

A AUSSIGER
BEITRÄGE B

GERMANISTISCHE SCHRIFTENREIHE
AUS FORSCHUNG UND LEHRE

3

2009
3. JAHRGANG

*Sprache, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik in Bewegung.
Aktuelle Fragestellungen germanistischer Linguistik und DaF-Didaktik*

**Hrsg. von
Hana Bergerová, Marek Schmidt und Georg Schuppener**



ACTA UNIVERSITATIS PURKYNIANAE
FACULTATIS PHILOSOPHICAE STUDIA GERMANICA

AUSSIGER BEITRÄGE

Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre

Redaktionsrat:

Hana Bergerová (Ústí n. L.), Andrea Bartl (Bamberg), Renata Cornejo (Ústí n. L.), Ekkehard W. Haring (Nitra/Wien), Klaus Johann (Münster), Marie Maroušková (Ústí n. L.), Marek Schmidt (Ústí n. L.), Georg Schuppener (Leipzig/Plzeň)

E-Mail-Kontakt: ABRedaktion@ujep.cz

Für alle inhaltlichen Aussagen der Beiträge zeichnen die Autor/innen verantwortlich.

Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte unter <http://kgerff.ujepurkyne.com>

Die Zeitschrift erscheint einmal jährlich.

Anschrift der Redaktion: Katedra germanistiky FF UJEP
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem

Bestellung in Tschechien: Knihkupectví UJEP
Brněnská 2, CZ-40001 Ústí nad Labem
knihkupectvi@rek.ujep.cz

Bestellung im Ausland: PRAESENS VERLAG
Wehlistraße 154/12, A-1020 Wien
bestellung@praesens.at

Design: LR Consulting, spol. s r. o.
Dlouhá 1548/5, CZ-40001 Ústí nad Labem
lubomir@lrdesign.cz

Technische Redaktion und Druck: Jiří Bartoš – SLON, spol. s r.o.
U Chemičky 880/18, CZ-40001 Ústí nad Labem

Auflage: 200

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta
Ústí nad Labem, 2009

ISSN 1802-6419
ISBN 978-80-7414-144-7
ISBN 978-3-7069-0583-1

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort der Herausgeber	7
PETER SCHMIDT: Wenn sich Wege kreuzen	11
I. SPRACHWISSENSCHAFLICHE UND DIDAKTISCHE BEITRÄGE	
URSULA HIRSCHFELD: Spielerische Ausspracheübungen für tschechische Deutschlernende	17
MAREK SCHMIDT/MARIE VACHKOVÁ: Angaben zur deutschen Standardaussprache im entstehenden <i>Großen deutsch-tschechischen akademischen Wörterbuch (GDTAW)</i> als Kunst des Möglichen	25
MILOŠ CHOVAN: Artikulations- und Intonationsveränderungen als Ausdrucksweisen der sozialen Distanz (Soziale Funktionen phonostilistischer Merkmale in der Konversation)	41
BERND GRIEBEL: Entwurf eines Tempussystems des Deutschen (am Beispiel des Sprachunterrichts Deutsch für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen)	57
RAÚL SÁNCHEZ PRIETO: Grammatik und Wirtschaft: Die kontrastive Hypertextgrammatik	69
VERONIKA KOTŮLKOVÁ: Tschechische Äquivalente der deutschen Determinativkomposita. Zum Einsatz von Parallelkorpora für kontrastive linguistische Untersuchungen	81
EDYTA GROTEK: Jetzt sind aber Männer dran! Reflexion über neu verwendete maskuline Berufs- und Personenbezeichnungen im Deutschen und im Polnischen	91
GEORG SCHUPPENER: Onomatopoetika – ein vernachlässigtes Gebiet der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik	105
PETRA SZATMÁRI: Sprachbewusstheit, entdeckendes Lernen. Linguale Realien im DaF-Unterricht aus plurizentrischer Sicht	125

LÁSZLÓ KOVÁCS: Einige Überlegungen zum Netzwerkcharakter des mentalen Lexikons und zu möglichen Konsequenzen für die Didaktik des Fremdsprachenerwerbs 137

ŠÁRKA BLÁŽKOVÁ SRŠŇOVÁ: Möglichkeiten und Grenzen des integrierten Sach- und Fremdsprachenunterrichts 149

DOROTHEA SPANIEL-WEISE: Sprachliche Ausbildung in binationalen-bilingualen Schulzweigen 161

PAVLA NEČASOVÁ/DAGMAR ŠVERMOVÁ: Zum Zustand des bilingualen Unterrichts in Tschechien 173

II. REZENSIONEN

Atila Bombitz/Renata Cornejo/Slawomir Piontek/Eleonora Ringler-Pascu (Hrsg.): Österreichische Literatur ohne Grenzen. Gedenkschrift für Wendelin Schmidt-Dengler. Wien: Praesens, 2009 (*Karin Wozonig*) 189

Peter Clar/Christina Schenkermayr: Theatrale Grenzgänge. Jelineks Theatertexte in Europa. Wien: Praesens, 2008 (*Renata Cornejo*) 191

Leena Eilittä: Ingeborg Bachmann's Utopia and Disillusionment. Introduction. Helsinki: Suomalaisen Tiedeakatemia Toimituksia Humaniora 347, Annales Academiae Scientiarum Fennicae, 2008 (*Jana Hrdličková*) 193

Jana Hrdličková: „Es sieht schlimm aus in der Welt.“ Der moralische Appell in den Hörspielen von Marie Luise Kaschnitz. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2008 (*Jürgen Eder*) 196

Arne Klawitter/Michael Ostheimer: Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (*Karin Wozonig*) 197

Arnulf Knaf/Wendelin Schmidt-Dengler (Hrsg.): Unter Kanonverdacht. Beispielhaftes zur österreichischen Literatur im 20. Jahrhundert. Wien: Praesens, 2009 (*Jana Hrdličková*) 198

<i>Iva Kratochvílová/Jana Nálepová</i> (Hrsg.): „Sprache: Deutsch“. Beiträge des internationalen germanistischen Symposiums Opava/Sambachshof. Opava: Slezská univerzita, 2008 (<i>Marek Schmidt</i>)	202
<i>Mari Tarvas</i> (Hrsg.): Tradition und Geschichte im literarischen und sprachwissenschaftlichen Kontext. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008 (<i>Gudrun Mücke</i>)	204
<i>Jill E. Twark</i> : Humor, Satire, and Identity: Eastern German Literature in the 1990s. Berlin/New York: de Gruyter, 2007 (<i>Ekkehard W. Haring</i>)	206
III. AKTUELLE BERICHTE, FORSCHUNGSPROJEKTE u.a.	
Die IX. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei in Bratislava, 11.-13.09.2008 (<i>Mária Vajičková</i>)	211
II. Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage in Hradec Králové, 29.-30.10.2008 (<i>Jana Ondráková</i>)	212
Holocaust in Literatur, Musik, Sprache, bildender Kunst und Unterricht. Internationales Kolloquium in Linz und Ústí nad Labem, 23.-26.03./18.-20.05.2009 (<i>Hana Bergerová, Jarmila Jehličková</i>)	214
„Übersetzung als Interpretation – Interpretation als Übersetzung“. Franz Werfel-Jahrestagung in Wien, 27.-28.03.2009 (<i>Renata Cornejo</i>)	216
Otfried Preußler didaktisch. Internationales studentisches Seminar in Řehlovice, 28.05.-01.06.2009 (<i>Jan Kvapil</i>)	218
Hotzenplotz aus Osoblaha. Die böhmische Thematik im Werk Otfried Preußlers. Wissenschaftliches Symposium in Ústí nad Labem, 12.-14.06.2009 (<i>Rahel Rosa Neubauer</i>)	219
Deutsch bewegt. XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Jena – Weimar, 03.-08.08.2009 (<i>Nadežda Zemaníková</i>)	223
Verzeichnis der Beiträger/innen	225
Verzeichnis der Gutachter/innen	229



VORWORT

Mit dem vorliegenden Band möchten die *Aussiger Beiträge* an die positive Bilanz der beiden ersten Hefte anknüpfen, die für die Herausgeber und den Redaktionsrat ebenso motivierend wie verpflichtend war. Obgleich die *Aussiger Beiträge* erst seit kurzer Zeit das Spektrum germanistischer Periodika bereichern, sind sie doch sowohl national wie international auf ein breites Echo gestoßen. Aufsätze aus den vorangegangenen Nummern sind an vielfältigen Orten rezipiert und zitiert worden.

Die dritte Nummer der *Aussiger Beiträge* enthält nun dreizehn Abhandlungen, die sich unter dem Thema „Sprache, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik in Bewegung“ den aktuellen Fragestellungen der germanistischen Linguistik und DaF-Didaktik zuwenden. Das internationale Profil dieses Bandes zeigt sich nicht nur daran, dass Autor/innen aus sechs Ländern vertreten sind, sondern auch die im Peer-Review-Verfahren beteiligten Gutachter/innen, die zum Gelingen des vorliegenden Heftes beigetragen haben, stammen aus nicht weniger als acht Ländern.

Mit dem vorliegenden Band soll die wissenschaftliche und pädagogische Tätigkeit von Marie Maroušková, Professorin am Lehrstuhl für Germanistik der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem, anlässlich ihres 70. Geburtstages gewürdigt werden. Das gewählte Rahmenthema stellt Bezüge zu ihren breit gefächerten Forschungsinteressen her. Es verwundert deshalb nicht, dass der Band mit Beiträgen zu verschiedenen Fragestellungen mit dem Schwerpunkt Phonetik beginnt und in den meisten Abhandlungen fremdsprachendidaktische Aspekte thematisiert werden. Denn gerade auf diesen Gebieten hat die Jubilarin seit Beginn ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit besonders intensiv und ertragreich geforscht. Sie wusste zudem als Lehrbuchautorin ihre Forschungsergebnisse überzeugend in die Praxis umzusetzen. Die Einheit von Forschung und Lehre war für sie immer eine Selbstverständlichkeit, ganz im Sinne der Philosophie der *Aussiger Beiträge*, die sich als eine germanistische Schriftenreihe mit sowohl innovativen wissenschaftlichen als auch lehrpraktischen Bezügen im Bereich der

Literatur, Linguistik, DaF-Didaktik und Kulturgeschichte verstehen. Dieser Band sei daher der Jubilarin mit Hochachtung und Dank gewidmet.

Die thematische Bandbreite der Beiträge, die dieser Band präsentiert und die – so hoffen wir – wieder das Interesse zahlreicher Leser/innen im In- und Ausland ansprechen wird, soll auch in den zukünftigen Nummern der *Aussiger Beiträge* beibehalten werden. Unser Ziel bleibt es dabei, aus der Mitte Europas und der Perspektive der Auslandsgermanistik heraus die Vielfalt in allen Teildisziplinen des Faches widerzuspiegeln und den aktuellen Entwicklungen in Forschung und Praxis eine geeignete Plattform zu bieten.

Die Herausgeber

Hana Bergerová
Marek Schmidt
Georg Schuppener





Marie Maroušková zu Ehren

WENN SICH WEGE KREUZEN

Eine persönliche Laudatio für Frau Prof. PhDr. Marie Maroušková, CSc.

Über 30 Jahre hinweg kreuzten sich unsere Wege beruflich und privat immer wieder. Aber gehen wir zunächst chronologisch vor:

Nach dem Abitur in Prag studierte sie Germanistik und Bohemistik an der Philosophischen Fakultät der Karlsuniversität – eine Fächerkombination, die für diese Universität historisches Programm, ja Verpflichtung ist. Namhafte Wissenschaftler der Alma mater Pragensis begleiteten ihre wissenschaftliche Entwicklung auf dem Gebiet der Germanistik. Zunächst verteidigt sie ihre Diplomarbeit bei Prof. Eduard Goldstücker zum Thema „Kurt Tucholsky mezi dvěma světovými válkami“. Mit Studien bei Prof. Emil Skála, bei dem sie das Rigorosum zur Dissertation auf dem Gebiet „Deutsche Gegenwartssprache“ mit dem Thema „Pokus o objektivní zjišťování kvality německé výslovnosti u českých žáků“ verteidigte und bei Prof. Milan Romportl, bei dem sie zur Kandidatin der Philologischen Wissenschaften mit dem Thema „Posuzování různých variant německé výslovnosti“ promovierte, ist sie legitime Vertreterin der Prager Schule, die das sprachwissenschaftliche Denken des 20. Jh. nennenswert beeinflusste.

Wissenschaftliches Fundament und praktische Anwendung theoretischer Erkenntnisse waren von Anfang an Handlungsprinzip von Prof. Maroušková. So war es charakteristisch, dass sie ihre wissenschaftliche Profilierung in unmittelbarem Kontakt zur pädagogischen Praxis vollzog. Nach Tätigkeiten an Mittelschulen in Mariánské Lázně und Prag begann ihre drei Jahrzehnte währende Arbeit an der Pädagogischen Fakultät der Karluniversität. Diese Arbeit ist untrennbar mit ihrer überaus erfolgreichen Tätigkeit als Lehrbuchautorin verbunden. In idealer Form kann sie Hochschullehre und Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache in ein System von Lehrbüchern für den Deutschunterricht an tschechischen Grundschulen einbringen.

Besonderes Augenmerk widmet sie dabei der phonetischen Arbeit, eine Aufgabe, die in dieser Phase des Fremdspracherwerbs von grundlegender Bedeutung ist. So ist es nicht übertrieben festzustellen, dass im Laufe der Zeit fast jeder zweite Tscheche mit ihr „Bekanntschaft“ gemacht hat, zumindest über eines ihrer Lehrbücher.

Neben der „normalen“ Arbeit am Lehrstuhl begründete und leitete Frau Prof. Maroušková das Projekt „Jazpex“, in dessen Rahmen sie sich der sprachlichen und vor allem der fachsprachlichen Ausbildung von Führungskräften der Wirtschaft widmete. Diese Kontakte zur Wirtschaft werden für sie immer zielführend sein, wenn es um die Umsetzung der Anforderungen der Praxis an die Ausbildung geht, so auch als Teilnehmerin des Sächsisch-tschechischen Wirtschaftsforums. All dies

ist Ausdruck ihrer wissenschaftsorganisatorischen Fähigkeiten, die sie auch über viele Jahre in Wissenschaftlichen Räten mehrerer Fakultäten konstruktiv einbrachte. Gleiches gilt auch für ihre beratenden Aktivitäten für das MŠMT*.

In diese Zeit, genauer in das Jahr 1979, fällt unser erster Kontakt, als sie mir, der ich an meiner Heimathochschule vor allen auf dem Gebiet der fachsprachlichen Ausbildung tätig war, die Möglichkeit bot, bei „Jazpex“ mitzuwirken. Es ist die Zeit intensiver Kontakte auch im Zusammenhang mit den damaligen Gesamtstaatlichen Fachtagungen der Deutschlehrer und Germanisten, in deren wissenschaftlichem Programm sie zu einer festen Größe im Bereich der Phonologie wurde. Hervorzuheben ist ihr Bemühen, immer die sprecherische Vielfalt aller deutschsprachigen Länder zu erfassen, was nicht überall mit Begeisterung aufgenommen wurde.

