meisten Fällen ist der Unterschied zwischen dem AP I und dem attributiven Partizip II (weiter AP II) wesentlich und klar und er wird vom Sprecher/Schreiber auch respektiert und befolgt. Am deutlichsten kommt dieser Unterschied zum kommunikativen Ausdruck in Texten oder sogar einzelnen Sätzen, wo diese beiden AP nebeneinander, sinngemäß jedoch gegeneinander benutzt werden, z. B.

(20) *Es gibt **verblasste, verlassende** und lebendige Mythen.* (Zürcher Tagesanzeiger, 3.7.1996)

Auch in vielen anderen Fällen ist der Unterschied zwischen einem AP I und einem AP II klar und wesentlich: *ein **ertrinkender** Mensch (**tonoucí/topící se člověk**)* ist noch nicht ein ***ertrunkener** Mensch (**utonulý člověk**)*, usw. Vgl. die Belege (21) und (22):

(21) *Um eine **ertrinkende Frau** aus der Seine zu retten, sprang der jugoslawische Bildhauer Julien Borissa Vilief in Paris in die Seine.* (Bildzeitung, 22.07.1967)

(22) *Nach dem tragischen Badeunfall einer deutschen Familie am Wochenende im Schweizer Kanton Tessin ist nun auch das dritte **ertrunkene** Opfer gefunden worden.* (Mannheimer Morgen, 2.08.2005)

Es gibt jedoch Grenzfälle, wo der Unterschied zwischen einem durch das AP I ausgedrückten imperfektiven Gegenwartsbezug und einem entsprechenden durch das resultative AP II ausgedrückten Vergangenheitsbezug nicht markant oder ausgeprägt genug ist, so dass der jeweilige Vorgang durch das eine oder das andere AP ausgedrückt wird. Dies scheint z. B. der Fall zu sein bei den AP *umgefallene* und *umfallende*, wie sie die folgenden Belege (23) und (24) enthalten:

(23) *In 28 Fällen hatten sich Ziegel gelöst, und in neun Fällen waren gar Kamine umgefallen. Zudem seien auch an Antennen, Reklametafeln, Fensterläden, Storen und durch zwei **umgefallene** Kräne erhebliche Schäden entstanden. Der Orkan richtete im ganzen Kantonsgebiet auch an den Wäldern massive Schäden an.* (Tiroler Tageszeitung, 21.1.1998)

(24) *Durch eine **umfallende** Metalltür im Veranstaltungszentrum Utopia erlitt in der Nacht zum Sonntag eine Besucherin eine Beinverletzung.* (Tiroler Tageszeitung, 21.1.1998)

Wenn wir in unseren Denk- und Verständigungsprozessen die strukturelle resultative Bedeutung des AP II immer in Betracht ziehen würden, müssten eigentlich Strukturen, wie sie der Satz (14) darstellt, gemieden werden. Das Attribut 'umgefallener' im Syntagma 'ein umgefallener N' drückt einen Zustand aus, wenn auch als eine Folge des vorangegangenen Geschehens; es folgt, dass **durch den Zustand** eines 'Umgefallenseins' kaum ein Schaden entstehen, wie dieser eben durch den zu diesem Zustand führenden Vorgang verursacht werden kann. Dasselbe gilt für das Tschechische. Die folgenden Belege aus dem TNK beweisen die Unsicherheit des Sprachbenutzers bei der Wahl einer der zur Verfügung stehenden attributiven Partizipialform:

*Dělníka zabil **padající** strom.*

(„Den Arbeiter tötete der **fallende/umfallende** Baum.“)

*Podobný osud potkal i sedmdesátiletého důchodce z Dolního Chlístova na Havlíčkovobrodsku. Toho usmrtil **spadlý** strom o průměru kmene pouhých dvacet centimetrů.*

(„ ... Diesen tötete ein **umgefallener** Baum ... “)

*Silný vítr doprovázený hustým deštěm převrhl reklamní tabuli těsně vedle bavičtého se hloučku lidí a jednomu autu pocuchal fasádu **spadnuvší** strom.*

(„und ein Auto beschädigte ein **umgefallener** Baum.)

Ähnlich verhält es sich z. B. mit den Partizipien *abrutschender* und *abgerutschter*: falls eine Folge nur durch die Bewegung eines *abrutschenden* Gegenstands entstehen kann, wird das präsentische PA I verwendet, falls im Gegenteil erst der durch das *Abrutschen* von etwas entstandene Zustand etwas verursachen kann, wird das PA II gebraucht:

(25) *Schwer verletzt wurde am Mittwoch ein 36jähriger aus Fließ bei einem Arbeitsunfall in Sellrain. Bei Brückensanierungsarbeiten geriet er unter eine 800 Kilo schwere, **abrutschende** Eisentraverse.* (Tiroler Tageszeitung, 15.4.1999)

(26) *"Umgefallene Bäume und **abgerutschte** Hänge machen die Begehung des Berges fast zu einem gefährlichen Unterfangen", schildert SP-Gemeinderat Willi Kolar die derzeitige Situation am Grazer Hausberg.* (Neue Kronen-Zeitung, 21.03.1998)

In einigen belegten Fällen scheint die normgerechte Systembezogenheit der Ausdruckswahl nicht befolgt zu werden. In folgenden Belegen würde man statt des AP I *auftauchende* eher das AP II *aufgetauchte* erwarten:

(27) *Wirtschaftsprüfer Dr. Werner Kammeinigen belegten Fällen scheint die, ehemaliger Schatzmeister des Förderkreises, war bis zuletzt immer wieder damit beschäftigt, das Projekt voranzutreiben, plötzlich **auftauchende** Probleme zu lösen.* (Mannheimer Morgen, 30.1.2004)

(28) *Mia Farrow zieht den Leser einerseits auf etwas betuliche, andererseits immer wieder überraschend direkte und ehrliche Weise in ihre Lebensgeschichte hinein – die Beziehung zu André Previn, die Geburt ihrer Zwillinge, **der** angesichts der Schreckensbilder aus Vietnam 1971 erstmals **auftauchende** Gedanke an die Adoption von Kriegswaisen.* (Oberösterreichische Nachrichten, 19.3.1997)

Ich bin jedoch der Auffassung, dass auch in diesen auf die Vergangenheit bezogenen Texten dem AP I *auftauchende* ein kommunikativer Sinn anhaften kann. Es ist zwar nicht üblich, jedoch vielleicht nicht ausgeschlossen, über die Zukunft in der Vergangenheit zu sprechen. Z. B. *Er war bis zuletzt immer wieder damit beschäftigt, das Projekt voranzutreiben, und falls Probleme plötzlich auftauchen werden, diese zu lösen.* Diese Veränderungen oder „Verschränkungen“ der Zeitperspektive können wahrscheinlich eher durch das AP, als durch die Verbform selbst durchgeführt werden.

Der Gebrauch des AP I *auftauchende* in beiden zitierten Belegen kann jedoch auch durch die imperfektive Bedeutung des nominalisierten Vorgangs motiviert werden. Bei der Übersetzung ins Tschechische können beide aspektuelle Formen des AP gebraucht werden: *náhle/poprvé se objevivší/objevující problémy; myšlenka.*

Falls keine Interpretation des AP I als Zukunftsbezug möglich erscheint, müssen wir mit der **imperfektiven Bedeutung** rechnen, auch wenn diese im gegebenen Zusammenhang nur mit einer gewissen Mühe denkbar ist:

(29) *Ein lakonisch inszenierter Autounfall, von dem nur Ursache und Nachwirkung – die **einschlafende** Fahrerin und ihr Erwachen im demolierten Wagen – zu sehen sind, steht am Anfang dieser Geschichte.* (Die Presse, 28.08.1999)

Im Tschechischen müsste das imperfektive AP (*usínající řidička*) gebraucht werden. Dagegen könnte das AP II in folgendem Beleg kaum durch das AP I ersetzt werden:

(30) *Manche Autoinsassen waren in den Staus bis zu sieben Stunden im Wagen gefangen. Als die Schlangen sich auflösten, mußten Polizisten einige **eingeschlafene** Fahrer wecken.* (Mannheimer Morgen, 9.12.1998)

Im folgenden Beleg muss es entweder um die imperfektive Bedeutung des AP I *aufflammende* gehen, so unüblich diese (wenigstens aus der Sicht des Tschechischen) erscheinen mag, oder aber um einen Fehler:

(31) *«Die Tatsache, dass das Feuer vom KVA-Personal schnell entdeckt und unverzüglich mit eigenen Mitteln bekämpft werden konnte, erleichterte die Arbeit der rund 50 Helfer der Stützpunkt-Feuerwehr», sagte KVA-Direktor Peter Schmid. Das im Bunker **aufflammende Feuer** konnte wegen der starken Rauchentwicklung nur mit Hilfe einer Wärmebildkamera lokalisiert werden.* (St. Galler Tagblatt, 7.7.2001)

Die imperfektive Bedeutung erscheint dagegen plausibel im folgenden Internetbeleg:

(32) *Das sich erneut entzündete und aufflammende Feuer wurde von der Feuerwehr Remseck gelöscht.*

(*Oheň, který se znovu vznítil a **rozhořval**, uhasili ...*)

Ein AP II scheint dagegen im folgenden Beleg angebracht:

(33) *Nachdem das im Lancia aufgeflamnte Feuer gelöscht war, konnte auch der Oberösterreicher jubeln.<sup>12</sup>*

<sup>12</sup> Im Mannheimer Korpus wird jedoch das AP II *aufgeflamnte* fast ausschließlich in übertragener, metaphorischer Bedeutung, mit *Debatte*, *Diskussion* kollokiert, belegt.

#### 4. Zu einigen Lösungen der Übersetzung des perfektiven Partizip I

Man muss es nicht verschweigen wollen, dass der Übersetzer sich in der Regel nicht viel über die aspektuelle Bedeutung des AP I kümmern wird. Dies mögen einige Belege aus dem INTERKORP (ein Projekt paralleler Korpora der FF UK) zeigen. Allerdings wird die perfektive Bedeutung vielleicht in den meisten Fällen bei der Übersetzung ins Tschechische (oder umgekehrt) beibehalten. Dabei wird jedoch das PAP in der Regel entweder durch die perfektive Verbform (18b.), oder aber durch eine strukturell nicht entsprechende AP-Form (19b., 20b., 21b.) oder auch durch eine andere Art der Nominalisierung (22b.) ersetzt.

- (34) a. [...] goß ihm schließlich eine unversehens aus einer bisher unsichtbaren Tür **auftauchende** Sekretärin Tee ein [...] (H. Böll)  
 (34) b. [...] nalila mu sekretárka, která se neočekávaně **vynořila** ze dveří, dosud neviditelných, konečně čaj [...]
- (35) a. Goldbraun leuchtete das **aufschwappende** Wasser. (S. Lenz)  
 (35) b. Zlatohnědě zasnívila **rozčěřená** voda.
- (36) a. Die sich auf ihren Hinterbeinen hoch **aufbäumende** Schimmelstute im Stadtwappen von Ostrau würde eher zu einem Ort passen [...] (O. Filip)  
 (36) b. Bílá kobyłka **vzepjatá** na zadních, znak Ostravy, by se spíše hodil k místu [...]
- (37) a. Jak sál oheň z Harýkovy cigarety, **rozhořelé** světlo jim ozářilo obličej. (Škvorecký)  
 (37) b. Als er seine Zigarette an die von Harýk hielt und anzog, beleuchtete die **aufflammende** Glut ihre Gesichter.
- (38) a. Drei von uns knickten ein und fielen hin, der Fahrer hob noch einmal das Gesicht, krümmte sich, wollte sich wohl auf einen der Stämme emporziehen, doch ein **neu aufspringendes Feuer** warf ihn zurück. (S. Lenz)  
 (38) b. Tři z nás poklesli v kolenou a upadli, řidič ještě jednou zvedl tvář, zkroutil se, chtěl se patrně vytáhnout nahoru na jeden strom, ale nový **zášleh** ohně ho odhodil nazpět.

#### 5. Ein Schlusswort

Die Ergebnisse der Korpusforschung, wiewohl diese nur einen partiellen Wert haben können, lassen doch die Voraussetzung gelten, dass die perfektive Bedeutung des AP I im Deutschen einen viel häufigeren kommunikativen Gebrauch findet als das perfektive präsentische attributive Partizip (*rozhořící se*) im Tschechischen. Dies ist ein anderer Beweis dafür, dass der fast absolut fehlende Gebrauch dieser attributiven Partizipien im Tschechischen in einem merkwürdigen Widerspruch steht zu dessen kommunikativer, wenn auch einer relativ seltener, Nützlichkeit. Diese Merkwürdigkeit des extrem seltenen Gebrauchs dieser Art attributiven Partizips im Tschechischen sticht um so mehr hervor, als die Form nicht nur nützlich, sondern auch problemlos zu bilden ist und es haftet ihr, außer der Unüblichkeit, kein stilistisches Merkmal an.

## Literaturverzeichnis:

- BRESSON, Daniel/DALMAS, Martine (Hrsg.) (1994): *Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen*. Tübingen.
- DROSDOWSKI, Günther (Hrsg.) (2005): *Duden. Die Grammatik*. Mannheim.
- HEIDOLPH, Karl Erich/FLÄMING, Walter/MOTSCH, Wolfgang (1981): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin.
- HELBIG, Gerhard/BUSCHA, Joachim (2001, Druck 2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. (18. Auflage) Leipzig u.a.
- MARILLIER, Jean-Francois (1994): Was sind Partizipien? Kritische Stellungnahme am Beispiel des sogenannten Partizip 2. In: BRESSON, Daniel/DALMAS, Martine (Hrsg.) (1994): *Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen*. Tübingen.
- POVEJŠIL, Jaromír (1976): Vyjadřování vidu a způsobů slovesného děje v němčině a češtině. In: *Studies in modern philology/Studie z moderní filologie*. Praha, S. 91-112.
- POVEJŠIL, Jaromír (1987): Zur Opposition perfektiv – imperfektiv. In: *Explizite Beschreibung der Sprache und automatische Textbearbeitung*. XIV. Probleme und Perspektiven der Satz- und Textforschung. Praha, S. 27-30.
- RIECKE, Jörg (2000): Über die Darstellung der Aktionsarten in den Grammatiken des Deutschen. In: *Brünner Beiträge zu Germanistik und Nordistik*, R 5, Brno, S. 19-36.
- QUINTIN, Hervé (1994): Zur morphosyntaktischen und semantischen Einordnung von deutschen Partizipien und Partizipialsätzen. In: BRESSON, Daniel/DALMAS, Martine (Hrsg.) (1994): *Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen*. Tübingen.
- ŠTÍCHA, František (2008): Uzuálnost, funkčnost a systémovost jako kritéria gramatičnosti: K jednomu typu morfológické derivace (*udělatíc – udělající*). *Slovo a slovesnost*, 69, Praha, S. 176-191.
- UHROVÁ, Eva/UHER, František (1977): Zur Interpretation der Aktionsarten im Deutschen und Tschechischen. In: *Brünner Beiträge zu Germanistik und Nordistik I*, Brno, S. 45-73.
- UHROVÁ, Eva/UHER, František (1984): Deutsche und Tschechische resultative Verbalpräfixe in der Theorie der Aspektualität. In: *Brünner Beiträge zu Germanistik und Nordistik IV*, Brno, S. 57-75.

## Resumé

### Atributivní participium přítomné a vid

V německých gramatikách i speciálních studiích se často uvádějí prefigovaná slovesa, jako *einschlafen*, *ausziehen* aj., jako příklad sloves dokonavých (perfektivních, telických). Na druhé straně atributivním přítomným participiím (Partizip I) z nich tvořeným (*einschlafende*, *ausziehende*) se přisuzuje vid pouze nedokonavý. Na základě korpusového výzkumu se v této studii dokazuje, že přítomné atributivní participia mají v německých textech i význam dokonavý, i když se tento význam uplatňuje poměrně zřídka.

## Summary

### **Attributive Present Active Participles and Aspect**

German grammars as well as specialized linguistic studies often present German prefixed verbs such as *einschlafen*, *ausziehen* as examples of perfective (telic) verbs. At the same time, the attributive present active participles (Partizip I) derived from these verbs (*einschlafende*, *ausziehende*) are treated as exclusively imperfective. On the basis of corpus research, which studies the use of these attributive participles in a variety of German texts, the present paper provides evidence that these participles can also have perfective meaning, albeit less commonly than an imperfective one.

# Der Panther im Käfig und in der Natur

*Norbert Richard WOLF*

Vorbemerkung: Die vorliegenden Ausführungen basieren auf einem Vortrag, den ich im Juli 2008 auf einem Symposium zu Ehren des 70. Geburtstags von Hans-Werner Eroms gehalten habe. Thema des Symposiums war der ‚Alltagsstil‘ im Gegensatz zur Festschrift aus demselben Anlass, die den Titel ‚Literaturstil — sprachwissenschaftlich‘ trägt. Ich möchte die Druckfassung dieses Vortrags Hans-Werner Eroms zu seinem 71. Geburtstag am 23. Juli 2009 widmen.

Es ist eine alte Einsicht, dass man (nur) das erkennen kann, was man unterscheiden kann. Ich will daher die Frage, was Alltagsstil ist und wie man ihn beschreiben kann, mit einer Textanalyse beginnen, deren Ergebnis nicht mehr und nicht weniger sein soll, zu sehen, was Alltagsstil nicht ist. Danach werden wir weiter sehen.

Wir beginnen mit dem bekannten Gedicht von Rainer Maria Rilke (aus Rilke 1996:469):

## *DER PANTHER*

Im Jardin des Plantes, Paris

- 1 *Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe*
- 2 *so müd geworden, daß er nichts mehr hält.*
- 3 *Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe*
- 4 *und hinter tausend Stäben keine Welt.*
  
- 5 *Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,*
- 6 *der sich im allerkleinsten Kreise dreht,*
- 7 *ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,*
- 8 *in der betäubt ein großer Wille steht.*
  
- 9 *Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille*
- 10 *sich lautlos auf—. Dann geht ein Bild hinein,*
- 11 *geht durch der Glieder angespannte Stille —*
- 12 *und hört im Herzen auf zu sein.*

Das Erste, was auffällt, ist die spezielle Typographie: Es sind die Kurzzeilen, die man überhaupt als das wichtigste Definiens für Lyrik anführen kann. Dazu kommen die Strophen, die durch Leerzeilen deutlich zu erkennen sind. Wir haben hier drei Strophen zu je vier Versen vor uns. Strophigkeit ist ein fakultatives Merkmal von Lyrik.

Harald Fricke und Peter Stocker (2000:499) definieren im Anschluss an Dieter Lamping (1989) Lyrik als „Einzelrede in Versen“ und legen ‚Einzelrede‘, wiederum im Anschluss an Lamping, aufgrund von makrostilistischen Merkmalen fest als

- „monologische Rede im Unterschied vor allem zu dialogischer Rede“, als
- „absolute Rede im Unterschied zu situationsgebundener Rede“ sowie als
- „strukturell einfache Rede im Unterschied zu strukturell komplexer Rede“.

Ohne diese drei Kriterien vorweg bewerten zu wollen, kann man feststellen: Auch Rilkes Gedicht ist monologisch, das Sprecher-Ich, also das lyrische Ich tritt nur indirekt in Erscheinung. Dessen Sprechhaltung ist die der Deskription: Der gesamte Text referiert auf die Nicht-Vorzeit; das Präsens ohne präzisierende Temporalangaben signalisiert die Simultaneität des Beschreibens. Das lyrische Ich spricht so, als stände es direkt vor dem Käfig, und dies für längere Zeit; sonst wäre das Adverb *manchmal* nicht denkbar.

Nicht so einfach ist festzustellen, ob es sich bei dem Gedicht um ‚absolute‘ oder um ‚situationsgebundene‘ Rede handelt. Das Gedicht hat die Überschrift *Der Panther*, und die Unterüberschrift *Im Jardin des Plantes, Paris*, die hier in zweifacher Funktion gesehen werden könnte:

- (1) als Hinweis auf den Ort, wo Rilke oder das lyrische Ich den Panther beobachtet hat;
- (2) als Präpositionalattribut zum Substantivum regens *Der Panther*.

In diesem Fall ist die Rede des Gedichts nicht ganz so absolut, wie es der Lyrik-Definition entspräche. Ganz nebenbei sei bemerkt, dass Gelegenheitslyrik dann nicht mehr Lyrik wäre.

Dennoch bleiben auch die beiden Überschriften syntaktisch und semantisch ambig: Wenn wir die beiden Überschriften als ein Syntagma ansehen, dann beschreibt das Gedicht ein spezielles Tier, der bestimmte Artikel hat individualisierende Funktion. Auf der anderen Seite könnte man sowohl die Überschrift als auch die Unterüberschrift als zwei eigenständige satzwertige Einheiten sehen. Der bestimmte Artikel könnte dann auch generische Funktion bekommen; und der Hinweis auf den Tiergarten könnte auch ein Hinweis auf den Ort sein, wo das lyrische Ich seine Anregung bekommen hat oder wo man diesen Prototypus eines Panthers finden kann.

Das dritte Kriterium der strukturellen Einfachheit lyrischer Rede ist wohl das problematischste. Ganz im Gegensatz zu Lampert und Fricke/Stocker hat es Versuche gegeben, ein lyrisches Gedicht als einen „überstrukturierten Text“ (Link 1981:192) zu betrachten; und manches spricht dafür, diese These für die adäquatere zu halten:

- (1) Rilkes Gedicht *Der Panther* ist ein Text in Versen und mit Reimen. Dies manifestiert sich in den schon erwähnten Kurzversen, dann in der regelmäßigen Abfolge von betonten und unbetonten Silben, also in der Metrik und schließlich in der Wiederkehr bestimmter phonologischer Muster (Reime). Insofern haben wir geradezu vielfältige „phonomorphe[] Wirkmuster“ (Sieveke 1972:341). In die Sprache kommt auf diese Weise ein erkleckliches Maß an Musikalität.
- (2) Die Syntax unseres Gedichtes ist alles andere als einfach. Die erste Strophe besteht aus zwei Satzgefügen. Die zweite Strophe besteht aus einem einzigen Satzgefüge mit einem Hauptsatz (V. 5 und 7) und zwei Attributsätzen (Neben-

sätzen erster Ordnung). Die dritte Strophe wird nur von Hauptsätzen gebildet, die iteratives zeitliches Nacheinander ausdrücken.

Die Hauptsätze sind allesamt ‚Darstellungssätze‘ (Wolf 1994). In den ersten beiden Strophen haben wir durchweg ist-Prädikationen vor uns (vgl. die wichtigen Beobachtungen von Baldauf 1987), in der dritten Strophe sind es scheinbare tut-Prädikationen (vgl. unten). Das alles will sagen, dass die sprachlichen, im engeren Sinn: die syntaktischen Mittel sehr gezielt für die poetische Aussage eingesetzt sind.

- (3) Die Textbedeutung kommt durch ein höchst raffiniertes Zusammenspiel von grammatischen und rhetorischen Mitteln zustande. Gerade das Instrument der ‚syntaktischen Metapher‘ spielt eine große Rolle.

Insofern kann von einer „strukturell einfachen Rede“ mitnichten die Rede sein.

Das Gedicht hat die Überschrift *Der Panther*. Danach kommt dieses Substantiv im ganzen Gedicht nicht mehr vor, sondern nur noch das Personal- und das Possessivpronomen der dritten Person Singular, wobei auch das Possessivum nicht überall dort verwendet wird, wo es erwartet werden kann. Das Gedicht beginnt mit den Worten *Sein Blick* (1) danach heißt es nur noch *Der weiche Gang* (5) und der *Vorhang der Pupille* (9). Der Panther als ein spezielles Tier spielt keine Rolle mehr. Zudem ist das Substantiv *der Panther* nie Subjekt eines Satzes, sondern stets nur Körperfunktionen.

Das Gedicht beginnt mit dem *Blick*: Der Blick des beschreibenden lyrischen Ichs geht sofort zum Blick des betrachteten Objekts. Der *Blick* geht nicht zu den Augen, sondern sofort zur interpretierten Körperfunktion. Zudem ist Der *Blick* die Nominativergänzung zum verbalen Kern *werden*, der im Perfekt verwendet wird. Das, was das lyrische Ich sieht, ist das Ergebnis eines Vorgangs. Die Prädikativergänzung *so müd* ist analytisch gesteigert, der ausgeklammerte und dadurch in Eindrucksstellung gesetzte Gradsatz drückt eine Interpretation des lyrischen Ichs aus. Mit anderen Worten: Das Gedicht beschreibt nicht, was jemand sieht oder sehen kann, sondern was jemand, in unserem Falle: das lyrische Ich als die innere Verfassung aufgrund äußerer Merkmale interpretiert.

Ähnlich wie in der ersten Strophe geht der Gang des beobachtenden und interpretierenden Subjekts auch in der zweiten und in der dritten Strophe von außen nach innen. Die dritte Strophe nimmt zudem den ‚Blick‘ des Objekts wieder auf, allerdings noch deutlicher als körperliches Phänomen, wobei schon die Metaphorik auf die Interpretation als inneren Vorgang verweist. Die Augen werden häufig als Fenster zur Seele bezeichnet. Fenster haben in menschlichen Wohnung häufig einen Vorhang, und so wird das Augenlid als *Vorhang der Pupille* (9) konzipiert. Durch diesen Vorhang geht nicht nur der Blick des lyrischen Ichs hinein, sondern auch ein Bild, gleichsam als objektiv Wahrgenommenes, das sich allerdings auf dem Weg nach innen auflöst.

Das Öffnen oder Heben des Lids, des *Vorhangs der Pupille* wird durch eine Reflexivkonstruktion, die eine Konkurrenzform zum Passiv ist, ausgedrückt. Es ist kein Agens vorhanden, das das Lid öffnet oder schließt, sondern es ist ein ungewollter und von einem Willen oder einer Intention eines Agens völlig unabhängiger Vorgang ohne Wirkung.

Die Literaturwissenschaft hat in Rilkes *Panther* schon häufig als ‚Dinggedicht‘ beschrieben. Ein Dinggedicht ist ein „Gedicht, das intensiv wahrgenommene Gegenstände der äußeren Wirklichkeit wiedergibt“ (Müller 1997:366). Dabei interpretiert das

lyrische Ich das Gesehene als innere Erfahrung, sodass sich das Dinggedicht „in der Spannung zwischen Objekt- und Subjektbezug, zwischen Gegenstandstreue und imaginativer Sicht, zwischen realistischer und symbolischer Darstellung“ (ebd.:367) befindet. Auf diese Weise weist die Deskription über sich hinaus. Nicht nur die Wörter, sondern, wie schon angedeutet, die syntaktischen Formen erhalten metaphorische Funktion.

In deutlichem Kontrast zu Rilkes Gedicht steht – ich wähle als Kontrasttext ein Werk, das Rilke gekannt haben kann – das Kapitel über den Panther in Alfred Brehms *Tierleben*. Alfred Edmund Brehm lebte von 1829 bis 1884. Im Jahre 1847 brach er als Sekretär und Gehilfe des Ornithologen Johann Wilhelm von Müller „zu einer fünfjährigen Expedition auf, die ihn nach Ägypten, in den Sudan und auf die Sinai-Halbinsel führte“ (URL 1). 1853 begann er in Jena das Studium der Naturwissenschaften, das er nach vier Semestern mit der Promotion abschloss. Er machte mehrere Reisen und schrieb für verschiedene Zeitschriften, darunter für die *Gartenlaube*, populärwissenschaftliche Beiträge, die beim Publikum großen Anklang fanden, sodass „der Verleger Hermann Julius Meyer bei ihm ein großes vierbändiges Werk über das Tierreich [...] bestellte. Als *Brehms Tierleben* machte es ihn weltweit bekannt.“ (URL 1) „*Brehms Tierleben* gilt bis heute als Klassiker des Tierlexikons. Seinem Verfasser, Alfred Edmund Brehm [...], gelang es, Tiere in ihrer natürlichen Umgebung in verständlicher und spannender Form zu beschreiben.“ (Vorbemerkung zu Brehm 2002).

Im Vorwort zur zweiten Auflage, die zwischen 1882 und 1887 in zehn Bänden erschienen ist, schreibt Brehm explizit:

*Nach wie vor soll das »Thierleben« bestimmt sein, in gebildeten Familien sich einzubürgern und zu einem Hausschatze im besten Sinne des Wortes zu werden. Für streng wissenschaftliche Kreise ist es nicht geschrieben, für unreife Kinder ebensowenig; gleichwohl dürften jene auch in dem volksthümlichen Buche manches Beachtenswerthe finden, und werden diese, durch Vermittelung Erwachsener, seinen Inhalt sich erschließen können.*

Brehm will also weder ein wissenschaftliches Werk noch ein Kinderbuch schreiben; er will Wissen an, wie man heute sagen würde, interessierte Laien auf „volksthümliche“ Weise vermitteln. In diesem Sinn intendiert Brehm einen ‚Alltagstext‘, worunter ich einen Text verstehe, in dem es um einen mehr oder weniger objektiven Sachverhalt geht, der in verständlicher Sprache dargestellt wird und der für sich selbst steht.

Brehm sieht in seinem Werk den Panther als eine eigenständige Katzenart, während die heutige Zoologie sowie die gegenwartssprachlichen Wörterbücher des Deutschen das Wort *Panther* mehr oder weniger als ein Synonym für *Leopard* ansehen. Für Brehm gehören sie zur „5. Sippe“ der „ersten Familie: Katzen“ der „Raubthiere“; und in diesem Zusammenhang heißt es:

(1) *Der Panther (Leopardus Panthera, L. varius, Felis Panthera, F. varia) erinnert in der Fleckung, nicht aber im Bau an den Jaguar. (2) Seine Gesamtlänge beträgt mindestens 2,8 Meter, wovon mehr als ein Drittel, ungefähr 85 Centim. auf den Schwanz kommen. (3a) Der Kopf ist mäßig groß und länglichrund, die Schnauze deutlich vorspringend, der Hals kurz, der Leib kräftig, aber doch gestreckt, der Schwanz fast ebenso lang wie der Rumpf; (3b) die kräftigen Beine sind verhältnismäßig sehr stark, die Pranken groß. (4) Die Grundfärbung, ein helles Ockergelb, geht auf dem Rücken in Dunkelröthlichgelb, auf der Unterseite und den Innenseiten der Glieder in Gelblichweiß über, wie bei dem Leoparden, tritt aber weit lebhafter hervor, weil die Fleckenzeichnung eine durchaus verschiedene ist.*

[...]