Immer wieder nimmt die bereits ausgewiesene Wissenschaftlerin Studienaufenthalte im deutschsprachigen Ausland wahr, um Studien zur aktuellen Sprachentwicklung zu betreiben. Dabei sucht sie den Kontakt zu wissenschaftlichen Partnern von internationalem Rang wie Otto v. Essen oder G. Nickel. Grundfragen der pädagogischen Arbeit wie Fremdsprachendidaktik und Fehleranalyse beschäftigen sie und Ergebnisse werden unmittelbar in ihre Tätigkeit als Hochschullehrerin einfließen.

1994 scheint es einen Bruch in der Entwicklung zu geben. Es scheint so. Mit Marie Čechová geht eine weitere profilierte Vertreterin der Prager Schule nach Ústí nad Labem. Die Arbeit an dieser jungen Universität ist eine neue Herausforderung. So schätzte Kollegin Maroušková die Zusammenarbeit mit unserem erfahrenen, leider viel zu früh verstorbenen Kollegen Otakar Veselý.

1997 setzte sich Marie Maroušková in einem ordentlichen Berufungsverfahren im Fachbereich Sprachen an der Hochschule Zittau/Görlitz durch und wurde vom Wissenschaftsminister des Freistaates Sachsen zur ordentlichen Professorin berufen. In entscheidendem Maße beeinflusste sie den Aufbau des für die Bundesrepublik einmaligen Studienganges Übersetzen Englisch/Tschechisch. Hier trafen wir uns in umgekehrter Konstellation wieder: Mir als Dekan war ihr Rat in diesen Jahren ihres Wirkens in Zittau stets hilfreich und willkommen.

Es ist hier nicht der Ort, Publikationen, Gutachten sowie betreute Diplomarbeiten und begutachtete Dissertationen minutiös aufzuzählen. Dazu gibt es die entsprechenden Verzeichnisse. Wenn aber im bisherigen Lebenswerk mehr als 100 betreute Diplomarbeiten in Prag, Ústí n.L. und Zittau zu Buche stehen, so ist dazu ein Wort nötig. Die Themen reduzieren sich nicht auf ihre „Spezialstrecke“, die Phonologie, wo sie „die“ Autorität im Lande ist, sondern sie hat immer den Blick für das Ganze

* Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur



Laudatio

bewahrt. So war und ist Interkulturalität für die Formulierung vieler Themen von Diplomarbeiten wichtiges Kriterium. Werke Grušas, die Arbeit an bilingualen Einrichtungen, der Erwerb des Deutschen bzw. Tschechischen als Begegnungssprache im Vorschulalter sind nur einige Bereiche des breiten Spektrums, das stets einen greifbaren Realitätsbezug hat.

Wenn Frau Prof. PhDr. Maroušková, CSc. in diesem Jahr ihr persönliches Lebensjubiläum begeht, kann sie auf eine überaus erfolgreiche wissenschaftliche, wissenschaftsorganisatorische und hochschulpädagogische Tätigkeit zurückblicken. Jetzt, da wir Kollegen an der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem sind, wünsche ich ihr gute Gesundheit, damit sie ihre vielfältigen Pläne im Interesse des Lehrstuhls, vor allem aber zum Nutzen der Studenten umsetzen kann.

Peter Schmidt





I

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE UND DIDAKTISCHE BEITRÄGE





URSULA HIRSCHFELD

Spielerische Ausspracheübungen für tschechische Deutschlernende

Ausgehend von den Zielen des Ausspracheunterrichts wird dargestellt, dass das Verstehen und Verstandenwerden in der Fremdsprache Deutsch gut entwickelte Aussprachefertigkeiten voraussetzt. Analysen an Deutschlernenden haben gezeigt, wo die Hauptschwierigkeiten liegen, diese werden im Beitrag aufgelistet. Um den oft schwierigen Lernprozess zu unterstützen und Lernende zu motivieren und zu sensibilisieren, können im Unterricht spielerische Übungen zu verschiedenen phonetischen Themen eingesetzt werden. Im Beitrag werden die Besonderheiten spielerisch angelegter, d.h. mit Spielelementen versehener Übungen erläutert und Beispiele für solche Übungen gegeben.

1 Einführung

MARIE MAROUŠKOVÁ gibt vier mögliche Ziele für die Ausspracheschulung an (vgl. MAROUŠKOVÁ 2005: 161, 2006: 405):

1. die kodifizierte Aussprachenorm,
2. die sog. phonologische Aussprache,
3. die „tatsächliche“, wirklichkeitsnahe Aussprache im Alltagsgespräch,
4. die kommunikativ effiziente Aussprache (die die Verständigung gewährleistet).

Das erste Ziel ist ihrer Auffassung nach unerreichbar, das zweite imaginär, das dritte vage und schwierig greifbar, das 4. „in der Tat erreichbar, real und in der täglichen Praxis überprüfbar“ (MAROUŠKOVÁ 2005: 160 f.).

Es hängt natürlich von den konkreten Lern- bzw. Studienzielen ab, welcher Grad der Aussprachebeherrschung anzustreben ist, bei (zukünftigen) Deutschlehrern ist es sicher das erstgenannte Ziel, das die anderen quasi mit einschließt. Eine verständliche Aussprache als wichtiges, realistisches und überprüfbares Ziel des Fremdsprachenunterrichts Deutsch ist jedoch für alle Deutschlernenden eine anzustrebende erste Stufe in der Zielhierarchie. Der Begriff Aussprache umfasst dabei segmentale (Vokale, Konsonanten) und suprasegmentale (Melodie, Sprechtempo, Lautstärke, Akzentuierung, Rhythmus, Gliederung) Strukturen und Merkmale.

Beide Ebenen sind eng miteinander verbunden. Ausspracheübungen beschränken sich deshalb nicht auf einzelne Laute sondern umfassen immer alle Merkmale der gesprochenen Sprache. Ob die Aussprache eines Deutschlernenden verständlich ist, hängt immer von der Sprechsituation und den am Gespräch beteiligten Personen ab, darauf weist MARIE MAROUŠKOVÁ in ihren Publikationen mehrfach hin. Im Deutschunterricht muss deshalb dafür gesorgt werden, dass unterschiedlichste Situationen und Gesprächskonstellationen vorhanden sind, in denen das Verstehen und Verstandenwerden geübt werden kann. Ausgehend von den Ausspracheschwierigkeiten tschechischer Deutschlernender sollen Möglichkeiten einer spielerischen Herangehensweise an die Entwicklung einer guten, situationsangemessenen und damit verständlichen Aussprache dargestellt werden.

2 Ausspracheschwierigkeiten tschechischer Deutschlernender

2.1 Interferenzbedingte Ausspracheschwierigkeiten

Eine wesentliche Ursache für Ausspracheprobleme ist der Kontrast zwischen der Muttersprache (oder anderen, früher gelernten Fremdsprachen) und der Fremdsprache Deutsch. Hieraus entstehen Interferenzen, die als „fremder Akzent“ bezeichnet werden und an denen man die Ausgangssprache oft auch bei weit Fortgeschrittenen noch erkennen kann. Die Analyse von Ausspracheabweichungen bei tschechischen Germanistikstudenten zeigt die im Folgenden aufgeführten Bereiche.

a) Prosodie

- die Akzentuierung auf der Wort- und Wortgruppenebene (Regeln und Mittel der Akzentuierung)
- der Melodieverlauf an den akzentuierten Silben und am Ende rhythmischer Gruppen
- der rhythmische Wechsel von akzentuierten und nichtakzentuierten Silben (mit Reduktionen und Elisionen), die Abgrenzung rhythmischer Gruppen voneinander (Gliederung)

b) Vokale

- die Unterscheidung lang + gespannt vs. kurz + ungespannt
- die korrekte Bildung der Ö-, Ü-Laute und E-Laute
- die reduzierten Vokale

c) **Konsonanten**

- die Unterscheidung von Fortis- und Lenis-Konsonanten, Auslautverhärtung
- die Ich- und Ach-Laute
- der H-Laut
- die R-Laute
- der Ang-Laut
- Assimilationen

d) **Laut-Buchstaben-Beziehungen**

MAROUŠKOVÁ (2007: 406) hat eine ähnliche Liste zusammengestellt, die „inzwischen im tschechischen DaF-Unterricht akzeptiert und auch von vielen Lehrbuchautoren übernommen worden“ ist:

1. Position und Stärke des deutschen Wortakzents,
2. das reduzierte e und „die Möglichkeiten seines Weglassens“,
3. gerundete ü- und ö-Vokale,
4. lange und geschlossene e- und o-Vokale,
5. die deutschen Diphthonge,
6. die Vokalisierung des r-Lautes in bestimmten Positionen,
7. die Fortisplosive und ihre Behauchung,
8. „geringere Stimmhaftigkeit“ der Leniskonsonanten und das stimmlose [h],
9. der Ang-Laut,
10. der Ich-laut,
11. die Assimilation der Stimmhaftigkeit,
12. der Vokalneueinsatz.

2.2 Individuelle Voraussetzungen

Wie lange und in welchen konkreten Formen diese Abweichungen auftreten, hängt von den individuellen Voraussetzungen ab, die die Lernenden mitbringen. Dazu gehören, mit dem Lernalter zusammenhängend:

- a) **auditive Fähigkeiten und Fertigkeiten**, die es ermöglichen, phonetische (segmentale und suprasegmentale) Merkmale der Fremdsprache Deutsch erkennen und unterscheiden zu können;
- b) **sprechmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten**, die es ermöglichen, die phonetischen Merkmale adäquat bilden zu können;
- c) **Einstellungen (Motivation), Verhaltensweisen, Lernstrategien** usw.

Diese individuell unterschiedlich ausgeprägten, mehr oder weniger guten Voraussetzungen verlangen eine Individualisierung im Ausspracheunterricht, die u.a. mit spielerisch angelegten Übungen unterstützt werden kann.

3 Spielerische Ausspracheübungen

3.1 Zum Einsatz spielerischer Ausspracheübungen

Spielerische Ausspracheübungen findet man in DaF-Lehrwerken für Jugendliche und Erwachsene nur selten. Zusätzliche Phonetikmaterialien enthalten solche Elemente teilweise (vgl. HIRSCHFELD/REINKE/STOCK 2007; HIRSCHFELD/STOCK 2000, FISCHER 2007), eben erschienen ist ein Material mit 33 Aussprachspielen (HIRSCHFELD/REINKE 2009). Im Folgenden einige zusammenfassende Bemerkungen zum Einsatz von Aussprachspielen (vgl. Einführung in HIRSCHFELD/REINKE 2009) bzw. spielerisch angelegten Ausspracheübungen:

a) **Ziele**

Spielerische Ausspracheübungen sollen

- motivieren und sensibilisieren,
- quasiauthentische Sprechanlässe und eine realitätsorientierte Sprachanwendung bieten,
- die kommunikative Kompetenz erhöhen,
- das aktive und bewusste Aussprechen intensivieren.

b) **Möglichkeiten**

Spielerische Ausspracheübungen ermöglichen

- die Wiederholung und Festigung gelernter Formen,
- den Abbau von Sprechhemmungen,
- die spielerische Verbindung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik,
- die situative Variation und den situationsangemessenen Gebrauch von Ausspracheformen,
- Methodenwechsel und Methodenvielfalt,
- ganzheitliches Lernen, Lernen mit allen Sinnen.

CHUDOBA (2007: 4f.) weist u.a. auch auf folgende Erfahrungen aus der Praxis hin:

- spielerische Übungsmaterialien überwinden die Identitätshemmung;
- sie verhelfen zu einer positiven Gruppendynamik;
- es werden kognitive, affektive und künstlerische Elemente verknüpft;
- der Unterricht wird lernerzentriert.

c) **Grenzen**

Aussprachspiele dienen nicht der Einführung und Korrektur phonetischer Formen. Das muss vor dem Spielen (und kann nach dem Spielen) geschehen. Im Spiel geht es um Anwendung, Automatisierung und Variation.

Für das Spielen, für das Anwenden also wird vorausgesetzt:

- die grundlegende Beherrschung der anzuwendenden phonetischen Formen,

- die Kenntnis der Laut-Buchstaben-Beziehungen und wichtiger Regeln und Merkmale für die richtige Aussprache.

3.2 Beispiele

Drei Beispiele zu den o.g. Ausspracheschwierigkeiten werden im Folgenden skizziert:

- „**HöhePunkte beim Essen**“: Wortakzentuierung, emotionale Sprechweise (vgl. HIRSCHFELD/REINKE 2009),
- „**Lies den Text so!**“: prosodische Gestaltung von emotionaler und situativer Sprechweise (vgl. ENDT/HIRSCHFELD 1995),
- „**Wörter im Wort**“: Aussprache neu zu bildender Wörter (veränderte Laut-Buchstaben-Beziehungen), Wortakzentuierung, ausgewählte Vokale und Konsonanten (vgl. HIRSCHFELD/REINKE 2009).

Sie sollten von den Lehrenden zunächst selbst ausprobiert werden, deshalb finden sich hier die entsprechenden Formulierungen als Spielanleitung:

a) HöhePunkte beim Essen

Spielanleitung:

- Wählen Sie reihum ein Wort und brummen oder summen Sie es. Achten Sie auf den Wortakzent (großer Punkt, die kleinen Punkte stehen für unbetonte Silben, es geht nur um den Hauptakzent, der deutlich realisiert werden soll). Die anderen raten, welches Wort es war. Wer es zuerst herausbekommt, ist als Nächste(r) dran.

Müsli ●●	Pudding ●●	Salat ●●	Spinat ●●	Paprika ●●●
Ananas ●●●	Salami ●●●	Bananen ●●●	Schokolade ●●●●	Konfitüre ●●●●
Kirschkompott ●●●	Erdbeeren ●●●	Apfelkuchen ●●●●	Nudelsuppe ●●●●	Kartoffelbrei ●●●●
Johannisbeeren ●●●●●	Gemüsesuppe ●●●●●	Schokoladeneis ●●●●●	Aprikosentorte ●●●●●●	Zitronen- marmelade ●●●●●●●

- Zweite Runde: Sie sprechen ein Wort und zeigen mit der Melodie, ob Sie es mögen oder nicht. Die anderen raten, ob Sie das mögen oder nicht. Wer es zuerst herausbekommt, ist als Nächste(r) dran.

3. Spielen Sie „Kofferpacken“ (die Aufzählung wird immer länger): **Bei uns gibt es heute...**

A: *Bei uns gibt es heute Salat.*

B: *Bei uns gibt es heute Salat und Kirschkompott.*

C: *Bei uns gibt es heute Salat, Kirschkompott und Pudding.*

D: ...

Und immer reihum, mit der richtigen Wortbetonung und – wie vorgegeben – ob man es mag oder nicht. Wer eins vergisst, muss aufhören, wer übrig bleibt, hat gewonnen.