(5) *Mit Bestimmtheit kann ich angeben, daß der Panther auf dem Festlande Süd- und Ostasiens lebt.* (6) *Von Indien aus habe ich ihn erhalten.* (7) *Wie weit sein Verbreitungskreis sich erstreckt, vermag ich nicht zu sagen.* (8a) *Er dürfte es sein, welcher in Palästina, Kleinasien und am Kaukasus auftritt,* (8b) *es stände solche Ausdehnung des Verbreitungskreises mindestens nicht im Widersprüche mit dem, was wir von anderen Katzen beobachtet haben.*

(9) *Mit Leopard und Panther läßt sich der Sunda- oder Langschwanzpanther (Leopardus variegatus, Felis variegata und chalybeata, L. pantherinus, L. macrurus), streng genommen, gar nicht verwechseln.*

Das Thema dieses Textausschnitts ist nur oberflächlich das gleiche wie in Rilkes Gedicht. In Rilkes Text erfahren wir überhaupt nichts über den Panther, über sein Aussehen, über seine Kopfform, über die Farbe und die Farbflecken usw. Als erste Merkmal eines Alltagstextes können wir hier erkennen: Das Textthema wird am Anfang genannt, in welcher Form auch immer, und der Text weist nicht darüber und über sich selbst hinaus wie bei einem poetischen Text. Der Text ist zudem nicht durch Kurzzeilen gekennzeichnet, die Zeile ist vielmehr dort zu Ende, wo es das Papier und der Satzspiegel erfordern.

Auch der sachliche Alltagstext ist monologisch: Das Ich, das in Satz 5 unserer Textprobe begegnet, ist keine kommunikative Instanz zwischen Autor und Text, sondern zeigt auf den Autor selbst, der kundtut, dass er das, worüber erschreibt, selbst gesehen bzw. erfahren hat.

Die Sprechhaltung ist ebenfalls beschreibend, die Sätze sind durchweg Darstellungssätze. Es geht dabei, wie schon angedeutet, um den Bezug der sprachlichen Zeichen zu „Gegenständen und Sachverhalten“, wie Karl Bühler (1965:28) die Darstellungsfunktion beschreibt. (3a) und (3b) sowie (8a) und (8b) sind, grammatisch gesehen, zwei selbständige Sätze und nur durch das Interpunktionszeichen Komma zu Satzreihen verbunden. Die erste Textpassage beschreibt nur das Aussehen und die Farben, die zweite Textpassage sagt etwas über die tatsächlichen und möglichen Legendräume. Brehm modalisiert dabei einige Aussagen, da er als welterfahrener Zoologe nur das beschreiben will, was er selbst gesehen oder erfahren hat. Dies zu illustrieren, werden auch möglichst realistische Illustrationen in den Text eingefügt.

Alltagstext, stilistisch betrachtet, heißt also, dass ein Ich spricht, dass es über die Welt so spricht, wie sie seiner Meinung nach tatsächlich ist. Dennoch scheut sich auch ein Alltagstext-Sprecher nicht, wertende Urteile und modalisierende Stellungnahmen abzugeben, was die Anfangssätze des Kapitels über die „5. Sippe: Pardel (Leopardus)“ belegen können:

*Die schönsten Mitglieder der schönen Katzenfamilie sind die Pardel (Leopardus), große oder mittelgroße Katzen mit kurzhaarigem, sehr buntem, durch gesäumte, d.h. ringförmig einen Hof umschließende oder durch volle Flecken gezeichneten Fell, ohne Mähne, Quasten und Pinsel an irgend einer Stelle, mit kurzen Ohren und schönen großen, rundsternigen, leuchtenden Augen. Sie bewohnen die alte und die neue Welt und stimmen in ihrem Leben, ihren Lebensverhältnissen und Sitten im wesentlichen mit einander überein.*

Dies alles steht im Abschnitt „Säugethiere: Zweite Reihe: Krallenthiere“. Die moderne Zoologie klassifiziert etwas anders, auch die lateinischen zoologischen Fachbezeichnungen sind nicht mehr dieselben.

Auf die Wertungen folgen verallgemeinernde Beschreibungen, die ebenfalls nur ein Objekt objektiv beschreiben wollen. Brehm schreibt keinen ‚Dingtext‘ (dies wäre die Prosa-Entsprechung zum Dinggedicht), sondern einen Sachtext bzw. einen sachlichen Alltagstext. Im Gegensatz zur Lyrik und zu manchen Lyrik-Theoretikern sind es Alltagstexte, die durch strukturell einfache Rede gekennzeichnet sind. Man muss schon einen Panther, der in einen Käfig eingesperrt ist, genau anschauen, um nicht über Panther zu sprechen.

## Literaturverzeichnis:

### Primärliteratur:

BREHM, Alfred Edmund (2002): *Brehms Tierleben*. Allgemeine Kunde des Tierreichs. Kolorierte Ausgabe. CD-ROM-Ausgabe. Berlin 2002 (= Digitale Bibliothek 76).

[Die CD-ROM-Ausgabe enthält den Text und die Abbildungen der 2. Auflage, 1882-1887.]

RILKE, Rainer Maria (1996): *Gedichte*. 1895 bis 1910. In: ENGEL, Manfred/FÜLLEBORN, Ulrich. (Hrsg.): Frankfurt (Main) (= Rainer Maria Rilke: Werke. Kommentierte Ausgabe in vier Bänden. Bd. 1).

### Sekundärliteratur:

BALDAUF, Kunibert (1987): Die Funktion von ist- und tut-Prädikationen in Rilkes Gedicht ‚Der Panther‘. In: SEIFERT, Walter (Hrsg.): *Literatur und Medien in Wissenschaft und Unterricht*. Fs. WEBER, Albrecht. Köln/Wien, S. 55-68.

BÜHLER, Karl (1965): *Sprachtheorie*. 2. Aufl. Stuttgart.

FRICKE, Harald/STOCKER, Peter (2000): Lyrik. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft Bd. 2*. Berlin/New York, S. 498-502.

LAMPING, Dieter (1989): *Das lyrische Gedicht*. Göttingen.

LINK, Jürgen (1981): Das Gedicht als Paradigma des überstrukturierten Textes. In: BRACKERT, Helmut/STÜCKRATH, Jörn (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Grundkurs 1.*, S. 192-219.

MÜLLER, Wolfgang G. (1997): Dinggedicht. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft Bd. 1*. Berlin/New York, S. 366-368.

SIEVEKE, Franz Günter (1972): Metrik als Theorie phonomorpher Wirkmuster. In: BREUER, Dieter u.a. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Eine Einführung für Germanisten*. Frankfurt/Berlin/Wien (= Ullstein Buch 2941), S. 341-390.

URL 1:[de.wikipedia.org/wiki/Alfred\\_Edmund\\_Brehm](http://de.wikipedia.org/wiki/Alfred_Edmund_Brehm) (gesehen am 09.07.2008).

WOLF, Norbert Richard (1994): Über markierte und unmarkierte Satztypen in der deutschen Gegenwartssprache. In: TODTENHAUPT, Martin/VALFRIDSSON, Ingela. (Hrsg.): *Sprache als lebendiger Kulturspiegel*. Fs. STEDJE, Astrid. Umeå (= Acta Universitatis Umensis 119), S. 209-221.

## **Resumé**

### **Panter v přírodě a v kleci**

Cílem tohoto článku je popsat, co je styl každodenního života a jak se liší od stylu poezie. Na základě stylistické analýzy básně *Panter* Rainera Marii Rilka je zřejmé, že Rilkovi nešlo primárně o zvíře jako takové, ale o to, jak chycené zvíře prožívá svoje uvěznění. Jako kontrast k básni je použita kapitola o panterovi v Brehmově *Životu zvířat*. V tomto případě mluvčí vypovídá o světě, který je podle jeho přesvědčení skutečný.

## **Summary**

### **Panther in the Wild and in the Cage**

The aim of this essay is to describe the style of everyday life as compared to poetry. For this reason the style of the poem *Der Panther* by Rainer Maria Rilke is analysed. It becomes clear that Rilke is not primarily interested in the animal itself, but in how a captured being feels in captivity. The poem is contrasted with the chapter of the panther in Brehm's *Tierleben*. In this case the speaker speaks about the world which he is convinced to be real.



# „Auch dies ist mein Land“ – von der Erfahrung des Fremdseins in Katja Fuseks Roman *Novemberfäden*

Renata CORNEJO

## 1. Redevielfalt als Ausdruck der Verortung im kulturellen ‚Zwischen-Raum‘

Als symptomatisch für unsere Gegenwart kann sicherlich die Suche nach persönlicher, geschlechtlicher, kultureller oder nationaler Identität bezeichnet werden. Wie Iyer meint, war es früher ungewöhnlich, „mit jedem Fuß in einer anderen Kultur zu stehen. Heute scheint es an vielen Orten ungewöhnlich zu sein, es nicht zu tun“ (Iyer 2006:4). Diese Behauptung muss allerdings mit Vorbehalt betrachtet werden, denn noch ‚früher‘ als Iyer mit „früher“ meint, war die Mehrsprachigkeit und kulturelle ‚Mehrfachzugehörigkeit‘ nichts Außergewöhnliches, wenn man sich das multinationale und multilinguale Konzept der Habsburger Monarchie oder des ‚mitteleuropäischen Kulturraumes‘ vergegenwärtigt. Im gewissen Sinne wird nach der Phase der rein nationalen bzw. nationalistischen Bemühungen des 19. und 20. Jahrhunderts wieder durch die (alt)neue Vision eines vereinten Europas die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität heraufbeschworen, jedoch mit einer deutlichen Akzentverschiebung, was mit der Problematisierung dieser Begriffe sowie mit den gesellschaftlich gegebenen Rahmenbedingungen eng zusammenhängt. Die Vielzahl der Publikationen aus letzter Zeit zur Interkulturalität, Multikulturalität oder Transkulturalität zeugt dafür, dass die gegenwärtige Identitätsforschung das Phänomen des Grenzgängertums eingehend untersucht und großen Wert dabei auf Differenzperspektiven bzw. die Festlegung von Interferenzen, Doppel- und Multiidentitäten legt. Die Identität wird dabei nicht als stabile Gegebenheit begriffen, sondern als instabiler, sich ständig verändernder und dynamischer Prozess. Mehr als aufschlussreich scheinen für diese Fragestellungen die theoretischen Ansätze des Postkolonialismus, wie sie Homi K. Bhabha in Verbindung von Innen- und Außensicht in seinem Text *Die Verortung von Kultur* (1994) formulierte. Denn eine Rückkehr zum Ursprünglichen bzw. zum Eigenen ist prinzipiell nicht mehr möglich, da sich die Bindungen der Menschen an die identitätsstiftenden und vertrauten Lebensorte lockern und problematisch werden, so dass ein ‚dritter‘ (Zwischen)Raum entsteht, ein Raum des ‚Darüber-Hinaus‘, in dem sich der Einzelne neu finden, definieren und verorten muss. Anstelle der Differenz tritt die Hybridität – und zwar als ein allgemein kulturelles Phänomen, zugleich jedoch auch als ein höchst individueller Prozess (vgl. Czarnecka/ Ebert 2006:9-11).

Auf die (Migrations)Literatur übertragen werden die traditionellen binären Oppositionen von Heimat und Fremde aufgehoben und in ein Dazwischen oder ein Sowohl-als-auch ‚umgewandelt‘: „Die tragende Struktur dieser Literatur ist nicht von der Fremde oder von der Heimat gegeben – Fremde und Heimat [...] sind in reinen, unkontaminierten Varianten fast ausgeschlossen –, sondern von der Fremde *und* Heimat.“ (Amodeo 1996:123) Amodeo geht von der Annahme aus, dass die Literatur der ausländischen Autoren und Autorinnen eine Randliteratur in der Fremde darstellt und als deterritorialisierte Literatur im Sinne von Deleuzes und Guattaris verstanden werden

kann. In Anlehnung an Deleuzes und Guattaris Rhizommodell<sup>1</sup>, unter Einbeziehung von Bachtins Überlegungen zur Mehrsprachigkeit und Redevielfalt, leitet sie eine ‚rhizomatische Ästhetik‘ ab. Sie veranschaulicht die verschiedenartige und veränderliche Verflechtungen und Vernetzungen einer solchen Migrationsliteratur, die auf Grund von Kulturkontakten, von Überlagerungen kultureller Traditionen und auf Grund kultureller Vermischungen zu Stande kommt: „[...] es handelt sich um eine interkulturelle Ästhetik, in der allerdings eine klare Unterscheidung zwischen den kulturellen Ebenen – zwischen Fremdem und Eigenem – wegen der vielfältigen und unberechenbaren Verflechtungen kaum möglich ist“ (Amodeo 1996:109). Amodeo stellt also die These einer ‚interkulturellen Ästhetik‘ auf, in der die verschiedenen Aspekte eines Bereiches (in unserem Fall eben der Migrations- bzw. interkulturellen Literatur) untereinander vernetzt und verzweigt sind, und dies nicht binär, sondern jeder Aspekt mit jedem anderen, wie jeder beliebige Punkt eines Rhizoms mit jedem anderen Punkt verbunden werden kann bzw. muss, so dass sehr viele verschiedene Verknüpfungen möglich sind, woraus sich notwendigerweise Heterogenität als spezifische ästhetische Qualität des Textes ergibt. Die ästhetische Konfiguration einer solchen Literatur zeichne sich dementsprechend durch das Prinzip der Konexion und der Heterogenität, der Vielheit, des asignifikanten Bruchs, durch verschiedene Zeichensysteme und nicht signifikante Zustände aus (vgl. Amodeo 1996:108f.).

Wenn man noch zusätzlich Michael Bachtins Kulturmodell (1979) und Begriff der Redevielfalt<sup>2</sup> bzw. der Vielstimmigkeit heranzieht, wird das Individuum in diesem Falle zum Teil einer ‚offenen‘ Kultur, d.h. es ist zur dialogischen Interaktion fähig (Voraussetzung der kulturellen Hybridität). Nach Amodeo bezieht sich der von Bachtin abgeleitete Begriff der Redevielfalt auf die Dynamik und Heterogenität innerhalb der Literatur einer Gruppe, deren Zugehörigkeitsgrenzen, sowohl die faktischen als auch die diskursiven, zur Hegemonie verwischt und in ständiger Bewegung sind (vgl. Amodeo 1996:110). Mit Hilfe des Modells der Redevielfalt können im Textkorpus verschiedene Stimmen entdeckt werden, die die Wechselwirkung von Kollektivierungs- und Individualisierungsmechanismen verdeutlichen: „Es gibt laute und leise Stimmen und Stimmen, die verschwinden. Daneben gibt es Stimmen, die für andere sprechen, und Stimmen, die andere Stimmen zitieren, aber auch Stimmen, die überhört werden, oder Stimmen, die mißverstanden werden.“ (Amodeo 1996:110f.) Während Amodeo den Begriff der Redevielfalt nicht auf einzelne Texte bezieht, sondern damit eine auf einen ganzen Textkorpus bezogene Beschreibungskategorie meint und auf diese Art und Weise das „Gesamtphänomen Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik“ (Amodeo 1996:109f.) zu beschreiben und zu erfassen versucht, meint Bachtins Konzept der Redevielfalt die fremde Rede in fremder Sprache, die dem gebrochenen Ausdruck der Autorenintention diene. Es handle sich nach Bachtin um eine zweistimmige Rede, die gleichzeitig zwei Sprechern diene und gleichzeitig zwei verschiedene Intentionen ausdrücke: „In einem solchen Wort sind zwei Stimmen, zwei Sinngebungen [dva smysla] und zwei Expressionen enthalten. Zudem sind diese beiden Stimmen dialogisch aufeinander bezogen, sie wissen gleichsam voneinander.“ (Bachtin 1979:213)

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Rhizom“ wurde dem Bereich der Botanik entnommen in Anlehnung an eine besondere Art von Wurzelgeflecht, wie es etwa bei Pilzen anzutreffen ist.

<sup>2</sup> Nach Bachtin liegt Redevielfalt dort vor, wo sich innerhalb einer Sprache Ideolekte, Soziolekte oder Dialekte voneinander abheben. Am Beispiel der Analyse des humoristischen Romans im 18. Jahrhundert zeigt er auf, wie die verschiedenen Sprachstile innerhalb des Textes nebeneinander stehen, parodistisch stilisiert werden und sich in hybride Konstruktionen vermischen (vgl. Bachtin 1979).

Das rhizomatische Nebeneinander, Über- und Miteinander von Fremdem und Eigenem, von verschiedenen Stimmen und Sprachen findet sowohl strukturell als auch auf der stofflichen und motivischen Ebene Eingang in die literarischen Texte der Autor/innen mit Migrationshintergrund. Ob diese Art der Redevielfalt als Ausdruck einer ‚offenen‘ Kultur, in der das Ich zur dialogischen Interaktion fähig wird, auf Grund des Sprachwechsels auch auf die Deutsch schreibende, in der Schweiz lebende Autorin tschechischer Herkunft Katja Fusek zutrifft, soll am Beispiel ihres Prosawerkes *Novemberfäden* aus dem Jahre 2002 näher untersucht werden.

## **2. „Ich sitze in meinem Kopf und bin ganz allein mit mir.“ Zur Dazwischen-Position aus thematischer und sprachlicher Sicht**

Katja Fusek wurde 1968 in Prag geboren und wuchs dort im Kreis einer großen Familie auf. Als sie zehn Jahr alt war, ging die Mutter eine zweite Ehe ein und zog mit ihren beiden Töchtern nach Basel um. Nach dem Abitur studierte Katja Fusek in Basel und Paris Germanistik und Romanistik, erwarb nach dem Lizentiat das Lehrdiplom und unterrichtet seitdem an verschiedenen Schulen. 2002 erschien ihr Prosadebüt *Novemberfäden*, 2005 der Erzählungsband *Der Drachenbaum*, 2006 der Roman *Die stumme Erzählerin*. Sie lebt heute als Sprachlehrerin und Schriftstellerin mit ihrem Mann und zwei Töchtern in Riehen bei Basel.

Ihre Dazwischen-Position auf Grund der Erfahrung des Fremdseins bzw. das „Nicht-Dazugehören“, das nie aufhört, formuliert die Autorin selbst wie folgt: „Man muss sich zuerst einleben, bis man akzeptiert, dass man anders ist als die anderen – und dass es nie aufhört, dass man sich schon gut einleben kann, aber immer irgendwie anders sein wird.“ (Fusek 2002:8) Wie sie zugibt, sind ihre eigenen Erfahrungen in die Hauptfigur Zita übertragen worden, d.h. weitgehend authentisch, so dass ihr Debüt *Novemberfäden* als eine Art „persönliche Biographie“, wenn auch künstlerisch dargestellt, gelesen werden kann, wie Valentin Herzog in seiner einleitenden Kurzbeschreibung des Buches betont:

*„Die Erfahrung des Heimatverlustes, der Isolierung, der zögernden Neuorientierung und zugleich des radikalen, schmerzhaften Bruchs mit einem geliebten Menschen sind zweifellos authentisch. Die Geschichte aber, die Katja Fusek in ihrer verhaltenen Sprache und mit schlichten, aber konsequent angewendeten Gestaltungsmittel entwickelt, ist ein literarisches Kunstwerk.“* (Fusek 2000:9)

Der Inhalt des schmalen Buches lässt sich kurz zusammenfassen: Eine junge Frau namens Zita reist von ihrem Wohnort Basel für zwei spätherbstliche Ferienwochen nach dreizehn Jahren in ihre Heimatstadt Prag zurück – eine Reise in die Vergangenheit, die ihre Kindheitserinnerungen sowie die Erinnerungen an den Verlust ihrer ersten großen Liebe wachruft. Es ist zugleich eine Reise zu sich selbst, die ihr ihre Entwurzelung (den Verlust der alten Heimat) und ihre Noch-nicht-Verwurzelung in der ‚neuen‘ Heimat bewusst werden lässt. Bereits eingangs evoziert das Bild einer im Zug reisenden Frau durch wiederholte Grenz(en)überschreitung permanente Verunsicherung der Hauptfigur: „[...] die Unsicherheit, die mir jeder Grenzübergang einflösst und die ich mir selbst kaum erklären kann“ (Fusek 2000:16). Trotz der dreizehnjährigen Abwesenheit scheint Zita ihre Verankerung und Verortung in der alten Heimat und der Muttersprache nicht ablegen zu können und zwischen zwei Welten und Sprachen ‚hin- und herzupendeln‘, ohne sich selbst ‚zu begegnen‘:

*„Seit dreizehn Jahren reise ich in meine Heimat und zurück in die deinige. Jedes Mal eine andere Frau. Ein langer Weg im Zug und doch nicht lang genug. Es gelingt mir nicht immer, am Ende der Reise der anderen Frau in mir zu begegnen, der Frau, die du kennst, die mit dir wohnt und das Leben mit dir teilt. Und deine Sprache mit dir spricht. Nicht Zeit genug auf dem langen Weg nach Basel, um meine Sprache abzulegen.“ (Fusek 2000:17)*

Wie an dieser Stelle betont wird, reist Zita in „ihre“ Heimat zurück und verspürt die Frau in sich, die die deutsche Sprache spricht und in Basel wohnt als die „andere“. Dieser Zustand entspricht einer ‚schizoiden Spaltung der Erfahrungswelt‘ der Hauptfigur, die Selbstentfremdung und Spaltung des ‚Ich‘ zur Folge hat. Das ‚Ich‘ empfindet einen Teil des Eigenen als fremd und fühlt sich mit seinem eigenen Spiegelbild nicht mehr identisch. Das eigene Spiegelbild scheint der Erzählerin „aufregender“ als das Original: „In ihm begegnen sich alle Frauen, mit denen ich irgendwo zusammengestossen bin, in einem Roman, in einem Film, in meiner Fantasie. Seit dem ich mich erinnern kann, spiele ich mit meinen Spiegelbildern, male mir zu ihnen eine passende Geschichte aus oder eine Situation, vielleicht einen Satz nur. Romane im Kopf.“ (Fusek 2000:18) Das Spiegelbild wird also nicht als Alter Ego entworfen, sondern als die Imagination eines multiplen Ich, in dem sich die Identität als Geschichte(n) narrativ erschließen bzw. frei erfinden lässt. Es wird zum Freiraum erklärt, in dem die eigenen Projektionen und Erfahrungen trotz ihrer Gegensätzlichkeit zusammenfließen können und das eigene Ich als Ganzes zu erleben ermöglichen.

Obwohl die anfänglichen Ortszuweisungen wie „meine Sprache“ und „dein Alltag“ (Fusek 2000:18) klare Trennlinien zwischen hier und dort, zwischen Heimat und Fremde, zwischen Vergangenheit und Gegenwart suggerieren, wird sehr bald deutlich, dass Zita damit nur ihre innere Zerrissenheit kaschiert. Der Satz „Ein Riss zieht sich über die Decke.“ (Fusek 2000:21), der das zweite Kapitel einleitet, bezeichnet den inneren Riss, der nur nach und nach sichtbar wird, so wie nach und nach die Kindheits-erinnerungen und die klaffende Wunde durch den Verlust der ersten Liebe Schicht für Schicht freigelegt werden. Die Erzählerin scheint sich diesmal in ihrer alten Heimat in einer Art „Schwebezustand“ zwischen Wach sein und Schlaf zu befinden, das ihr das Gefühl vermittelt, „neben dem eigenen Leben zu stehen“ (Fusek 2000:23). Dieser ‚befremdende‘ Blick von außen auf die eigene Kindheit und auf die „verirrte Liebe“ (ebd.:25) ist der erste Schritt auf dem Wege zur Erkenntnis, dass das Verlangen nach dem ungebrochenen und unbedingten Zugehörigkeitsgefühl und nach einem ‚Zuhause‘, in dem man sich nicht zwischen der alten und neuen Heimat „teilen“ muss, bloß eine nicht haltbare Wunschprojektion ist: „Verschmelzen. Zerfließen. Eine brüchige Illusion.“ (Ebd.:25)

Zitas Verhältnis zur ‚alten‘ Heimat ist mehr als ambivalent: einerseits sehnt sie sich nach einer totalen Verschmelzung mit ihrer Geburtsstadt ähnlich einem Kind, das sich, wie es Lacan in seiner psychoanalytischen Theorie formulierte<sup>3</sup>, nach der verloren gegangenen Verschmelzung mit dem Mutterleib sehnt, andererseits ist die Abnabelung von derselben die Voraussetzung für die erfolgreiche Verwurzelung in der ‚neuen‘ Heimat, denn es sind die Stadt und Zitas Kindheitserinnerungen, die nicht geteilt werden können und Zita zu einer einsamen, für ihren Schweizer Mann unerreichbaren und im

<sup>3</sup> Das Imaginäre umfasst nach Lacan die gesamte vorsprachliche und präödi-pale Entwicklungsphase des Kindes, die durch direkte Wunscherfüllung bzw. unmittelbare Befriedigung seiner Bedürfnisse charakterisiert wird und die mit der ‚paradiesischen Ur-Einheit‘ der Mutter-Kind-Dyade gleichzusetzen ist (vgl. Lacan 1976).

Endeffekt ‚heimatlosen‘ ‚Grenzgängerin‘ machen: „Du besitzt nicht den gleichen Schlüssel zu dieser Stadt. Hier kannst du mich schlecht erreichen. Der Ort meiner Kindheit bleibt dir verschlossen. Unzugänglich. Unverständlich. Unerlebt. Er macht mich einsam neben dir.“ (Fusek 2000:25) Das Nicht-(Mit)Teilen-Können des Erlebten und Erfahrenen wird als Defizit und Mangel empfunden, der unüberwindbar und unüberbrückbar zwischen den beiden Welten steht und das gesplante Selbstverständnis der Hauptfigur immer wieder in den Mittelpunkt rückt. Jede Reise in die Heimat, wie diese auch, ist eine Suche nach dem Verlorengegangenen, dem Verlassenen und nach der Vergewisserung, dass es den Ort ‚Heimat‘ immer noch gibt. Heimat heißt die Stadt Prag und Zitas unbeschwerter Kindheit, Heimat heißt die Freundin Eva, mit der sie eng befreundet war und die sie in Prag besucht: „Eva ist meine Kindheit, mein erstes Leben in dieser Stadt. Sie ist das Verlorene, das verzweifelt Gesuchte, das Gefürchtete und das immer wieder Gefundene.“ (Fusek 2000:37) Und Heimat heißt schließlich auch der schüchterne und verständnisvolle Marek – ihr stiller Spielgefährte, Begleiter ihrer kindlichen Träume, ihr Seelenverwandter und die erste große Liebe, von der sie unerwartet ‚verraten‘ und wegen einer anderen Frau verlassen wurde: „Streife ich durch meine Kindheit, gibt es kaum ein Bild, kaum eine Erinnerung, die nicht mit Marek verknüpft wäre.“ (Ebd.:43) Mit zwölf Jahren wird Zitas Kindheitsidylle ohne Vorwarnung abrupt unterbrochen, als 1985 die ganze Familie die Cousine des Vaters in der Schweiz besuchen darf und nicht mehr zurückkehrt. Aus dem kurzem Abschied für zwei Urlaubswochen werden ganze vier Jahre, denn erst nach 1989 kann die Erzählerin zum ersten Mal wieder ihre Geburtsstadt besuchen und Marek wiedersehen, der zu diesem Zeitpunkt zwanzig ist und bereits das zweite Semester an der technischen Hochschule studiert. Das getrennte Erwachsenwerden steht zunächst wie „eine durchsichtige, glasklare, schalldichte Wand“ (Fusek 2000:46) zwischen einst so vertrauten Freunden, doch die anfängliche Entfremdung schlägt bald in liebevolle Zuneigung zueinander um, die nach zwei Jahren des gegenseitigen Briefwechsels und der kurzen Besuche während der Schulferien in der für beide jungen Leute ersten sexuellen Erfahrung ihren Höhepunkt findet. Nach der Rückkehr in die Schweiz wird Marek für Zita zum Sinnbild der verlorenen und wieder gefundenen Heimat, das tägliche Briefeschreiben an den zurückgelassenen geliebten Freund wird zum wichtigsten und einzigen Lebensinhalt des jungen Mädchens: „Meine Zeitrechnung beginnt mit dem Warten auf Marek. [...] Mein wirkliches Leben scheint zu einem kompakten, harten Knäuel von Augenblicken geschrumpft zu sein, deren Intensität ich manchmal kaum zu ertragen fähig bin. Mein pausenloses Schreiben an Marek. Auch ohne Stift und Papier.“ (Fusek 2000:51f.) Der Briefwechsel mit Marek, der zum Lebensinhalt der Hauptfigur wird und selbstverständlich in der Muttersprache erfolgt, wird als etwas Substantielles und zugleich Sinnliches erfahren, das sich wie ein warmer und fließender Strom anfühlt:

*„Ein breiter Strom von zärtlichem Verstandenwerden. Die räumliche Entfernung, die wir mit dem geduldigen Niederschreiben unseres Inneren durchqueren, öffnet uns Wege zueinander, die uns bei unmittelbarem Kontakt wahrscheinlich für immer verschlossen geblieben wären.“ (Fusek 2000:60)*

Doch diese ‚besondere‘ und intensive Beziehung geht abrupt zu Ende, als Marek im Sommer Evas Freundin Patricia kennen lernt, seine Briefe bekommen für Zita bald einen bitteren Nachgeschmack, sie kommen immer seltener an, bis sie gänzlich ausbleiben. Es folgt Mareks überstürzte Hochzeit und kurz darauf die Geburt seiner Tochter. Diese unerwartete Trennung, die sie nicht beeinflussen bzw. vermeiden kann, verstärkt die traumatische Erfahrung der Hauptfigur, die auf diese Art und Weise wiederholt den

Verlust ihrer Heimat erleben muss und sich plötzlich in der Rolle einer aus der Fremde hilf- und machtlos Zusehenden befindet: „Zum zweiten Mal habe ich das Gefühl, dass mir das Leben in Prag zwischen den Fingern zerrinnt. Ich kann es nicht erfassen und meine Heimatstadt entfernt sich immer weiter von mir.“ (Fusek 2000:81)

Dies ist eine zu tiefe Verletzung, ein zu großer und schmerzhafter Einschnitt in Zitas Leben, um ohne Folge zu bleiben. Sie wird zwar in das „geheimste Fach“ (Fusek 2000:80) des Inneren der Erzählerin verdrängt und verschlossen, doch die Wunde verheilt nicht. Die ‚eiternde‘ Erinnerung wirkt sich hemmend und hindernd auf die Bemühungen der Hauptfigur aus, sich in der neuen Heimat einzurichten, dort Wurzeln zu schlagen und neue Bindungen einzugehen. Dies spiegelt sich deutlich im Verhältnis zum Ehemann Stefan, der für Zita einerseits in ihrer Verzweiflung eine „rettende Insel“ (ebd.:59) darstellt, andererseits wehrt sie sich gegen seine Nähe aus Angst, durch eine neue Bindung wieder einen schmerzhaften Verlust durchleben und erfahren zu müssen:

*„Einer der roten Fäden, die sich durch meine Beziehungen winden, auch durch die unsrige: Ich schreie vor Wut. Besser: Jemand schreit aus mir. Eine Frau, mit der ich nur ab und zu zusammenstosse, die mich dann zurückdrängt und meine Stelle einnimmt. Die Wörter sagt, die ich nicht gebrauchen würde, und die, wenn du mich zu umarmen versuchst, wild um sich schlägt, deine Nähe nicht erträgt. [...] Schreien, damit du mich verstehst. Immer lauter, je mehr du dich entfernst.“*

Sie bricht unvorhersehbar in Wutanfälle aus, wehrt und sehnt sich nach Nähe und Sicherheit zugleich. Zwischen diesen ambivalenten Gefühlen hin und her gerissen, ist sie nicht in der Lage, ihre „unerklärlichen und heftigen Furchtanfälle“ (ebd.:48) sowie ihre „heillose Angst“ vor Allein-zu-Sein bzw. Allein-zu-Bleiben unter Kontrolle zu bringen und den Ehemann in seiner Freiheit nicht einzuschränken. Sie zieht sich in ihr Inneres zurück und baut um sich einen imaginären Schutzwall auf, der sie vor jeglicher zukünftigen Verletzung schützen soll – ähnlich wie Claudia in Christoph Heins Prosa *Der fremde Freund*, die sich ebenfalls in ihre ‚Haut‘ verkrochen hat und wie Siegfried, der in Drachenblut gebadet hat, unverletzbar zu sein scheint: „Die Frau, die deine Sprache spricht, [...] bildet eine Hülle, baut einen Schutzwall, zieht einen Stacheldraht um die verletzte und daher verletzbare Person, die in ihrer Muttersprache denkt und fühlt.“ (Fusek 2000:58) Es ist Stefan, ihr zukünftiger Mann, der ihr zum ersten Mal das Gefühl von Befreiung und „Hüllenlosigkeit“ vermittelt und mit dem sie die Aufhebung aller Grenzen in der körperlichen Verschmelzung und die totale Hingabe wieder erlebt – „[...] ein Gefühl von Befreiung, von lustvoll schreiender Hüllenlosigkeit, von dankbarem Sich-Hingeben – deinen Augen und der Musik. Verwischt sind alle Grenzen“ – die „Essenz“ und Grundlage ihrer Ehe (Fusek 2000:76). Doch dies ändert nichts daran, dass ihr der schweigsame Ehemann weiterhin weitgehend fremd bleibt (sie erwägt sogar die Scheidung), so wie sie sich auch fremd in der neuen Heimat fühlt. Bereits als Kind musste sie das „gütig belächelte Fremd-Sein“ und den „gutmütig herabsetzenden Ton der Erwachsenen“ ertragen, obwohl sie die „ätzende Kraft“ der „verniedlichenden und doppeldeutigen Bemerkungen“ erst viel später zu begreifen begann (Fusek 2000:59). Der kindlichen Sehnsucht nach der vollkommenen Verschmelzung mit der einen oder anderen Welt entsprechend, die es ihr ermöglichen würde, in einem Land zufrieden zu leben und das andere im Innersten zu tragen, beschließt sie so schnell und so gut wie möglich die neue Sprache zu erlernen und die ‚kostbare‘ Muttersprache in einen „Panzerschrank“ einzuschließen und mit einem „Geheimcode“ zu versehen, damit sie ihren „wohlgehüteten Schatz“ nur jenen vorführen kann, die ihn als das sehen und schätzen, was er für sie ist: „ein wertvolles, verletzbares Stück meiner selbst.“ (Ebd.:59)

Die (Mutter)Sprache ist nämlich ein weiterer Grund des bestehenden gegenseitigen Fremdseins zwischen den Eheleuten. Die Tatsache, dass sie nicht die gleiche Sprache sprechen, sowohl bildlich als auch wörtlich, scheint ein unüberbrückbares Hindernis für das Geborgenheits- und Zuhausegefühl der Hauptfigur zu sein, die in ihrer Beziehung zu Stefan „so etwas wie eine gemeinsame Basis [...], einen gemeinsamen Hintergrund“ (Fusek 2000:56) vermisst. Die Sprache ist für die Erzählerin tatsächlich von enormer Bedeutung. Ihre Lieblingsautoren liest sie nach wie vor gern auf Tschechisch, außer wenn sie Französisch oder Deutsch geschrieben haben. Die Verbindung zu ihrem Land und dessen Sprache wurde zusätzlich emotionell durch die Liebesbriefe in tschechischer Sprache gefestigt, denn die innersten Gefühle und erste Liebesregungen wurden durch Worte in tschechischer Sprache verbalisiert. Die Liebesbriefe fungieren wegen der räumlichen Entfernung als Ersatz für die körperliche Berührung – man ‚berührt‘ sich sozusagen mit den Worten: „Bevor wir uns zum ersten Mal schüchtern berühren, tun wir es auf unzählige Arten in unserer Korrespondenz.“ (Fusek 2000:60) Doch die Erzählerin bleibt nicht ausschließlich auf ihre Muttersprache fixiert, wenn diese für sie auch von der wichtigsten und identitätsstiftenden Bedeutung bleibt. Sie bewegt sich zwischen mehreren Sprachen, so wie sie sich in mehreren Rollen entwirft und sich mehrere Frauenleben nebeneinander parallel zu recht fabuliert. Tschechisch, Französisch, Deutsch, Schweizerdeutsch – das alles sind verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und Facetten des einen und desselben Lebens, dem im wechselseitigen ‚Maskenspiel‘ verschiedene Farben und Töne verliehen werden: „Meine Sprachen haben verschiedene Farben. Sie tauchen meine Weltbilder in wechselnde Töne und sie malen mir Masken aufs Gesicht.“ (Fusek 2000:358) Die Erzählerin sieht die Sprachen ‚in Farben‘ und diese werden mit entsprechenden (Gefühls)Zuschreibungen konnotiert: „Tschechisch blaurot, violett. Entspannung, Geborgenheit. Französisch gelb. Freundlichkeit und Heiterkeit. Deutsch grün. Abstand und Intellektualität. [...] Schweizerdeutsch reden ist blau.“ (Ebd.:35)

### **3. „Ich fühle mich in meiner Haut zu Hause.“**

Wie schon weiter oben erwähnt wurde, ist die Reise in die Heimat für die Erzählerin vordergründig eine Reise zu sich selbst, um auf dem langen Weg zu dessen Ausgang zu gelangen, wo möglicherweise die vorhandene Zerrissenheit ausgeglichen und als eine Bereicherung erfahren werden kann. Die Voraussetzung dafür ist der Abschied von der Heimat bzw. der Vollzug der Akzeptanz des bis jetzt als fremd empfundenen Daseins in der neuen Heimat und Sprache als ein Teil von sich selbst. Dieser ‚Erkenntnisreise‘ in das Innere des Ich ist der ganze Roman in seiner inhaltlichen und erzählerischen Struktur unterordnet.

Die eigenwillige Erzähltechnik der Autorin, der ständige Perspektivenwechsel von innen und außen, der dem ganzen Text Spannung verleiht, hält die Hauptfigur Zita trotz des Einblicks in ihr Innerstes eine gewisse Distanz zum Geschilderten:

*„Kurz nach Zitas zwölftem Geburtstag ist die ganze Familie in die Ferien gefahren. [...] Ein Loch im Gedächtnis. Ausgeblendet die ersten Tage, Wochen, Monate. Tief im Hirn gegraben, nicht mehr abrufbar.  
Zita schaltet das Radio ein.  
Warum hat Eva keinen Fernseher? Wie erträgt sie die Last mancher Abende, an denen sie nicht die Flucht vor sich selbst ergreifen, sich von keiner erdachten und gefälligen Welt vereinnahmen lassen kann?“*

Der permanente Wechsel zwischen der Ich- und Er-Form innerhalb eines Kapitels (in unserem weiter oben zitierten Beispiel 4 x innerhalb von einigen Zeilen), in der Regel durch eine Leerzeile gekennzeichnet, entspricht zwei Stimmen, die im Text dialogisch aufeinander bezogen sind und das Oszillieren zwischen dem Eigenen und Fremden, zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart (bzw. Zukunft) repräsentieren. Dabei weiß die eine Stimme um die Existenz der anderen. Im gegenseitigen ‚Gespräch‘ dieser beiden werden allmählich die Begriffe ‚eigen‘ und ‚fremd‘ nach und nach relativiert, deren Sinn und Grenzen zunehmend verschoben. So mutiert die vertraute Heimat sehr bald zu einer nun „doch immer fremder werdenden Stadt“ (Fusek 2000:35) – der Prozess der Abnabelung wurde eingeleitet. Als Zwischenstufe auf diesem langen Weg kann die (Selbst)Erkenntnis bezeichnet werden, nirgendwo verwurzelt zu sein, die sich in dem verzweifeltsten Wunsch der Erzählerin äußert, „einer von diesen Menschen zu sein, die ihr Haus zeitlebens nicht verlassen haben. Die nicht wissen, was ich weiss. Fremdsein hier und dort“ (Fusek 2000:47). Der Erkenntnisprozess ist definitiv abgeschlossen in dem Moment, als endgültig das Eigene als das Fremde und umgekehrt erkannt und verinnerlicht werden kann. So geht die Erzählerin im vorletzten Kapitel entlang des Moldauufers im Novemberregen spazieren und kann sich selbst von außen hin wie ein Spiegelbild betrachten, wobei sie sich selbst als eine ‚andere‘, ihr inzwischen fremd gewordene Frau erlebt:

*„[...] eine Frau spaziert am Moldauufer und ich erkenne sie nicht. Sie ist mir fremd geworden, in all der Zeit. Sie hat die Stadt nicht verlassen mit zwölf Jahren, sie hat ihre Jugend hier verbracht. [...] Sie ist lebendig geblieben in dieser Stadt. [...] Immer dachte ich, sie sei die wichtigste Frau in mir, die wirkliche, die ursprüngliche, die vertrauteste. Stets hab ich sie gehegt und umworben, sie war die treibende Kraft aller anderen Frauen in mir. Und plötzlich merke ich, diese Frau, die am Moldauufer spaziert, ihren Schirm im Nieselregen aufspannt, ist mir fremd geworden. Ich verstehe sie nicht mehr.“* (Fusek 2000:85)

Diese Infragestellung und Verwischung der bestehenden Grenzen, indem das Eigene nun als das Fremde wahrgenommen wird, hat im Endeffekt zur Folge, dass das bis jetzt Fremd- und Andersartige als das Zugehörige und Heimisch-Vertraute empfunden werden kann. Nach Amodio kann die Befremdung<sup>4</sup> als tragende Struktur keine feste, sondern nur „eine offene, prozesshafte, dynamische Struktur sein“, sie ist nur als „Schweben, als Bewegung“ zu beschreiben (Amodio 1996:123). Diese ‚Befremdung‘ des Eigenen und Heimischen, wie sie von Katja Fusek in ihrer Prosa *Novemberfäden* dargestellt wird, impliziert die Gleichzeitigkeit von Fremde und Heimat, das Oszillieren zwischen dem Fremden und Vertrauten, zwischen dem Eigenen und Fremden, wobei das Eine gleichzeitig das Andere bedeuten kann. Die Ambivalenz unserer multikulturellen Welt besteht darin,

*„dass diese nämlich eine Vorstellung von Nation und den Trost der Zugehörigkeit zu einem heimisch-vertrauten Ort immer mit der unheimlichen, aber unvermeidbaren Bedrohung verschränkt, die von dem kulturell Anderen ausgeht, z.B. mit dem Gefühl von Fremdheit, von Andersheit und fehlender Zugehörigkeit. Die für Bhabhas Diskussion so relevante psychoanalytische Entdeckung besteht demzufolge in der Erkenntnis, dass das Andere nie außerhalb oder jenseits von uns verortet ist.“* (Vorwort von Elisabeth Bronfen in Bhabha 2000:X-XI)

---

<sup>4</sup> Der Begriff Befremdung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die dargestellte Wirklichkeit und impliziert demzufolge eine fiktionale Dimension.

Und dies wird auch in Fuseks Text mehr als plausibel vorgeführt: Den identitätsstiftenden Kindheitserinnerungen und der unverwundenen Liebesgeschichte in der alten Heimat (Marek) wird die Beziehung zu ihrem Mann (Stefan) und das Leben in der neuen Heimat divergierend entgegengesetzt. Allmählich erkennt die Hauptfigur, dass sich die Grenzen verwischen und sich die alten Bilder mit den neuen überlagern, wie z.B. als sie das Gesicht ihres abwesenden Mannes plötzlich an ihre Heimatstadt Prag erinnert: „Diese Stadt lässt mich träumen. [...] Dein Gesicht erinnert mich an meine Stadt. [...] Dein Gesicht lässt mich träumen. Öffnet mir geheime Törchen – weg aus der Gegenwart.“ (Fusek 2000:69) Der Annäherungsprozess an die bis jetzt als eher fremd empfundene neue Heimat (hier repräsentiert durch die ‚andere‘ Liebesbeziehung) wird fortgesetzt und qualitativ auf ein neues Niveau erhoben, indem die Hauptfigur ihrem Ehemann einen Brief schreibt. Der Schreibprozess ist keineswegs nur Ausdruck von Zuversicht und Geborgenheit, sondern er symbolisiert zugleich auch die neu entstandene und empfundene ‚besondere‘ Nähe zu Stefan, die bis dato ausschließlich der ersten Liebe (Briefwechsel mit Marek) vorbehalten blieb: „Weil ich an dich schreibe, bist du mir ganz nah. Aus den Zeilen, die aus meinem Kugelschreiber in den kleinen Block fließen, atmen Zuversicht und Gewissheit. Beim Schreiben ruhe ich mich bei dir aus.“ (Fusek 2000:73) Immer mehr löst sich die Erzählerin von den Erinnerungen an Marek, verweilt gedanklich länger bei ihrem Mann Stefan und sehnt sich danach, seine Stimme zu hören und mit ihm zu reden. ‚Seine‘ Sprache wird nun zu ‚ihrer‘ Sprache, in der sie sich ebenfalls heimisch fühlt, denn die Farbe blau steht ihrer Farbenzuschreibungen nach für Geborgenheit: „Tschechisch blaurot, violett. Entspannung, Geborgenheit. [...] Schweizerdeutsch reden ist blau. Für mich hat Geborgenheit immer einen blauen Ton.“ (Fusek 2000:35)

Der Roman beginnt und endet mit demselben Bild – mit dem Bild einer Zugreisenden, wobei die Erzählerin jetzt um eine wichtige Erkenntnis reicher bzw. eine ‚andere‘ ist. Der Satzsatz lautet: „Ich fühle mich in meiner Haut zu Hause.“ (Fusek 2000:88) Eine abschließende zusammenfassende Aussage, die erfolgreich vollzogene Verortung des Ich zwischen zwei Ländern und Sprachen im Sinne des Angekommen-seins, die mit dem Motto des Romans (ein Gedicht von Reiner Kunze) korrespondiert und thematisch einen Bogen schließen lässt:

*Ich bin angekommen*

*Lange liess ich auf Nachricht  
euch warten*

*Ich habe getastet*

*Doch ich bin angekommen*

*Auch dies ist mein Land*

*Ich finde den Lichtschalter schon  
im dunkeln*

Aus den auf den ersten Blick divergierenden Begriffen von Heimat und Fremde und dem entsprechenden zwei Erzählsträngen werden zum Schluss zwei konvergierende Begriffe, die dem Ich ermöglichen, sich wieder als ein ‚Ganzes‘ zu erfassen und zu

fühlen. Dem klar umrissenen Eingangsbild der Grenze, die es zu überwinden gilt (vgl. Fusek 2000:15f.), wird im vorletzten Kapitel das Bild einer Passage entgegengesetzt – statt einer Grenze also ein Durchgang, der zwei verschiedene Seiten derselben Münze darstellt und miteinander wie ein unzerreißbaren ‚Faden‘ verbindet: Auf der einen das sich als eine trügerische Illusion erwiesene und auf Prag projizierte Heimat- und Verwurzelungsgefühl, von dem es Zeit ist Abschied zu nehmen; auf der anderen das neue und unerwartete Gefühl der Geborgenheit, Vertrautheit und Sicherheit in Bezug auf das ‚andere‘, inzwischen zur Heimat gewordene Land:

„*Ich sitze in meinem Kopf, ich bin ganz allein mit mir. [...] Unzählige Kilometer führt der Weg am novembertrüben Fluss entlang, durch weite Hügelmulden, über die sich hoch der Himmel spannt. Am Ende meiner Reise wirst du mich erwarten. Ich fühle mich in meiner Haut zu Hause.*“ (Fusek 2000:88)

Die Reisende ist ‚angekommen‘, sie fühlt sich in der Fremde endlich zu Hause, indem sie sich von der Heimat loslösen und diese als ‚entfremdet‘ und einen integren Bestandteil von sich selbst erkennen konnte. So ist es ihr möglich, die gegenseitigen, anfangs hinderlichen Vernetzungen und Verflechtungen zu ihrem Vorteil zu nutzen und daraus eine neue Identität (Haut) zu entwerfen – ‚IHRE‘ Haut. Sie hat es geschafft, sich als Individuum im identitätsgefährdenden Zwischenraum einzurichten und zu verankern, ihn als positive Erweiterung des Ich zu erfahren und so zum Teil einer ‚offenen‘ Kultur (kulturelle Hybridität) zu werden. Der ständige Perspektivenwechsel zwischen der Ich- und Er-Form ist nicht mehr als Ausdruck eines inneren Risses und Bruchs zu lesen, sondern drückt die Multiperspektivität innerhalb eines sich selbst als Entität und Einheit erlebenden Ich aus. Indem die Ich-Spaltung zum eigenen Vorteil in eine in sich ‚stimmige Mehrstimmigkeit‘ umgewertet werden konnte, ist nun die Hauptfigur zur dialogischen Interaktion fähig.

## **Literaturverzeichnis:**

### **Primärliteratur:**

FUSEK, Katja (2002): *Novemberfäden*. Basel.

### **Sekundärliteratur:**

AMODEO, Immacolata (1996): „*Die Heimat heißt Babylon*“. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.

BACHTIN, Michail M. (1979): *Das Wort im Roman*. Frankfurt am Main.

BHABHA, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kulturen*. Tübingen.

CHIELLINO, Carmine (Hrsg.) (2007): *Interkulturelle Literatur in Deutschland*. Ein Handbuch. Stuttgart/Weimar.

CZARNECKA, Mirosława/EBERT, Christa (Hrsg.) (2006): *Kulturelle Identitäten im Wandel – Grenzängertum als literarisches Phänomen*. Schöneiche bei Berlin.

- DELEUZE, Gilles/GUTTARI, Félix (1976): *Kafka*. Für eine kleine Literatur. Frankfurt a. M.
- HEYER, Stefan (2001): *Deleuzes & Guattaris Kunstkonzept*: ein Wegweiser durch tausend Plateaus. Wien.
- IYER, Pico (2006): Globale Wesen. In: *Berliner Zeitung*, vom 16./17.9.2006, S. 4.
- LACAN, Jacques (1976): „LA femme n'existe pas“. In: *Alternative*, Jg. 19, Nr. 108/109, S. 160-163.
- WIERLACHER, Alois/BOGNER, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart.

## Resumé

### **„I to je má země“- o zkušenosti s cizím v románu *Novemberfäden* Katji Fuskové**

Pro naši současnost je jistě symptomatické hledání osobní, kulturní nebo národní identity. Právě „migrační literatura“ nabourává tradiční binární opozita vlasti a ciziny a proměňuje je v mezi-prostor, ve kterém je současně možno jedno i druhé. Podle Amodea je pro autory s migračním zázemím v jejich díle charakteristický rizomatický model překrývání a pokrývání se cizího a vlastního, tedy různých hlasů a jazyků, jak po formální, tak i obsahové rovině. Příspěvek se zabývá otázkou, zda lze tento model „mnohohlasnosti“ či „mnohomluvnosti“, který je charakteristický pro pojem „otevřené kultury“, v níž je subjekt schopen dialogické interakce, vysledovat i v románu *Novemberfäden*, který v r. 2002 publikovala autorka českého původu Katja Fusková, žijící od roku 1978 ve Švýcarsku.

## Summary

### **„This too is my country“ – About the Experience of Being a Stranger in Katja Fusek's Novel *Novemberfäden***

The search for one's personal, sexual, cultural or national identity can without doubt be called symptomatic of the present day. In migration literature, the traditional binary oppositions such as home country versus foreign country are dissolved and ,transformed' into an In-Between or an As-Well-As. According to Amodeo, the rhizomatic coexistence of the unfamiliar and familiar, of different voices and languages is reflected both in the structure and the plot and motifs of literary texts of authors with a migration background. This study examines Katja Fusek's prose work *Novemberfäden* from 2002 and explores whether this diversity of narrative voices as an expression of an ,open' culture, where the Self is capable of a dialogue interaction, also applies to Katja Fusek. She is a writer of Czech origin who has lived in Switzerland since 1978 and who writes her works in German.



# Franz Janowitz als geistiger Nachfolger Otto Weiningers

Jaromír CZMERO

Franz Janowitz<sup>1</sup> schrieb den Text „Die Biene“<sup>2</sup> um 1913. Er besteht aus insgesamt sechs Absätzen, die entweder einen beschreibenden oder reflexiven Charakter haben. Es handelt sich um die Schilderung eines Sachverhaltes, der nicht zu ändern ist. Es gilt bloß, ihn aufzuklären.

Wie bereits der Titel vorwegnimmt, ist der Stoff dieser Skizze aus dem Leben der Bienen herausgegriffen. Der Erzähler bedient sich dieser allegorischen Ebene, um Anderes zu behandeln. Demnach ist Sudhoff nicht zuzustimmen, wenn er sagt, dass „Die Biene“ eine „naturwissenschaftliche Skizze“ ist. Demgegenüber ist Sudhoff Recht zu geben, wenn er der Meinung ist, dass dieser Nachlasstext noch mit einigen anderen Texten des Autors unter dem Einfluss von Otto Weiniger steht. Janowitz plante seit 1912 eine Dissertation über Otto Weiniger, die sich auf drei Hauptthemen beziehen sollte: Ethik, Sexualität und Natursymbolik (vgl. Sudhoff 1994:262). Die Vorarbeiten zum Thema der Sexualität stehen wahrscheinlich im Zusammenhang mit „Die Biene“ (vgl. Janowitz 1992:236).

Zuerst bedarf es aber Aufklärung über die Tatsache, warum ausgerechnet die Biene, ihre Lebensweise und ihre typischen Verhaltensweisen im Bezug auf ihr Umfeld zum Stoff für die Skizze wurden. Das Bild der Biene erscheint in mehreren Werken der literarischen Epoche der frühen Moderne, an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. So gebraucht Nietzsche in seiner Schrift *Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne* den Vergleich des Menschen mit der Biene, um zu zeigen, wie sinnlos das menschliche Streben ist, eine allgemein gültige Begrifflichkeit herauszubilden:

*Als Baugenie erhebt sich solcher Maassen der Mensch weit über die Biene: diese baut aus Wachs, das sie aus der Natur zusammenholt, er aus dem weit zarteren Stoffe der Begriffe, die er erst aus sich fabrizieren muss.* (Colli/Montinari 1988:882)

Der erste Satz ist hier ironisch gemeint. Es ist als eine Art Anmaßung zu verstehen, dass sich der Mensch traut, aus einem solchen anfälligen Material der abstrakten Begriffe eine komplizierte Begrifflichkeit – einen großen „Bau“ – zu machen.

Um die literarische Rezeption der Bienenmetapher zu belegen, ist an Hofmannsthal und an sein Gedicht *Ballade des äußeren Lebens* (Conrady 1992:409) zu denken, wo es am Schluss heißt:

---

<sup>1</sup> Janowitz war österreichischer Dichter und Schriftsteller böhmischer Herkunft (1892 in Pödebrad (tschech. Poděbrady) geboren – 1917 an der italienischen Front gefallen), der zu den Autoren der Prager deutschen Literatur gezählt wird. Überdies war er vertrauter Freund von Karl Kraus.

<sup>2</sup> Zu Janowitz' Lebzeiten wurde keines seiner Prosastücke herausgegeben. Es folgt eine chronologische Reihfolge ihrer postumen Erstveröffentlichung. Verwandlung des Winters: Der Brenner (1923); Das Reglement des Teufels: Die Fackel (1925); Die Biene: Die literarische Welt (1926); Der Glaube und die Kunst: Der Brenner (1927); Der jüngste Tag: Der Brenner (1928); Der Virtuos: Prager deutsche Erzählungen (1992).

[...]  
*Und dennoch sagt der viel, der „Abend“ sagt,  
 Ein Wort, daraus Tiefsinn und Trauer rinnt*

*Wie schwerer Honig aus den hohlen Waben.*  
 (Ballade des äußeren Lebens, 1896)

Die Worte *Honig* und *Waben* stammen eindeutig aus dem Lebensbereich der Biene. Schließlich bedient sich Janowitz mehrerer Ausdrücke und Metaphern aus dem Leben der Bienen auch in „Der Virtuos“ (vgl. Anm. 2): *Was aber diese so herrliche Harmonie anbelangt, die an meinen Fingerspitzen wie durchsichtiger Honig hängt, [...]* (Janowitz 1992:115) und in „Verwandlung des Winters“ (vgl. Anm. 2): *Bienenhäuser[n], gelbe[n] Wunderkinder, ein Tröpfchen Honig* (Janowitz 1992:119f.).

Diese allgemeine Faszination in der Literatur der Moderne, die von dem Leben der Bienen ausgeht, tritt besonders klar im Werk von Maeterlinck hervor. Bereits der Titel eines seiner Hauptwerke lässt keinen Zweifel zu – „Das Leben der Bienen“. Dahinter verbirgt sich eine zoologisch-philosophische Abhandlung über das Leben der Bienen, in der wissenschaftliche Beobachtungen des Autors durch Reflexionen philosophischer Art erklärt oder ergänzt werden. Festzuhalten ist, dass sich Maeterlinck zwischendurch im Werk bemüht, die Biene mit dem Menschen zu vergleichen. Er ist sogar der Auffassung, dass die Biene über einen hohen Grad an Intelligenz verfügt: [...], *und gerade bei den Honigwespen, die nächst dem Menschen unzweifelhaft die intelligentesten Bewohner dieses Erdballes sind, [...]*. Maeterlinck 1920:21).

Dadurch, dass dieses Werk der Biene eine so große Bedeutung zuspricht, kann besser verstanden werden, dass sich so viele Literaten zu der Zeit auf das Leben der Bienen bezogen. Ob gerade dieses Werk von Maeterlinck der Auslöser der Bienen-Inspiration und -Faszination war, muss dahin gestellt bleiben, da eine solche Erforschung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Auf jeden Fall aber demonstriert dieses Werk sehr deutlich, dass die Biene sowohl als Lebewesen als auch als literarischer Stoff oder Symbol eine besondere Bedeutung genoss.

Es fällt gleich auf, dass die Biene im Text als etwas eindeutig Negatives beschrieben wird, wie die folgende Stelle beweist: *Die Biene ist böse; darauf deutet der Stachel und das Gift. In der Biene etwas Anmutiges, Liebenswertes zu sehen, ist eine Flachheit.* (Janowitz 1992:121). Dieses Negative an der Biene fällt insofern auf, als es im Kontrast zu der allgemeinen Auffassung steht, nach welcher Bienen ausschließlich positiv wahrgenommen werden. Man denke beispielsweise an die Auffassung von Maeterlinck oder von Waldemar Bonsels – um schließlich auch die Kinder- bzw. Jugendliteratur mit einzubeziehen -, den Autor von „Die Biene Maja und ihre Abenteuer“: *Da hob die kleine Maja ihr Köpfchen, bewegte ihre schönen neuen Flügel [...]* (Bonsels 1920:16); Biene Cassandra, Majas Betreuerin, belehrt sie: [...], *denn wir Bienen verdanken unser großes Ansehen und die Achtung, die wir überall genießen, unserem Mut und unserer Klugheit.* (ebd.:14). Eine durchaus positive Schilderung findet man sogar in „Verwandlung des Winters“, wo von *gelben Wunderkinder[n]* (Janowitz 1992:119) die Rede ist. Warum schlägt der Autor auf einmal um hundertachtzig Grad um und sieht in der Biene nur noch etwas Bösertiges? Der einzig mögliche Grund ist, dass er keine wirkliche Biene meint, sondern *etwas Weibliches* (ebd.:121), wie explizit im ersten Satz steht. Wie schon vorausgeschickt, ist der Text meistens allegorisch und nur zum kleinsten Teil konkret-realistisch.

Der erste Absatz charakterisiert kurz die Biene oder besser das „Weibliche“. Herauszustreichen ist in diesem Zusammenhang vor allem die *sinnlose Emsigkeit, die wie ein Fluch anmutet* und das *Leben in der Masse* (ebd.).