Anmerkungen:

1. Das Kofferpacken ist das eigentliche Spiel, es wird in den beiden ersten Runden vorbereitet.
2. Die Schüler können eigene Kärtchen mit Wörtern und Punkten anfertigen, auch zu anderen Themen: Freizeit, Geburtstagswünsche, Ortsnamen in Deutschland usw.

b) Lies den Text so!

Spielanleitung:

1. Jeder zieht ein Los aus dem Umschlag. Es enthält die Anweisung, wie ein Text zu lesen ist.

Lies ganz laut!	Lies ganz leise!	Lies ganz schnell!	Lies ganz langsam!	Lies ganz hoch!
Lies ganz tief!	Lies ganz traurig!	Lies ganz fröhlich!	Lies ganz aufgeregt!	Lies ganz undeutlich!
Lies ganz normal!	Lies ganz böse!	Lies ganz müde!	Lies ganz erschrocken!	Lies ohne Pausen!
Lies schimpfend!	Lies gelangweilt!	Lies monoton!	Lies flüsternd!	Lies schüchtern!
Lies wie einer, der gerade Lesen lernt!	Lies wie ein Opa ohne Brille!	Lies wie ein Pastor!	Lies wie ein Lehrer!	Lies wie ein Nachrichtensprecher!
Lies wie ein Sportreporter!	Lies wie ein Bahnhofslautsprecher!	Lies wie ein Baby!	Lies wie ein Märchenerzähler!	Lies wie ein alter Mann!

2. Ein Mitspieler liest einen Text so vor, wie es auf seinem Los steht, z.B. diese Sprichwörter:

Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.

Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.

Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht.

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr.

Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß.

Was lange währt, wird endlich gut.

3. Die anderen raten, welche Sprechweise das war. Wer es zuerst sagt, darf als Nächste(r) lesen.

Anmerkungen:

1. Das Lesen kann durch entsprechende Gestik und Mimik begleitet werden.
2. Jeder Text aus dem Lehrbuch ist geeignet, auch jeder andere Text, den die Schüler mitbringen.
3. Sie müssen nicht alle Anweisungen verwenden, Sie können auch wenige Lose für Ihre Gruppe auswählen und entsprechend oft kopieren, so dass jeder Schüler eins erhält.

c) Wörter im Wort

Spielanleitung:

1. Sie wählen/finden in der Gruppe ein längeres Wort (das kann Problemlaute enthalten, wie die folgenden Beispiele Ü-Laute), z.B.
Übersetzung, Überraschung, Ausspracheübung, Prüfungsgespräche, ...
2. Sie vereinbaren eine Zeit, z.B. 2, 3 oder 5 Minuten
3. Sie bilden aus den Buchstaben des Wortes neue Wörter, z. B. aus *Übersetzung*:
üben, über, Tür, Zunge, er, Tee, Teer, See, setzen, ...
4. Nach Ablauf der Zeit werden die Wörter vorgelesen. Alle prüfen, ob es die gefundenen Wörter wirklich gibt und ob die Aussprache der Vokale und Konsonanten und die Wortakzente stimmen.
5. Wer die meisten „richtigen“ Wörter gefunden und richtig ausgesprochen hat, hat gewonnen.

Anmerkungen:

1. Wenn das gewählte Wort bestimmte Buchstaben enthält (*Übersetzungen* enthält z.B. <ü>, <z>, <ng>), dann werden auch bestimmte Laute häufig vorkommen und geübt.
2. Lassen Sie Ihre Schüler alle gefundenen Substantive mit Artikel (*der See, die Zunge*) und die Verben mit Personalpronomen (*sie üben*) vorlesen.
3. Lassen Sie die Schüler in einer Hausaufgabe Sätze mit den gefundenen Wörtern bilden oder einen kleinen Text schreiben – und in der Gruppe vorlesen.

4 Fazit

Für die Arbeit an der Aussprache gibt es keine festen Regeln, Methoden und Übungstypen, ganz unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und Unterrichtsziele und -bedingungen müssen berücksichtigt werden. Dabei ist ein Vorgehen zu empfehlen, bei dem Ausspracheübungen kommunikativ angelegt sind und mit weiteren sprachlichen, para- und nonverbalen Komponenten (Grammatik, Wortschatz, Gestik, Emotionen usw.) verknüpft werden. Nur so kann ein anhaltender Automatisierungseffekt erreicht werden. Die vorgestellten Beispiele sollen zu einem solchen integrativen Aussprachetraining anregen.

Literaturverzeichnis:

- CHUDOBA, Gregor (2007): Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2. URL: www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/beitra33.htm [10.04.2009]
- ENDT, Ernst/HIRSCHFELD, Ursula (1995): Die Rhythmuslokomotive. München: Goethe-Institut.
- FISCHER, Andreas (2007): Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert-Verlag.
- HIRSCHFELD, Ursula/REINKE, Kerstin (2009): 33 Aussprachespiele. Stuttgart: Klett.
- HIRSCHFELD, Ursula/REINKE, Kerstin (Hrsg.) (2007): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2. URL: www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/beitra33.htm [10.04.2009]
- HIRSCHFELD, Ursula/REINKE, Kerstin/Stock, Eberhard (Hrsg.) (2007): Phonotheke intensiv. München: Langenscheidt.
- HIRSCHFELD, Ursula/STOCK, Eberhard (Hrsg.) (2007): PHONOTHEK interaktiv. (CD-ROM). München: Langenscheidt.
- MAROUŠKOVÁ, Marie (2005): Soziolinguistische Forschungsprojekte zum Aussprachetraining. In: Festschrift zum 15. Gründungsjubiläum des Lehrstuhls Germanistik, Ústí nad Labem: UJEP S. 160-170.
- MAROUŠKOVÁ, Marie (2007): Verständlichkeit der Klanggestalt des Deutschen bei Deutsch-Lernenden. (Ergebnisse psycho- und soziolinguistischer Untersuchungen). In: Motivation für Deutsch, Nitra: SUNG, S. 405-410.

MAREK SCHMIDT/MARIE VACHKOVÁ

Angaben zur deutschen Standardaussprache im entstehenden Großen deutsch-tschechischen akademischen Wörterbuch (GDTAW) als Kunst des Möglichen

The present article considers how and to which extent the correct German pronunciation is to be entered into the „German-Czech Academic Dictionary” (LGCAD) being written. The authors state that the codified pronunciation of the German Standard („deutschländisches Deutsch”) is the most suitable pronunciation norm because it represents most German speakers despite its many existing variations. This norm, represented by DUDEN, vol. 6 („Das Aussprachewörterbuch”), is commented with special regard to the role of the German standard in foreign language teaching in the Czech Republic. The authors claim that the teachers („model speakers” according to Ulrich Ammon’s model of four social forces) as well as dictionary users have to follow a single codified pronunciation norm. For practical reasons, regional varieties shall be selected only according to the „Duden Universalwörterbuch” and „Variantenwörterbuch”. In addition, dictionary authors have to focus on the most striking interferences between German and Czech as researched and described by Marie Maroušková.

1 Zur Einführung

Die im tschechischen Laienbewusstsein (und häufig leider auch in den Reihen der Germanistikadepten) immer noch herrschende unsinnige Meinung, dass die deutsche Aussprache der tschechischen so naheliegt, dass sie – im Kontrast mit dem phonetisch „schwierigen“ Englisch oder Französisch – fast im Handumdrehen zu erlernen sei, ist unseres Wissens auf die Darstellung der deutschen Standardaussprache in einem deutsch-tschechischen Wörterbuch (weiter nur WB) noch nicht bezogen worden: Die Wörterbuchbenutzungs- bzw. Konsultationssituationen (vgl. WIEGAND 1998: 824ff.), die im Rahmen der empirischen lexikographischen Forschung postuliert werden, sind von der WB-Didaktik und WB-Planung¹ nicht wegzudenken. Der

¹ Vgl. WIEGAND (1998: 847). WIEGAND fasst die WB-Didaktik und WB-Forschung als Nebenzwecke der zu entwickelnden Typologie der (konfliktbedingten) Konsultationstypologie auf. Diese Aspekte sind im Rahmen der WB-Planung eher zentral, sie sollen – falls nicht auf einer empirischen WB-Benutzungsforschung im Falle der zweisprachigen WB – auf praxisbasierten kontrastiven Studien gegründet sein. Vgl. VACHKOVÁ (2003: 251ff.).

folgende Text bemüht sich darum, diese Lücke aus dem synchronen Standpunkt und im Rahmen des laufenden Wörterbuchprojekts zum Teil zu schließen.

2 Aussprache und lexikographische Praxis

Die eher stiefmütterliche Behandlung der deutschen Aussprache in der bisherigen deutsch-tschechischen einheimischen WB-Produktion² ist jedoch vielmehr auf den allgemeinen Stand der älteren und eingelebten lexikographischen Praxis überhaupt zurückzuführen, wo die Mikrostruktur³ des Wörterbuchartikels (WBA) an bestimmten Angabentypen (funktionale WB-Textsegmente zur Aussprache, Worttrennung, stilistischen Markierung usw.) arm war. Auch heute gehen die WB-Autoren meistens davon aus, dass die Aussprache der WB-Benutzer, der bekannten Unbekannten, eher eine sekundäre Rolle spiele, zumal sie bereits im Anfängerunterricht als bewältigt angesehen werden sollte, d.h. also früher, ehe man überhaupt nach einem WB greift. Außerdem scheinen sie sich auf die intuitive Beherrschung der Ausspracheregeln zu verlassen. Wohl deswegen haben bisher auch potenzielle Ausspracheprobleme, die auf den inzwischen wissenschaftlich beschriebenen realen Unterschieden zwischen den beiden Sprachen beruhen, nur sporadisch in den WBA Eingang gefunden.⁴ Auch heute sieht es in der kommerziell ausgerichteten WB-Produktion nicht viel anders aus. Diese hebt sich nur von der Praxis der akademischen lexikographischen Projekte ab, die an den Universitäten laufen und bei denen die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus dem Bereich der Phonetik und Phonologie sowie der metalexikographischen Forschungen vorausgesetzt werden kann.⁵

3 Gibt es noch Interesse an der normgerechten deutschen Aussprache?

Ziehen wir noch andere Tatsachen in Betracht als nur die hierzulande herrschenden Umstände (Lehrwerke unterschiedlicher Qualität; Mangel an qualifizierten Deutschlehrern; Vielfalt von Lehrern-Muttersprachlern unterschiedlichen Bildungs-

2 Vgl. z. B. die mangelhafte lexikographische Bearbeitung der deutschen Aussprache bzw. den Kommentar im WB-Vorspann in SIEBENSCHN (1964, 1988, 1993).

3 Die Autoren fassen den Terminus Mikrostruktur im Sinne WIEGANDs auf (vgl. WIEGAND 1989, s. Abb. zu Angaben-Übersicht auf S. 433).

4 Die Aufnahme von jeder zusätzlichen und konsistent auszuführenden Mikrostruktur-Angabe, die Fachleute erfordert, belastet die WB-Planung zeitlich und finanziell.

5 Vgl. z. B. das lexikographische Projekt des Großen Deutsch-Russischen Wörterbuches. Die phonetische Transkription in der elektronischen Version wird vor allem bei den Fremdwörtern berücksichtigt (evtl. mit metasprachlichem Kommentar zu regionalen Varianten versehen, der aus einer deutschen Quelle stammt, s. z. B. das Wort *Chiffon*, unter http://dic.academic.ru/dic.nsf/ger_rus/28797/Chiffon [30. 1. 2009])

niveaus, die herkunftsmäßig fast das gesamte deutschsprachige Gebiet abdecken; eine fast nichtexistierende Weiterbildung der einheimischen Lehrkräfte usw.): Bezüglich der Nichteinhaltung der Sprachnormen, u.a. der Aussprachenorm, muss eine erhebliche Toleranz festgestellt werden bzw. wachsender Unwille, die Sprachnormen einzuhalten. Diese Tendenz geht Hand in Hand mit der allgegenwärtigen *Kolloquialisierung* (vgl. dazu HOFFMANNOVÁ 2008) der Mediensprache bzw. einer starken *Informalisierung* (REIBLE 1998: 245) und den zusammenhängenden psychosozialen Auswirkungen, die „zu innersprachlichen Normverschiebungen führen“ (HOFFMANNOVÁ 2008: 111, Übersetzung – M.V.). Betrachtet man jedoch die Lehrer als einen der vier prominenten Faktoren bei der Herausbildung des Normbewusstseins im sozialen Kräftefeld der Standardvarietät, in dem sich alle Variationen der Norm ereignen⁶, ist die Rolle des tschechischen Deutschlehrers von dieser ableitbar, weil er sich – im Idealfall – ebenfalls an der Herausbildung des Normbewusstseins im Bereich der normgerechten Sprachverwendung (u. a. der Aussprache) als *Modellsprecher* beteiligt. Seine Mühe zielt auf Studierende ab, die zuerst meistens mit einem Übersetzungswörterbuch konfrontiert werden, ehe sie nach einem einsprachigen WB greifen. Auch sind solide erarbeitete Ausspracheangaben nicht zu unterschätzen.