Im zweiten Absatz wird die Drohne als *der dicke, träge, lächerliche Spießbürger, der Mitesser, [...]* (ebd.) beschrieben. Diese Stelle ist insofern interessant, als sie zu einer konkret-realistischen Lesart anregt, auffallend ähnlich wird nämlich die Drohne auch bei Maeterlinck charakterisiert, der trotz seiner häufigen philosophischen Überlegungen immerhin von dem wirklichen Wesen der Biene ausgeht:

*[...] und duldet darum [der Geist des Bienenstockes] in den reichen Sommertagen, in denen die junge Königin ihren Liebhaber suchen geht, das Vorhandensein von drei- oder vierhundert thörichten, ungeschickten, bei aller Geschäftigkeit nur hinderlichen, anspruchsvollen, schamlos müssigen, lärmenden, gefräßigen, groben, unsauberen, unersättlichen und ungeschlachteten Drohnen.* (Maeterlinck 1920:26)

Der nächste Absatz bei Janowitz widmet sich der Arbeiterbiene, die, obwohl sie selbst an dem Vermehrungsprozess nicht beteiligt werden kann, die Befruchtung und Fortpflanzung bei der Blume zustande bringt. Dies geschieht jedoch *ohne jedes Verständnis für die Zartheit und Schönheit der Blume* — aus diesem Grunde werden am Schluss des Textes die Bienen als *sadistische Jungfrauen* bezeichnet. (vgl. Janowitz 1992:121f.). Interessanterweise beschreibt Maeterlinck diese Szene ganz anders als einen sadistischen Vorgang:

*Aber ein Buch würde kaum genügen, um die mannigfachen Gewohnheiten und Talente der honigsuchenden Schar aufzuzählen, die sich in jedem Sinne auf begierigen und unbeweglichen Blüten tummelt, wie zwischen gefesselten Brautpaaren, die der Liebesbotschaft harren, welche zerstreute Gäste ihnen bringen.* (Maeterlinck 1920:222)

Schließlich unterscheidet sich auch die Schilderung der gleichen Szene bei Goethe radikal von der Schilderung in „Die Biene“, da hier explizit zu lesen ist: *Man muß gesehen haben, wie eine Biene die Blume behandelt! Wie ganz anders, als es der junge Goethe schildert!*. Beide Beweise der unterschiedlichen Schilderung des gleichen Vorganges der Befruchtung der Blume von einer Biene führen zur Annahme, dass ein solches skrupelloses Vorgehen nicht typisch in der Tradition seiner literarischen Darstellung ist. Das unterstützt die am Anfang aufgeworfene These, dass der Text zum größeren Teil ein allegorischer ist und sich demnach auf keine wirklichen Bienen bezieht. Weiterhin heißt es im selben Absatz, dass die Biene böse und *scheußlich* ist, sie werde aber von den Menschen wegen ihrer *Kleinheit* unterschätzt. Im Anschluss kommt die kursiv gedruckte rhetorische Frage: *Kennt die Natur – Humor?* Sie ist im Zusammenhang mit der im selben Absatz bereits gemachten Behauptung zu verstehen: *In der Kleinheit der Biene liegt etwas Heiteres, sie steht im Gegensatz zu der großen Scheußlichkeit, die sie bedeutet; [...]*. Der Gegensatz zwischen dem Heiteren und Scheußlichen mag auf den ersten Blick humoristisch wirken, da jedoch die Natur einen solchen Begriff nicht kennt, ist er als *unheimlich* zu sehen. Das deutet auf eine Gefahr hin, die die Biene in sich verbirgt (vgl. Janowitz 1992:121).

Im vierten Absatz wird wiederholt, dass *ihre Emsigkeit [...]* wie die Folge eines *Fluches anmutet*. Hinzu kommt die nächste Eigenschaft der Biene: sie ist *weich*. Da dieses Wort im Text kursiv geschrieben ist, ist ihm größere Aufmerksamkeit zu widmen. Dieses Attribut verursacht, dass man sie nicht hasst, es verführt zur Unterschätzung ihrer Scheußlichkeit (vgl. ebd.).

Der vorletzte Absatz erklärt, dass die Biene, indem sie sticht, selbst sterben muss. Die Begründung bleibt aber aus. Anders ist das bei anderen Tieren, die durch das Töten anderer Tiere stärker werden (vgl. ebd.:122).

Der Schlussabsatz greift die Eigenschaften der *Bosheit* und *Weichheit* wieder auf, deren Kombination für tragisch erklärt wird (vgl. ebd.).

Wie bereits oben erwähnt, geht die Skizze auf Weiningers Gedanken zurück, die in der Schrift „Geschlecht und Charakter“ enthalten sind. Nun muss also zumindest in Umrissen seine Philosophie näher gebracht werden, um den Text besser zu verstehen. Die Schrift behandelt den Gegensatz zwischen *Mann* und *Weib* und will aus den geistigen Unterschieden der Geschlechter ein System ableiten (vgl. Weininger 1922:V).

Weininger macht mit Hilfe von folgender Tabelle den Unterschied zwischen dem Menschen und den restlichen Lebewesen deutlich:

Ich stelle zusammen:	
<b>Auch</b>	<b>Nur</b>
tierisch, beziehungsweise organisch überhaupt sind:	dem Menschen, respektive dem menschlichen <b>M a n n e</b> eignen:
Individuation	Individualität
Wiedererkennen	Gedächtnis
Lust	Wert
Geschlechtstrieb	Liebe
Enge des Bewußtseins	Aufmerksamkeit
Trieb	Willie

Gegenüberstellung von tierischen und menschlichen Eigenschaften (Weininger 1922: 372)

An der Tabelle kann man ablesen, dass jede Eigenschaft des Menschen noch etwas höher steht. Wichtig ist auch, dass Weininger den Menschen mit dem Mann gleichsetzt. Weiter behauptet er, dass es dem *absoluten Weib* an Individualität, am Wert, Willen und an der Liebe mangelt (vgl. ebd.:375).

Das *Weib* ist nach seiner Auffassung die Sexualität selbst, es fehlt ihm die notwendige *Zweiheit* – im Gegensatz zum Mann –, um sich der Sexualität bewusst zu werden. Nur der Mann kann seine Sexualität beherrschen, da er von ihr dank seiner *Zweiheit* Distanz halten kann. Denn die *Zweiheit* führt zum *Bemerken*, sie stellt die Fähigkeit dar, eigene Taten zu reflektieren und – ganz allgemein formuliert – bewusst zu handeln (vgl. ebd.:110f.). Schließlich heißt es weiter:

*Das Bedürfnis, selbst koitiert zu werden, ist zwar das heftigste Bedürfnis der Frau, aber es ist nur ein Spezialfall ihres tiefsten, ihres einzigen vitalen Interesses, das nach dem Koitus überhaupt geht; des Wunsches, daß möglichst viel, von wem immer, wo immer, wann immer, koitiert werde. (Ebd.:342)*

Hier wird der Hang des Weibes zur Kuppelei erklärt, die Sehnsucht nach dem sexuellen Akt geht nämlich noch weiter über es hinaus: Das allgemeinste und eigentlichste Wesen der Frau ist mit der Kuppelei, d. h. mit der Mission im Dienste der Idee körperlicher Gemeinschaft vollständig und erschöpfend bezeichnet. Jedes Weib kuppelt; [...]. (Ebd.:344)

Daraus lässt sich auch das Nächste ableiten und zwar: die Frau ist die Trägerin des Gemeinschaftsgedankens überhaupt. (ebd.). Der Koitus ist unmoralisch, da jeder Mann sich vom Weib um der Lust willen bewältigen lässt. In diesem Moment vergisst er den Wert der Menschheit, dessen nur er allein sich bewusst werden kann, wie bereits früher ausgeführt wurde (vgl. ebd.:348). Der Mann hat anders als die Frau eine negative Wertung der Sexualität (vgl. ebd.:349), so dass er von ihr Keuschheit verlangt. Da aber ihr Wesen genau das Gegenteil ist, hilft ihr ihre abgründlich tiefe Verlogenheit, diesen Umstand vor dem Mann zu verhüllen und somit Konflikte zu vermeiden. Selbst um die Verlogenheit weiß die Frau nicht, da ihr die Zweiheit fehlt (vgl. ebd.:345). Durch diese Verlogenheit kann sie dann, nach außen hin, unbewusst das männliche Urteil über die Sexualität vertreten, obwohl ihrem Wesen das Gegenteil entspricht. Dieses Phänomen nennt Weinger die ontologische Verlogenheit des Weibes (vgl. ebd.:349). Trotz dieser unbewussten Verstellung ist die Frau nicht imstande, die in ihrem Innern sich aufbäumende Sexualität zu zähmen: Das Weib steht wie unter einem Fluche (vgl. ebd.:369).

Es gilt jetzt, nochmals das Wichtigste aus dieser Überlegung Weiningers festzuhalten. Das Weib handelt unbewusst, da es sich seiner individuellen Existenz nicht bewusst werden kann; es verkörpert die Sexualität schlechthin, die unmoralisch ist, weil es den Mann von den höheren Werten des Lebens entfernt; indem es die Sexualität darstellt, kuppelt es; da dem Wesen der Frau die Kuppelei entspricht, hat sie Gemeinschaftssinn; sie empfindet keine Werte und keine Liebe, dies kann sie jedoch vor dem Mann verbergen, indem sie seine Weltanschauung übernimmt, was wiederum ihr angeborener Hang zum Sich-Anpassen, Sich-Verstellen, zur Lüge ermöglicht.

Mit diesem Vorwissen ist es nun möglich, zur Skizze „Die Biene“ und ihrer Interpretation zurückzukehren. Man vergleiche zunächst die Attribute der Biene im Text mit denselben des Weibes nach Auffassung Weiningers:

<b>Biene</b>	<b>Weib</b>
Weiblichkeit	Weiblichkeit
Tier → unbewusstes Handeln	Unbewusstes Handeln
Leben in der Masse	Gemeinschaftssinn
Emsigkeit (wie ein Fluch)	Sexualität (wie ein Fluch)
Kuppelei, Fortpflanzung, Skrupellosigkeit bei Befruchtung der Blume	Kuppelei als Spiegel ihres Wesens
Kleinheit, Weichheit, Unheimliches	Verlogenheit
Scheußlichkeit, Bosheit	?
Unmöglichkeit des Sich-Vermehrens	Kuppelei?
Einzigste Möglichkeit des Stiches	?

Einige Punkte bedürfen noch weiterer Erklärung. Die Skrupellosigkeit der Biene bei der unzarten Behandlung der Blume findet eine Entsprechung beim *Weib*, das, nach Weiningers Auffassung, ein unüberwindbares Bedürfnis nach dem Koitus verspürt. Dieses Bedürfnis ist so groß, dass es nicht nur die eigene Person des *Weibes* betrifft. So gerät man zur Kuppelei. Der Koitus im Bezug auf die Kuppelei bezieht sich ausschließlich auf andere Paare, womit die Unmöglichkeit des Sich-Vermehrens bei der

Biene erklärt werden könnte. Das würde jedoch dem *Weiblichen* nicht entsprechen, da das *Weib* in „Geschlecht und Charakter“ für die Sexualität steht. Die einzige sinnstiftende Lesart ist also, dass der Erzähler mit der Unmöglichkeit des Sich-Vermehrens der Biene das Wesen der Kupellei noch mehr herausstreichen oder zuspitzen will.

Das *Unheimliche* bei der Biene, welches dem Gegensatz zwischen dem *Scheußlichen* und *Heiteren* entspringt, ist – wie bereits oben ausgeführt wurde, mit der *Verlogenheit* des Weibes zu vergleichen. Sowohl das *Unheimliche* bei der Biene als auch die *Verlogenheit* bei dem Weib – beides Unzulänglichkeiten – sind mit dem menschlichen Verstand schwer zu begreifen, deshalb taucht in diesem Kontext in der Skizze der Ausdruck *Humor* (Janowitz 1992:121) auf, um den Leser auf dieses Rätsel aufmerksam zu machen. Denn es liegt in der menschlichen Natur, den kaum zu fassenden Unzulänglichkeiten der Welt mit Humor zu begegnen, um sie ertragen wenn nicht sogar tolerieren zu können. Da aber diese Unzulänglichkeiten so schwerwiegend und unbegreiflich zugleich sind, nützt selbst der Humor in diesem Fall nichts. Der Leser hat keine andere Wahl, als sie bloß als *unheimlich* zu registrieren.

Ein großes Fragezeichen stellt die Feststellung des Erzählers dar, dass die Biene böse und scheußlich ist. Denn Weininger meint dazu:

*Das Weib hat kein Verhältnis zur Idee, es bejaht sie weder, noch verneint es sie: es ist weder moralisch noch antimoralisch, es hat, mathematisch gesprochen, kein Vorzeichen, es ist richtungslos, weder gut noch böse, weder Engel noch Teufel, nicht einmal egoistisch [...].* (Weininger 1922:379)

Es ist demnach anzunehmen, dass der Erzähler hinter der *Weichheit*, also *Verlogenheit* der Biene eine Art Bosheit sieht, die aber begrifflich nicht mit der Bosheit nach Weininger zusammenfällt. Vielmehr ist hier die Eigenschaft der Biene gemeint, dass sie unbewusst heimtückisch ist, dass sie in der Tat nicht dem entspricht, was sie zu sein scheint. Man könnte das auch unbewusste Bosheit nennen. Dieses Heimtückische an der Biene empfindet der Erzähler zugleich als etwas Scheußliches.

Zwei Abschnitte im Text sind nicht zulänglich mit Hilfe der Auffassung von Weininger zu deuten, so dass sie eher auf die konkret-realistische Lesart verweisen. Gemeint ist der schon behandelte Absatz über die Drohne, wo schon eine Verbindung mit dem Maeterlinck'schen Text hergestellt wurde, weiterhin ist es die Behandlung der Tatsache, dass die Biene *tötend stirbt* (Janowitz 1992:122).

Es bleibt noch übrig, die Schlusssatz des Textes zu enträtseln, die sich im letzten Absatz verbirgt. Bemerkenswert ist, dass der Text mit einer Frage endet, wodurch der letzte Absatz einen besonderen Eindruck auf den Leser macht. Ein solches stilistisches Mittel ist jedoch nicht unüblich, man lese etwa die Schlusssätze von Kafkas Erzählung „Der Steuermann“, um zumindest ein anderes Beispiel zu nennen:

*„Bin ich der Steuermann?“ fragte ich. Sie [schwankende müde mächtige Gestalten] nickten, aber Blicke hatten sie nur für den Fremden, im Halbkreis standen sie um ihn herum und als er befehlend sagte: „Stört mich nicht“, sammelten sie sich, nickten mir zu und zogen wieder die Schiffstreppe hinab. Was ist das für Volk! Denken sie auch oder schlurfen sie nur sinnlos über die Erde? (Kafka 1994:46f.)*

Beide Fragen am Schluss der Texte haben die Funktion, eine Vermutung zu äußern, ohne ganz sicher zu sein, ob sie wirklich zutrifft. Auf diese Art und Weise lässt der Erzähler freien Raum für die Interpretation. Darüber hinaus gibt er damit bekannt, dass er die Frage selber beantwortet haben möchte, es reizt ihn, dass er selbst die eindeutige Antwort

nicht finden kann. Im Mittelpunkt des Interesses des Erzählers steht ein bestimmter Sachverhalt und der Erzähler fragt, warum er so ist, wie er ist.

In „Die Biene“ handelt es sich um folgenden Sachverhalt: im Wesen von *Biene-Weib* ist *Weichheit-Verlogenheit* und *Bosheit-Heimtückisches* tief verankert, was, wie der Erzähler behauptet, tragisch ist. Der Ausdruck *tragisch* bezieht sich eindeutig auf *Biene-Weib*, denn der Schlusssatz versucht dieses Tragische mit einer Rache für die Tatsache zu begründen, dass die *Jungfrauen-Weiber* skrupellos kuppeln. Der Erzähler vermutet also, dass die Kuppelei gerächt wird. Dies setzt wiederum voraus, dass die Kuppelei als etwas Negatives empfunden wird. Sie ist deshalb als etwas Negatives zu deuten, weil sie eng mit der Sexualität des *Weibes* zusammenhängt, welche den Mann von seiner Hingabe zu höheren Werten weglocken kann.

Nun gilt es nur noch aufzuklären, was eigentlich im Bezug auf die Kombination der *Verlogenheit* und des *Heimtückischen* – auf den eigentlichen Sachverhalt – das Tragische ausmacht. Wie der Erzähler sagt, stehen beide Eigenschaften im Zusammenhang mit den *Blumen*, d. h. mit der Kuppelei bzw. Sexualität, da das *Weib* dank diesen Eigenschaften die Sexualität und die damit eng zusammenhängende Kuppelei völlig ausleben kann. Dies ist insofern tragisch, als das *Weib* sich ihrer Sexualität nie erwehren kann – es ist wie ein *Fluch*:

*Das Weib steht wie unter einem Fluche. Es kann ihn für Augenblicke pressend auf sich lasten fühlen, aber es entrinnt ihm nie, weil ihm die Wucht zu süß dünkt. Sein Schreien und Toben ist im Grunde unecht. Es will seinem Fluche gerade dann am süchtigsten erliegen, wenn es ihn am entsetztesten zu meiden sich gebärdet.* (Weininger 1922:369)

Dass der Ausdruck *Fluch* in „Die Biene“ zweimal erscheint und in beiden Fällen mit *Emsigkeit-Sexualität* in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Janowitz 1992:121), unterstützt die These. Das *Weib* befindet sich in einem Zwiespalt, der sich im Gegensatz zwischen ihrem Schein und Sein äußert. Es scheint nämlich die männlichen Urteile über die Sexualität gänzlich übernommen zu haben, in der Tat jedoch bleibt ihr Wesen der Sexualität völlig ausgeliefert.

## Literaturverzeichnis:

BONSELS, Waldemar (1920): *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*. Berlin.

CONRADY, Karl Otto (1992): *Das große deutsche Gedichtbuch*. 2. Auflage. München.

JANOWITZ, Franz (1992): *Auf der Erde und andere Dichtungen. Werke, Briefe, Dokumente. Mit einem Anhang*. (Hrsg.): SUDHOFF, Dieter. Innsbruck.

KAFKA, Franz (1994): *Poseidon und andere kurze Prosa*. Frankfurt am Main.

MAETERLINCK, Maurice (1920): *Das Leben der Bienen*. Jena.

NIETZSCHE, Friedrich (1998): Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne 1. In: COLLI, Giorgio/MONTINARI,azzino (Hrsg.): *Friedrich Nietzsche. Kritische Studienausgabe. Band 1*. München, S. 875-890.

SUDHOFF, Dieter (1994): Der Dichter des Tages oder Die Last der Welt. In: AMMAN, Klaus/WALLAS, Armin A. (Hrsg.): *Expressionismus in Österreich: Die Literatur und die Künste*. Wien, S. 253-274.

WEININGER, Otto (1922): *Geschlecht und Charakter*. 23. Auflage. Wien.

## **Resumé**

### **Franz Janowitz jako duchovní následovník Otto Weinigera**

Franz Janowitz je autorem skici s názvem *Die Biene*. Tento krátký alegorický text sice používá metaforu včely, v té době již tradiční, netradičně ji ovšem přenáší do oblasti podstaty sexuality ženského pohlaví, čímž metafora nabývá oproti obvyklé pozitivní konotaci konotaci negativní. Autor prostřednictvím této dekontextualizace zdánlivě pojednává o životě včel, ve skutečnosti se ale zabývá ženskou sexualitou v duchu filozofie Otty Weinigera, již byl prokazatelně ovlivněn.

## **Summary**

### **Franz Janowitz as intellectual follower of Otto Weininger**

Franz Janowitz is the author of the study *Die Biene*. This short allegorical text uses the metaphor of the bee, traditional for the time. This metaphor, however, is utilized in a non-traditional way to express the essence of female sexuality. Thus the original positive denotation is changed into a negative one. By way of this de-contextualisation, the author refers seemingly to the lives of bees. In fact, he focuses on female sexuality, influenced by the philosophical approach of Otto Weininger.

# **Kommunikative Kompetenz und Identitätsentwicklung – Rezeption von Werbetexten in der Sekundarstufe I**

*Julia SCHAUB*

Die Werbeindustrie trägt nicht unbedeutend dazu bei, dass sich Heranwachsende zunehmend durch eine falsche Selbstwahrnehmung auszeichnen. So wird suggeriert, dass Schönheit sowie Können und damit verbundene Anerkennung und Ansehen für jeden durch einen entsprechenden Einsatz erreichbar seien. Werbung wird demnach häufig mit heimlicher Verführung und unterschwelliger Beeinflussung assoziiert (vgl. Hurrelmann 2000:16-19).

In Anbetracht der Tatsache, dass im Rahmen der PISA-Hauptuntersuchung vor nunmehr acht Jahren bei deutschen Schülerinnen und Schülern vor allem im Bereich des Verstehens pragmatischer Texte erhebliche Schwierigkeiten eruiert werden konnten (vgl. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001:103), wurde die Forderung nach einem kompetenten Umgang mit Sachtexten in Folge des PISA-Schocks in die Bildungsstandards aufgenommen (vgl. Fix/Jost 2005:VII). Auch wenn pragmatische Texte in der Unterrichtspraxis weiterhin den Literarischen untergeordnet bleiben, wurde dem Thema Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts dennoch zunehmend Bedeutung beigemessen (vgl. Gierlich 2005:25). So wird ein unverzichtbares Ziel des Deutschunterrichts darin gesehen, die Schüler<sup>1</sup> mit Strategien der Persuasion vertraut zu machen, um Botschaften pragmatischer Texte nicht grundlegend für wahr zu halten. Nicht zu vergessen ist jedoch, dass die jugendlichen Rezipienten Motive bei der bewussten Wahrnehmung von Werbung verfolgen. So kann eine Einstellungsänderung beim Jugendlichen nur hervorgerufen werden, wenn dieser eine gewisse Bereitschaft zeigt (vgl. Hurrelmann 2000:16-19).

Infolgedessen soll zunächst darauf eingegangen werden, warum und wie es der Werbeindustrie gelingt, die jugendliche Werbezielgruppe systematisch anzusprechen. Auf die Ergebnisse einer Studie aufbauend wird schließlich dargestellt, inwiefern jugendgerichtete Anzeigenwerbung als Gegenstand des schulischen Deutschunterrichts geeignet erscheint, die Lesekompetenz der Schüler zu fördern sowie eine kritische Reflexion zu evozieren.

## **1. Jugendliche Empfänglichkeit für Versprechen der Werbeindustrie**

Die Adoleszenz wird in der menschlichen Entwicklung als Übergangsphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter betrachtet. Folglich ist dieser Lebensabschnitt durch zahlreiche Veränderungen, deren Belastung auf das Gemüt der Jugendlichen nicht unterschätzt werden darf, gekennzeichnet. Das Empfinden der eigenen Identität wandelt sich derart, dass in diesem Zusammenhang von einer Identitätskrise gesprochen wird. So sind die Jugendlichen noch nicht problemlos in der Lage, die schnell voranschreitenden

---

<sup>1</sup> Die nachfolgenden Bezeichnungen verstehen sich auch in der maskulinen, weiblichen Verwendung.

körperlichen, kognitiven, sozialen und soziologischen Veränderungen in ihre Selbstoppräsentationen zu integrieren und folglich eindeutig zu definieren, welchen Zielen, Werten und Überzeugungen sie sich verschreiben wollen. Ihre Identität zeichnet sich zu diesem Zeitpunkt durch Instabilität aus (vgl. Flammer/Alsaker 2002:142, 157).

In Anbetracht der Tatsache, dass dem Körperbild in der Adoleszenz bei der Bewertung der eigenen Person eine besondere Rolle zukommt, da die heranwachsenden Jungen und Mädchen im Zuge der ersten Verliebtheit stark auf ihr äußeres Erscheinungsbild bedacht sind, ist es nicht erstaunlich, dass die Werbeindustrie darauf setzt, den jugendlichen Rezipienten zu vermitteln, wie sie idealerweise auszusehen haben (vgl. Flammer/Alsaker 2002:148-150). Die Aussage eines 20-jährigen Jungen, der über seine Vergangenheit in frühen Jugendjahren berichtet: „Nie jedoch stimmte mein eigener Körper mit meinem Idealbild überein, da sah ich immer Defizite“ (Statements von Jugendlichen 2002:46), verdeutlicht, dass es den Medien und insbesondere auch der Werbung vortrefflich gelingt, bestimmte einheitliche Schönheitsideale zu konstruieren, an denen sich die Heranwachsenden orientieren (vgl. Bieber-Delfosse 2002:86). So ist der Anspruch auf Perfektion in der heutigen Zeit bei den Jugendlichen mehr denn je verbreitet. Geständnisse von Teenagern wie „jeder Pickel macht mich wahnsinnig, ich bin total entstellt“ (Wohne 2002:48) demonstrieren, in welcher inneren Verzweiflung Jugendliche verfallen, wenn sie nicht der durch Werbung inszenierten heilen Welt entsprechen, „die von Optimismus, Gesundheit, Fortschritt, Schönheit, Seriosität, Farbigkeit und Eleganz geprägt ist“ (Reichertz 2000:145). Aus diesen Normierungs- und Standardisierungstendenzen in der Werbung resultiert demzufolge, dass Bilder perfekt dargestellter Menschen von Jugendlichen als offensichtliche Tatsachen in ihr Weltbild integriert werden (vgl. Bieber-Delfosse 2002:85). Ist diese demonstrierte Perfektion de facto auf Grund der biologischen Entwicklung oftmals gar nicht erreichbar, so suggeriert Werbung, dass sich alle Probleme durch die Anschaffung entsprechender Produkte lösen lassen (vgl. Glogauer 1998:116). Es ist demnach nicht erstaunlich, dass sich noch nicht ausreichend gefestigte Heranwachsende ganz gezielt Werbung widmen und damit einhergehend ein Verlangen nach verschiedenartigen beworbenen Artikeln entwickeln, durch welche sie glauben, sich der Wunschvorstellung eines perfekten Körpers annähern zu können (vgl. Reichertz 2000:145). Folglich wird die Werbung auch zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, als Ressource für die eigene Identitätsbildung genutzt. So bietet Werbung auch die Möglichkeit, Objekte und Wege kennen zu lernen, um ein positives Lebensgefühl, Prestige und Ansehen zu erlangen sowie damit einhergehend Selbstwertgefühl zu entwickeln (vgl. Machado da Conceicao 1997:20). Es ist ein besonderes Kennzeichen heutiger Werbung, dass nicht mehr das Produkt, sondern der damit verbundene Lifestyle im Zentrum steht (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1993:210). Behauptet wird, in Abhängigkeit von den entsprechenden Waren nicht nur zahlreiche Vorteile im Umgang mit seinen Mitmenschen, besonders den Gleichaltrigen, erreichen zu können. Vielmehr soll materieller Besitz zugleich erheblichen Nutzen für das eigene Fortkommen mit sich bringen (vgl. Glogauer 1998:117).

## **2. Strategien und Mittel jugendgerichteter Anzeigenwerbung**

Nimmt die Werbung zweifelsfrei einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Jugendlichen, so wird sie gleichzeitig jedoch auch von der Jugend gelenkt. Die Werbeindustrie nimmt ihre Gestaltung und Wahl der Inhalte demzufolge in

Abhängigkeit dessen vor, was gegenwärtig als interessant und ansprechend für die jugendliche Zielgruppe erachtet wird (vgl. Homann 2006:26).

Die Werbeanzeige für K-Swiss-Turnschuhe (vgl. Anhang) entspricht der allgemeinen Tendenz zu weniger Text und mehr Bild. Im Zentrum von Werbeanzeigen, welche Jugendliche gezielt ansprechen sollen, ist nur selten das beworbene Produkt abgedruckt (vgl. Mayer 1998:33, 36). Auch die vorliegende Anzeige folgt dieser Besonderheit. Um eine Identifikation des Rezipienten mit dem Dargestellten zu ermöglichen, werden Jugendliche in einem erstrebenswerten Zustand abgebildet. Zentral ist in diesem Zusammenhang die entsprechende Coolness (vgl. Homann 2006:254), welche sich in der vorliegenden Anzeige vor allem durch die modische Kleidung der dargestellten Heranwachsenden, die entsprechenden Accessoires wie beispielsweise Armreife und Gürtel, die sportliche Figur der beiden Teenager sowie angedeutete moderne Haarschnitte mit blonden Strähnen kundtut. Darüber hinaus zeichnen sich die Jugendlichen, jeweils an eine angedeutete Betonwand gelehnt und sich gegenseitig lediglich an einem Finger berührend, durch eine legere Haltung aus.

Mittels der im Rahmen der gesamten Anzeige dominierenden dunklen Farbtöne fallen dem Rezipienten die umworbenen weißen Schuhe sonderlich ins Auge. So werden sie offensichtlich von beiden Jugendlichen getragen. Jedoch ist lediglich dem rechten Schuh des Mädchens die Aufmachung der Außenseite mit den typischen fünf Streifen sowie dem Logo und den Metallösen genau zu entnehmen. Das Produkt ist demgemäß eher unauffällig in die dargestellte Situation eingebettet. So ist bei ausschließlicher Betrachtung des Bildes auch nicht auf den ersten Blick erkennbar, wofür geworben wird (vgl. Kommer 1996:75). Vielmehr konzentriert sich die vorliegende Anzeige darauf, den Prestige- und/oder Erlebniswert der angepriesenen Marke visuell darzustellen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008:135). Es wird darauf abgezielt, dass die jugendliche Rezipientengruppe mit der Marke K-Swiss Werte wie Abenteuer und Freiheit assoziiert (vgl. Janich 2001:80).

Emotionen werden primär durch ein bisher unerwähntes, jedoch zentrales Detail hervorgerufen: Die Gesichter der beiden Jugendlichen sind nicht erkennbar. Das Bild ist auf der Höhe des Mädchenhalses abgeschnitten, auch der Junge wird nur seitlich dargestellt. Eine geheimnisvolle Atmosphäre wird erzeugt. Diese wird weiterhin gestützt, indem trotz nicht sichtbarer Köpfe wahrgenommen werden kann, dass die beiden Jugendlichen deutlich in eine Richtung schauen, in welcher für den Rezipienten nur ein blauer Himmel zu vernehmen ist. Offensichtlich handelt es sich um ein Versteck, welches die geheimnisvolle, abenteuerliche Stimmungswirkung weiterhin unterstreicht (vgl. Sowinski 1998:82). Indem der Grund des Versteckspiels vermutlich nur den beiden Jugendlichen selbst bekannt ist, wird zudem derart ein intensives Zusammengehörigkeitsgefühl suggeriert. In Anbetracht der Tatsache, dass jeder abenteuerlustige Jugendliche gewiss schon einmal zumindest im metaphorischen Sinne ein Versteck aufsuchen musste, fühlen sich die Heranwachsenden von der Werbung angesprochen, da sie ihren eigenen Erfahrungshorizont erkennen (vgl. Knapp u.a. 2007:246). Indem nicht aus der Anzeige entnommen werden kann, warum die beiden Jugendlichen ein Versteck aufsuchen müssen, kann diese Leerstelle individuell von jedem Betrachter gefüllt werden (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008:153). Weiterhin wird an Lebensziele der Jugendlichen, wie etwa *tun zu können, was man möchte*, appelliert (vgl. Knapp u.a. 2007:246). Ein Identifikationsangebot wird offensichtlich unterbreitet.

Auch die Nivea-Werbeanzeige (vgl. Anhang) bildet wiederum Jugendliche mit bunter Kleidung und modern gestylten Frisuren ab. Die vorgebeugte Haltung der dargestellten vier Jungen sowie die im Hintergrund dargestellten Bäume lassen

vermuten, dass die Jugendlichen in einem Park auf einer Bank sitzen. Den beiden in der Mitte des Bildes dargestellten Jungen ist zudem zu entnehmen, dass sie einen Rucksack tragen. Es lässt sich demnach mutmaßen, dass sich die Jungen unmittelbar nach der Schule in diesem Park, welcher demgemäß eine Art Szenetreff darstellt, zusammenfinden. Es wird folglich, der Lifestyle-Werbung entsprechend, ein Ambiente gezeigt (vgl. Kommer 1996:75), mit dem sich die jugendlichen Adressaten identifizieren können, da sie wahrscheinlich selbst einen Großteil ihrer Freizeit an einem ähnlichen Szenetreff verbringen (vgl. Homann 2006:160).