4 Varianz

Fasst man darüber hinaus die überaus große Vielfalt der Existenzformen (vgl. den WB-Vorspann zu AMMON 2004) des gegenwärtigen Deutsch ins Auge, scheint es auf den ersten Blick, die Einhaltung der deutschen Standardaussprache verliere im Unterricht ihren eigentlichen Sinn. Für ein jedes lexikographisches Werk gilt jedoch, dass es, ob gewollt oder ungewollt, eine normgebende Funktion hat (vgl. den WB-Vorspann zu AMMON 2004). Dieser Konflikt wird noch aktueller durch die Hinwendung der modernen Sprachwissenschaft zur Sprachverwendung; mithilfe von technischen Möglichkeiten können viele Feinheiten des Sprachusus wahrgenommen werden. Sie lassen das Phänomen der Sprachnormung und der

6 Siehe AMMON (2004: 4): „Erst durch Sprachnormautoritäten, die – aufgrund glaubhafter Macht – das Sprachhandeln anderer Personen (ihrer Normsubjekte) korrigieren, existieren Normen als solche. Für standardsprachliche Normen ist es charakteristisch, dass die Autoritäten von Berufs wegen zur Sprachkorrektur (mit den Norminhalten als Zielgröße) berechtigt oder verpflichtet sind, so z.B. Lehrer (Normvermittlung in der Schule) und Amtsvorsteher, Verlagslektoren oder Radiodirektoren (Normbefolgung in der Arbeitswelt).“ (www.ids-mannheim.de/org/tagungen/jt2004/ammon.pdf). Zum Schema des Ammon'schen Modells vgl. z. B. Ammon, Ulrich: Variation und Norm in der Gegenwartssprache. In der elektronischen Version auf S. 153 unter <http://www.germsem.uni-kiel.de/hundt/material/2006-WS/P-A2-Reader-009.pdf> [31. 1. 2009]

Varianz in einer neuen Perspektive erscheinen. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass ein WB, sei es auch nur auf die Varianten ausgerichtet, nur die als typisch empfundenen „prägnanten Erscheinungen“ (AMMON 2004: LI) der regionalen Aussprachen festhalten kann. Eine umfassende Darstellung kommt nicht in Frage, zumal die Abgrenzung von Dialekt, Umgangssprache und Standard mit vielen Dilemmas verbunden ist (AMMON 2004: XLVI). Die Dynamik regionaler Normen (der varietätenspezifischen Normen, die von den Vollzentren bestimmt werden) ist jedoch kein Argument dafür, die Norm im FSU oder im Übersetzungswörterbuch abzulehnen. Im Gegenteil. Hier ist pragmatisch vorzugehen, indem man die Ideale der akademischen Forschungsperspektive relativiert: Die Wahl, das „deutschländische Deutsch“ mit seinem Aussprachestandard in das (wörterbuchtypologisch als vorwiegend passives Übersetzungs-WB konzipiertes) GDTAW aufzunehmen, ist aus der Perspektive der Lerner bzw. Benutzer aus auslandsgermanistischer Sicht durchaus plausibel, weil das bundesdeutsche Deutsch den Großteil der Sprecher darstellt (vgl. die Rezension zu AMMON et al. von FARØ 2005). Wenn ein WB-Benutzer ein Wort in der österreichischen bzw. schweizerischen Ausspracheversion hört und im GDTAW in den Ausspracheangaben die vom Duden kodifizierte Aussprache vorfindet, hat er immerhin eine Vergleichsbasis, die ihn zur Sensibilität in der Aussprache animiert. Wir haben mit einer Analogie dessen zu tun, was sich in der Spracherziehung auf der stilistischen Ebene – wieder idealiter – ereignen sollte: Das Gefühl für die lexikalisch-syntaktische Varianz entwickelt sich erst auf der Grundlage der Erfahrung mit einer Vielfalt von Stilregistern. Die einzigartige Aufgabe eines deutsch-tschechischen WB besteht jedoch darüber hinaus noch darin, die genormte deutsche Aussprache festzuhalten, um mit Hilfe dieser relativ zuverlässigen Vergleichsgröße den möglichen, auf Interferenzen beruhenden Normverletzungen in der vorausgesetzten Breite vorzubeugen.

5 Zur Position der Angaben zur Aussprache im Informationsangebot des Wörterbuchartikels

Der genuine Zweck eines Aussprache-WB besteht in der Möglichkeit, dass man die Standardaussprache des gesuchten Lemmas erschließen kann (vgl. WIEGAND 1998: 303). Der genuine Zweck eines Bedeutungs-WB ist es, nicht nur Informationen zur Bedeutung des Wortes zu bieten, sondern einen ganzen Datenkomplex (Rechtschreibung, Worttrennung, Angaben zur Standardaussprache, Stilistik, Pragmatik, Grammatik, Kollokabilität, Phraseologie usw.). In dem entstehenden GDTAW (zu grundlegenden Nachschlagewerken s. u.) sind die Ausspracheangaben in der Form der phonetischen Transkription als fester Bestandteil des WBA-Textes,

der aus der nach den Sprachangabentypen segmentierten Datenbank generiert wird. Die Ausspracheangaben folgen den Rechtschreibangaben, die gemeinsam mit Worttrennung und Akzentuierung verzeichnet werden, indem die kurze bzw. lange betonte Silbe immer signalisiert wird, vgl.

2) *angstfrei*

2b) #*angst|frei*

[...]

2) *bügelfrei*

2b) *bü|gel|frei*

[...]

Bedeutungsdiskriminierende Akzentverhältnisse (vgl. *steinreich* 1. [,- -] (steinig), 2. [,-' -] (*sehr*)) richten sich ebenfalls nach den DUW-Angaben (2003). Die Schwankung der Betonung in den Komposita mit binärer Struktur und die mögliche Varianz im Falle der polymorphematischen Komposita wird in der Regel nicht verzeichnet (*Bürgermeister* [,- -], [-' -] erscheint in der gesprochenen Sprache in zwei Akzentvarianten, das DUW führt nur noch eine Variante an.). Eine besondere Aufmerksamkeit wird den Fremdwörtern⁸ geschenkt.

6 Phonetische Transkription des Deutschen und der tschechische Benutzer

Bei Überlegungen über mögliche effiziente Darstellungskonzepte der deutschen Standardaussprache im Kontext eines (repräsentativen) deutsch-tschechischen Übersetzungs-WBs muss, bevor man zu methodologischen Fragestellungen gelangen kann, in erster Linie bestimmt werden, *was überhaupt* (insbesondere in Anbetracht spezifischer Bedürfnisse der WB-Adressaten⁹) unter

7 Das Zeichen „#“ wird in dem Datenbankoutput zum Punkt unter dem kurz betonten Vokal (*angstfrei*), das Zeichen „_“ zum Strich unter dem langen betonten Vokal (*bügelfrei*).

8 Vgl. den empirischen Nachweis in der Diplomarbeit von DVORÁKOVÁ (2000). Diese Diplomarbeit dient als eine der im Rahmen des Projekts vorgenommenen internen WB-Analysen.

9 Zum Adressatenkreis des entstehenden GDTAW gehören vor allem tschechischsprachige Akademiker, Experten, Hochschulstudierende und Übersetzer. Das Wörterbuch soll nicht nur den lebendigen deutschen Sprachgebrauch, nicht nur den Wortschatzkern der wichtigsten wissenschaftlichen Bereiche abdecken, sondern auch die Wörter auflisten, die für diejenigen unentbehrlich sind, die sich mit der deutschen Literatur und Geschichte befassen. Das Wörterbuch entsteht in einer Zeit, in der eine umfassendere deutsche Grammatik, die auch Informationen zur deutschen Wortbildung enthält, den tschechischsprachigen Nutzern nicht zur Verfügung steht. Oberstes Gliederungsprinzip bilden dabei die Wortarten. Akzentuiert werden besonders der gegenwärtige Usus, die Umgangssprache, die Pragmatik und die Varietäten (stilistische Markierung). Produktive deutsche Wortbildungsmorpheme werden inventarisiert und an Beispielen dargestellt. Die Wörterbuchartikel werden zudem durch kontrastiven Sprachvergleich angereichert.

Standardaussprache der deutschen Gegenwartssprache verstanden werden sollte. Die Suche nach der nur scheinbar einfach zu findenden Lösung dieser Frage ergibt, wie bereits im 4. Kapitel angedeutet, mehr Problemfelder als Antworten. Abgesehen von regionalen Varietäten¹⁰ (deutsche Sprache in Österreich und in der Schweiz), deren ausreichende Darstellung im Rahmen des GDTAW-Projekts¹¹ prinzipiell nicht möglich ist, charakterisiert nämlich auch die Kodifizierung der binnendeutschen Standardaussprache eine große, nicht einheitlich dargestellte Variantenvielfalt (ausführlicher dazu vgl. SCHÖNFELD 1985), deren linguistische Beschreibung einerseits einer durchaus feineren stilistischen Differenzierung¹² bedarf, andererseits aber in Übersetzungswörterbüchern in ihrer Fülle (längst nicht nur aus platzökonomischen Gründen) lediglich begrenzt präsentierbar ist.

Oben beschriebene Fakten sowie das Anliegen, den WB-Benutzern eine überregional geltende, stilistisch neutrale und kommunikationsnahe Aussprache des Deutschen zu vermitteln, haben das Autorenkollektiv dazu geführt, sich an dem modernsten der drei gängigen Aussprachewörterbücher zu orientieren, nämlich an DUDEN Band 6 – Das Aussprachewörterbuch.¹³ Dieses Nachschlagewerk bedient sich (wie aber auch die übrigen zwei Aussprachewörterbücher) des weltweit geläufigsten Transkriptionssystems nach Regelung der Internationalen phonetischen Assoziation (API/IPA¹⁴). Dieses System wurde¹⁵ mit dem durchaus nicht bescheidenen Ziel entwickelt, die gesprochene Form von möglichst vielen (natürlichen) Sprachen formal einheitlich darzubieten, um komparative bzw. konfrontative Studien auch von typologisch voneinander sehr entfernten Sprachen zu ermöglichen. Da ein solches Transkriptionssystem logischerweise bei Weitem nicht alle spezifischen Merkmale einzelner Lautungen detailliert darbieten kann, werden für die Beschreibung der gesprochenen Form von einzelnen Sprachen dessen diverse Variationen, u.a. auch die in der tschechischen lexikographischen Praxis wohl verankerte sog. tschechische phonetische Transkription verwendet.

Im Allgemeinen (und sehr vereinfacht¹⁶) kann man die Unterschiede der inter-

10 Zur Begriffsbestimmung s. den WB-Vorspann in AMMON (2004).

11 Das Projekt wird von der GAČR (Czech Science Foundation) seit 2000 finanziert. Dieser Beitrag entsteht im Rahmen des Projekts GAČR 405/09/1280.

12 Vgl. das von MANGOLD (1973, 1986) vorgenommene Konzept einer phonostilistischen Differenzierung, ferner auch KRECH et al. (1982:73 ff.).

13 Als Ausgangsbasis dient die 6. (von MANGOLD) überarbeitete und aktualisierte Auflage.

14 Die aktuellste Version ist herunterladbar unter URL: <http://www.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html>.

15 Die allererste Version stammt aus dem Jahr 1886.

16 Ausführlicher behandelt diese Topik z.B. PALKOVÁ (1994:36ff.).

nationalen phonetischen Umschrift na IPA/API zu der sog. tschechischen phonetischen Transkription folgendermaßen zusammenfassen:

- Das tschechische Transkriptionssystem verwendet als Umschriftzeichen in erster Linie Zeichen aus dem tschechischen Grapheminventar; nur für Laute, für die es in diesem Inventar keine passende Entsprechung gibt, werden Zeichen vom API/IPA-System übernommen (ähnlich wird mit diakritischen Zeichen umgegangen).
- Die IPA/API-Transkription spiegelt konsequent die Offenheit und Geschlossenheit der Vokale. Im Rahmen der sog. tschechischen Transkription wird auf diese Differenzierung in der Regel nicht eingegangen, weil sie für die tschechische Standardaussprache nur von geringer Bedeutung ist. Diese Tatsache führt einerseits zwar zur wesentlichen, von tschechischen Sprachbenutzern willkommenen Simplifizierung, andererseits werden aber im Rahmen der IPA/API-Transkription und der sog. tschechischen Transkription identische Umschriftzeichen für Vokale mit unterschiedlicher Qualität verwendet, z.B. [e] entspricht nach IPA/API einem kurzen, *geschlossenen* e-Laut, nach Regelung der sog. tschechischen Transkription aber einem kurzen, *offenen* e-Laut.
- Im Konsonantismus entstehen die meisten Probleme bei der Transkription von Affrikaten, die nach IPA/API als Zusammenrückungen von entsprechenden zwei Verschluss- und Englauten dargestellt werden, und denen die sog. tschechische Transkription jeweils ein aus dem tschechischen Grapheminventar stammendes Zeichen zuschreibt.

Um möglichst objektiv festzulegen, welchen Erscheinungen bei der Vermittlung der deutschen Standardlautung im entstehenden WB-Projekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, wird zweigleisig verfahren – einerseits geht man von repräsentativen Analysen der beiden phonologischen Inventare¹⁷ und ihrer nachfolgenden Konfrontation (vgl. ŠIMEČKOVÁ 2001) aus, andererseits werden psycholinguistische Aspekte, insbesondere der interlinguale Transfer, in Betracht gezogen. Grundsätzlich bestätigt sich dabei die fundamentale Annahme der kontrastiven Linguistik sowie der Psycholinguistik und der Linguodidaktik, dass für Muttersprachler einer Ausgangssprache sich als besonders problematisch solche Erscheinungen erweisen werden, die in der Ausgangssprache entweder gar nicht vorkommen oder in ihr einer unterschiedlichen Regelung unterliegen.

17 Für das Deutsche vgl. UNGEHEUER (1969), beispielsweise auch MAAS (2006), für das Tschechische VACHEK (1964) und PALKOVÁ (1994).

7 Interlinguale Interferenz

Der Fremdsprachenerwerb wird bekanntlich stark von der Mutter- bzw. Ausgangssprache der Lernenden determiniert. Die Aneignung der zielsprachlichen Standardlautung (wie auch der anderen Sprachmittel) verläuft unentbehrlich durch einen *mutter- bzw. ausgangssprachlichen Filter*, was logischerweise eine unerwünschte Übernahme von muttersprachlichen bzw. ausgangssprachlichen Gewohnheiten in die Zielsprache (sog. negativen interlingualen Transfer) zur Folge hat.

Auf der rezeptiven Ebene bewirkt diese Tatsache oft eine Verwechslung und fälschliche Identifizierung zielsprachlicher Phoneme mit mutter- bzw. ausgangssprachlichen Phonemen, so wird z. B. in der Regel das deutsche lange, geschlossene [o:] als ein im Tschechischen üblicher langer, offener *o*-Laut wahrgenommen, das reduzierte [ə] als [ɛ], das velare [ŋ] als [ng] u. Ä.

Auf der produktiven Ebene wird häufig eine Substitution der für die jeweilige Zielsprache typischen Phoneme, ggf. phonologischen Merkmale durch typische Phoneme, ggf. phonologische Merkmale der Mutter- bzw. Ausgangssprache beobachtet, die sich dementsprechend in der Parole in der phonetischen Realisierung dieser Elemente auswirkt, vgl. z. B. die Substitution des sog. Ich-Lautes [ç] durch [x] bzw. durch [j].

8 Ausspracheschwierigkeiten für tschechische Muttersprachler

Folgende Übersicht der von tschechischen Muttersprachlern (und somit WB-Adressaten) zu erwartenden Ausspracheschwierigkeiten und typischen Ausspracheinterferenzen stützt sich insbesondere auf (etwas unterschiedlich strukturierte) Ergebnisse der (intentional anders ausgerichteten) Studie von MAROUŠKOVÁ (1973), die sowohl linguistische als auch psycholinguistische und linguodidaktische Aspekte in Betracht zieht und von der auch die meisten späteren Versuche um Erfassung dieser Topik ausgehen. Die Darstellung der Ausspracheschwierigkeiten im entstehenden WB-Projekt konzentriert sich vorrangig auf phonologisch relevante Phänomene, sodass nicht auf alle von MAROUŠKOVÁ aufgelisteten Problemfelder eingegangen werden kann.¹⁸

¹⁸ Im Bereich des **Vokalismus** handelt es sich um Diphthonge [ai] und [oy]. Ihre phonetische Realisierung mag für tschechische Muttersprachler insofern ein Problem darstellen, als sie mit den im Tschechischen üblichen Lautkombinationen des kurzen tschechischen *a*-Lautes sowie des kurzen tschechischen *o*-Lautes mit dem palatalen [j] (die keineswegs als Diphthonge zu betrachten sind!), verwechselt werden. Da diese Verwechslung (z. B. Aussprache von *Mai* als *[ˈmaj]) aber nicht phonologisch relevant ist und von deutschen Muttersprachlern eher als stilistische Entgleisung empfunden wird, hält es die WB-Redaktion

8.1 Vokalismus

8.1.1 Labialisierte Vordervokale (ö-Laute und ü-Laute)

Da es im Tschechischen keine labialisierten Vordervokale gibt, werden diese Laute oft substituiert, und zwar entweder durch nicht labialisierte tschechische Vordervokale, d.h. ö-Laute durch offene e-Laute [ɛ], [ɛ:] und ü-Laute durch [i]¹⁹, [i:] oder durch labialisierte tschechische Hintervokale, d.h. ö-Laute durch [o], [o:] und ü-Laute durch [u] und [u:]. Im entstehenden WB sollte auf diese Differenz besonders dann hingewiesen werden, wenn eventuelle Verletzung der kodifizierten (und phonologisch relevanten) Vokalqualität sich in Bezug auf die lexikalische Semantik negativ auswirken könnte, beispielsweise also Aussprache von *Hölle* als *[ˈhɛlɔ] bzw. sogar *[ˈhɛlɛ], *kühl* als *[ˈki:l] oder Aussprache von *müsst* als *[ˈmɪst].

8.1.2 Lange geschlossene Vokale [e:] und [o:]

Wie schon früher erwähnt, wird der qualitativ bedingte Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Vokalen bei langen tschechischen e- und o-Lauten gar nicht vorgenommen, sodass beide im tschechischen Vokalinventar lediglich als offene Selbstlaute vorkommen. Tschechische Muttersprachler, die die geschlossene Aussprache dieser Vokale erst einmal mühsam erlernen müssen und sie oft als fremd empfinden, tendieren logischerweise dazu, beide Laute offen auszusprechen, wobei nicht selten auch die vorgeschriebene Vokalquantität nicht eingehalten wird. Auch hier wird von der WB-Redaktion versucht, auf Fälle aufmerksam zu machen, wo offene Aussprache bzw. auch Verletzung der Länge semantische Unterschiede zur Folge hätten, z. B. die Aussprache von *Ehre* als *[ˈɛ:rɔ], *Beeren* als *[ˈbɛ:rɔn] oder *dementsprechend* als *[dɛˈmɛnt ˈprɛɕɔnt].

8.1.3 Das reduzierte [ə]

Der Wortakzent zieht im Deutschen bekanntlich die Reduktion der Nebensilbenvokale nach sich (mehr dazu vgl. z. B. ŠIMEČKOVÁ 2001). Von diesem Phänomen wird am meisten der in unbetonten Positionen vorkommende e-Laut betroffen, der

für nicht nötig, auf diesen Punkt bei der Transkription einzelner Lemmata explizit einzugehen.

Von den **Konsonanten** sollte v.a. das stimmlose [h] erwähnt werden. Der deutsche Konsonant [h] ist im Gegensatz zum Tschechischen **stimmlos**. Da diese Tatsache vor allem erst auf der suprasegmentalen Ebene an Bedeutung gewinnt, sich auch dort nicht als phonologisch relevant erweist (und da das API/ IPA-Umschriftzeichen für das stimmlose *h* mit dem Zeichen der sog. tschechischen phonetischen Transkription für das stimmhafte *h* obendrein noch identisch ist), wird bei der Transkription einzelner Lemmata dieser Unterschied nicht extra hervorgehoben.

19 Aus typografischen Gründen werden hier für die Umschrift von tschechischen kurzen *i*-, *o*- und *u*-Lauten Zeichen verwendet, die der sog. tschechischen phonetischen Transkription entsprechen.

insbesondere in unbetonten Präfixen (*be-*, *ge-*), im unbetonten Wortauslaut (*Name*, *Ecke*, *ich schreibe*) sowie in unbetonten Endungen mit *e* (*würdest*, *eines Tages*) deutlich abgeschwächt wird. Die WB-Redaktion hält es für unentbehrlich, auf die Reduktion des *e*-Lautes besonders in solchen Fällen hinzuweisen, wo seine volle Aussprache den Kommunikationsprozess beeinträchtigen würde, z. B. *Gestell* als *[ˈgɛ|təl], aber auch umgekehrt (z. B. *gestrig* als *[gəˈstrɪç] oder *beten* als *[bəˈtɛn]).

Bezüglich der Realisierung der unbetonten Endsilben *-em*, *-en*, *-el*, wo gängige Kodifizierungen der deutschen Standardlautung hinsichtlich der möglichen Elision des reduzierten [ə] nach wie vor schwanken, orientiert sich die WB-Redaktion an Duden.

8.1.4 Vokalisiertes *r*

Da die Vokalisierung von *r*, d.h. die Aussprache eines mittelhohen, einem kurzen *a* ähnelnden, Mittelvokals, tschechischen Muttersprachlern völlig fremd ist, und ihre Nichteinhaltung ihnen bei Aussprache des vollen konsonantischen Zungenspitzen-*r*-Lautes²⁰ einen besonders fremden Akzent verleiht, wird im entstehenden WB versucht, auf die in manchen Positionen unentbehrliche Vokalisierung hinzuweisen. Darunter sei an erster Stelle die unbetonte Endsilbe *-er* erwähnt, die von Tschechen typischerweise entweder als ein silbenbildendes [r̥] oder [ɛr] ausgesprochen wird, z. B. *Vater* als *[ˈfa:t̥r̥] oder *[ˈfa:tɛr], dasselbe trifft auf die Positionen in unbetonten Präfixen *er-*, *ver-*, *zer-*, *her-* zu. Die für Tschechen typische Aussprache des Zungenspitzen-*r* nach langen Vokalen im Silbenauslaut, wie z. B. in *Uhr*; *Haar*; *-bar*, hält die WB-Redaktion (nicht nur in Anbetracht der uneinheitlichen Kodifizierung²¹) für nicht so schwerwiegend, als dass man diesen Punkt detailliert berücksichtigen müsste.

8.1.5 Vokaleinsatz

Der Vokaleinsatz wird zwar auch im Tschechischen realisiert, im Deutschen unterliegt seine Distribution (abgesehen von einer höheren Vorkommenshäufigkeit in der Parole) einer strikteren und verbindlicheren Regelung. Tschechische Muttersprachler mag seine Realisierung besonders vor einem betonten Vokal nach einem unbetonten Vokal im Inlaut bekannter Internationalismen überraschen, wie z. B. *Pol|etik*, *Ide|al*, *The|ater*; *Koka|in*, *Koffe|in*, *Hero|in*. Außer diesen Fällen wird

20 Das Zungenspitzen-*r* ist im Tschechischen die einzige kodifizierte Variante der phonetischen Realisierung des Phonems /r/.

21 Vgl. SIEBS *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* und *Duden – Das Aussprachewörterbuch*.

auf verbindliche Realisierung des Vokaleinsatzes bei Lemmata hingewiesen, bei denen seine Absenz semantisch distinktiv wirken würde, z. B. *Druck|erzeugnis* vs. *Druckerzeugnis*.

8.2 Konsonantismus

8.2.1 Gespannte aspirierte Konsonanten [p] [t] [k]

Wie bereits ROMPORTL (1963) akzentuierte, besteht der Unterschied zwischen den deutschen Konsonanten [p] [t] [k] und [b] [d] [g] im Kontrast zum Tschechischen nicht nur in der Stimmhaftigkeit, sondern auch (und zwar primär) in der Gespanntheit, d. h. in der Lenisierung und der Fortisierung, wobei die letztere bei [p] [t] [k] in manchen Positionen durch Aspiration begleitet wird. Durchaus problematisch ist die übliche transkriptorische Kennzeichnung als ein kleines, hinter das jeweilige Transkriptionszeichen für [p] [t] [k] hinzugefügtes *h*, das nichtmuttersprachliche Sprachbenutzer dazu verleiten mag, die Aspiration, die im Deutschen als Merkmal eines erhöhten Gespanntheitsgrades zu betrachten ist, mit der Aussprache des Stimmritzenreibelautes [h] hinter [p] [t] [k] zu verwechseln. In Anbetracht der Uneinheitlichkeit der bestehenden Behauchungsregelung in gängigen Aussprachewörterbüchern orientiert sich das Wörterbuchprojekt auch in diesem Punkt an der aktuellsten Auflage von Duden.

8.2.2 Das Hintergaumen-[ŋ]

In Bezug auf die Aussprache vom Hintergaumen-[ŋ], das auch im Tschechischen als Positionsvariante des Phonems /n/ vorkommt, sollten zwei Problemfelder erwähnt werden: Distribution und phonologische Relevanz. Abgesehen von Angaben der Realisierung von [ŋ] in deutschen Wörtern (insbesondere als Entsprechung der Buchstabenkombination *ng* in der intervokalischen Position, z. B. *singen*, *Zange*, *abhängig*, im Wortauslaut, z. B. *bang*, *jung*, *Lesung*, oder – ähnlich wie im Tschechischen – als Entsprechung der Buchstabenkombination *nk*, z. B. *Bank*) wird Aufmerksamkeit der Aussprache von [ŋ] in Fremdwörtern, z. B. *Angina* → [ŋ] und Eigennamen z. B. *Ungarn*, *Kongo* → [ŋ] geschenkt.

Konsequent werden Angaben zur Aussprache von [ŋ] und [n] in Fällen vermittelt, in denen diese Differenzierung phonologisch distinktiv wirkt, z. B. *Wanne* → [n] vs. *Wange* → [ŋ].

8.2.3 Der sog. Ich-Laut [ç]

Die im Deutschen vorgenommene Dichotomie der phonetischen Realisierung von der Graphemkombination <c> und <ch> ist für tschechische Muttersprachler völlig ungewohnt, sodass sie dazu tendieren, entweder distributionsunabhängig

konsequent den sog. Ach-Laut [x] zu artikulieren oder den im Deutschen nach Vordervokalen sowie nach den Konsonanten [r] [l] [n] auszusprechenden²² Ich-Laut [ç] durch [ʃ] zu substituieren. Um dies zu vermeiden, finden WB-Benutzer Angaben zur Aussprache von [ç] und [x] besonders in Fällen, wo diese von dem allgemeinen zusammenfassenden Überblick der deutschen Standardlautung im einleitenden Teil des Wörterbuchs abweicht, besonders bei Fremdwörtern, z. B. *Chiasmus* →[ç], *chic*→ [ʃ], *Chianti* →[k], *Chile* → [tʃ]²³, aber auch in bestimmten Suffixen, z. B. -ig oder im Diminutivsuffix -chen.

8.3 Suprasegmentale Ebene

8.3.1 Wortakzent

Unter den Suprasegmentalia wird in erster Linie dem **Wortakzent** große Aufmerksamkeit gewidmet. Abgesehen von dessen im Vergleich zum Tschechischen größerer (sich vor allem in der dynamischen Komponente offenbarenden) Intensität, deren lexikographisch-metasprachliche Darbietung ziemlich begrenzt ist, sollte in Bezug auf tschechische Muttersprachler auf zwei Problemfelder hingewiesen werden: **a)** Position des Wortakzents und ihre mögliche phonologische Relevanz, **b)** Verwobenheit des Wortakzents mit der Distribution der Lang- und Kurzvokale.

Ad a) Die im Deutschen morphologisch (meist an die 1. Silbe des Grundmorphems) gebundene Position des Wortakzents ist für tschechische Muttersprachler ungewohnt, sodass die WB-Redaktion es für nötig hält, bei jedem Lemma die betonte Silbe bzw. den betonten Vokal zu markieren. Besonders unverzichtbar sind solche Angaben in folgenden vier Fällen: i) bei präfigierten und suffigierten Derivaten (z. B. *einkaufen*, *verkaufen*, *Gebet*, *Meuterei*); ii) bei Lexemen, bei denen sich die Position des Wortakzents als phonologisch relevant erweisen mag, d.h. bei manchen präfigierten Derivaten (z. B. *übersetzen* vs. *übersetzen*), bei Komposita (z. B. *blutarm* vs. *blutarm*, *steinreich* vs. *steinreich*) und bei manchen Fremdwörtern bzw. Internationalismen (z. B. *Tenor* vs. *Tenor*, *Konsum* vs. *Konsum*); iii) bei einheimischen Lemmata, deren Wortakzent nicht an die erste Silbe des Grundmorphems gebunden ist (z. B. *Forelle*, *Wacholder*, *Holunder*), iv) bei allen Fremdwörtern.

Ad b) Die Wichtigkeit von exakten Angaben zum deutschen Wortakzent für tschechische Wörterbuchbenutzer wird noch unterstrichen, indem bewusst auf die Distribution der Lang- und Kurzvokale hingewiesen wird. Diese wird im Deutschen (im Kontrast zum Tschechischen, wo lange Vokale auch in unbetonten Positionen stehen können) bekanntlich stark durch den Wortakzent determiniert, sodass lange

22 Um nur auf die wichtigsten Punkte der Regelung einzugehen.

23 Kodifiziert ist aber auch die Aussprache mit [ç] im Anlaut.

Vokale stets betont sind. Konsequente Markierung der Position des Wortakzents im entstehenden WB kann somit den WB-Benutzern u.a. als Richtschnur für die Bestimmung der Vokalquantität dienen.

8.3.2 Reduzierte Stimmhaftigkeit von [b d g v z]

Die Erörterung der Koartikulationsprozesse, unter denen die Angleichung der Stimmhaftigkeit hervorzuheben ist, setzt sich im entstehenden WB mit folgenden Problemen auseinander: a) Assimilation in der Stimmhaftigkeit unterliegt im Deutschen einer durchaus anderen Regelung als im Tschechischen²⁴; b) auf den reduzierten Stimmhaftigkeitsgrad von [b d g v z] kann nur im Rahmen einzelner Lemmata hingewiesen werden, d.h. besonders im Inlaut nach einem stimmlosen Laut, wie z. B. *Schwueden*, *zwei*, oder in Wortbildungskonstruktionen, wo im Aus- und Anlaut der jeweiligen Komponenten stimmlose und stimmhafte Konsonanten zusammentreffen, z. B. *Milchhrei*, *Buchdruck*, *Durchgang*, *Steckdose*. Fälle, wo die Assimilation in der Stimmhaftigkeit die Wortebene übergreift, wie z. B. im absoluten Anlaut nach einer Sprechpause, z. B. *hast du*, können im WB logischerweise kaum dargestellt werden. Weiterhin werden tschechische WB-Benutzer besonders auch auf die sog. *Auslautverhärtung* aufmerksam gemacht, d. h. auf die Tatsache, dass im Wort- und Morphemauslaut von den Paarlauten nur die stimmlosen ausgesprochen werden dürfen, z. B. *ablaufen*→[ˈʌp], *mag*→[k], *möglich*→[k].