Entgegen den gegenwärtigen Werbetrends (vgl. Mayer 1998:33) dominiert in dieser Anzeige jedoch der Textanteil. Den Aufhänger der Anzeige bildet dabei eine Internetseite, welche als *Camp* tituiert wird und *Alle Infos zu den Themen Performance, Personality, Look & Style* liefert. So tritt der übermäßige Gebrauch von Anglizismen, welcher sich durch die Verwendung weiterer aus dem Englischen übernommener Ausdrücke wie *Body, Girls, Style, Highlight, Date, easy* und *cool* bestätigt, bereits an dieser Stelle evident hervor. Die Schlagzeile *Erfolg bei den Girls!* stellt den Kern der Werbeanzeige heraus (vgl. Sowinski 1998:54). So sollen *Performance, Personality, Look & Style* erreicht werden, um *bei den Girls landen* zu können. Thematisch nimmt die vorliegende Werbeanzeige demzufolge Bezug auf Bereiche, mit welchen sich Jugendliche in ihrem Alltag auseinandersetzen (vgl. Homann 2006:161). Der angeführte Phraseologismus *bei jemandem landen* und seine Abwandlungen *bei jemandem ankommen* sowie *bei jemandem punkten* seien an dieser Stelle beispielhaft für weitere werbetypische idiomatische Wendungen der Anzeige genannt. In Anbetracht der Tatsache, dass diese umgangssprachlichen Redewendungen hochsprachlich gewiss auch anders hätten gesagt werden können (vgl. Sowinski 1998:46), kann geschlussfolgert werden, dass der allgemeinen Tendenz zur kreativen verbalen Ansprache der jugendlichen Rezipientengruppe nachgegangen wurde (vgl. Homann 2006:50) und demgemäß sowohl der Einsatz von Phraseologismen als auch der Anglizismen von den Werbeproduzenten gezielt vorgenommen wurde, um die Heranwachsenden durch einen lockeren und modernen Sprachgebrauch zu beeindrucken. Auffällig ist zudem, dass sich derartige Phraseologismen vor allem im Text nachweisen lassen, wenn ausgedrückt werden soll, dass man jemandem auf Grund bestimmter Aktivitäten gefällt. Die als unerlässlich suggerierte Selbsttätigkeit der Jugendlichen, welche sich unter anderem in der Verwendung bestimmter Nivea-Produkte zeigt, wird derart gesondert hervorgerufen. Umgangssprachliche Pluralformen wie *Mädels* und *Jungs* unterstreichen die angestrebte Modernität. Die Werbemacher folgten der tendenziellen Entwicklung, die meisten Abweichungen auf der lexikalisch-semantischen Ebene vorzunehmen. In Anbetracht der Tatsache, dass sich der Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel als gruppenstiftend erweist, wird derart zweifelsohne darauf abgezielt, dass die verbale Botschaft von Gruppenexternen wie beispielsweise Erwachsenen nicht vollständig entschlüsselt werden kann (vgl. Homann 2006:272, 166). Weiterhin typisch für jugendgerichtete Anzeigenwerbung ist die Ansprache der Rezipienten in der zweiten Person (vgl. Homann 2006:196). So finden sich derzeit gewiss nur wenige Anzeigen, in denen eine erwachsene Zielgruppe geduzt wird. Demgemäß erfolgt auch in der vorliegenden Werbeanzeige eine direkte Adressierung des Lesers in der zweiten Person.

Werden den männlichen Jugendlichen im verbalen Teil vornehmlich Ratschläge zur Verbesserung der eigenen Attraktivität mit einem stetigen Verweis auf vertiefte Auskünfte auf der firmeneigenen Homepage unterbreitet, so enthält der Haupttext nicht wie üblich „die meisten sprachlichen Informationen über die Werbeobjekte oder auch über den Werber“ (Sowinski 1998:57). Nähere Erläuterungen bezüglich der Produkte

lassen sich lediglich in den kurzen Beschreibungen jeweils rechts neben der Abbildung der Nivea-Produkte finden. Sind die beworbenen Artikel, entgegen einer klassischen Lifestyle-Werbung, jedoch direkt auf den ersten Blick zu entnehmen, so kann von einer Mischform der Produktdarstellung zwischen Selbstdarbietung und Lifestyle ausgegangen werden (vgl. Kommer 1996:74-75).

Obgleich die Werbeanzeige für Nivea einen gänzlich differenten Aufbau im Gegensatz zu der K-Swiss-Werbung verzeichnet, kann von einer analogen emotionalen Argumentationsstruktur ausgegangen werden. So wird im Falle der Nivea-Anzeige ein Leitbild suggeriert, welches die jugendlichen Rezipienten mit dem Produkt in Verbindung bringen sollen. Vor allem Charme, Humor und ein durchtrainierter sowie gestylter Körper werden als Angebot vermittelt. Es wird behauptet, nur unter diesen leicht zu erreichenden Umständen Erfolg bei den Mädchen haben zu können. Es ist nicht erstaunlich, dass Jugendliche solch ein stereotypes Leitbild eines attraktiven Mannes in ihr nicht gefestigtes Identitätsschema integrieren.

Die Gestaltung der beiden vorliegenden Anzeigen zielt folglich primär auf den Akt des Versprechens ab. Emotionale Zusatzversprechen wie die angeführte Bewunderung durch das andere Geschlecht werden vermittelt. So wird eine Kaufentscheidung von heranwachsenden Jungen und Mädchen vermutlich eher auf Grund mit dem Produkt verbundener Erlebnisse und Gefühle gefällt, anstatt sich von rein rational-sachlichen Argumenten überzeugen zu lassen (vgl. Homann 2006:201-205).

### **3. Werbeanzeigen als exemplarische Lerngegenstände**

#### **3.1 Rezeptionskompetenzen**

Die Lesekompetenz gilt in modernen Gesellschaften trotz fortschrittlicher Medienentwicklung als unverzichtbar. Wurde vor einiger Zeit mit der sich ankündigenden Entwicklung moderner Medien gar ein regelrechter Untergang des Lesens im Sinne einer gesellschaftlichen Kommunikationsform prophezeit, so kann derzeit konstatiert werden, dass die Lesekompetenz, wie Hurrelmann (2007:19) schreibt, entgegen aller Erwartungen gar ein fundamentales Element einer komplexen Medienkompetenz bildet. Eröffnet das Lesen klassischer Printmedien sowie auch neuer Medien die Möglichkeit, Informationen, Fakten, Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte aufzunehmen „und sich damit im Laufe der Zeit auch ganze Lebensbereiche zu erschließen“ (Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001:69), so sollte die Schule die Vermittlung der Lesekompetenz nach wie vor als eine ihrer wichtigsten Aufgaben begreifen (vgl. Hurrelmann 2007:19).

Wurde vorausgehend aufgezeigt, dass kraft verschiedenartiger verbaler und nonverbaler Mittel sowie mannigfaltiger Strategien ein systematischer Zuschnitt der Werbekommunikation auf die jugendliche Rezipientengruppe vorgenommen wird, so resultiert, dass der Leseprozess der Textsorte Werbeanzeige einschließlich ihrer Zielgruppenadressierung mit dezidierten Anforderungen an den Leser einhergeht (vgl. Knapp u.a. 2007:26). In welcher Ausprägung die erforderlichen Kompetenzen bei Schülern de facto vorhanden sind, wurde in einer im kleinen Rahmen durchgeführten Fallstudie mit 13 Probanden der 8. Klassenstufe einer Thüringer Regelschule aufgezeigt. Jedem Mädchen sowie Jungen wurden zwei Anzeigen ausgehändigt, wobei den Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von persönlichen Präferenzen eine Wahlmöglichkeit unterbreitet wurde. Da beim intensiven Studium zahlreicher Werbeanzeigen bemerkt wurde, dass häufig eine gewisse Geschlechtsspezifität nachzuweisen ist, wurde eine

Differenzierung nach Geschlechtern vorgenommen. Demgemäß wurde die Nivea-Anzeige nur den männlichen, die K-Swiss-Anzeige nur den weiblichen Schülern vorgelegt. Im Anschluss erhielten die Lernenden Zeit, um all ihre intuitiven Assoziationen beim Betrachten der Anzeige in eine vorgefertigte Clustervorlage einzutragen. Darauf folgend wählte sich jeder Schüler einen Schwerpunkt seines persönlichen Clusters aus, zu dem ihm weitergehende Gedanken, Gefühle oder Erlebnisse einfielen, welche er sodann niederschrieb<sup>2</sup>.

Über weitgehend automatisierte Prozesse hinaus wie beispielsweise die Wort- und Satzidentifikation sowie die Verknüpfung von Satzfolgen, welche bereits im Grundschulalter erlernt wurden (vgl. Hurrelmann 2007:24) und damit bei den Schülern einer 8. Klassenstufe vorhanden sind, kommt der Informationsentnahme eine zentrale Bedeutung zu. In Anbetracht der Tatsache, dass diese Fähigkeit im Thüringer Lehrplan bereits für die Klassenstufe sechs und sieben ausgewiesen ist (vgl. Thüringer Kultusministerium 1999:24, 43), wurde erwartet, dass alle Schüler in der Lage seien, schnell und sicher Informationen aus den vorgelegten Werbeanzeigen zu erfassen. Wurde im 7. Schuljahr die Fähigkeit entwickelt, Wesentliches von weniger wichtigen Fakten zu unterscheiden (vgl. Thüringer Kultusministerium 1999:43), so wurde darüber hinaus angenommen, dass es allen Lernern gelingen würde, aus den verstandenen Einzelelementen eine globale inhaltliche Kohärenz herzustellen (vgl. Hurrelmann 2007:24). In Folge des Werbetrends zu weniger Text und mehr Bild (vgl. Mayer 1998:33) werden die Schülerinnen und Schüler jedoch mit einer neuen Herausforderung konfrontiert: Informationen aus bildhaften Darstellungen wie beispielsweise Fotografien erfassen. Wird das „Beschreiben von Personen und Bildern, Erfassen und Benennen des Wesentlichen und Typischen“ (Thüringer Kultusministerium 1999:41) jedoch bereits in der Klassenstufe sieben thematisiert, ist den Schülern die Konfrontation mit bildlichem Material nicht gänzlich fremd. Dennoch bereitet es den Schülerinnen Schwierigkeiten, eine globale Kohärenz der K-Swiss-Werbung aufzuzeigen. So werden der Anzeige lediglich detaillierte Einzelinformationen vor allem bezüglich des dargestellten Mädchens, ihrer Kleidung sowie ihrer Accessoires entnommen. Nennungen wie beispielsweise *schlanke Frau*, *schöne Armreifen*, *schöne Schuhe* und *schönes Top* (Cluster K-Swiss) sind in den Aufzeichnungen der Mädchen nachzuweisen. Es erfolgt keine sachliche Aufzählung der Einzelheiten. Vielmehr werden sogleich aus dem eigenen Blickwinkel interessante Details fokussiert und durch den Gebrauch diverser Adjektive bewertet. Demgemäß sind die lokalisierten Elemente der Darstellung auch nicht für die Entwicklung eines globalen Verständnisses der Anzeige geeignet. Wesentliche Bildelemente werden nicht benannt. So wird im vorliegenden Fall beispielsweise gar nicht auf die männliche Person, den Hintergrund, die farbliche Gestaltung usw. eingegangen. Es kann daher gemutmaßt werden, dass die Schüler augenblicklich noch Schwierigkeiten haben, Wesentliches, das ihnen zum Verstehen des Textes verhilft, zu erfassen. In Anbetracht der Tatsache, dass die Techniken der Informationsentnahme sowie des Differenzierens zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem jedoch auch für das spätere alltägliche sowie berufliche Leben der Schüler von zentraler Wichtigkeit sein werden (vgl. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001:117), sollte sich der Deutschunterricht die Schulung dieser Fähigkeiten zukünftig unbedingt vermehrt zur Aufgabe machen.

Im Falle der vertexteten Anzeigen wie beispielsweise der Werbung für Nivea-Pflegeprodukte konnten dahingegen, wie erwartet, umfassendere Informationen lokalisiert

---

<sup>2</sup> Orthografische sowie grammatische Fehler der Schüler werden in den folgenden Belegen korrigiert.

werden. So wird im vorliegenden Beispiel erfasst, dass es sich bei den beworbenen Gegenständen um *Körperpflegeprodukte* (Cluster Nivea) handelt. Darüber hinaus fasst der Schüler in dem Satz *Die Anzeige beschreibt, wie man mit Hilfe von den Nivea-Produkten, einer optimalen Pflege und einer richtigen Flirtstrategie bei den Mädchen ankommt.* (Text Nivea) kurz zusammen, worin der Hauptgedanke der Anzeige besteht. Auch gelingt es ihm, die wesentlichen Informationen der drei einzelnen Abschnitte herauszustellen.

So kann geschlussfolgert werden, dass die Informationsentnahme offensichtlich besonders denjenigen Schülern große Schwierigkeiten bereitete, deren Wahl auf eine bilddominierte Anzeige fiel. Zeigte die PISA-Studie bereits Schwierigkeiten deutscher Schüler im Umgang mit diskontinuierlichen Texten auf (vgl. <http://www.lehrer-online.de/lesen-nach-pisa.php>), so resultiert auch aus dieser Fallstudie wiederum, dass visuelle Medien unbedingt vermehrt in den Deutschunterricht Eingang finden sollten. Die Behandlung solcher Gegenstände findet ihre Legitimation schon alleinig mit Blick auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008:132).

Über die inhaltliche Komponente hinaus sollten die Schüler auch formale Besonderheiten der Anzeigen heranziehen können, um eine Aussage über die Gesamtstruktur und die damit verbundene Gesamtwirkung der Werbeanzeige treffen zu können (vgl. Hurrelmann 2007:24). In diesem Zusammenhang nimmt die Reflexion der verwendeten nonverbalen sowie vor allem verbalen Mittel im schulischen Deutschunterricht eine zentrale Rolle ein. Angesichts der Tatsache, dass das „Beachten der sprachlichen und außersprachlichen Mittel, die dem Verdeutlichen von Absicht und Wirkung von pragmatischen Texten dienen“ (Thüringer Kultusministerium 1999:24) bereits im Lehrplan für die 6. Klassenstufe ausgewiesen ist sowie eine Vertiefung in der 7. Klasse erfährt, wurde zunächst angenommen, dass zumindest in Ansätzen der Gebrauch bestimmter Mittel reflektiert und zur Intention des Textproduzenten in Beziehung gesetzt werden kann. Die Studie zeigt dem ungeachtet auf, dass die sprachlichen sowie außersprachlichen Mittel meist keine Berücksichtigung in den Schülerarbeiten erfahren. Eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler nimmt keine textbezogene Interpretation vor. Selbst Lerner, denen die Informationsentnahme gelang, gehen nicht über interpretatorische Ansätze hinaus. So wird in der vorliegenden Schülerarbeit zur Nivea-Anzeige zwar die Gestaltung der Werbung näher in den Blick genommen. Demgemäß finden sich Aufzeichnungen wie *viel Text*, *Gewinnspiel*, *Schlagzeile*<sup>3</sup> und *kleine Texte* (Cluster und Text Nivea). Darüber hinaus versieht der Schüler die gestalterischen Elemente teils gar unter Zuhilfenahme lokaler Angaben wie *im Mittelpunkt* und *unten* (Text Nivea) mit einem Verweis auf deren Platzierung innerhalb der Anzeige. Auffällig ist jedoch, dass das Bild, welches die männlichen Jugendlichen darstellt, gar keine Nennung erfährt. Zudem werden der erfasste Inhalt sowie Elemente der Form nicht zur Intention der Werbeproduzenten in Beziehung gesetzt. Werden einzelne – vor allem gestalterische – Mittel beachtet, so werden sie demnach doch nicht genutzt, um Aussagen über die Gesamtwirkung der Anzeigen sowie die Absicht der Werbeproduzenten zu treffen. Darüber hinaus werden sprachliche Mittel von keinem der Schüler berücksichtigt. Der Deutschunterricht sollte daher unbedingt

<sup>3</sup> Der Schüler weist eine Unsicherheit bezüglich des Fachwortes *Schlagzeile* auf. So schreibt er *Schlagfertige Anzeige*. Seinem Text ist jedoch zu entnehmen, dass er damit auf die Schlagzeile Bezug nimmt. Es resultiert, dass eine Unterrichtseinheit zum Thema Werbung auch auf die Vermittlung werbespezifischer Termini abzielen sollte. So ist er gar der einzige Schüler, der überhaupt versucht, die Elemente zu benennen.

darauf abzielen, die Schüler für bewusst eingesetzte sprachgestalterische Mittel zu sensibilisieren. In Anbetracht der Tatsache, dass Werbung demzufolge die Schulung ästhetischer Wahrnehmung ermöglicht (vgl. Jost 2005:20), bildet sie einen exemplarischen Lerngegenstand, an welchem derart gar die für die Rezeption literarischer Werke unverzichtbare Voraussetzung, „die poetischen Ausdrucksformen angemessen wahrnehmen zu können“ (Rosebrock 2007:56), entwickelt und eingeübt werden kann.

### **3.2 Anzeigen – oder selbstbezogene Reflexion**

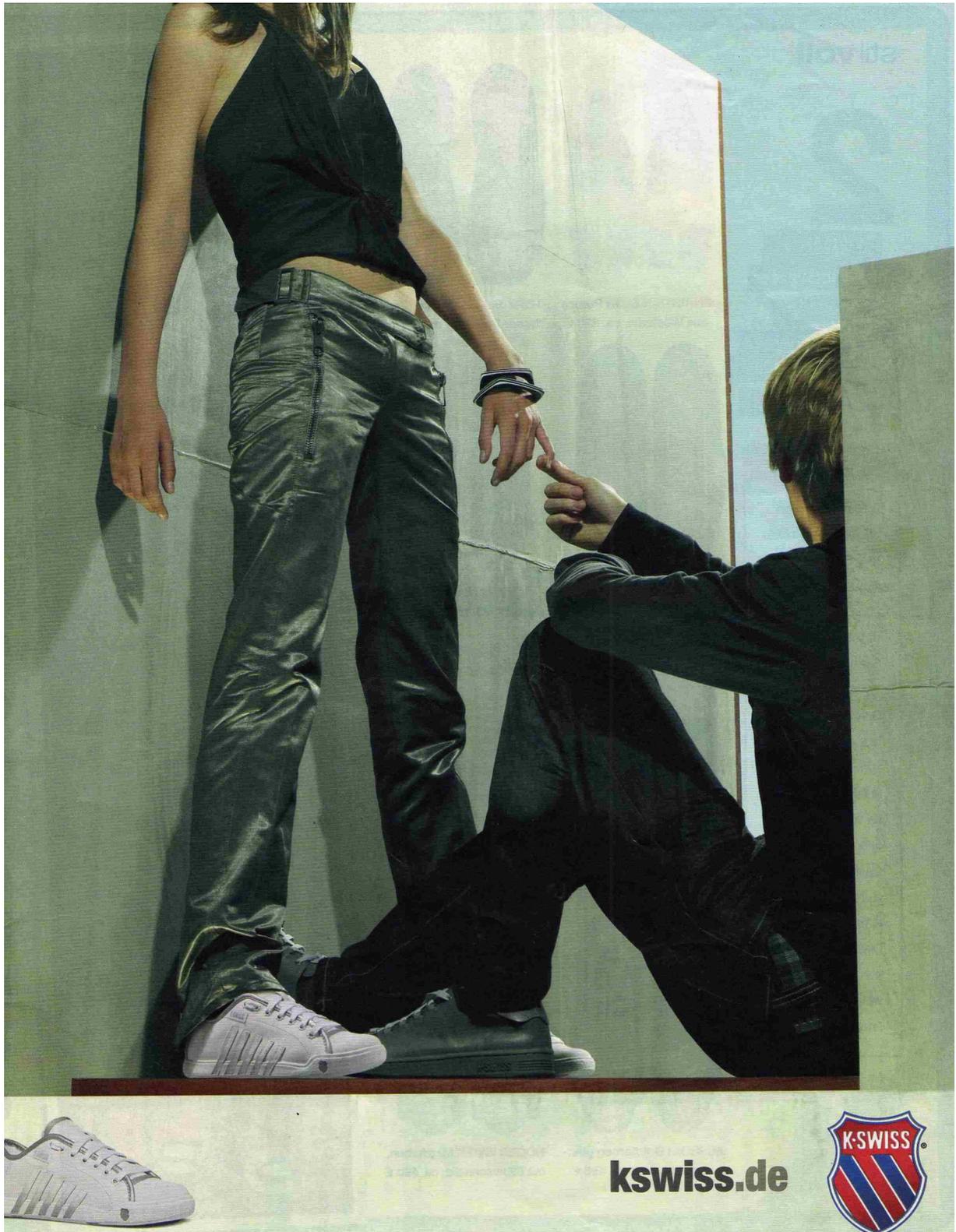
Dem Reflektieren und Bewerten eines Textes wird eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Erfordert diese Fähigkeit den Rückgriff auf nicht im Text enthaltenes Vorwissen (vgl. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001:82), so wurde nicht nur von den Schülern erwartet, den Text mit eigenem Wissen, über welches sie in Hinblick auf die angesprochene Thematik verfügen, in Verbindung zu bringen. Vielmehr sollte auch ein Rückgriff auf die eigene Erfahrungswelt vorgenommen werden, um bestimmte Merkmale des Textes beurteilen und bewerten zu können (vgl. Müller 2000:5, 9). In Anbetracht der Tatsache, dass bewusst solche Anzeigen ausgewählt wurden, welche mutmaßlich das Interessengebiet der Jugendlichen treffen, wurde angenommen, dass ein Rückgriff auf ein ausreichendes Vorwissen möglich sei. Unter Berücksichtigung der eigenen Lebenswelt sowie unter Zuhilfenahme von Kenntnissen über die Marken der Werbeanzeigen hätte den Jugendlichen die stets emotionale Argumentationsweise der Anzeigenwerbung hervortreten können. Der gezielte Einsatz jugendspezifischer Elemente sollte derart von den Jugendlichen erschlossen und eine kritische Beurteilung angeschlossen werden. Über die kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen hinaus kann eine derartige Textreflexion auch selbstreflexive Züge annehmen.

In Folge des Nachweises einer weitergehenden Reflexion bei den meisten teilnehmenden Schülern kann festgehalten werden, dass die Lerner offenkundig tatsächlich über ein nicht unerhebliches Vorwissen bzw. eine Fülle eigener Erfahrungen auf verschiedenen, für die Betrachtung von jugendgerichteter Anzeigenwerbung bedeutenden Gebieten verfügen. Für den Fall einer unterrichtlichen Vertiefung dieser Thematik resultiert übereinstimmend, dass den Jugendlichen unbedingt Raum gegeben werden sollte, um ihre Expertise bzw. ihre Erfahrungen an geeigneter Stelle einzubringen.

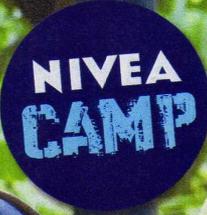
Auffällig erscheint jedoch, dass sich gar keine über die Anzeige hinausgehenden Aufzeichnungen in der vorliegenden Arbeit des Betrachters der Nivea-Anzeige finden lassen. So verfasst er lediglich einen rein sachlichen Text zur Anzeige. Es lässt sich mutmaßen, dass wiederum eine Kausalität zur Dominanz des Textes besteht. So fällt es den Schülern zwar leichter, einem Text Informationen zu entnehmen und eventuell auch das Gelesene zu interpretieren, jedoch löst ein Werbetext offenkundig nicht in solchem Maße eigene Gedankengänge wie ein Bild aus. Für den schulischen Deutschunterricht lässt sich daher erneut resümieren, dass Bilder nicht nur auf Grund ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung integriert werden sollten. Vielmehr sollte auch das besondere Potenzial von Bildern, die Gedankengänge der Schüler anzuregen, nicht verkannt werden. Bilder können demnach als vielfältige Sprech- und Schreibanlässe fungieren (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008:134). So evoziert die intensive Betrachtung der bilddominierten K-Swiss-Anzeige auch bei allen Mädchen eine selbstbezogene Reflexion. Die Werbung führt zur Erinnerung an eigene Erlebnisse. Modische Produkte – vorderrangig Schuhe – erscheinen in den schriftlichen Ausführungen der Mädchen dabei stets als wünschenswert. Sätze wie *Das ist auch eine teure Marke, die aber auch sehr beliebt ist* (Text K-Swiss) des vorliegenden Schülertextes belegen die Wünsche der

weiblichen Jugendlichen. Auffällig erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass für das Mädchen offenkundig eine Kausalität zwischen dem Preis und der Beliebtheit der Schuhe besteht. Im Anschluss an den Rezeptionsprozess der Anzeige entstehen demgemäß lediglich Kaufwünsche im betrachtenden Jugendlichen. Texte, welche sich durch eine kritische Haltung gegenüber der Anzeige sowie dem eigenen Verhalten auszeichnen, bilden eher die Ausnahme.

In Anbetracht der Tatsache, dass folglich im Rahmen der durchgeführten Studie wiederholt eine sofortige Fokussierung der aus dem eigenen Blickwinkel interessanten Details vorgenommen wurde, konnten nur äußerst wenige Schüler ein globales Textverständnis entwickeln. Überdies wurde der systematische Einsatz nonverbaler und verbaler Mittel in den wenigsten Fällen interpretiert. Die Gesamtwirkung der Werbeanzeige und vor allem die damit einhergehende Absicht der Werbeproduzenten wurde gänzlich außer Acht gelassen. Eine Bewertung und Beurteilung der gesamten Anzeige blieb demgemäß aus, so dass abschließend festgehalten werden muss, dass die erforderlichen Kompetenzen, um Werbetexte lesen und verstehen zu können, noch nicht in einem wünschenswerten Ausmaß bei den Lernenden vorhanden sind. Wurde indessen der erhebliche Nutzen von Werbeanzeigen für die Entwicklung noch nicht in ihrer Identität gefestigter Jugendlicher aufgezeigt, so resultiert, dass der schulische Deutschunterricht Medien unbedingt vermehrt zum Unterrichtsgegenstand machen und dabei besonders die Entwicklung medienbedingter Kritikfähigkeit fokussieren sollte. In Anbetracht der Tatsache, dass die Medienkritik das Vermögen zur Informationsentnahme, Analyse sowie Bewertung einschließt, müssen zu diesem Zweck auch weitere aus der Fallstudie als unzureichend hervorgehende Fähigkeiten vertieft werden (vgl. Barsch 2006:69). Es wurde gezeigt, dass Anzeigenwerbung als exemplarischer Lerngegenstand vortrefflich geeignet ist, zahlreiche dieser elementaren Fähigkeiten zu entwickeln.



PROMOTIONANZEIGE



**NIVEA Camp:**  
Deine Seite für Personality, Performance und Look & Style

# ERFOLG BEI DEN GIRLS!

Bei den Mädchen gut ankommen – wer träumt nicht davon! Doch so schwer ist das gar nicht. Auf [NIVEA.de/camp](http://NIVEA.de/camp) erfährst du, wie du bei den Girls landen kannst – mit einem tollen Body, der optimalen Pflege und natürlich der richtigen Flirtstrategie!

NIVEA Camp:  
Alle Infos zu den Themen Performance, Personality, Look & Style unter:  
[www.NIVEA.de/camp](http://www.NIVEA.de/camp)  
Klick rein!

## PERSONALITY

Was Frauen wollen – wie du immer gut ankommst

Was denken die Girls von dir? Leider kannst du nicht in ihre Köpfe sehen. Wie du aber zum Beispiel mit Charme und Humor garantiert bei ihnen ankommst, kannst du doch herausbekommen: Flirtexperte Nina Deißler verrät auf [NIVEA.de/camp](http://NIVEA.de/camp), wie du die Mädels ganz easy beeindrucken kannst.

## PERFORMANCE

Box-out – dein Weg zu Kraft und Ausdauer

Klar, ein durchtrainierter Body kommt bei den Mädels gut an. Doch dafür musst du auch etwas tun. Sieh dir unter [NIVEA.de/camp](http://NIVEA.de/camp) an, wie du durch Seilspringen und Hanteltraining oder am Sandsack zur Höchstform aufläufst. Denn dort zeigt dir Boxtrainer Christian Görisch, wie du deinen Körper fit machst – und damit ganz cool durch den Alltag gehst!

## LOOK & STYLE

Männersache – Pflege- und Stylingtipps für dich!

Von wegen Frauensache! Heute zählt auch für Jungs der richtige Style und die optimale Pflege. Denn nur so kannst du bei den Frauen punkten! Nachhilfe in Sachen Pflege gibt Ferda Schröder, Chefkosmetikerin aus dem NIVEA Haus in Hamburg. Sie weiß: Oft wirken schon ein paar kleine Tricks wahre Wunder. Egal, ob's um die Rasur geht oder um die tägliche Pflege: Auf [NIVEA.de/camp](http://NIVEA.de/camp) erfährst du, wie du den perfekten Eindruck hinterlässt!

## HIGHLIGHT!

Gewinnspiel: Mach dir einen schönen Abend mit deinem Traum-Girl und gewinne jetzt Kinokarten für dein Date.



GESICHTSPFLEGE  
ERFRISCHENDES HYDRO GEL  
NIVEA FOR MEN  
Erfrischende Feuchtigkeitspflege  
Fettet nicht

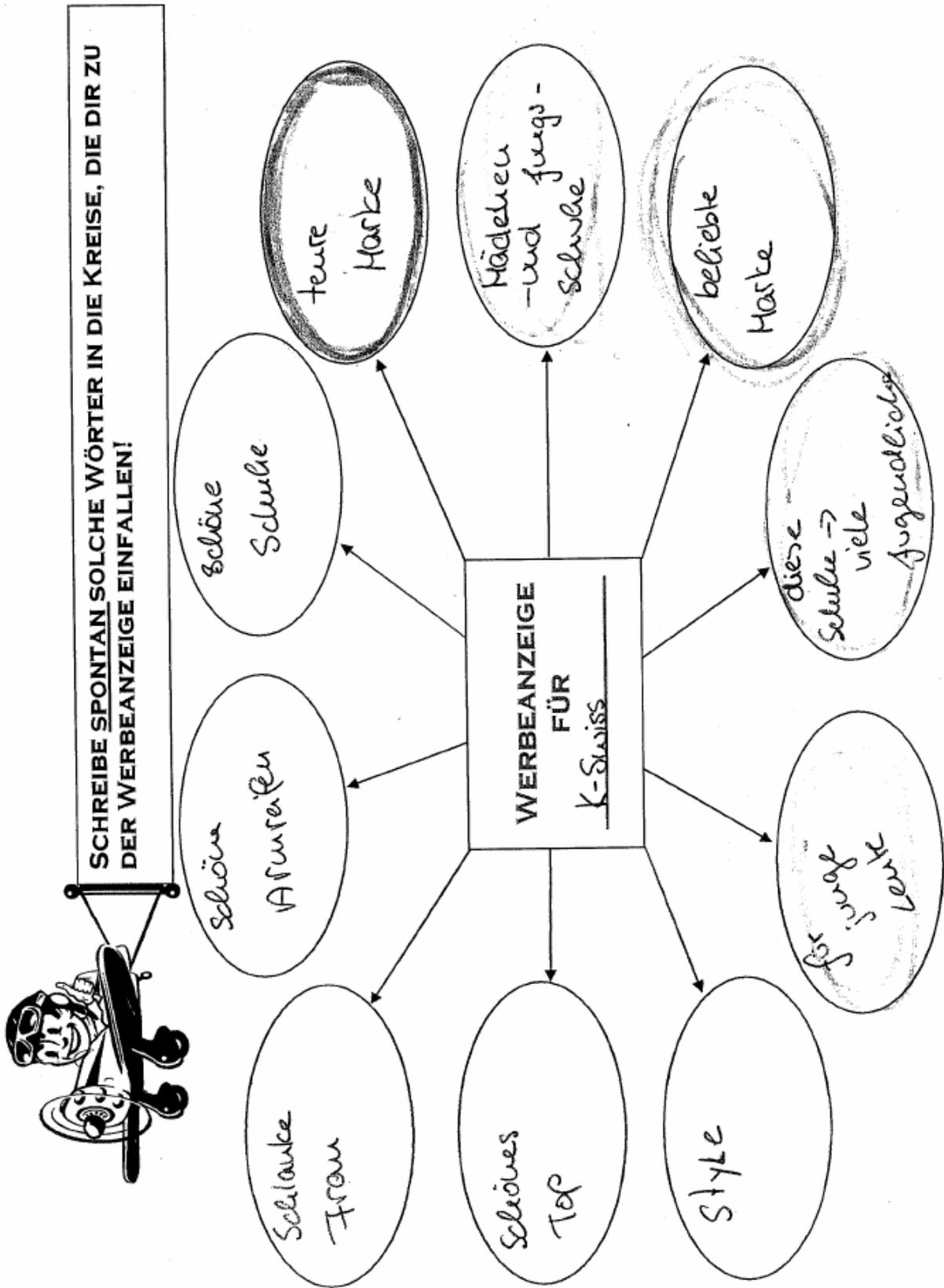
Dieser Frischekick hält 24 Stunden lang: NIVEA FOR MEN. Erfrischendes Hydro Gel vitalisiert und pflegt die Haut. [www.NIVEA.de/camp](http://www.NIVEA.de/camp)



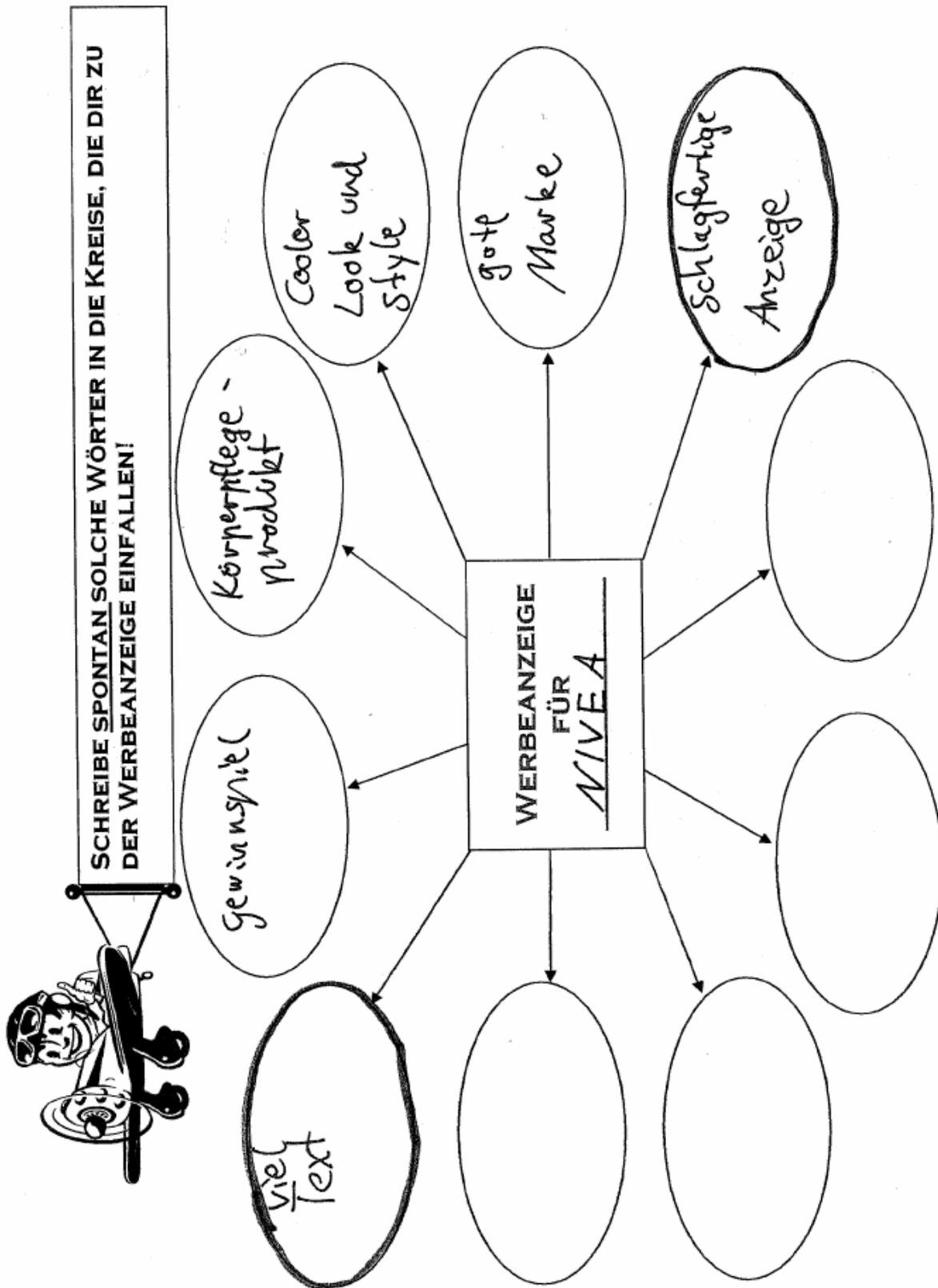
NIVEA FOR MEN SPORT  
Pflegedusche  
Pflegt Haut und Haar mit wertvollen Mineralien: NIVEA SPORT FOR MEN Pflegedusche.



NIVEA DEODORANT FOR MEN SPORT  
24h Revitalisierende Frische  
Früchtiger Frischekick  
Revitalisierende Frische und milde Pflege: NIVEA DEODORANT FOR MEN SPORT.









SUCHE DIR NUN EINEN SCHWERPUNKT, ZU DEM DIR MEHRERE GEDANKEN EINFALLEN! DIES KANN AUCH NUR EIN WORT SEIN. MARKIERE DIESEN SCHWERPUNKT FARBLICH UND SCHREIBE DAZU AUF DIE VORGESEHENEN LINIEN EINEN TEXT!

Auf dem Bild ist viel Text zu sehen, und eine schlagfertige Anzeige die heißt: „Erfolg bei den Girls“. Der Text verteilt sich auf etwa im Mittelpunkt und unten auf dem Blatt. Die Anzeige beschreibt wie man mit Hilfe von den Nivea Produkten, einer optimalen Pflege und einer richtigen Flirtstrategie bei den Mädchen ankommt. Es gibt noch zwei kleine Texte in denen gesagt wird das man bei Mädchen mit Charme und Humor nie falsch liegt und wie man mit Seilspringen und ~~Hand~~ Handtraining seinen Körper in Form bringen kann. Unten werden noch drei Produkte von Nivea vorgestellt die man zur Körperpflege benutzen kann.

## Literaturverzeichnis:

### Primärliteratur:

K-SWISS (2008): Werbeanzeige K-Swiss-Turnschuhe. In: *Instyle*, Jg. 2008, Nr. 8.

NIVEA (2008): Werbeanzeige Nivea-Pflegeprodukte. In: *Bravo Sport*. Jg. 2008, Nr. 11.

### Sekundärliteratur:

ARTELT, Cordula/STANAT, Petra/SCHNEIDER, Wolfgang/SCHIEFLE, Ulrich (2001): Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, S. 69-125.

BAACKE, Dieter/SANDER, Uwe/VOLLBRECHT, Ralf (1993): *Kinder und Werbung*. Stuttgart.

BARSCHE, Achim (2006): *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn.

BIEBER-DELFOSSÉ, Gabrielle (2002): *Vom Medienkind zum Kinderstar: Einfluss- und Wirkfaktoren auf Vorstellungen und Prozesse des Erwachsenwerdens*. Opladen.

FIX, Martin/JOST, Roland (2005): Vorwort. In: FIX, Martin/JOST, Roland (Hrsg.): *Sachtexte im Deutschunterricht: Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag*. Baltmannsweiler, S. VII.

FLAMMER, August/ALSAKER, Françoise (2002): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern.

FREDERKING, Volker/KROMMER, Axel/MAIWALD, Klaus (2008): *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin.

GIERLICH, Heinz (2005): Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts – einige grundsätzliche Überlegungen. In: FIX, Martin/JOST, Roland (Hrsg.): *Sachtexte im Deutschunterricht: Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag*. Baltmannsweiler, S. 25-46.

GLOGAUER, Werner (1998): *Die neuen Medien verändern die Kindheit: Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiele, der Werbung und Musikvideoclips*. 4. Aufl. Weinheim.

HOMANN, Meike (2006): *Zielgruppe Jugend im Fokus der Werbung: Verbale und visuelle Kodierungsstrategien jugendgerichteter Anzeigenwerbung in England, Deutschland und Spanien*. Hamburg.

<http://www.lehrer-online.de/lesen-nach-pisa.php> (gesehen am 02.09.2008)

HURRELMANN, Bettina (2000): Nie waren sie wertvoller als heute. In: *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht*. Jg. 2000, Nr. 163, S. 16-25.

HURRELMANN, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: BERTSCHIKAUFGMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Seelze-Velber, S. 18-27.

JANICH, Nina (2001): *Werbesprache*. 2. Aufl. Tübingen.

JOST, Roland (2005): Sachtexte versus literarische Texte. In: FIX, Martin/JOST, Roland (Hrsg.): *Sachtexte im Deutschunterricht: Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag*. Baltmannsweiler, S. 19-24.

- KNAPP, Karlfried u.a. (Hrsg.) (2007): *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*. 2.Aufl. Tübingen.
- KOMMER, Sven (1996): *Kinder im Werbenetz: Eine qualitative Studie zum Werbeangebot und zum Werbeverhalten von Kindern*. Opladen.
- MACHADO DA CONCEICAO, Luís Mauel (1997): *Werbewirkungsforschung: Single-Source gegen Trackingstudien: Ein Überblick über die soziologischen Aspekte der Diskussion*. Münster.
- MAYER, Anna Elisabeth (1998): *Kinderwerbung – Werbekinder: Pädagogische Überlegungen zu Kindern als Zielgruppe und Stilmittel der Werbung*. München.
- MÜLLER, Astrid (2000): Sachtexte lesen und verstehen: Bedeutung des Lesens und Verstehens. In: *Lernchancen: Alle Schüler fördern*, Jg. 2000, Nr. 13, S. 4-12.
- REICHERTZ, Jo (2000): Das Fernsehen (und die Werbung) als neue Mittel zur Feststellung von Identität. In: HETTLANGE, Robert/VOGT, Ludgera (Hrsg.): *Identitäten in der modernen Welt*. Wiesbaden, S. 129-153.
- ROSEBROCK, Cornelia (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Seelze-Velber, S. 50-65.
- STATEMENTS VON JUGENDLICHEN (2002): Die gleichen Probleme wie wohl die Mehrheit. In: *Schüler: Körper*. Seelze, S. 61-63.
- SOWINSKI, Bernhard (1998): *Werbung*. Tübingen.
- THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM (1999): *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule Deutsch*. Erfurt.
- WOHNE, Kerstin (2002): Dünn und sexy. Wie Kinder und Jugendliche ihren Körper wollen. In: *Schüler: Körper*. S. 48-50.

## Resumé

### **Komunikativní kompetence a vývoj identity – Recepce reklamních textů na střední škole**

Mohou mít pragmatické texty vliv na vývoj nestabilní osobnosti dospívajících? Tento článek se snaží zhodnotit, jakou úlohu hraje tištěná reklama, zaměřená na cílovou skupinu mladistvých, jak při hledání jejich vlastní identity, tak při vytváření komunikativní kompetence v rámci výuky německého jazyka. Dále jsou prezentovány důsledky, které to má pro práci s odbornými texty ve školní výuce němčiny.

## Summary

### **Communicative Competence and Identity Development – Printed Advertising in German Lessons**

Can pragmatic texts influence the identity development of adolescents with an unstable personality? This article attempts to measure the value of printed advertising targeting young people, not only in terms of their search for their own identity but also for the essential training of communicative competence within German lessons. Consequences concerning the use of non-fictional texts in school German lessons will be presented.



# Heterogenität im Klassenzimmer als Herausforderung zum Dialog

*Pavla ZAJÍCOVÁ*

*Was bedeutet es, anders zu sein?  
In einem Teil der Öffentlichkeit  
ist ein so großer Hass zu jedem, der anders ist,  
dass das fast verblüfft.*

Tomáš Cikrt

In diesem Aufsatz werden Fragen fokussiert, die heute im edukativen Kontext im Zusammenhang mit dem Heterogenitätsbegriff gestellt werden. Vor dem Hintergrund ausgewählter diachroner und synchroner Inspirationen werden zuerst die in der Fachdiskussion erörterten Kategorien und die Instrumente des Umgangs mit Heterogenität bilanziert und problematisiert. Es wird eine grundsätzliche Erweiterung des gängigen Heterogenitätsbegriffs vorgeschlagen. Anschließend werden zwei Konzepte diskutiert, die forschungs- und erfahrungsgemäß fruchtbare Perspektiven eröffnen – für die Wahrnehmung der Heterogenität im Klassenzimmer als Herausforderung und Chance für Ich und Du, als Anfang eines Weges zum produktiven, die individuelle und die soziale Kohärenz ausbauenden Dialog. Die Perspektive des Sprachlehrens und -lernens wird dabei als die primäre Folie des allgemeinen edukativen Kontexts in Erwägung gezogen.

Der Aufsatz stellt einen Beitrag zum EU-Projekt TIPP [www.teachers-ipp.eu](http://www.teachers-ipp.eu) dar, in dessen Rahmen innovative Materialien für junge Lehrer in ihrer Berufseinstiegsphase entwickelt werden.

## 1. Stellenwert des Themas

Zeit ist immer kostbarer, der Raum wird immer enger (vgl. Stipsitz 1993). Die Entfernung von Mensch zu Mensch verkürzt sich. Mehr denn je brauchen „Ich“ und „Du“ Verständigung, Verständnis, Verstehen. Ich und Du sind allerdings unterschiedlich, entstammen unterschiedlichen geschichtlichen Überlieferungen, unterschiedlichen Kulturen, gestalten unterschiedliche Zukunftsentwürfe. Dabei erscheint es sogar im Rahmen einer „einheitlichen“ Kultur, Gemeinde, Familie, Zweierbeziehung häufig schwer, sich zu verstehen, Konflikte zu überbrücken, effektiv zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten.

Die heutige europäische Schule nimmt die Aufgabe auf sich, zum gegenseitigen Verstehen zu erziehen<sup>1</sup> – und angesichts der Einzigartigkeit ihrer sozialen Welt geschieht

---

<sup>1</sup> Die vier Säulen der Bildung für das 21. Jh. (Delors u.a. 1996) sollen in 1) *learning to know*, 2) *to do*, 3) *to be*, 4) *to live together* bestehen. Sie werden spezifiziert als Entfaltung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien 1) des lebenslangen Lernens, 2) des selbstständigen kreativen Handelns, 3) der interkulturellen

dies sicherlich zurecht. Diese Aufgabe erstreckt sich dabei auf alle Bausteine der Schulwelt, die sich in einem Zirkel der prozessuellen Komplementarität befinden – von der Reflexion des Weltwissens über bildungstheoretische Konzepte, bildungspolitische Entscheidungen, Lehrerbildungsstrukturen, Lehrwerk- und Unterrichtsgestaltung, Verständnis und Selbstverständnis von Lehrer bzw. Schüler, Anwendung von Interaktions- und Kommunikationsmustern, Evaluation und Forschung bis zu innovativen Entwürfen auf allen genannten Ebenen. Im Zentrum dieses komplexen Gefüges steht der jeden Tag stattfindende Unterricht, der in der Sprache zustande kommt. Die Sprache als Raum des Erfahrens der Objektwelt, als Raum des Erkennens der subjekteigenen Erfahrungsbedingungen – und schließlich als Raum der täglichen Begegnung von Ich und Du, Raum des Hineinwachsens in die bestehenden und des Entwickelns der neuen Interaktions- und Kommunikationsnormen. Dem Sprachunterricht steht im gegebenen Rahmen offensichtlich eine besondere Verantwortung zu.

In diesem Aufsatz wird die Aufmerksamkeit auf die der Sprachvermittlung innewohnenden Möglichkeiten gerichtet, und zwar aus der Sicht der Sprach- und FremdsprachenlehrerInnen. Besonders denjenigen von ihnen, die sich in der Phase des Berufseinstiegs befinden, soll hier die erste Orientierung in der Heterogenitätsproblematik leichter gemacht werden, ihnen soll der erste Blick auf einige inspirative Motive und Konzepte vermittelt werden. Das Potenzial der fokussierten Konzepte besteht auf der einen Seite in der Förderung des attraktiven Sprach- und Fremdsprachenunterrichts schlechthin, aber auf der anderen Seite auch in der Tatsache, dass sie den Fragen der Heterogenität, der Diversität<sup>2</sup> und der sich im Dialog entfaltenden Identitätsbildung Rechnung tragen. Sie eröffnen Überlegungen zu folgenden Fragen:

- Wie kann die Entfaltung der ich-, du- und weltreflexiven Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Schülers als Persönlichkeit und als Gruppenmitglied, das Erkennen der eigenen Persönlichkeit – wie kann sie den Austausch, das gegenseitige Kennenlernen und Kooperieren unterstützen?
- Wie kann der dialogische, demokratische, kooperative Kommunikations- und Interaktionsstil als anzustrebende Norm vermittelt und in diesem Sinn die bewusste Entwicklung der individuellen und der sozialen Kohärenz gefördert werden?

---

Kooperativität und 4) der vollen Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Der gemeinsame Nenner dieser Viergleisigkeit ist der Weg zur Achtung der Menschenrechte, zur Herausbildung der gegenseitigen Toleranz und Solidarität, zum Leben in Frieden und Demokratie, zum Verständnis für den Anderen, zum besseren gegenseitigen Verstehen.

<sup>2</sup> Im Zusammenhang mit der Heterogenitätsproblematik werden hier die Begriffe der *Heterogenität*, *Identität* und *Diversität* verwendet. Ausgehend von Duden (2007) wird der Begriff der Heterogenität im edukativen Kontext bewusst in allen Nuancen als Andersheit, Fremdheit, Ungleichheit, Ungleichmäßigkeit, Verschiedenheit gebraucht. In unmittelbarem Zusammenhang wird der Begriff der „Identität“ bedacht, der das Sein als ein „Bestimmtes, Individuelles, Unverwechselbares“ bzw. „die als ‚Selbst‘ erlebte innere Einheit der Person“ repräsentiert. Während der Ursprung der Heterogenität in die Entwicklung der einzelnen SchülerInnen-Persönlichkeiten in ihrer Vergangenheit projiziert wird, wird die Identität als eine permanente Bemühung des Ich um seine in der Gegenwart zu erreichende Kohärenz wahrgenommen. Der Begriff der Diversität wird hier verstanden als Unterschiedlichkeit, Verschiedenheit, Vielfalt der SchülerInnen in deren Gegenwart und Zukunft, in die sie sich aus ihrer Vergangenheit und Gegenwart entwerfen.

Wo Heterogenität, Identität und Diversität im Spiel sind, sind Formen der dialogischen Begegnung zu suchen, die „eine Teilhabe am gemeinsamen Sinn“ (Gadamer 1990:297) anstreben und in Aussicht stellen.

## 2. Theoretische Inspirationen

Im Zusammenhang mit der Heterogenitätsfrage in ihrer vollen Verstehens<sup>3</sup>-Dimension<sup>4</sup> werden weiter ausgewählte theoretische Konzepte diskutiert, die unseres Erachtens wichtige Inspirationen aus unterschiedlichen Perspektiven liefern.

An erster Stelle ist die Annäherung an die Sprache als den Raum von Mit- bzw. Miteinandersein im philosophischen Denken des 19. und 20. Jahrhunderts zu nennen.<sup>5</sup> Im dichotomischen Ich-Du/Ich-Er-Rahmen analysiert Buber (1994) die Beziehung von *Ich* und *Du* als das Verhältnis der denkenden Vermittlung im Dialog. Mit seiner Metapher der Sprache als „*Haus des Seins*“ liefert Heidegger (1991:24) Stoff zu Überlegungen über Sprache als Raum der Nähe, der ständigen Begegnung, der Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit, der Identitätswahrung und der dauernd anzustrebenden Verständigung. Es ist die „*Verständigung im Gespräch*“, die nach Gadamer die Teilhabe am Ganzen ermöglicht und zugleich „*eine Verwandlung ins Gemeinsame hin*“ eröffnet, „*in der man nicht bleibt, was man war*“ (1990:384).

Wenn gefragt wird, wie die Sprache als Raum des anzustrebenden Verstehens zur Geltung kommen kann, scheinen vor allem diejenigen Erklärungsversuche wertvoll zu sein, die auf die Schwierigkeiten der Verständigung bzw. auf potenzielle Miss- und Unverständnisquellen hinweisen. Dies sind auf der einen Seite Störungen, die der Einmaligkeit oder der Vermittlung des Verständigungsmoments (Sprachaufbau-, Akustik- und Schriftqualität, Konzentration bzw. Entfernung der Partner) zuzuschreiben sind, auf der anderen Seite Diskrepanzen, die sich aus der unterschiedlichen Ich-, Welt-, Kultur-, Sprach- und Kommunikationserfahrung der Partner ergeben. Gerade die Entstehung, Wahrnehmung und produktive Nutzbarmachung der letzteren Diskrepanzen ist unseres Erachtens im Sprachunterricht vorrangig zu thematisieren. Dabei soll sicherlich Sprach- und Kulturwissenserwerb im Spiel sein, darüber hinaus aber auch der Ausbau der Fertigkeiten des Zuhörens und Sich-Äußerns, des Paraphrasierens, Fragens, Sich-Vergewisserns, Widersprechens, Erklärens, Argumentierens: des nie aufzugebenden *gewaltfreien* und *autonomen* Kommunizierens.

Der theoretische Hintergrund für diesen Fertigkeitenausbau wird geliefert unter Anderem von den Konzepten 1) der *Sprache als Sprechhandlung*, besonders im Hinblick auf die Spannung zwischen deren Intention (Perlokution) und dem erzieltem Effekt (vgl. Bußmann 1990), 2) der *Kommunikation*, in der *zwischen dem Inhalts- und dem Beziehungsaspekts* unterschieden wird (Watzlawick u.a. 1969), 3) der *Kommunikation auf der verbalen und nonverbalen Ebene* (Schober 1990), 4) des *sprachlichen Zeichens* im Hinblick auf *seine Diskontinuität* (vgl. Černý 1996:132ff), 5) des *(literarischen) Textes* im Hinblick auf *seine Leerstellen* (Iser 1990:284), 6) der *Narration* als der elementarsten und zugleich der komplexesten existenziell-sprachlichen Struktur des Seins (Bruner 1986; Carr 1986), in der eine Begegnung des Textproduzenten und der

<sup>3</sup> Zur multidisziplinären Breite der Problematik des *Verstehens* vgl. Zajícová (2008:241). An dieser Stelle wird lediglich auf den allgemeinen philosophisch-pädagogischen Kontext verwiesen, in dessen Rahmen *Verstehen* als eine der Grundmodalitäten der menschlichen Existenz, als Ausdruck der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst, zum Anderen und zur Welt, als das Grundphänomen des sozialen Lebens analysiert wird.

<sup>4</sup> Die Grenzen der Heterogenitäts-Frage, die mancherorts mit der Optimierung der Leistung eines jeden Schülers bzw. der Bedingungen der Teamarbeit im Hinblick auf den ökonomischen Erfolg gleichgesetzt werden, werden hier für unzulässig reduktionistisch gehalten. Zu weiteren zu erörternden Aspekten der Heterogenität im edukativen Kontext vgl. *Kategorien* und *Umgangsarten* in diesem Aufsatz.

<sup>5</sup> Laing weist darauf hin, dass die Unhaltbarkeit der Kategorie „Ich“ ohne die Kategorie „Du“ zum ersten Mal von Feuerbach festgestellt, von Buber analysiert wurde (Laing u.a. 1971:13).

Textrezipienten vor dem Hintergrund ihrer sowohl bewährten und bisher als sicher geltenden als auch ihrer noch nicht ganz bewussten und fest versprachlichten mannigfaltigen Erfahrungen, Einstellungen, Einschätzungen, Erwartungen zum Ausdruck gebracht werden kann.

Im pädagogischen Kontext kann die Geschichte des Heterogenitätsthemas an zwei eigentlich seit Jahrtausenden gestellten Fragen verfolgt werden: 1) Die Versuche um Antwort auf die erste *Frage nach dem ganzen Menschen* mögen beginnen mit der Idee der Kalokagathia und sich entfalten über unterschiedliche Konstellationen von *Sein, Wissen (Verstand, Kopf, Denken), Handeln, Tun (Hand, Aktivität), Glauben, Sprache, Herz (Erleben), Körperlichkeit*, bis zu den jüngsten Akzentuierungen der *Selbst- bzw. Mitbestimmung* und des *Verstehens von Ich*,<sup>6</sup> *Gegenseitigkeit, Welt, Raum, Zeit, Endlichkeit*. Weitere inspirative Annäherungen an die konstitutiven Seins-Phänomene wie *Liebe* (Scheller, Fromm), *Spiel* (Fink), *Autonomie* (Kant, Rogers), *biologische Vitalität* (Nietzsche), *ökonomische Bedingtheit* (Marx), *Sexualität* (Freud), *Intentionalität* (Brentano), *Verbundenheit mit der Natur* (Lehmann), *Kreativität* (Maslow) liegen vor (vgl. Zajícová 2008:72). 2) Als das zweite große pädagogische Heterogenitätsthema kann das der *Gleichberechtigung* verfolgt werden – bei Comenius als die Idee der *panpaedia*, bei Rousseau als die Idee der ursprünglichen *Nacktheit und Gleichheit* aller Menschen und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit von *Gegenseitigkeit in Unterschiedlichkeit* -, dem in der heutigen Fachdiskussion im Stichwort *Chancengleichheit* neue Aktualität zukommt.

Besonders das 20. Jahrhundert steht im Zeichen der Alternativen, die die so genannte *kopernikanische Wende* (vgl. Kemper 1993:100) zum Schüler kennzeichnen. Mit den drei bekanntesten Konzepten der Montessori-, Waldorf- und Freinet-Schule stellen z.B. „Neue Erziehung“, „Progressive Erziehung“, „Jugendbewegung“, „Kunsterziehungsbewegung“, „Arbeitsschulbewegung“, „Dalton-Plan“, „Winnetka-Plan“, „Jena-Plan“, „Antiautoritäre Erziehung“ und zahlreiche andere zum Teil namenlose Konzepte ein reichhaltiges Inspirationspotenzial dar im Hinblick auf das Verständnis der Rolle von Lehrer als Partner, von Schüler als eigenständiger respektwürdiger Persönlichkeit. Die einzelnen Konzepte setzen jeweils eigenständige Akzente, bauen jedoch zugleich auf verwandten Grundprinzipien – sie versuchen sich dem Kind/Schüler als dem Repräsentanten seiner Welt anzunähern, das/der Maßstab seiner selbst ist und ein selbstverständliches Recht hat auf Anerkennung als Persönlichkeit.

Die Schwierigkeit der Handhabung der Alternativen, der Integration der zum Teil sehr gut bekannten einschlägigen theoretischen Anregungen in den Unterrichtsalltag besteht unseres Erachtens darin, dass sie von der LehrerIn-Persönlichkeit kaum lediglich als Wissenssysteme effektiv übernommen und interiorisiert werden können. Das eigentliche Aktionspotential der Inspiration liegt ohne Zweifel in der Erfahrung, im Erleben, in der ständigen Vermittlung zwischen Wissen und Ausprobieren, im Erkennen und im Ausbau der eigenen didaktischen Kompetenzen, im langsamen Herausbilden, ständigen Hinterfragen und Verwandeln eines nie als abgeschlossen zu geltenden didaktischen Systems, in dem die beschworene Schülerzentriertheit spezifische Folgeleistungen abverlangt: weitgehenden Verzicht auf die traditionelle Macht des Lehrers, dagegen Akzeptanz der inneren Motivation des Schülers und Förderung der Schülerautonomie. Es ist zu fragen – und der bisherige Forschungsstand hat noch keine Antworten parat auf diesbezügliche Fragen, ob diese für viele LehrerInnen schwer zu akzeptierenden Prämissen einhergehen müssen mit der Reduktion der Leistungs-

<sup>6</sup> Vgl. Gebot *Gnothi seauton (Erkenne dich selbst)* im Apollontempel in Delphi.

erwartung. Oder umgekehrt, ob durch die Integration abwechslungsreicher Unterrichtsverfahren, durch die Einbeziehung gegenständlicher und sinnlicher Wahrnehmung, durch die Thematisierung der Erfahrungswelt, der Einstellung, der Imagination, durch die Berücksichtigung und den Ausbau der Intelligenzmodalitäten, der Lernstile und Lernstrategien nicht zugleich Lehrer-Anforderungen und Schüler-Leistung gesteigert werden können.