9 Zum Schluss

Wie vorige Seiten belegen, gleicht die Vermittlung von Angaben zur Standardaussprache des Deutschen (nicht nur) im entstehenden GDTAW (beim Versuch, die gesprochene Form des Deutschen zugunsten der in der gängigen lexikographischen Praxis vorgezogenen geschriebenen Form nicht zu unterdrücken) mehr oder weniger einer Sisyphusarbeit, wobei der ins Tal der Kompromisse rollende Felsblock vernetzter (lexikographisch-theoretischer, lexikographisch-praktischer und nicht zuletzt ökonomischer) Probleme dem Schneeballeffekt unterliegt. Trotz alledem hofft die WB-Redaktion darauf, den WB-Adressaten in Fragen der deutschen Standardlautung (in den meisten Zweifelsfällen) eine verlässliche Stütze zu bieten.

24 Das Tschechische neigt im Unterschied zum Deutschen grundsätzlich zur regressiven Assimilation in der Stimmhaftigkeit, sodass eine Konsonantengruppe in der Regel je nach dem Stimmhaftigkeitsgrad des letzten Lautes entweder stimmhaft oder stimmlos ausgesprochen wird, z. B. *sbor* →[zb], *zpév*→[sp].

Literaturverzeichnis:

- AMMON, Ulrich et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: de Gruyter.
- DE BOOR, Helmut/ MOSER Hugo/WINKLER, Christian (Hrsg.) (1969): SIEBS – Deutsche Aussprache: Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter.
- DUW = *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (©2003). Mannheim: Duden [CD-ROM].
- DVOŘÁKOVÁ, Alena (2000): Substantivische Fremdwortlexeme im deutsch-tschechischen Wörterbuch. Diplomarbeit. Praha: Univerzita Karlova.
- FARØ, Ken (2005): Plurizentrismus des Deutschen – programmatisch und kodifiziert. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik Jg. 33, Nr. 2/3, S. 380-395.
- HOFFMANNOVÁ, Jana (2008): Jazyková neformálnost a „kolokvializace“ v českých médiích. In: Jazykovědné aktuality, Jg. XLV, Nr. 3-4, S. 101-110.
- KRECH, Eva-Maria et al. (1982): Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- LÖTZSCH, Ronald (1991): Die Komposita im zweisprachigen Wörterbuch. In: Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Hrsg. v. Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert Ernst Wiegand u. Ladislav Zgusta. Dritter Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 2779 – 2782.
- MAAS, Utz (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MANGOLD, Max (©2005): Duden. Das Aussprachewörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden.
- MAROUŠKOVÁ, Marie (1973): Pokus o objektivní zjišťování kvality výslovnosti u českých žáků. Dissertation. Praha: Univerzita Karlova.
- MAROUŠKOVÁ, Marie/SCHMIDT, Marek (2005): Jak správně vyslovovat němčinu. Ústí nad Labem: UJEP.
- MUTHMANN, Gustav (1994): Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion. Tübingen: Max Niemeyer.
- PALKOVÁ, Zdena (1994): Fonetika a fonologie češtiny. Praha: Karolinum.
- REIBLE, Wolfgang (1998): Medienwechsel. Erträge aus zwölf Jahren Forschung zum Thema ‚Mündlichkeit und Schriftlichkeit‘. Script Oralia. Tübingen: Gunter Narr.
- ROMPORTL, Milan (1963): Nástin fonetiky jazyka německého. Praha: SPN.
- RUES, Beate/REDECKER, Beate/KOCH, Evelyn/WALLRAFF, Uta/SIMPSON, Adrian P. (2007): Phonetische Transkription des Deutschen. Tübingen: Gunter Narr.
- SCHÖNFELD, Helmut (1985): Varianten, Varietäten und Sprachvariation. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 38, S. 206-224.

- SIEBENSCHNEIN, Hugo et al. (¹1964, ²1988, ⁵1993): Deutsch-tschechisches Wörterbuch. Praha: SPN.
- ŠIMEČKOVÁ, Alena (2001): Kontrastive Analyse Deutsch-Tschechisch/Slowakisch. Eine Übersicht. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 394-403.
- UNGEHEUER, Gerold (1969): Das Phonemsystem der deutschen Hochlautung. In: Siebs. Deutsche Hochsprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 27-42.
- VACHEK, Josef (1968): Dynamika fonologického systému současné spisovné češtiny. Praha: Academia.
- VACHKOVÁ, Marie (2003): Der deutsch-tschechische Sprachvergleich im deutsch-tschechischen Übersetzungswörterbuch. In: *brücken*. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Neue Folge 11, S. 251-264.
- WIEGAND, Herbert Ernst (1989): Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Hrsg. v. Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert Ernst Wiegand u. Ladislav Zgusta. Erster Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 409-462.
- WIEGAND, Herbert Ernst (1998): Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilband. Mit 159 Abbildungen im Text. Berlin/New York: de Gruyter.



MILOŠ CHOVAN

Artikulations- und Intonationsveränderungen als Ausdrucksweisen der sozialen Distanz (Soziale Funktionen phonostilistischer Merkmale in der Konversation)

Die Beschreibungen der phonologischen und phonetischen Gebrauchsmerkmale erschöpfen sich aus der Sicht der informellen Kommunikation bekanntlich vorwiegend in den sprecherbezogenen phonologischen Prozessen, die dominant mit einer durch natürliches Sprechtempo bedingten ausspracheerleichternden Funktion einhergehen. Auch verfügt die moderne Interaktionslinguistik über Kenntnisse einiger linguistischer Funktionen von Intonation. Dennoch wissen wir immer noch sehr wenig über die soziale (d. h. auch strategische) Funktionalität der artikulatorischen und prosodischen (also der segmentalen und suprasegmentalen) Merkmale im Gesprächsverhalten. Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die kontextsensitiven konversationsphonologischen Sprachmerkmale und ihre soziale Funktionsweise im Alltagsgespräch zu skizzieren. Die Problematik der Herangehensweise an die Erfassung der sozialen Bedeutung von konversationeller Phonetik, Phonologie und Prosodie wird anhand von drei exemplarischen Analysen der Kontextualisierung der sozialen Distanz in den Gesprächen bei verschiedenen informellen Gruppen Jugendlicher beleuchtet.

1 Einleitung

1.1 Kommunikation der sozialen Distanz

Es ist eine durchaus natürliche Erscheinung, dass die informellen Kleingruppen gleichaltriger Jugendlicher (Peergroups) sich allein durch ihre Zugehörigkeit zur Eigengruppe (Ingroup) von anderen sozialen Gebilden (Outgroups) abgrenzen¹. Die Jugendlichen grenzen sich von allem ab, was sich von ihrem Wertesystem unterscheidet, womit sie sich nicht identifizieren, auch von Personen, die als Repräsentanten ihrer Gegenwelt (d. h. Outgroup) gelten. Diese soziale Distinktion manifestieren sie in erster Linie in informellen, unstrukturierten Gruppengesprächen durch geschickte symbolische Verwendung der Stilmittel aller sprachlich-kommunikativen Ebenen, v. a. jedoch der phonetisch-phonologischen Ebene.

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

1.2 Lücken und Desiderate der Konversationsphonologie – ein kurzer Abriss

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

Die moderne Interaktionslinguistik verfügt auch über Kenntnisse der konversationellen Funktionen von Intonation²: der modalisierenden Funktion, der Gliederungsfunktion, der sprecherwechselorganisierenden Funktion von Abschlussintonemen, der gattungsindizierenden Funktion, der prosodischen Markierung der Kohärenz und Relevanz durch abrupte Intonationsveränderung (Deklinationsneuansatz) oder der Gesprächsbeendigungsfunktion. Eine eingehendere Summarisierung der gesprächsorganisierenden Funktionen bietet z. B. RABANUS (2001: 77f.) auf der Grundlage diverser empirischer Untersuchungen:

- selbstinitiierte Selbstreparatur (der Sprecher korrigiert seine frühere Äußerung, wobei diese nicht vom Partner eingefordert wird),
- Selbstreparatur auf der Basis eines akustischen Verstehensproblems (der Partner zeigt dem Sprecher, dass ein akustisches Verstehensproblem bei ihm aufgetreten ist),
- Offenbarung eines lokalen Erwartungsproblems (der Sprecher setzt die vorangehende Partneräußerung intonatorisch in Widerspruch zu seinen kontextbezogenen Erwartungen),
- Beanspruchung des Redebeitrags (der Sprecher will eigeninitiativ den Turn des Partners trotz seiner Nichtabgeschlossenheit übernehmen),
- Verteidigung des Redebeitrags (der Sprecher will das Rederecht nach seiner Übernahme durch die Eigeninitiative des Partners zurückgewinnen),

2 Die Begriffe Intonation und Prosodie werden in diesem Beitrag nicht synonym verwendet. Intonation steht im Besonderen für Melodie- oder Grundfrequenzverläufe (Konturen), wobei in diesem Aufsatz nur die globalen, d. h. auf die gesamte Äußerung bzw. deren Teil bezogenen Melodieverläufe gemeint sind. Prosodie wird im Allgemeinen für alle primären suprasegmentellen Erscheinungen der Äußerung benutzt, d. h. der Begriff ist viel komplexer und umfasst somit außer der Intonation auch Merkmale wie Akzent, Lautstärke, Tonhöhenumfang und -register, Sprechtempo, Rhythmus und Pausengliederung. Sekundäre Suprasegmentalia sind Stimmqualifizierer (phonische Elemente, in denen sich ein innerer Gefühlsausdruck oder Affekt kundgibt: dröhnende, zischende, röchelnde, nieselnde, flüsternde, quietschende, heisere, wiehernde, gedrosselte o.ä. Stimme) und Stimmfarbe (auf emotionell interpretierenden Assoziationen beruhende Tönung der Stimme: verärgert, erregt, entrüstet, lustig, begeistert, fröhlich, gerührt, verdattert, entzückt, weinerlich, kichernd, lachend o. Ä.), die auch stilistisch relevant sind, in den hier illustrierten Gesprächsbeispielen jedoch nicht vorkommen.

- Widerspruch (der Sprecher äußert eine negative Einstellung zum lokalen Handlungsziel der Partneräußerung).
- Insistierungskundgabe (der Sprecher beharrt trotz der Äußerung des Partnerwiderstands auf seinem lokalen Handlungsziel).

In der bisherigen Prosodie- und Intonationsforschung sei die Aufmerksamkeit auf partielle Ergebnisse in folgenden Forschungsbereichen gelenkt:

- experimentelle Erforschung intonatorischer Prototypen (Eruierung von Formtypen und Zuweisung von Funktionsklassen), Universität Greifswald und Marburg (KEHREIN, RABANUS);
- prosodische Ausdrucksweise der Emotionalität (Einzeluntersuchungen von KEHREIN, WENDT, PAESCHKE);
- Untersuchungen zur regionalen Variabilität der Intonationsverläufe; DFG-Projekt „Dialektintonation“, Universität Freiburg und Potsdam (AUER, GILLES, PETERS, SELTING).³

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

2 Konversationsphonologische Analysen der Gesprächsausschnitte ethnografisch beobachteter Jugendgruppen

Die Problematik der Herangehensweise an die Erfassung der sozialen Bedeutung von konversationeller Phonologie und Prosodie wird anhand von drei Einzelanalysen der Kontextualisierung der sozialen Distanz in den Gesprächen von Jugendlichen beleuchtet. Dabei muss festgehalten werden, dass den konversationsphonologischen Phänomenen ihre soziale Funktion und Bedeutung einzig und allein in lokalen Gesprächskontexten zukommt und nur auf der Folie der sozialen Situation unter Beteiligten interpretiert werden kann. Das Material stammt aus meiner umfangreichen ethnografischen Untersuchung (durch Langzeitbeobachtung) der Gesprächsstile in den mikrosoziologischen Welten der deutschen Jugendlichen. Die soziale Funktionsweise der phonologischen und prosodischen Einheiten wird

³ Auf einige dieser Bereiche geht skizzenhaft SCHMIDT (2001: 2) in seiner allgemeinen Diskussion ein. Die einzelnen bibliografischen Hinweise befinden sich im Literaturverzeichnis.

exemplifikatorisch anhand ihres Einsatzes als Mittel zur Äußerung sozialer Distanz ggf. Distinktion beschrieben.

2.1 Verfremdende, überspannte phonetische Artikulation der Vokale

1 W 3: »Fiktive Personen«

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

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

Die Beteiligten sitzen gemeinsam am Tisch, essen gerade zubereitete Hamburger, die sie reichlich mit verschiedenen Gemüsesorten belegen. In vorausgehenden Gesprächssequenzen thematisieren sie die Bedeutung des synonymen Wortes *aufdrapieren*. Bei S8 wird eine Erinnerung an seine Hausnachbarin, Frau VB heraufbeschworen, die ihn einmal gebeten hat, das Essen auf der Platte aufzudrapieren. Für das Verständnis des Gesprächsgeschehens ist eine ethnografische Explizierung notwendig⁴: Frau VB, die auch den anderen Beteiligten wohl bekannt ist, wohnt direkt gegenüber dem Elternhaus von S8. S8 und sein Vater hatten jahrelang zu Frau VB keine guten Nachbarschaftsbeziehungen, da sie als Nachbarin sehr intolerant und wegen jeder Kleinigkeit übermäßig empört war. Später hat sich S8 mit ihr angefreundet, hin und wieder für sie eingekauft oder ihr bei Gartenarbeiten geholfen. Als ihm jedoch bewusst wurde, dass Frau VB ihn nur ausnutzt, wollte er den freundschaftlichen Kontakt zu ihr unterbinden, worauf er unmittelbar vor der Beispielsequenz zu sprechen kommt. Da Frau VB aber sehr aufdringlich war und den Kontaktabbruch mit S8 nicht hinnehmen wollte, schildert S8 (76) sein Vorhaben, Frau VB sozusagen aus Protest oder Rache für die Nichtakzeptanz seiner Bemühung zu ärgern: Er hat ihr ab und zu durch die offene Tür *rauchbomben* und *knaller* (79-80) ins Haus geworfen. Dann hat er Frau VB Hilfe vorgetäuscht, indem er die Ereignisse auf Videokamera festgehalten und fiktive männliche Personen als Täter bezeichnet hat.

Die Jugendlichen in diesem Stadtteil grenzen sich von kleinbürgerlichen und selbstsüchtigen Mitbewohnern durch diverse kommunikative Praktiken ab. Interessant im Beitrag von S8 ist die Art und Weise der Distanzäußerung von solchen Personentypen wie Frau VB: Frau VB distanziert sich in seiner Vorstellung von den Tätern durch die schmähende Artikulierung der fiktiven Personennamen; er distanziert sich von Frau VB durch die karikative Nachahmung dieser – für Frau VB und ihr ähnliche Bewohner dieses Stadtteils typischen – Artikulationsweise.⁵

Typisch für den hiesigen Urbanolekt (Stadtteilvarietät) unter dem Einfluss der oberbergischen regionalen Umgangssprache ist die saloppe Artikulation der Vokale, die sich in der artikulatorischen Verschiebung hinsichtlich aller phonetischen

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

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

Vokalmerkmale niederschlägt: der Zungenhöhe, der horizontalen Zungenstellung, des Öffnungsgrads des Kieferwinkels, der Lippenstellung, ganz zu schweigen von der Vokalquantität. Diese Artikulationsweise fällt auf und wird bei den indigenen Jugendlichen, die heutzutage nicht allein wegen der Positionsprofilierung generell eher zur Standardisierung der Aussprache inklinieren, häufig zum Impuls für Imitation, Verspottung und Karikierung. In der Perzeption der Tonaufnahme dieses Gesprächsbeispiels kann man die Lautverschiebung der Vokale von [ɔ], [e] bzw. [ə] und [ʊ] auf [ø] bzw. [œ] in der Artikulation der Wörter: *Detlef* [e], *Paul* [ʊ], *Eheleute* [ɔ], *Beutel* [ɔ], *Pleuel* [ɔ] problemlos identifizieren. Die vokalischen Nuklei als einzelne Bestandteile der Diphthonge in den Akzentsilben [e], [ʊ], [ɔ] werden umgelautet auf [ø] ggf. [œ] ([døː~tləf], [pɑøː~l], [eːələœ~ɪtə], [bœ~ɪtl], [plœ~ɪəl]), das ungerundete [e] wird in *Detlef* gerundet [døː~tləf]. Diese in der orthoepischen Lautung untypische Artikulation wird auf diese Weise regional gefärbt und ironisiert, was ihre distinktive und distanzierende Deutung kontextualisiert. Das ‚verschobene‘ Segment ([ø], [œ]) kontrastiert mit dem orthoepischen Segment ([e], [ʊ], [ɔ]) an gleicher Stelle in der gleichen phonologischen Umgebung. Diese Vokalverschiebung wirkt im gegebenen lokalen Kontext bei intersubjektivem Wissen aller Beteiligten verächtlich und wird daher von ihnen entsprechend sozial interpretiert. Die Kontrastivität als Funktion der Phoneme ermöglicht es, in der Konversation soziale Deutungsweisen nahe zu legen.

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

1. Artikulation der Namen im Vergleich »*Detlef, Paul, Eheleute, Beutel, Pleuel*«

(A) Orthoepisch:

[ˈdɛtlɛf], [ˈpaʊl], [ˈeːə,lɔɪtə], [ˈbɔɪtl], [ˈplɔɪəl]

(B) In der Äußerung realisiert:

[døː~tləf], [pɑøː~l], [eːələœ~ɪtə], [bœ~ɪtl], [plœ~ɪəl]

Die Artikulationsweise des fiktiven einsilbigen Familiennamens *Mehl* weist gegenüber der orthoepischen Lautung auch abweichende Züge auf, was an der

Verschiebung der Merkmale Zungenhöhe und Öffnungsgrad des Kieferwinkels des vokalischen Nukleus von mittelhohem [e] zum halbtiefen und halboffenen [ɛ] bemerkbar ist. Auch die Qualität des Merkmals ‚horizontale Zungenstellung‘ ändert sich zugleich: Die Zunge rückt in der Artikulation von S8 gegenüber der orthoepischen Lautbildung weiter nach hinten, d. h. statt des palatalen, vorderen Vokals [e] wird ein zentraler, mehr velarisierter [ɛ] verwendet. Auffällig ist ebenfalls die spöttische Dehnung und ironisch-verfremdende Stimmführung (*Timbre*) dieses Vokals, was auf ein verschmähendes, distanzierendes Interpretationsschema auf der Ebene der Sozialbeziehung hindeutet. Das heißt, nicht nur die qualitativen, sondern auch die quantitativen phonetischen Elemente leisten einen wichtigen Beitrag zu sozialen Interpretationsmustern der informellen Gespräche.

2. Artikulation des Namens »Mehl«

(A) Orthoepische Lautung: [me:l]	(B) Realisierung im lokalen Kontext: [me:~l]
-------------------------------------	---

2.2 Karikative Imitation der Prosodie und Lautgestaltung der Äußerung des Gesprächspartners (des Erziehers)

1 DU 8: »Themawechsel oder Hose runter!«

37S1: S2 wird mal arzt für frauenheilkunde

38S2: =ja::

39S3: S1 wird//

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

42S3: ja\ ne/ schwuli-zeit <<ta TÜ:>>

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

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

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

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

47S1: tut es immer//

48S3: °hose runter°

49S1: tut es IMmer noch weh\

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

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

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

53S2: erzähle mal den leicht perversen witz

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

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

Die Gruppe von Jugendlichen eines Erziehungsheims in Duisburg genießt das gemeinsame Abendessen an einem Abend kurz vor Weihnachten. Die gemeinsamen Essen sind in der Gruppe ein guter Anlass, spontan über verschiedene Alltagsprobleme und -erlebnisse zu sprechen. Wegen Anwesenheit der Erzieher kann jedoch vieles nicht offen zur Sprache gebracht werden.

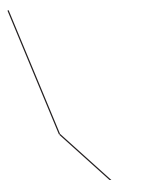
Unmittelbar vor dem präsentierten Gesprächsausschnitt spricht die Gruppe von einer neuen jungen Erzieherin, die sich am nächsten Tag vorstellen kommen soll. Durch einen abrupten, auf Assoziationen beruhenden Themenwechsel kommen die Jugendlichen auf eine neue Freundin von S2 zu sprechen. S2 ist in der Gruppe als Schürzenjäger bekannt, der zu oft neue Freundinnen – mitunter sogar mehrere gleichzeitig – hat. S1 will sein promiskuitives Verhalten kritisieren. Wegen des anwesenden Erziehers wählt er eine latente Form der Kritik – eine anzügliche Anspielung. Er vergleicht S2 mit einem Frauenarzt, der auch mit mehreren Frauen an einem Tag zu tun hat (37). S2 fühlt sich in seinem Image bedroht, so versucht er daraus ein ironisches Spiel zu entwickeln. Es entspinnt sich eine kollektive Blödelei, d. h. es wird eine Reihe von homosexuellen Anspielungen initiiert, die an Intensität zunehmen⁶.

Die gemeinschaftliche Blödelei droht durch die leise Aufforderung von S3 *hose runter* (48) zu eskalieren, sodass der Erzieher durch energischen Ausruf *themenwechsel* (50) eingreifen muss. Die Jungen haben aber Spaß am Blödeln und führen es fort. Außerdem mögen sie es nicht, wenn die Erzieher ihre symbolische verbale Flucht aus der misslichen Realität durch moralisierende Turns (durch Aufforderungen ‚ins Heim zurückzukehren‘) konterkarieren wollen. S3 (51) setzt sich folglich resolut zur Gegenwehr, indem er seine vorangehende Äußerung (aus Zeile 48) zweimal hintereinander wiederholt (51-52). Das erste Mal etwas langsamer, verlangsamend (*rallentando* = *langsamer werdend*) wie der Erzieher, das zweite Mal deutlich schneller (*allegro*). Bei der Realisierung dieser Äußerung bewahrt er die gleiche Silbenzahl wie die Äußerung des Erziehers und benutzt dieselben Prosodeme wie der Erzieher (verlangsamendes Tempo, extra starke Sprechintensität, hoch ansetzende und final tief fallende Intonationskontur) und spricht segmentiert, abgehackt (*staccato*).

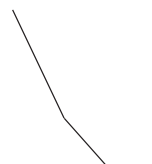
6 Diese Heimgruppe setzt sich nur aus männlichen Jugendlichen zusammen, sodass sie sich selbst ironisch mit der Kategorie der Homosexuellen identifizieren und dies häufig in der Peergroup-Interaktion thematisieren. Von besonderer interaktionsstilistischer und sozialpositionierender Bedeutung ist die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

Beide, der Erzieher sowie S3, realisieren die gesamte Äußerung in ostensibel hohem Tonhöhenregister. Wenn man akustisch die Akzentuierungsverhältnisse in beiden Turns vergleicht, kann man sofort die Silbeprominenz erkennen. Die allererste Silbe hat Akzentstufe 1, ist am prominentesten, und die Prominenz nimmt zum Schluss der Intonationsphrase stufenweise ab. Zugleich weist die erste Silbe das höchste Pitch (Tonhöhe) auf. Daraus erhellt, dass diese Silbe den Nukleus der Aussage bildet. Diese Sukzessivität der Abnahme der Sprechgeschwindigkeit, der Tonhöhe und der Akzentuierung ist Symptom einer besonders emphatischen Aufforderung. Diese Prosodeme wirken komplementär und weisen auf den moralisierenden/ermahnenden Ton beider Äußerungen hin. Der Erzieher ermahnt die Jugendlichen zum korrekten Verhalten, S3 will sich durch die Imitation von der Ermahnung distanzieren. Er versucht sozusagen, trotz identischer prosodischer Merkmale, seine Worte im Mund zu verdrehen. Man kann von einer ‚prosodischen Konvergenz‘ mit ‚lexikalischer Divergenz‘ sprechen. Dadurch kontextualisiert S3 seinen Verdruss und seine Unzufriedenheit mit der Handlung des Erziehers. Er distanziert sich so von dessen moralisierenden Bemühungen. Es entfaltet sich ein interaktives Spiel ‚Wer übertrumpft wen‘ zwischen ihnen.

3. Globale, tief fallende Intonationskontur der fokalen Äußerungen

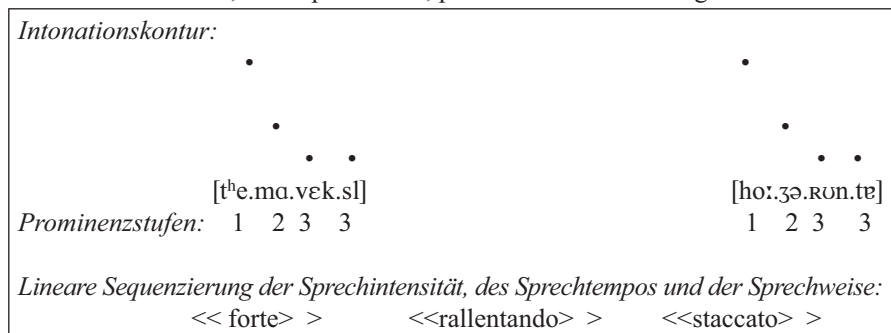


[tʰe.ma.vɛk.sl]



[ho:ʔ.ʒə.RUN.tɐ]

4. Intonationsverlauf, Silbeprominenz, prosodische Realisierung



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

2.3 Gemeinschaftliche Persiflage der Gegenwelt durch dialektale Artikulationsverschiebung und ostensible Akzentuierung

I W 9: »Jo, isch würd sohn«

100LM: einmal hard times/
 101F : >>wo is-n hard times\<< (*)hat das auch-ne nummer
 102S3: am ENde wOhl(*)seite vierzig ne/
 103S1: ham-ma schon\
 104S3: (...) +aufmachen
 105G1: ((ooh)) ich bin bei sieben(*)da bin ich-n bisschen falsch
 106S1: wo:\/
 107S3: ne:\/
 108S1: >>IMmer dat glAEsche<< ((GITARRE, DIE GRUPPE SINGT HARD TIMES))
 109LM: SO
 110S5: (.....) ich mein dich grade G1 ((IM HINTERGRUND GESAGT, LACHEND))
 111S1: dat rAEscht für-t Erste NE/
 112F : ja
 113G1: ja geNAO
 114LM: jO:(*)isch würd sohn(*)qUAsi(*)°im moment°
 115S1: <<qua:si>>
 116LM: jO:(*)IRntwie(*)owwer(**)obwO:hl sO: gesehen(2sec)naja owwer off
 dä
 117 ANnern sAEte(*)man wAEß et halt nisch ((IMITIERT RHEINLÄNDISCH))

118S1: °NE:(*)AEntlisch(**)man waeß et halt nIsch°
 119G1: geht schlAfen(*)alle
 120F : bei meinem kaffEE schläft KEIner\
 121S1: ham-ma noch lo: # lÖ:ffel/
 122S3: LÖ~:ffel ((KORRIGIERT DEUTLICH))
 123S5: du kannst MEIN ham >>wenn du willst<<
 124LM: ja(**)kannst aber auch-nen frIschen nehmen
 125S1: dat is mir quasi wÜrst

Der Gesprächsausschnitt stammt aus einem abendlichen Zusammentreffen von Heranwachsenden der evangelischen Kirchengemeinde wie im weiter oben präsentierten Ausschnitt »1 W 3«. Die Jugendlichen sollen zum Thema „Was ist Liebe?“ diskutieren. Vor der Diskussion wird in Begleitung einer Gitarre das in der Gruppe beliebteste Lied „Hard Times“ angestimmt.

Als die Gruppe darüber einig wird, was gesungen wird, und den Text im Liederbuch ausfindig macht, drückt S1 seine Enttäuschung aus, dass die anderen schon wieder das gleiche Lied verlangen (*immer dat glaesche*) (108). Mit diesem Stereotyp assoziiert er die monotone Lebensweise mancher einfacher Leute, die die Gruppe in ihrer Freizeitinteraktion oft in Anlehnung an Kabarett Konrad Beikirchers parodiert.⁷ Ein Kontextualisierungssignal hierfür ist die Art und Weise, wie er das sagt – im ripuarischen (mittelrheinischen) Regiolekt. Nachdem der Song ausgeklungen ist, greift S1 wiederum die Sprechweise der Rheinländer auf (111), die folgende phonetische Merkmale aufweist: Verschiebung der Zungenstellung der Vokale bzw. der Artikulationsstelle der Konsonanten: sog. „Verdumpfung“ (Palatalisierung) des Vokals der Akzentsilbe (=Verschiebung der Artikulation von [a] zu [o], z. B. *jo, genaο, owwer*) gleichwie Alveolarisierung des Frikativs (=Verschiebung der Artikulation des palatalen Spiranten [ç] zum postalveolaren [ʃ] in der Position nach Vordervokalen, z. B. *nich(t)-nisch, ich-isch, eigentlich-aentlisch*) und distanziert überbetonte Artikulationsmodifikation des Diphthongs *ei* von [aj] zu [aɛ], z. B. *reicht-raescht, Seite-saete, weiß-waeß*, d. h. nicht der diphthonginterne Übergang der Zungenhöhe vom offenen Tiefvokal [a] zum geschlossenen Hochvokal [i], sondern zum weniger geschlossenen mittleren Vokal [e] sind Merkmale des dialektalen (ripuarischen) und auch soziolektalen (diastratisch niederen) Einschlags. Sie sind Kontextualisierungsmarker der Distanz von der Lebensweise der kleinbürgerlichen Mitbewohner/-innen, ihrer Denk- und Verhaltensweise; die Beteiligten äußern dadurch aus Protest: Suche nach einem Ausweg vom einfachen, stereotypen Leben;

7 Mimetische Anspielungen auf Beikirchers Kabarettsketche prägen dominierend die Kommunikationskultur dieser Peergroup.

Assoziation des Regiolektivs in Kabarettsketchen mit dem Lebensstandard und der Naivität (Scheingefühl der gesellschaftlichen Anerkennung) bis Dummheit solcher Menschen. Die regionale Varietät dient als Identifikationsmittel dieser Menschen. Durch ihre Verwendung kontextualisieren die Gruppenmitglieder eine Art öffentliche Verspottung der spießbürgerlichen Mentalität und Demonstration der Distanz von ihr. Diese interaktive Vergegenwärtigung kabarettähnlicher (persiflierter) Formen der Distanzäußerung wurde zum wichtigen subkulturellen Merkmal der Kommunikationskultur dieser Peergroup.