Der gemeinsame Nenner der hier skizzierten multidisziplinären Anregungen kann im heutigen unterrichtlichen Alltag als Bedürfnis und als Möglichkeit wahrgenommen werden: nur in der täglichen Interaktion von Lehrer und Schüler kann seitens des Lehrers der Respekt vor der Heterogenität und Eigenständigkeit der SchülerInnen und SchulbeteiligtenInnen, die Wahrung deren Identität, das beiderseitige Lernen an der Diversität, die Förderung der Autonomie und Kreativität im Verhältnis der Gegenseitigkeit, die Öffnung der Schule und der Klasse, der Lerninhalte und der Lernformen für die autonomen Wissenskonstruktionen und für die autonome Erfahrung, die Möglichkeit einer narrativen Mitentscheidung über die Relevanz der paradigmatischen Welten, der Austausch und das Gespräch lebendig gemacht werden.

### 3. Kategorien der Heterogenität

Zu den in der Fachdiskussion häufig thematisierten Kategorien der Andersheit gehören solche wie die der Leistung bzw. des Leistungspotenzials etwa zwischen besonderer Begabung und mentaler bzw. körperlicher Behinderung, weiter die der Mehrsprachigkeit, des Asyl-, Exil- und Migrationshintergrunds, der ethnischen Zugehörigkeit, des Arbeitstempos, des auffälligen Verhaltens, der spezifischen Lernstörungen.

Sicherlich ist eine solche Kategorisierung möglich. Allerdings ist zu fragen, ob sie im Hinblick auf den Sprachunterricht einen tieferen Sinn hat.

Vor dem Hintergrund der oben diskutierten Inspirationen wollen wir ja einen jeden Schüler als ganzheitliche Persönlichkeit und das globale Ziel des Sprache-Lernens als das Sich-gegenseitig-besser-Verstehenlernen im Blick haben. Wir fragen uns deshalb, ob vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung die in der Fachdiskussion so häufig genannten Kategorien der Andersheit nicht kontraproduktiv bzw. in der einen oder der anderen Richtung sogar verstärkt ausgrenzend wirken.

Unseres Erachtens wäre die Andersheit prinzipiell viel breiter zu verstehen. Im gegebenen Zusammenhang erscheinen uns die Inspirationen der interkulturellen Sprachdidaktik hilfreich, die von einem Kulturbegriff ausgehen, nach dem jede einzelne (Schüler-)Persönlichkeit eine äußerst komplexe Kultur repräsentiert, eine Kultur, die aus unzähligen Ebenen, Schichten, Aspekten zusammengesetzt ist. So stellt die Kultur z.B. nach Kron (1991:47ff, 82f) ein komplexes und vielschichtiges Medium des menschlichen Daseins dar, sie enthält „*alle Gebilde, durch deren Benutzung und Verlebendigung der Mensch sein Leben realisiert*“. Unter den Ebenen der Kultur nennt Kron die Sprache, die Erfahrung der moralischen Normen und Verhaltensmuster, der sozialen Organisationen, Rollen und Spielregeln, des Rechts, der Politik, der Arbeits- und Wirtschaftsformen, die Beziehung zur Technik, zu den Künsten und Wissenschaften, die praktizierten Formen der Geselligkeit, die Beziehung zu den Gewohnheiten, zur Mode, zu den Bräuchen und Sitten, zu den religiösen Kulturen, die expliziten und impliziten Lebenswege, Pläne, Unternehmungen, Ziele und Hoffnungen und schließlich auch die Erziehung.

Auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität der Kultur des Einzelnen und der Schwierigkeit deren Identifizierung mit all den anderen Kulturen innerhalb von Staat,

Ethnizität, Region, Profession, Generation, Interessens- oder Lebensgemeinschaft, in denen sich der Einzelne bewegt und die nur scheinbar homogen sind, weist auch Flechsig (1998) hin und weiter auch darauf, dass sich durch politische, massenkommunikative, ökonomische und ökologische Vernetzungen neue Formen von Weltkultur entwickeln. Für die Folge dieser Entwicklung hält Flechsig die Notwendigkeit der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz als einer nicht nur für Diplomaten und Missionare, sondern für alle Menschen notwendigen Qualifikation der Gegenwart und Zukunft.

Auf der einen Seite können wir die täglich erlebbare Realität wahrnehmen, die sich erfahrungsgemäß durch diese neuen multikulturellen Vernetzungen auszeichnet und die eine neue Sensibilisierung für die so genannten interkulturellen Verstehensprozesse braucht und zugleich anregt. Auf der anderen Seite stellen wir uns jedoch die Frage, ob der in der Fachdiskussion benutzte Begriff der anzustrebenden interkulturellen Kompetenz den Blick für die Schwierigkeit des gegenseitigen Verstehens nicht entschärft und verdeckt. Aus dem gängigen Verständnis der interkulturellen Bezüge kann sich unseres Erachtens eine implizite Täuschung ergeben, dass es nämlich innerhalb einer als einheitlich vorausgesetzten nationalsprachlichen Kultur einfacher sein könnte, sich zu verstehen, und dass die Bemühung um das gegenseitige Verstehen erst dort richtig ansetzt, wo unterschiedliche internationale Kulturen aufeinandertreffen. Diese Einstellung erscheint uns als unhaltbar. Die oben angeführten Ansätze und auch die Alltagserfahrung machen es immer wieder deutlich, dass ein jedes Ich tagtäglich so vielen Anregungen und Einflüssen ausgesetzt ist und sich mit so vielen unterschiedlichen Verstehenskontexten auseinandersetzen hat, dass in der Folge auch im Bereich einer z.B. national, regional, familiär scheinbar homogenen Kultur keine Rede sein kann von einem a priori selbstverständlichen Verstehen. Gleichzeitig gehen wir von der Überzeugung aus, dass es die übergeordnete Aufgabe eines jeden Sprachunterrichts ist, diesen äußerst komplexen und komplizierten Raum des alltäglich stattfindenden gegenseitigen Verstehens zu thematisieren – auf der Ebene der philosophischen und der psychosozialen Wissenskonzepte, dann aber vor allem auf der Ebene des Erfahrungsaustauschs, des sprachlichen Handelns, der Reflexion und der Metakommunikation.

Die zentrale Frage des Sprachunterrichts darf unseres Erachtens nicht auf die Frage der erfolgreichen pragmatisch-kommunikativen Verständigung reduziert werden, die in einer „homogenen“ Kultur scheinbar sowieso gut funktioniert und die erst durch interkulturelle Schnittflächen beeinträchtigt werden könnte. Die zentrale Frage des Sprachunterrichts situieren wir in die Begegnung eines jeden Ich und Du und in die Frage, wie der Sprachunterricht dazu beitragen kann, dass hier eine neue Sensibilität für die Verstehensproblematik entwickelt werden kann. Deshalb fragen wir uns, ob der gängige, immer wieder benutzte Begriff der interkulturellen Kompetenz ins Schwarze trifft und ob ihm im Kontext des Sprachunterrichts nicht der Begriff der intrakulturellen Kompetenz zuvorkommen sollte. Wir berufen uns an dieser Stelle auf den von Přibyl/Zajícová (1999) definierten Begriff der intrakulturellen Kompetenz als:

- Fähigkeit des Respekts und der Reflexion gegenüber sich selbst als komplexer Individualität;
- Bewusstsein des Anderen als komplexer Individualität, Reflexion seiner Andersheit und Respekt ihm gegenüber;
- Aufgeschlossenheit gegenüber dem Dialog mit dem Anderen, Nachdenken über Andersheit und Gegenseitigkeit, Fähigkeit der Selbstverwandlung.

## 4. Umgangsarten

Die Umgangsarten mit Heterogenität bestehen nach Wennig (2007:27f) im Ignorieren der Unterschiede, weiter in deren Reduzieren bzw. Abbau durch Fördermaßnahmen, und schließlich im Akzeptieren der Unterschiedlichkeit. Die Wege zum Akzeptieren bzw. zur Einbeziehung der Schüler-Heterogenität, die darüber hinaus in zahlreichen Studien vorgeschlagen werden, gehen in zwei Richtungen.

Zum Einen sind es Leistungsförderung durch Management der Diversität, durch Binnendifferenzierung, Ausnutzung der Rückmeldungsmechanismen, Einbeziehung diagnostischer Verfahren, Evaluation, Supervision, Einrichten von Beratungsstellen, Interdisziplinarität, E-Learning, mehrstufige Zertifizierung, Unterstützung der Lesekompetenz, interkulturelle Projekte, Schulung der Minderheiten, Errichtung von Aktionsräumen und Werkstätten, Förderung besonders begabter Schüler, Steigerung der Qualifikation der LehrerInnen, Partnerschaften, EU-Projekte, Einbeziehung der Eltern, Zusammenarbeit mit der Familie.

Zum Anderen sollen Hinwendung zur Kunst, narrative Interaktion, Interpretation und Reinterpretation der subjektiven Narrationen, weiter die Perspektivübernahme, Unterstützung der Empathiefähigkeit, Ausnutzung sozialer Arbeitsformen, Erziehung zur Freiheit, Offenheit, Autonomie, Akzeptanz der Ambivalenz, Problematisierung und Reflexion des Ethnozentrismus bzw. der Stereotype, Vorurteile, der Stigmatisierung, auch die Einbindung in Entscheidungsprozesse, der Ethikunterricht, die Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts und unterrichtliche Innovationen das Potential der Heterogenität fruchtbar machen.

## 5. „Kreatives Schreiben“ und „kleine Theaterformen“ im Sprachunterricht – Versuch einer elementaren Aufgabentypologisierung

Diese zwei oben skizzierten Richtungen ergeben jeweils ein buntes Bild von mehreren, sich zum Teil überschneidenden Möglichkeiten. Von der Feststellung, dass dem Fremdsprachenunterricht und den unterrichtlichen Innovationen eine wichtige Rolle zugeschrieben wird, wollen wir unsere weiteren Überlegungen ableiten. Deshalb werden im letzten Teil des Aufsatzes zwei ausgewählte didaktische Konzepte diskutiert, die auf den Prinzipien der Ich-, Du- und Weltwahrnehmung und des Austauschs aufgebaut sind und die das dialogische Klima und die gegenseitige Anregung, das Von-einander-Lernen fördern können. Sie stellen einen spezifischen Raum der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, mit der Heterogenität der Erfahrung, der Diversität der Zukunftsentwürfe bzw. zugleich mit der Gemeinsamkeit dar. Im Sprachunterricht kommt noch hinzu, dass sie zu einer Ausgangsbasis für vertieftes mehrkanaliges Lernen werden können.

Mit Hilfe relevanter theoretischer Inspirationen haben wir am Anfang versucht, den gängigen Heterogenitätsbegriff zu erweitern. Demzufolge wollen wir in den weiteren Ausführungen davon ausgehen, dass der Sinn der Heterogenitätswahrnehmung und des Nachdenkens darüber darin besteht, den Menschen als individuelle, soziale und kulturhistorische Ganzheit wahrzunehmen, an der Begegnung mit der ewigen Andersheit zu lernen, den eigenen Erfahrungshorizont zu relativieren, zu verschieben und zu erweitern.

Gleichzeitig gehen wir von der Überzeugung aus, dass der ureigene Raum einer solchen Begegnung nicht die paradigmatischen Welten der Wissenssysteme<sup>7</sup> sein können, die in der Schule traditionellerweise als von außen kommende Unterrichtsinhalte vermittelt werden. Es sind vielmehr die „actual minds“, laut Bruner die narrativen Welten eines jeden Ich mit seinen Beziehungen zu Wissenssystemen, Kategorien, Konzepten, Operationen, Methoden, Unterrichtsgegenständen und ihrem Inhalt. Die angestrebte unterrichtliche Innovation soll deshalb auf der Gestaltung einer Relation gegründet werden – zwischen dem in der Schule vermittelten paradigmatischen Wissen der „possible worlds“ und dem Wollen, Entscheiden, Stimme-Erheben, Sich-Ausdrücken eines jeden Schülers in der Gestalt seines narrativen „actual mind“. Im Hinblick auf diese Anliegen stellen Sprache bzw. Literatur – als der komplexeste Raum des Ich/Du-/Welterkennens – und der Sprach- und Literaturunterricht – als ein sozialer Raum der Begegnung von Ich/Du/Welt par excellence – die größte Möglichkeit dar. Unsere Überlegungen sind zwar im Unterricht Deutsch als Fremdsprache situiert. Wenn wir jedoch die Sprache auffassen als eine unteilbare Form und einen unteilbaren Inhalt der menschlichen Welt, einen universalen Raum und eine Möglichkeit, sich selbst, den Anderen, die Welt und den Sinn des Seins als eine Welt des Mit-Einander-Seins und der Gestaltung der Gegenseitigkeit zu verstehen, dann liegt die Vorstellung nahe, dass Fokussierung eines Fremdsprachenunterrichts nur ein Beispiel sein kann für die Arbeit im Sprachunterricht schlechthin.

Es bestehen zwei als prominent geltende Sprachlernwege, die sich dadurch auszeichnen, dass sie den Raum für den narrativen Ausdruck der „actual minds“ eröffnen, und die zugleich geeignet sind für die Verbindung von systematischem Sprachlernen auf der einen und sprachlicher Kreativität im Dialog auf der anderen Seite. Es handelt sich um die Verfahren des kreativen Schreibens und weiter um Verfahren, die als theaterspezifisch bezeichnet werden können. In beiden Bereichen befinden sich der Text und die Textarbeit im Zentrum: Im kreativen Schreiben steht die meist individuelle produktive Leistung im Vordergrund, während die rezeptive dialogische Leistung im unterrichtsorganisatorischen Umfeld situiert ist. Die theaterspezifischen Verfahren mögen demgegenüber mit der rezeptiven Leistung beginnen und daran knüpft dann die Produktion von interpretatorischen und inszenatorischen theaterspezifischen Ideen und deren Realisierung an.

Obwohl die Relevanz des kreativen Schreibens und des „Theaters“ im Sprach- und Fremdsprachenunterricht immer wieder konstatiert wird, kann die Stellung der beiden Konzepte im Unterrichtsalltag nicht als unproblematisch bezeichnet werden.

Der Widerspruch besteht in der forschungs- und erfahrungsgemäßen Anerkennung der positiven Wirkung der Verfahren auf die psychosoziale Entwicklung der Schüler und auf den Lerneffekt einerseits und andererseits in der Schwierigkeit deren Integration in den Unterricht. Diese Schwierigkeit ergibt sich aus der Nichtexistenz günstiger didaktischer Bedingungen: Die Fachliteratur und das Weiterbildungsangebot liefern zwar jede Menge Anregungen, das gängige Lehrwerk bietet jedoch keine geeigneten Vorgaben und es liegt außerdem auch keine sprachdidaktische Systematisierung vor, die Antworten auf Fragen nach Beschaffenheit, Angemessenheit, Reihenfolge, Dosierung und Progression der zu machenden Schritte suchen würde. Deshalb stellen wir weiter einen schematischen Entwurf der einschlägigen didaktischen Konzeptualisierungen zur Diskussion, in dem wir versuchen, unsere bisherigen Forschungs-

---

<sup>7</sup> Etwa im Sinne der „possible worlds“ bei Bruner (1986).

ergebnisse (vgl. z.B. Zajícová 2008:105-186) und unsere bisherige Unterrichtserfahrung zu reflektieren.

### 5.1. Kreatives Schreiben

Über die zum Teil unübersichtliche Fülle der vorhandenen Anregungen zum kreativen Schreiben hinaus wollen wir auf zwei Handlungsrichtungen hinweisen, die unseres Erachtens die Achse des kreativen Schreiben-Lernens bilden und die 1) im Generieren der Motive und Gedanken und 2) im bewussten Wahrnehmen und durchdachten Anwenden der Sprach- und Textstrukturen bestehen. Beide Richtungen sind als Fertigkeit zu entfalten – sie basieren also auf langfristiger kleindosierter spielerischer und experimenteller Arbeit in einem Zirkel der Schritte, in denen sich sprachlicher Impuls, eigene Produktion, Reflexion, Überarbeitung und Präsentation abwechseln und ständig wiederholen.

Das kreative Schreiben-Lernen im Sprachunterricht soll und kann unserer Auffassung nach nicht mit der Produktion von einem freien Text zu einem komplexen Impuls (z.B. philosophisches Zitat, Musik) erst im Studium an der Hochschule oder am Gymnasium beginnen, sondern sollte ein natürlicher und dauerhafter Gegenpol des gelenkten Schreibens sein – ab dem allerersten Schreibeanfang.

In den Lernweg können und sollten – nach Intention, Bedürfnis und Maßgabe der Zeit – zwar unbedingt auch abwechslungsreiche nichtsprachliche Impulse, Vorgaben zum Erwerb von Schreibtechniken und zum Umgang mit Schreibblockaden, weitere Instruktionen und Schreibversuche zum Adressaten- und Medienbezug, zum funktionalen Stil, zum Perspektivenwechsel, zur Arbeit mit den stilistischen Figuren und nicht zuletzt Textpräsentationsfertigkeiten integriert werden. Für die langfristige Arbeit haben wir jedoch vier Bausteine im Blick, die unserer Auffassung nach besondere Bedeutung haben, weil sie für das Schreiben sowieso notwendig sind (Assoziieren) und weil sie eine langfristige Basis jeder sprachlichen Schreibleistung und deren Entwicklung darstellen. Dies sind Arbeit mit Assoziationen, mit sprachlichen Äquivalenzen, mit den kleinen Formen und mit den Textstrukturen. Der Reihe nach wollen wir diese vier Bausteine kurz begründen.

- **Assoziieren.** Von Aristoteles über Vygotski bis zu den neuesten Befunden der Neurodidaktik: Sie alle bringen uns bei, dass jede eigenständige bzw. kreative Schreibleistung bei den Assoziationen, bei der inneren Rede und deren Ausbau beginnt. Mag sein, dass ein geübter Schreiber ohne explizites Assoziieren auskommt. Trotzdem halten wir es für die unumgängliche Aufgabe des Sprachunterrichts, diesen Schritt dem Schüler explizit anzubieten, ihn transparent zu machen und solche Verfahren in das Sprachlernen zu integrieren, in denen die eigenen Assoziationen generiert, sortiert, angeordnet und hierarchisiert, entfaltet und textgemäß strukturiert werden – bis zur Herausbildung, Festigung und Automatisierung einer Assoziationsgewohnheit. Verbale Reihenspiele und Wettbewerbe mit Assoziationen, die Gestaltung und Strukturierung von Assoziogrammen – zuerst in Gruppen- oder Paararbeit, erst dann individuell, Clustering, Mind-Mapping, Brainstorming, Perspektivierung sollten dargeboten und reflektiert werden.
- **Äquivalenzen.** Der sprachliche Ausdruck basiert in der Regel auf grammatischen Strukturen. Im Sprachunterricht werden die grammatischen Strukturen bewusst gemacht – im Muttersprachenunterricht vorrangig auf der Ebene der Metasprache, im Fremdsprachenunterricht vorrangig auf der Ebene des

Verstehens, Erlernens, Automatisierens. Gleichzeitig findet die Bewusstmachung der grammatischen Strukturen in einem ständigen Zusammenspiel von Rezeption und Produktion statt. In diesem Zusammenspiel bietet sich die didaktische Nutzbarmachung des Jakobsonschen poetischen Äquivalenzprinzips an als eine Grundlage für langfristiges Sprachlernen als Anwenden des poetisch-grammatischen Äquivalenzprinzips in eigenen poetischen Paralleltexten, in denen die jeweilige Struktur eines rezeptiv verarbeiteten poetischen Textes zu einem nicht nur inhaltlich-kreativ, sondern auch formal-grammatisch modifizierbaren Modell wird für den eigenen, inhaltlich selbstbestimmten Textversuch. Es zeigt sich, dass mithilfe der ausgewählten Literaturbeispiele eine didaktische Progression gestaltet werden kann – von der graphisch-metrischen über die phonologische, morphologische, lexikalische, syntaktische bis zu der textstrukturellen Ebene (Zajícová 2008:187-215).

- Kleine Formen. Einen weiteren wichtigen Schritt zur Entwicklung der kreativen und zugleich sprachbewussten Sprachanwendung stellt das Experimentieren mit den so genannten kleinen Formen dar. Dazu zählen wir vor allem Folgende:
  - Piktogramme
  - Wachsgedichte
  - Konstellationen
  - Anagramme
  - Akrostichen
  - Elfchen
  - Haiku
  - Senryu
  - Kettengedichte

Die Gestaltung dieser kleinformatigen Texte muss nicht zeitaufwendig sein, kann auf Gruppen-, Paar- oder individueller Arbeit beruhen. Einerseits eröffnet sie ein vielleicht sogar unendliches spielerisches Experimentieren mit Graphik, Wort, Zeilenlänge, Betonung, Intonation, Rhythmus und Textumfang, andererseits bedeutet sie eine selbstverständliche Herausforderung im Hinblick auf das subjektive Ziel, die eigene inhaltliche Intention zum Ausdruck zu bringen.

- Wir halten es schließlich für notwendig und sinnvoll, auf dem Weg zum eigenständigen kreativen Schreiben die Frage der Textstruktur von Textsorten zu thematisieren. Dieses Anliegen erscheint umso schwerer, als dass sich die vermutliche Anzahl der Textsorten um die 4000 bewegt. Deshalb kann die Arbeit nur exemplarischen Charakter haben. Zugleich mit den Fragen der normativen Teile der Textstruktur sollte erfahrungsgemäß auch das Bewusstsein für angemessene sprachliche Handlung sensibilisiert werden, bzw. für das richtige Verhältnis von Handlung und dem zutreffenden sprachlichen Ausdruck.

In unserer Auffassung des kreativen Schreibens können langfristige, kleinschrittig konzipierte Formübung und Ausdruck von eigenständigen Inhalten einhergehen. Am Schluss geht es darum, dass die kreativen Schreibverfahren den SchülerInnen dazu verhelfen, ihre Sprachbewusstheit zu vertiefen, ihren eigenen Schreibstil zu finden und ihre Ich-, Du- und Weltwahrnehmung zu sensibilisieren – im Hinblick auf den Respekt vor Ich, Du und Welt, die ein ewiges Geheimnis bleiben und die sich in der Begegnung im Dialog öffnen, farbiger, interessanter und für einander zur ständigen Frage und Anregung werden.

## 5.2. Kleine Theaterformen

Ähnlich wie dem kreativen Schreiben geht es dem Theater im Sprachunterricht. Vom lernpsychologischen und pädagogischen Background bekommt es einhellige Unterstützung.

- Es eröffnet ein mehrkanaliges Sprachlernen, Lernen mit allen Sinnen, mit den nonverbalen und anderen symbolhaften Kodierungen, mit Handlung, Bewegung, Raumbezug, Phantasie, Emotionalität, mit ästhetischer Wahrnehmung und Entscheidung, mit Reflexion.
- Das Theater stellt eine konstruktive, partizipatorische, projektartige Lernform dar. Es baut auf Kooperation, Erfahrungsaustausch, Austragung und Überwindung von Widersprüchen, auf Kompromiss-schließung, Verständigung, Dialog auf.
- Durch die Kombination von Fiktion und Realität ermöglicht es, das Gebiet der alltäglichen Interaktionen zu erweitern, sich selbst, den Anderen, die Welt auszuprobieren, zu interpretieren, zu korrigieren, darüber zu reflektieren.
- Entwicklungspsychologisch wird die Herausbildung einer Einstellung in Erwägung gezogen, die in der Sich-Öffnung gegenüber den Modalitäten der Wirklichkeit und in der *Bereitschaft zur Kommunikation* darüber *als Kommunikationsnorm* besteht.
- Der positive Einfluss des Theaters auf Kinder mit Lernstörungen wird vorausgesetzt.
- Durch das Theater wird ein Lernprozess initiiert, der nicht nur das Kennenlernen des Gegenstands Sprache/Literatur zum Ziel hat, sondern das dialogische Eröffnen der Welt und die dialogische Selbstverwandlung, das Erlebnis des Zusammengehörigkeitsgefühls und des Kohärenz-Bedürfnisses.

Auf der anderen Seite wissen diejenigen LehrerInnen, die theaterspezifische Arbeit in den Sprachunterricht integriert haben oder integrieren wollen, dass dieses Anliegen nicht selbstverständlich ist und dass eine außerordentliche Anstrengung notwendig ist, bevor ihre SchülerInnen die Bühne betreten. Auch falls diese LehrerInnen intensive Unterstützung in der Form von drama- und theaterpädagogischen Weiterbildungsveranstaltungen erfahren haben, müssen sie die Frage des geeigneten Textes für die jeweilige Fortschrittsstufe lösen, sie brauchen sprachdidaktische Systematisierungen und andere unterrichtliche Vorgaben.

Ausgehend von unseren bisherigen literarischen Recherchen und unseren drama- und theaterpädagogischen Erfahrungen in der Weiterbildung und im eigenen Unterricht haben wir versucht, eine erste schematische Systematisierung solcher Bausteine zu gestalten, die unserer Auffassung nach Grundlage einer neuen Aufgabentypologie für solchen Sprachunterricht werden sollten und müssten, in dem Theaterspiel einen bestimmten Stellenwert hat.

Als „Theater“ werden hier kurze Sequenzen in Erwägung gezogen, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen: die Länge des inszenierten Textes kann bei einigen Zeilen beginnen, der Auftritt hat einen deutlichen Anfang und einen deutlichen Abschluss.

Die Einhaltung folgender Arbeitsbedingungen halten wir für erforderlich und förderlich: Der Weg zum Theater stellt einen langfristigen Prozess dar und die dramatischen und theaterspezifischen Arbeitssequenzen unterliegen dabei den gleichen Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsaufbaus wie alle anderen – im Hinblick auf Distribution, Dosierung, Fortschritt. LehrerInnen und SchülerInnen stellen im Hinblick auf Entscheidungen

gleichwertige Unterrichtsteilnehmer dar. Nicht nur Ausführende, sondern auch Zuschauer haben eine wichtige Funktion – als Beobachter, Kommentatoren, Berater. Die theaterspezifischen Aufgaben sind eingebettet in einem Rahmen von mannigfaltigen Einstimmungs- und Sensibilisierungsübungen für Stimme, Körper, Konzentration und Partnerbezug und weiter von dramapädagogischen Übungen. Auf jeder Progressionsstufe stehen mehrere geeignete Texte zur Verfügung, von denen SchülerInnen selber wählen können. Die Progression ist in folgenden Richtungen zu gestalten:

- Die Schulung der Sprechtechnik und der Stimmführung basiert auf deutlicher und korrekter Aussprache und beinhaltet neben einschlägigen Übungen auch Atemübungen. Obwohl sich die Stimme an der Grenze zwischen dem verbalen und dem nonverbalen Ausdruck befindet und deshalb am Anfang unserer Anordnung steht, sollten die ihrem Wesen nach relativ schwierigen Sprech- und Stimmübungen erst nach einem reichhaltigen Angebot an Bewegungsübungen durchgeführt werden.
- Das publikumsorientierte Vorlesen fassen wir hier als die Grundlage der Theaterarbeit auf. Nicht jeder Theatertext muss auswendig gesprochen werden, auf der anderen Seite gründet gerade das publikumsorientierte Vorlesen auf einer guten Textkenntnis und kann eine Vorstufe zum Auswendig-Sprechen und Inszenieren werden.
- Mimische und gestische Arbeit wird in spezifischen Übungen trainiert. Das Ziel besteht darin, die Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung, Kodierung und Dekodierung des mimischen und gestischen Ausdrucks zu sensibilisieren.
- Einbeziehung von Klang in hörspielartigen Texten stellt eine einfache und viele Realisierungsmöglichkeiten bietende Variation des publikumsorientierten Vorlesens dar.
- Im Theater als Erzählen werden Rollen mitsamt der Erzählerrolle verteilt. Der Text wird vorgelesen (Erzähler) und gespielt in einem einfachen räumlichen Arrangement.
- Im Theater als Pantomime wird der Text zuerst pantomimisch einstudiert und vorgeführt, dann gedeutet, später gelesen.
- Im Theater als Tanz wird der Text entweder von den Tänzern gesprochen (Rap) oder die Rollen von Sprechern und Tänzern werden aufgeteilt. Die Tanzkomponente kann sehr einfach sein.
- Im Puppentheater geht die physische schauspielerische Handlung auf die Puppen über.
- Im Bildertheater werden ausgewählte Bilder zum Text vorgelegt. Aus diesen Bildern werden Bilderfolgen zusammengestellt und gezeigt, dazu einfache Texte erzählt. Anschließend werden die erzählten Texte mit dem Originaltext verglichen.
- Im Musiktheater wird der ausgewählte Text mithilfe von einfachen Musikinstrumenten vertont und inszeniert. Anschließend wird die Vertonung gedeutet und mit dem Ausgangstext verglichen.
- Im Standbildtheater wird das Vorlesen des Textes mit Standbildern begleitet.
- In der szenischen Interpretation werden die Zeilen oder Abschnitte des vorgelesenen oder vorgetragenen Textes mit Bewegungsabläufen der Schauspieler begleitet.

Die hier aufgelisteten Bausteine haben wir in einer Sequenz von 25 kleinen Videomodellen für den Unterricht DaF mit Hilfe der Studierenden der Universität Ostrava/CZ im Rahmen des EU-Projekts TIPP gestaltet und aufgenommen. Auf der Webseite des Projekts [www.teachers-ipp.eu](http://www.teachers-ipp.eu) werden sie ab Oktober 2009 publiziert.

## Literaturverzeichnis:

- BOS, Wilfried u.a. (2004): *Heterogenität*. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster/New York/München/Berlin.
- BRUNER, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge.
- BRUNER, Jerome S. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: *Neber Heinz, Entdeckendes Lernen*. Weinheim/Basel, S. 15-29.
- BÖNSCH, Manfred (1998): Projektarbeit – Projektorientierung. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): *Wörterbuch Neue Schule*. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim/Basel, S. 131-139.
- BRÖCHER, Joachim (2003): Poetik des offenen Kunstwerks und Struktur des Unterrichts. In: WARZECHA, Birgit (Hrsg.): *Heterogenität macht Schule*. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster/New York/München/Berlin.
- BUBER, Martin (1994): *Ich und Du*. Gerlingen.
- BUBMANN, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- CARR, David (1986): *Time, Narrative and History*. Bloomington.
- ČERNÝ, Jiří (1996): *Dějiny lingvistiky*. Olomouc.
- DAVIDSON, Marylin J./FIELDEN, Sandra. L. (Hrsg.) (2003): *Individual Diversity and Psychology in Organisations*. University of Manchester.
- DELORS, Jacques u.a. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris.
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2007): *Duden. Das große Fremdwörterbuch*. Herkunft und Bedeutung der Wörter. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- ECO, Umberto (1985): *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main.
- ELLEBERGER, Tobias/GLÄSSING, Gabriele (2007) Wie kann Förderung gelingen? Ergebnisse einer Evaluation zur Entwicklung der Basiskompetenzen im Englischen zu Beginn der Sekundarstufe II. In: BOLLER, Sebastian u.a. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel, S. 140-147.
- FLECHSIG, Karl-Heinz (1998): *Methoden interkulturellen Trainings*. Praha: Vortrag am Goethe-Institut, 28. 4. 1998.
- GADAMER, Hans G. (1990): *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- HEIDEGGER, Martin (1991): *Über den Humanismus*. Frankfurt am Main.
- HEURSEN, Gerd (1998): Konstruktivismus. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): *Wörterbuch Neue Schule*. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim, S. 91-99.

- ISER, Wolfgang (1990): *Der Akt des Lesens*. Theorie ästhetischer Wirkung. München.
- KALSCHEUER, Britta/ALLOLIO-NÄCKE, Lars (Hrsg.) (2004): *Kulturelle Differenzen begreifen*. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt.
- KECK, Rudolf W. u.a. (Hrsg.) (2004): *Schule in der Fremde – Fremde in der Schule*. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. Münster.
- KEMPER, Herwart (1993): *Wie alternativ sind alternative Schulen?* Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim.
- KLAPPENBACH, Doris (2006): *Mediative Kommunikation*. Mit Rogers, Rosenberg & Co. konfliktfähig werden. Paderborn.
- KRON, Friedrich W. (1991): *Grundwissen Pädagogik*. München/Basel.
- LAING, Roland D. u.a. (1971): *Interpersonelle Wahrnehmung*. Frankfurt am Main.
- NIDA-RÜMELIN, Julian/WEIDENFELD, Werner (2007): *Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien*. Baden-Baden.
- PENAS IBÁÑEZ, Beatriz/LÓPEZ SÁENZ, Carmen, M. (Hrsg.) (2006): *Interculturalism*. Between Identity and Diversity. Bern.
- POLÁKOVÁ, Jolana (1991): *Filosofie dialogu*. Praha.
- PŘIBYL, Miroslav/ZAJÍCOVÁ, Pavla (1999): *Co potřebuje škola, učitel a žák v multikulturní společnosti*. Otevřené otázky sociální pedagogiky. Sborník z konference MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V OBDOBÍ GLOBALIZACE. Olomouc, S. 97-100.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- SCHOBER, Otto (1990): *Körpersprache*. Schlüssel zum Verhalten. München.
- SIEVERT-STAUDTE, Adelheid (1998): *Ästhetisches lernen*. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim, S. 22-27.
- STIPSITS, Reinhold (1993): Zeit ist kostbar, der Raum wird eng. Zur Problematik des pädagogischen Erfahrungsbegriffs. In: BRINEK, Gertrude/SCHILRBAUER, Alfred (Hrsg.): *Pädagogik im Pluralismus*. Wien, S. 171-187.
- VERBAND binationaler Familien und Partnerschaften, iaf. e. V. Vielfalt ist unser Reichtum. Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist. Frankfurt am Main, 2004.
- WATZLAWICK, Paul u.a. (1969): *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- WENNIG, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: BOLLER, Sebastian u.a. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, S. 21-31.
- WIEVIORKA, Michel (2003): *Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten*. Hamburg, S. 103-113.
- WISCHER, Beate (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: BOLLER, Sebastian u.a. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, S. 32-41.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2008): *Narace a vyučování jazyku*. Teoretická východiska, výzkum, program. Ostrava.

## **Resumé**

### **Žákovská heterogenita jako výzva k dialogu**

Na základě konfrontace běžných pojetí žákovské heterogenity s vybranými filozofickými a pedagogickými pohledy na osobnost žáka a na výchovu k vzájemnosti autorka nejprve požaduje rozšíření pojmu „heterogenita“. Dále sestavuje elementární typologii úloh pro dva didaktické postupy využívající žákovskou heterogenitu v jazykovém vyučování a ve výchově k vzájemnosti.

## **Summary**

### **Pupils' Heterogeneity – Calls for Dialogue**

Based on the confrontation of common concepts of pupils' heterogeneity with selected philosophical and pedagogical views on pupils' personality and on education to mutuality the autor first suggests an extension of the concept of heterogeneity. Further, she devises an elementary typology of tasks for two didactical approaches utilizing pupils' heterogeneity in language teaching and in education to mutuality.



## Buchbesprechungen

HAUSENDORF, Heiko/KESSELHEIM, Wolfgang (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 251. S., ISBN 978-3-525-26543-7.

Die Prüfung in Germanistik steht vor der Tür? Und es wird nach Textlinguistik gefragt? Den Studierenden steht ein breites Angebot an vielen verschiedenen Quellen zur Verfügung, die die Textlinguistik zum Thema haben. Oft werden die sich auf die Prüfung vorbereitenden Studierenden dabei aber mit Problemen konfrontiert. Jeder Autor stellt nämlich meistens seine eigene Auffassung von Textlinguistik vor, was sowohl die Gliederung der einzelnen Aspekte, als auch die Termini betrifft. Dazu spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass einige Titel der textlinguistischen Literatur ziemlich ausführlich, umfassend bzw. detailbezogen geschrieben sind, was zwar für Wissenschaftler, nicht aber immer für Studierende relevant ist. Das alles erschwert den Studenten die Orientierung und verlängert die Zeit der Vorbereitung, die – wie jeder wohl schon erlebt hat – kostbar ist.

Dasselbe gilt auch im Falle anderer linguistischer Werke, nicht nur auf dem Gebiet der Textlinguistik. Der Bedarf an Literatur, die vor allem der Vorbereitung der Studierenden dient, ist nicht ausreichend gedeckt, und deshalb immer ein aktuelles Thema. Zu den Titeln, die didaktisch orientiert aufgebaut sind und die die Studierenden gern in Betracht ziehen, gehört z. B. *Studienbuch Linguistik* der Autoren Linke/Nussbaumer/Portmann (2004) oder *Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht* von Staffeldt (2008). Es kann festgestellt werden, dass die Konzepte dieser Bücher auf dem unmittelbaren Kontakt mit Studierenden basieren und so für diese sozusagen maßgefertigt sind.

Solchen Titeln kann nun das neueste Werk, *Textlinguistik fürs Examen*, zugeordnet werden. Die Autoren sind sich der Fragen und Probleme der Studierenden bewusst, deswegen haben sie eine Art „Erste Hilfe“ für sie geschaffen. Auf 251 Seiten (mit Inhaltsverzeichnis, Register usw.) bekommt man einen hilfreichen Überblick über die wichtigsten Themen der Textlinguistik sowie über die wichtigsten Schritte der Textanalyse.

Das Buch ist wie ein Lehrbuch konzipiert: Im ersten Kapitel folgen nach dem Vorwort nicht – wie üblich – die verschiedensten Definitionen von Textlinguistik und des Begriffes Text, sondern die Vorstellung des ganzen Werkes und die Instruktion, wie die Studierenden damit arbeiten können. Das zweite Kapitel wird den theoretischen Hintergründen des Textes und der Textualität gewidmet. Der Text wird aus der Perspektive der kommunikativen Situation und der Sprachverwendung gesehen. Aus dieser Sicht muss der Text nicht unbedingt ein satzübergreifendes Gebilde sein, es kann sich sogar auch nur um einen einzigen Buchstaben handeln – wichtig sind immer die Situation und der Kontext. Im dritten Kapitel stellen die Autoren ihre Auffassung des Textes und der Textanalyse vor. Danach lassen sich bei jedem Text sechs Textualitätshinweise unterscheiden, die auf sechs Textualitätsmerkmale hinweisen und so dazu beitragen, dass ein lesbares Etwas als Text bezeichnet werden kann. Die folgende Tabelle zeigt die wechselseitige Beziehung der beiden Parameter. (Hausendorf/Kesselheim 2008:24):

<i>Textualitätshinweise</i>	→	<i>Textualitätsmerkmale</i>
<i>Abgrenzungs- und Gliederungshinweise</i>	→	<i>Begrenzbarkeit</i>
<i>Verknüpfungshinweise</i>	→	<i>intratextuelle Verknüpfbarkeit</i>
<i>Themahinweise</i>	→	<i>thematische Zusammengehörigkeit</i>
<i>Hinweise auf Textfunktionen</i>	→	<i>pragmatische Nützlichkeit</i>
<i>Hinweise auf Textsorten</i>	→	<i>Musterhaftigkeit</i>
<i>Intertextualitätshinweise</i>	→	<i>intertextuelle Beziehbarkeit</i>

Einige Textualitätsmerkmale überschneiden sich teilweise mit den Textualitätskriterien der Autoren de Beaugrande/Dressler (1981). So umfasst die *intratextuelle Verknüpfbarkeit* einen Teil der Auffassung von „Kohäsion“ (de Beaugrande/Dressler 1981:50ff.), die *thematische Zusammengehörigkeit* lässt sich teilweise mit der „Kohärenz“ (de Beaugrande/Dressler 1981:88ff.) vergleichen, die *pragmatische Nützlichkeit* entspricht annähernd der Konzeption von „Intentionalität“ und „Akzeptabilität“ (de Beaugrande/Dressler 1981:118ff.), die *Musterhaftigkeit* und die *intertextuelle Beziehbarkeit* können der „Intertextualität“ (de Beaugrande/Dressler 1981:188ff.) zugeordnet werden.

Die *Textualitätshinweise* schöpfen aus drei *Textualitätsquellen* (*Sprachlichkeit*, *Wahrnehmbarkeit* und *Vertrautheit*), und können danach auch aufgeteilt werden. Die Textualitätsquellen drücken die Faktoren aus, die ermöglichen, dass die Textualitätshinweise bei einem Text vom Rezipienten erkannt werden können. Es handelt sich um *Sprache*, *Situation* und *Kontext*, die mit dem Text zusammenhängen.

Die Textanalyse besteht dann im Herausarbeiten und Identifizieren der *Textualitätshinweise* und *Textualitätsquellen*, wozu die nächsten sechs Kapitel mit jeweils genaueren Beschreibungen der einzelnen Aspekte anregen.

Weil die mündliche Kommunikation zahlreiche Spezifika aufweist, so dass sie einen *eigenständigen Beschreibungsrahmen* beansprucht, haben sich die Autoren in diesem Buch nur auf den Text als ein schriftliches Phänomen beschränkt. Was die Länge der einzelnen Unterkapitel betrifft, richten sich die Autoren nach dem Grundsatz „Kurz und prägnant!“; sie sparen dagegen aber nicht, wenn es um eine gewisse Differenziertheit an verschiedenen Blickwinkeln geht. Im Rahmen der *Abgrenzungs- und Gliederungshinweise* wird z.B. nicht nur an die *Begrenzbarkeit* des eigentlichen Textes gedacht, sondern auch an die *Begrenzbarkeit* des Mediums, in dem der Text erscheint. Bei den *Verknüpfungshinweisen* geht es wörtlich um die Verknüpfung vom Buchstaben bis zum strukturierten Ganzen. Berücksichtigt wird außerdem die Verknüpfung von Bild und Text. Die *Themahinweise* gliedern sich danach, ob sie zur Signalisierung der *Thema-einführung*, des *Themaabschlusses*, der *Themabeibehaltung*, *-entwicklung* oder *-wieder-einführung* dienen. Die *Hinweise auf Textfunktionen* werden sowohl hinsichtlich der *textuellen Grundfunktionen*, als auch hinsichtlich der *Texthandlungen* und der *gesellschaftlichen Funktionsbereiche* betrachtet. Auch die *Hinweise auf Textsorten* und *Intertextualitätshinweise* werden aus mehreren Gesichtspunkten erfasst. Allgemein ist der kommunikative Aspekt des Textes von entscheidender Bedeutung.

Wie in jedem typischen Lehrbuch ist der Text von Aufgaben begleitet, die an verschiedenen Stellen regelmäßig auftauchen und entweder zur Aktivierung des

Vorwissens der Studenten bestimmt sind (sogenannte *Entdeckungsaufgaben*), oder den Lernerfolg in Bezug auf das eben vorgestellte Konzept überprüfen sollen (sogenannte *Übungsaufgaben*). Den ausgearbeiteten Lösungen, bzw. den Lösungsvorschlägen ist ein separates Kapitel am Ende des Buches vorbehalten. So können sich die Studierenden selbst kontrollieren und sind nicht zwangsläufig auf die Hilfe des Lehrers angewiesen.

Im letzten Kapitel – an Stelle eines Nachwortes oder einer Zusammenfassung – werden drei *Klausuraufgaben mit Lösungen* angeboten, die jeweils in der Analyse eines Textes hinsichtlich aller vorgestellten *Textualitätshinweise* und *Textualitätsquellen* bestehen und so eine komplexe Wiederholung, Zusammenfassung und eine gute Vorbereitung auf die wirkliche Klausur darstellen.

Zu den Vorteilen dieses Buches gehört auch, dass die beschriebenen *Textualitätshinweise* und *Textualitätsquellen* an mehreren Texten anschaulich dargestellt werden. Das Spektrum der Beispieltex-te reicht von historischen Texten (siehe Klausuraufgabe 3) bis zu „modernen“, aktuellen Texten (z.B. Internetseiten). Nach dem typologischen Kriterium umfasst es Beispiele verschiedener Stilistiken – darunter Presstexte sowie administrative und belletristische Texte.

Ein Problem, das möglicherweise beim Lesen oder bei der Prüfungsvorbereitung auftreten könnte, ist – wie bereits erwähnt – die eigenständige Auffassung der textlinguistischen Problematik, die von einigen anderen textlinguistischen Werken teilweise abweicht: beispielsweise werden die üblichen Begriffe *Kohärenz*, *Kohäsion*, *Thema*, *Rhema* usw. eher unauffällig und nicht primär angeführt, obwohl die beschriebenen Inhalte ihnen entsprechen. (Vielleicht wäre die Benennung des Buches als „Textanalyse“ fürs Examen eher zutreffend, weil die Bezeichnung *Textlinguistik* die Erwartung hervorrufen könnte, dass dieses Buch die Studierenden fürs Examen ebenso wie die einschlägige Fachliteratur auf traditionelle Weise vorbereiten könnte). Wenn dann die Prüfungskommission eben nur auf den anderen Termini und Theorien besteht, könnten sich die Studenten verwirrt fühlen. Diese Diskrepanz gleicht aber die häufig nach dem jeweiligen Text angegebene Anmerkung *Terminologie* aus, wo die Autoren die verschiedenen möglichen Benennungen einer und derselben Erscheinung vergleichen. Weiter folgen zur Hilfe die Literaturangaben *zur Vertiefung*, die die Autoren nach den meisten Unterkapiteln zitieren und wo sie die Studierenden konkret auf bestimmte Passagen anderer Literatur hinweisen. Zum vollständigen Verständnis, respektive bei der Unsicherheit, welche Konzeption beim Examen gefordert wird, ist empfehlenswert, sich auch mit dieser Literatur vertraut zu machen.

Es muss jedoch gesagt werden, dass sich die Autoren wissentlich für diese eigenständige Gliederungsweise und Auffassung entschieden haben, weil so die Studierenden beim Lesen des Haupttextes nicht durch Zitate verschiedener Quellen und Angaben verschiedener sich überlappender Auffassungen irritiert werden. Es ist auch hervorzuheben, wie das Buch die Textanalyse in einzelnen logisch nacheinander folgenden Schritten ausführt und wie das jeweilige Teilthema trotz Uneinigkeiten in der bestehenden Literatur klar, übersichtlich und systematisch dargestellt wird. Dazu trägt unter anderem die Gliederung der Kapitel und Unterkapitel mit Hilfe der Dezimalklassifikation und die ständigen Hinweise auf miteinander zusammenhängende Kapitel und Unterkapitel bei. Die *Textlinguistik fürs Examen* wird auch durch die Verwendung der modernen Technologie aufgewertet, genauer gesagt durch die eingescannten Beispieltex-te. Wenn diese nämlich nur abgeschrieben würden, könnten einige *Textualitätshinweise* verloren werden.

Die Autoren haben das Buch primär nicht auf theoretische Definitionen und Vergleiche, sondern vor allem auf eine praktische (aber nicht streng verbindliche)

Anleitung ausgerichtet und bemühen sich, den Studierenden ein textanalytisches *Gespür*, bzw. eine textlinguistische „Vogelperspektive“ näher zu bringen, was ihnen meines Erachtens gut gelungen ist.

### **Literaturverzeichnis:**

de BEAUGRANDE, Robert Alain/DRESSLER, Wolfgang (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.

LINKE, Angelika/NUSSBAUMER, Markus/PORTMANN, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5. Auflage. Tübingen.

STAFFELDT, Sven (2008): *Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht*. Tübingen.

*Eva BAJEROVÁ*

SCHWITALLA, Johannes/TIITULA, Liisa (2009): *Mündlichkeit in literarischen Erzählungen. Sprach- und Dialoggestaltung in modernen deutschen und finnischen Romanen und deren Übersetzungen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 266 S., ISSN 1430-4139, ISBN 978-3-86057-178-1

Die Neuerscheinung *Mündlichkeit in literarischen Erzählungen* ist das Ergebnis einer langjährigen Zusammenarbeit von Johannes Schwitalla, dem anerkannten Würzburger Spezialisten auf dem Gebiet der Gesprächsanalyse, mit Liisa Tiitula, der Lehrstuhlinhaberin für Translationswissenschaft an der finnischen Universität Tampere.

Ihr Buch überschreitet die Grenzen einer rein linguistischen Untersuchung, indem gleichzeitig mit linguistischen Fragestellungen praktische, übersetzerische Probleme aufgegriffen werden. Die Autoren suchen u.a. nach Antworten auf folgende Fragen: Wie werden die Formen gesprochener Sprache in deutschen Romanen in finnischen Übersetzungen und umgekehrt von finnischen Romanen in deutschen Übersetzungen wiedergegeben? Welche Übersetzungsstrategien wählen die Übersetzer? Lassen sie die fremde Kultur bestehen, oder versuchen sie, sie in die eigene Kultur einzubürgern? Wie helfen sich die Übersetzer, um die Stadtsprachen, regionale Dialekte oder jugendliche Szenesprache nachzubilden und den sprachlich kommunikativen Ton der Figurenrede zu behalten?

In den ersten zwei Kapiteln des Buches bieten die Autoren eine theoretische Einleitung, die dem Leser eine schnelle Einarbeitung in die Problematik der Gesprochensprachlichkeit allgemein und in literarischen Texten speziell ermöglicht sowie einen guten Einblick in die Situation bei der Durchsetzung von gesprochensprachlichen Mitteln in deutschen und finnischen literarischen Dialogen vermittelt.

Zuerst wird auf die Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen literarischen Tradition hingewiesen: Während im Deutschen die Mündlichkeit in der Figurenrede schon um die Mitte des 19. Jhs. mit dem literarischen Realismus in die deutsche Literatur eingeflossen ist, hat sich die finnische Schriftsprache zu jener Zeit erst intensiv entwickelt und standardisiert, und die gesprochensprachlichen Formen lassen sich in der finnischen Literatur erst seit den 50er Jahren des 20. Jhs. beobachten.

Wesentliche Unterschiede bestehen auch zwischen den Mitteln, durch die sich im Deutschen und im Finnischen Gesprochensprachlichkeit manifestiert. Da diese Mittel meistens nicht äquivalent sind, ist oft das, was in einer Sprache als unmarkierte Normalform gilt, in der anderen gesprochensprachlich markiert und umgekehrt. Daraus ergibt sich das Problem, dass man bei der Übersetzung in der Zielsprache nach Mitteln suchen muss, die die Gesprochensprachlichkeit entsprechend wiedergeben würden.

Wie konkret die Übersetzer aus dem Deutschen und aus dem Finnischen vorgegangen sind, demonstrieren Schwitalla und Tiitula an Beispielen aus zwölf Romanen – sechs deutschen und sechs finnischen – und deren jeweiligen Übersetzungen. Zur Analyse wurden folgende deutsche Romane herangezogen: *Berlin Alexanderplatz* (1929) von Alfred Döblin, *Jakob der Lügner* (1969) von Jurek Becker, *Happy birthday, Türke!* (1987) von Jakob Arjouni, *Unkenrufe* (1992) von Günter Grass, *Auferstehung der Toten* (1996) von Wolf Haas und *Simple Storys* (1998) von Ingo Schulze. Finnische Romane sind vertreten durch *Kotona* (1960) von Antti Hyry, *Sujut* (1961) von Veijo Meri, *Solveigin laulu* (1970) von Lassi Sinkkonen, *Häräntappoase* (1984) von Anna-Leena Härkönen, *Kreisland* (1996) von Rosa Liksom und *Colorado Avenue* (1991) von Lars Sund.

In den analytischen, den einzelnen Romanen gewidmeten Kapiteln verfahren die Autoren nach demselben Muster: Zuerst stellen sie den betreffenden Roman vor, wobei ihre Aufmerksamkeit nicht nur dem Inhalt, sondern auch dem Aufbau des Romans, be-

sonders der Gestaltung und dem Verhältnis zwischen der Erzähler- und Figurenrede gilt. Anschließend behandeln sie die Mittel zum Ausdrücken der Mündlichkeit im Original anhand von ausgewählten Ausschnitten. Dabei gehen sie von den kleinen zu den komplexeren sprachlichen Einheiten vor, d.h. von der Phonetik/Graphematik zur Morphosyntax, zur Lexik, zur Syntax und schließlich zu den Formulierungsverfahren. Im letzten Teil jedes Kapitels wird die Übersetzung besprochen, wobei vor allem der Frage, ob sich da mehr einbürgernde oder mehr verfremdende Tendenzen verfolgen lassen, nachgegangen wird (vgl. S.48).

Die Analyse der gesprochenen sprachlichen Mittel bestätigt, dass die Romanautoren in ihren Werken nicht das ganze Spektrum dieser Mittel ausschöpfen, sondern nur eine Auswahl treffen, eine Stilisierung der gesprochenen Sprache vornehmen. Von den deutschen, im untersuchten Korpus vertretenen Autoren schreiben Schwitalla und Tiitula die größte Varianz von Formen der gesprochenen Sprache Döblin zu. Nichtsdestoweniger werden auch bei anderen Autoren – Arjouni oder Grass – zur Charakteristik der einzelnen Figuren verschiedene Soziolekte, samt „Kanak-Sprak“ (in *Happy birthday, Türke!*) oder Foreigner-Talk verwendet. Als eine gelungene Inszenierung der gesprochenen Alltagssprache, die durch eine große Vielfalt von gesprochenen sprachlichen Mitteln erreicht wird, wird das Buch *Simple Storys* hervorgehoben. Für Haas ist eine starke Stilisierung der gesprochenen Sprache charakteristisch, so dass sogar von „Redundanz bestimmter idiolektaler Erkennungsmerkmale“ zu reden ist (vgl. S. 131).

Aufgrund des Vergleichs der Originaltexte mit den finnischen Übersetzungen stellen Schwitalla und Tiitula fest, dass die Figurenrede in den Übersetzungen standardmäßiger ausformuliert ist. Trotzdem verzeichnen sie dort das deutliche Streben der Übersetzer, durch die Verwendung der für das Finnische charakteristischen gesprochenen sprachlichen Merkmale die gleiche Wirkung wie im Original zu erreichen.

Was die finnischen Romane betrifft, zeigen Schwitalla und Tiitula, dass die Gesprochenheit meistens mit syntaktischen Mitteln und umgangssprachlicher Lexik geschaffen wird. Sie weisen auch auf die Verwendung von verschiedenen finnischen Dialekten hin; gesprochenen sprachliche Phänomene auf der phonetischen Ebene verzeichnen sie seltener (z.B. im Roman *Kreisland*). Aus dem Vergleich mit den deutschen Übersetzungen hat sich ergeben, dass die Wirkung der Mündlichkeit im Deutschen abgeschwächt ist. Insgesamt bestätigen die Feststellungen von Schwitalla und Tiitula „die in der Übersetzungswissenschaft aufgestellte Hypothese, dass Übersetzungen tendenziell standardsprachlicher, normgerechter und weniger variationsreich sind als Originale“ (S. 244). In ihrer Zusammenfassung weisen die Autoren auf die Gefahr hin, dass die Veränderung der Gesprochenheit und Sprachvarietäten zur Änderung der Gesamtwirkung und des Sinns des Werkes führen kann und belegen an Beispielen der DDR-Übersetzungen, dass eine Übersetzung auch zur (ideologischen) Manipulation dienen kann.

Das neue Buch von Johannes Schwitalla und Liisa Tuutula ist aus mehreren Gründen lesenswert. Die methodologische Konzeption des Buches kann als ein musterhaftes Beispiel für andere vergleichende Studien dienen. Beeindruckend ist die Menge des bearbeiteten Materials. Man könnte meinen, dass die Autoren durch den fast identischen Aufbau der einzelnen Kapitel das Risiko eingegangen sind, den Leser durch die monotone Wiederholung zu ermüden. Davon kann jedoch keine Rede sein. Die sorgfältige Auswahl der untersuchten Romane gewährleistet einen abwechslungsreichen und vielseitigen Blick auf die deutsche und finnische Literatur und die minutiösen, mit Akribie durchgeführten Dialog-Analysen ermöglichen dem Leser die Schreib- und Übersetzungsstrategien zu verfolgen. Dabei beweisen die Autoren, dass sie die Kunst beherrschen, Fachinhalte in verständlicher, zugänglicher Art und Weise darzulegen, so

dass ihr Buch nicht nur für Philologen (Sprach- und Literaturwissenschaftler sowie Translatologen) geeignet ist, sondern allen Sprach- und Literaturinteressierten zu empfehlen ist.

*Lenka VAŇKOVÁ*



## Autorenverzeichnis

Mgr. Eva BAJEROVÁ  
Ostravská univerzita v Ostravě  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
Reální 5  
CZ-70103 Ostrava  
E-Mail: bajerovae@centrum.cz

Mgr. Jaromír CZMERO  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
Křížkovského 10  
CZ-77147 Olomouc  
E-Mail: j.czmero@seznam.cz

Dr. Józef JAROSZ  
Uniwersytet Wrocław  
Zakład Języka Niemieckiego  
Pl. Uniwersytecki 1  
PL-50137 Wrocław  
E-Mail: jaroj1@interia.pl

Julia SCHAUB, Magistra im Lehramt Regelschule  
Universität Erfurt  
Philosophische Fakultät  
Germanistische Sprachwissenschaft  
D-99089 Erfurt  
Nordhäuser Str. 63  
E-Mail: jule.schaub@online.de

Dr. Sven STAFFELDT  
Universität Erfurt  
Philosophische Fakultät  
Germanistische Sprachwissenschaft  
Nordhäuser Str. 63  
D-99089 Erfurt  
E-Mail: sven.staffeldt@uni-erfurt.de

Mgr. Renata CORNEJO, Ph.D.  
Univerzita J.E. Purkyně v Ústí n. Labem  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
České mládeže 8  
CZ-40096 Ústí nad Labem  
E-Mail: renata.cornejo@ujep.cz

Mgr. Eva Maria HRDINOVÁ, Ph.D.  
Ostravská univerzita v Ostravě  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
Reální 5  
CZ-70103 Ostrava  
E-Mail: eva.hrdinova@osu.cz

Mgr. Michaela KAŇOVSKÁ, Ph.D.  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Katedra germanistiky  
Křížkovského 10  
CZ-77147 Olomouc  
E-Mail: michaela.kanovska@upol.cz

Prof. Dr. Johannes SCHWITTALA  
Universität Würzburg  
Institut für deutsche Philologie  
Am Hubland  
D-97074 Würzburg  
E-Mail: schwittala@germanistik.uni-wuerzburg.de

doc. PhDr. František ŠTÍCHA, CSc.  
Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta  
Ústav translatologie  
Hybernská 3  
CZ-11000 Praha 1  
E-Mail: sticha@ujc.cas.cz

Prof. Eva Maria THÜNE  
Universita di Bologna  
Dipartimento di Lingue a Letterature  
Straniere Moderne  
Via Cartoleria 5  
I-540124 Bologna  
E-Mail: [evamaria.thune@unibo.it](mailto:evamaria.thune@unibo.it)

doc. et Priv.-Doz. PhDr. Lenka VAŇKOVÁ, Dr.  
Ostravská Univerzita v Ostravě  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
Reální 5  
CZ-70103 Ostrava  
E-mail: [lenka.vankova@osu.cz](mailto:lenka.vankova@osu.cz)

Em. Prof. Dr. Dr.h.c.mult. Norbert Richard WOLF  
Universität Würzburg  
Institut für deutsche Philologie  
Am Hubland  
D-97074 Würzburg  
E-Mail: [nrwolf@t-online.de](mailto:nrwolf@t-online.de)

doc. PhDr. Pavla ZAJÍCOVÁ, Ph.D.  
Ostravská univerzita v Ostravě  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
Reální 5  
CZ-70103 Ostrava  
E-Mail: [pavla.zajicova@osu.cz](mailto:pavla.zajicova@osu.cz)

## **STUDIA GERMANISTICA 4**

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

Adresa redakce: Katedra germanistiky FF OU v Ostravě, Reální 5  
CZ-70103 Ostrava  
e-mail: lenka.vankova@osu.cz

Objednávka v ČR: Prodejna skript OU, Mlýnská 5  
CZ-70103 Ostrava  
e-mail: prodejna.skript@osu.cz  
tel.: (+420) 597 091 912

Vědeckí redaktoři: Dr. Horst Erhardt  
Prof. Dr. Mechthild Habermann  
Prof. Dr. hab. Marek Haľub  
Prof. PhDr. Jiří Munzar, CSc.  
Doc. et Priv.-Doz. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.  
Em. Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Norbert Richard Wolf  
Doc. PhDr. Pavla Zajícová, Ph.D.

Výkonná redakce: Doc. et Priv.-Doz. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.  
Em. Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Norbert Richard Wolf

Technický redaktor: Mgr. Milan Pišl

Obálka: Mgr. Tomáš Rucki

Rozsah: 167 stran

Vydání: první, 2009

Tisk: Tribun EU s.r.o., Brno

Místo vydání: Ostrava

Od roku 2009 vychází Studia Germanistica dvakrát ročně.

Pokyny k formátování: <http://ff.osu.cz/kge/dokumenty/formatierungshinweise.pdf>

ISSN 1803-408X