3 Schlussfolgerungen:

Soziale Funktionalität phonostilistischer Konversationsmerkmale

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

Es hat sich überdies auch gezeigt, dass in der konversationell angelegten phonologischen Betrachtungsweise – anders als in der sprachsystematisch arbeitenden phonologischen Grundlagenforschung – nicht in erster Linie die distinktive Funktion der Phoneme, sondern eben ihre kontrastive Funktion, die in bestimmten lokalen Gesprächskontexten als sozial relevant eingesetzt wird, eine viel wichtigere Rolle spielt. Die lautliche Gestalt eines Phonems wird artikulatorisch verfremdet verschoben, sodass der neu gebildete, transformierte Laut mit dem ursprünglichen orthoepischen Laut an gleicher Stelle, im gleichen Gesprächskontext kontrastiert. Bei der kontrastierenden Funktion geht es um artikulatorische Verschiebung der phonetischen Realisierung eines Phonems in gleicher phonologischer Umgebung, um seine kontextuell interpretierte alternative Modifikation (meistens in Form von Lippenrundung vs. -entrundung, Zungenhebung vs. -senkung, Dehnung vs. Kürzung o.Ä.)

bei gleich bleibender Semantik des Wortes oder der Äußerung an sich. Bei der distinktiven Funktion geht es um die uninterpretierte lautliche Realisierung zweier unterschiedlicher Phoneme, die eine Semantikveränderung zur Folge haben. Um dies festzuhalten: Auf der einen (systemlinguistischen) Seite unterscheiden die Phoneme semantische Bedeutungen von Wörtern, stehen somit in distinktiver Opposition zueinander (*distinktive Funktion* der Phoneme). Auf der anderen (pragmalinguistischen, gesprächsanalytischen) Seite unterscheiden, markieren oder symbolisieren die Phoneme soziale (Be-)Deutungen von sprachlichen Äußerungen (*kontrastive Funktion* der Phoneme).

In der artikulatorischen Lautverschiebung und Lautvertauschung zeigt sich die kontrastive Funktion der Phoneme mit bestimmten sozialen Deutungen; die Phoneme bilden somit phonologische Kontraste, die in verschiedener Weise sozial interpretiert werden.

Ebenso lassen sich auf der prosodischen Ebene generell bestimmte gruppenspezifische, aber auch gruppenübergreifende sozialfunktionale Interaktionstendenzen beobachten: anzüglicher, distanzierend-imitativer Gebrauch von intonatorischen oder gar prosodischen Elementen (identische globale Intonationsmuster und prosodische Sprechmerkmale des Sprechers und seines Vorredners); auf Stereotypen basierte, karikativ-mimetische, sozial-kategorisierende Wiedergabe der Tongebung; höhnisch-überspannte, exaltiert-verfremdende Betonung der Akzentsilben. Dies sind zusammenfassend die konversationellen Formen der Prosodie, die das kommunikative Inventar der Jugendlichengruppen bilden und auf soziale Kontexte hinweisen, soziale Kategorien (re)konstruieren, sozialregulierend (d. h. als Sozialkontrolle) verwendet werden und insgesamt die soziale Distanz präsentieren.

Durch die qualitativ-interpretative Herangehensweise an die Beschreibung der phonetisch-artikulatorischen und prosodischen Merkmale in Abhängigkeit vom lokalen Gesprächskontext kann man mehr von der sozialen Funktionalität dieser phonostilistischen Mittel und ihrer Bedeutung für die sprachliche Gestaltung der Beziehung des Menschen zur sozialen Umwelt erfahren. Die soziale Funktionalität der segmental- und suprasegmental-phonologischen Merkmale lässt sich nicht einfach aus ihren systematischen Darstellungen erschließen. Der einzig mögliche Weg ist die interaktional-methodologische Perspektive. Mit der Beobachtung der sozialen (Be-)Deutungsweise der phonologischen Einheiten im Gespräch eröffnet sich ein neues empirisches Forschungsfeld der Phonologie, das weitgreifende neuartige Erkenntnisse liefern kann.

Benutzte Transkriptionszeichen

(*)	kurze Pause (Mikropause)
(**)	mittlere Pause
(3sec)	Pause je nach Sekundenlänge
(...)	unverständliche Passage (mit ungefährender Silbenanzahl)
(auch nicht)	vermuteter Wortlaut, zweifelhafte Wiedergabe
a:, e::	Dehnung des Vokals je nach Länge
san-se	Elision (Lautverschleifung); hier: Enklise (Verschmelzung eines unbetonten Wortes mit einem vorangehenden betonten: <i>sind sie</i>)
((LACHEND))	Kommentar bzw. Beschreibung einer nonverbalen Handlung
((oih))	Interjektion
◦	(<i>piano</i>) leise gesprochen (mit Grenzenmarkierung)
halt dich RAUS	(Majuskel), Akzentuierung, (<i>forte</i>) lauter gesprochen
<u>nee</u>	Emphase, Betonung von Wörtern oder Silben
<u>warte!</u>	besonders emphatische Betonung
>> <<	schneller gesprochen (Anfang und Ende einer schnellen (<i>allegro</i>) / schnelleren (<i>allegretto</i>) Passage)
<< >>	langsamer gesprochen (Anfang und Ende einer langsamen (<i>lento</i>) / langsameren (<i>rallentando</i>) Passage)
/	Antikadenz (steigende Intonation)
\	Kadenz (fallende Intonation)
--	Semikadenz (schwebende, progrediente Intonation)
+	unmittelbare Fortsetzung des Redebeitrags
//	Aposiopese (plötzlicher Abbruch des Redebeitrags)
=	direkter Anschluss nach Sprecherwechsel (unmittelbarer Anschluss neuer Turns)
#	Anakoluth (Satzbruch; auch Selbstkorrektur)
õ, õ-	verfremdend-distanzierende oder spielerisch-imitative Vokaldehnung
<<f> >	forte (laut)
<<ff> >	fortissimo (sehr laut)
<<p> >	piano (leise)
<<pp> >	pianissimo (sehr leise)
<<cresc> >	crescendo (lauter werdend)
<<dim> >	diminuendo (leiser, schwächer werdend), swv. <<dec> > (decrescendo)
<<all> >	allegro (schnell)
<<acc> >	accelerando (schneller werdend)
<<len> >	lento (langsam)
<<rall> >	rallentando (langsamer werdend)
<<stacc> >	staccato (silbisch segmentiertes, rhythmisch abgehacktes Sprechen)
<<mar> >	martellato (gehämmertes, geschlagenes Sprechen) (swv. staccato)
<<leg> >	legato (gebundenes, ineinander fließendes Sprechen)
<<legg> >	legatissimo (äußerst gebundenes Sprechen)
<<pgn> >	piangendo (weinend, mit weinerlicher Stimmführung)
<<rid> >	ridendo (lachend, mit lachender Stimmführung, mit Lachpartikeln)

Literaturverzeichnis:

- AUER, Peter (2000): ‚Hoch ansetzende‘ Intonationskonturen in der Hamburger Regionalvarietät. In: InLiSt (Interaction and Linguistic Structures) Nr. 23. URL: w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de [10.02.2000]
- CHOVAN, Miloš (2006): Kommunikative Stile sozialen Abgrenzens. Zu den stilistischen Spezifika sozialdistinktiver Handlungen in der Interaktion Jugendlicher. In: Perspektiven der Jugendsprachforschung. Hrsg. v. Christa Dürscheid/Jürgen Spitzmüller. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 135-149.
- FRINDTE, Wolfgang (2001): Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim/Basel: Beltz.
- GILLES, Peter (2000): Intonation der Weiterweisung. Ein Beitrag zur konversationsanalytisch orientierten Erforschung von Regionalintonation am Beispiel des Hamburgischen und Berlinischen. In: InLiSt (Interaction and Linguistic Structures) Nr. 20. URL: w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de [15.06.2000]
- GILLES, Peter (2005): Regionale Prosodie im Deutschen. Variabilität in der Intonation von Abschluss und Weiterweisung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- HALL, Tracy Allan (2000): Phonologie. Eine Einführung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- INOZUKA, Emiko (2003): Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Tübingen: Gunter Narr.
- KEHREIN, Roland (2001): Linguistische und psychologische Aspekte der Erforschung des prosodischen Emotionsausdrucks. In: Neue Wege der Intonationsforschung. Hrsg. v. Jürgen Erich Schmidt. (Germanistische Linguistik 157-158). Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 91-123.
- KEHREIN, Roland (2002): Prosodie und Emotionen. Tübingen: Max Niemeyer.
- KOHLER, Klaus Jürgen (1995): Einführung in die Phonetik. Berlin: Erich Schmidt.
- PAESCHKE, Astrid (2003): Prosodische Analyse emotionaler Sprechweise. Berlin: Logos.
- PETERS, Jörg (2006): Intonation deutscher Regionalsprachen. Linguistik – Impulse & Tendenzen, Bd. 21. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- POMPINO-MARSCHALL, Bernd (2003): Einführung in die Phonetik. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- RABANUS, Stefan (2001): Ein dynamisches Modell der Intonation im Gespräch. In: Neue Wege der Intonationsforschung. Hrsg. v. Jürgen Erich Schmidt. (Germanistische Linguistik 157-158). Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 73-89.
- SCHMIDT, Jürgen Erich (2001): Einleitung. In: Neue Wege der Intonationsforschung. Hrsg. v. Jürgen Erich Schmidt. (Germanistische Linguistik 157-158). Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 1-8.
- SELTING, Margret (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, Jg. 173, S. 91-122.

- SELTING, Margret (1999): Berlinische Intonationskonturen: ‚Der Springton‘. In: InLiSt (Interaction and Linguistic Structures) Nr. 13. URL: http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de [30.11.1999]
- SELTING, Margret (2002): Dresdener Intonation: Treppenkonturen. In: InLiSt (Interaction and Linguistic Structures) Nr. 28. URL: http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de [31.08.2002]
- SELTING, Margret (2002): Dresdener Intonation: Fallbögen. In: InLiSt (Interaction and Linguistic Structures) Nr. 29. URL: http://w3.ub.uni-konstanz.de/kops/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=10&la=de [31.08.2002]
- TAJFEL, Henri et al. (1971): Social categorization and intergroup behavior. In: European Journal of Social Psychology, Heft 1, S. 149-178.
- WENDT, Beate (2007): Analysen emotionaler Prosodie. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

BERND GRIEBEL

Entwurf eines Tempussystems des Deutschen (am Beispiel des Sprachunterrichts Deutsch für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen)

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen haben mit dem traditionellen deutschen Tempussystem nach lateinischem Vorbild eine Reihe von Problemen, weil es nicht immer logisch nachvollziehbare Beziehungen zwischen einer grammatischen Tempusform und den Zeitbedeutungen gibt. Nach einer überblicksartigen kritischen Betrachtung der Darstellung des Tempussystems in einigen einschlägigen (Übungs-) Grammatiken und Lehrwerken stellt der Verfasser den Entwurf eines Tempussystems des Deutschen vor, bei dem die klassische Einteilung in 6 Tempusformen zugunsten eines nutzerfreundlicheren Tempussystems aufgegeben wird. Dann werden exemplarisch typischen kommunikativen Aufgaben von Studierenden Tempusformen in Form von Gebrauchsvorschriften, -präferenzen bzw. -möglichkeiten zugeordnet.

1 Einleitung

Es ist eine Binsenweisheit, dass Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache von Zeit zu Zeit überarbeitet werden bzw. neue, „moderne“ Lehrwerke auf den Markt gebracht werden müssen. Das hat, neben handfesten wirtschaftlichen Interessen der Verlage und Autoren, eine Reihe weiterer Gründe.

Erstens verändert sich die in den Lehrwerken reflektierte Wirklichkeit, und Aktualität ist ein nicht zu unterschätzender Motivationsfaktor für Lernende und Lehrende gleichermaßen.

Zweitens ist der Wortschatz der deutschen Sprache in fortwährender Bewegung, und zwar nicht nur, wie häufig zu einseitig dargestellt wird, durch die unreflektierte Übernahme englischer Fremdwörter.

Und **drittens** wandeln sich die Erkenntnisse zu methodischen Vorgehensweisen (Frontalunterricht, Gruppenarbeit, E-Learning, Blended Learning usw.) und zu den für das Sprachenlernen nutzbaren Medien (Lehrbuch, Tonband, MC, Videofilm, PC, Internet usw.) ständig, was sich auch in den Lehrwerken widerspiegelt.

Die deutsche Grammatik spielt bei solchen Prozessen eher eine untergeordnete Rolle, diskutiert wird bestenfalls die Wertigkeit, die der Grammatik in den Lehrwerken zugemessen werden sollte. So vollzog sich beispielsweise Anfang der

1970er Jahre im Zuge der „kommunikativen Wende“ eine Interessenverlagerung von den Eigenschaften des Sprachsystems (im Mittelpunkt der Grammatik-Übersetzungs-Methode stand die Kenntnis und Reproduktionsfähigkeit des formalen Systems der Sprache) auf die Funktion der Sprache in der Kommunikation (vgl. HELBIG u. a. 2001: 20), und die Grammatik war nicht mehr ein Ziel des Sprachunterrichts, sondern sie wurde „nur“ ein Mittel zum Zweck und rückte zwangsläufig weiter aus dem Blick des Sprachunterrichts.

Es ist trotzdem erstaunlich, dass sich das traditionelle latinisierte Modell der deutschen Tempusformen schon so lange erfolgreich behauptet (vgl. MYRKIN 1995: 215). Denn bewährt hat es sich eigentlich nicht besonders gut, zumindest nicht für den Sprachunterricht für ausländische Studierende. Die meisten Grammatiken für Ausländer, Übungsgrammatiken und Lehrwerke ab dem Niveau B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen gehen noch immer von einem sechsstufigen Tempusmodell mit den morphologisch unterschiedlichen Formen Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II aus. Sie müssen abenteuerliche Konstrukte wie z. B. das „historische Präsens“ bilden und lange Listen von Gebrauchsbedingungen formulieren, um die Funktionen der Tempusformen halbwegs adäquat beschreiben zu können. Lehrwerke für Anfänger dagegen vermitteln zumeist ein mehr oder weniger stark vereinfachtes Tempussystem (z. B. LUSCHER 1998: 9ff.), das solchen Problemen weitgehend aus dem Weg geht.

2 Kritik des traditionellen deutschen Tempussystems

Im Folgenden sollen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, einige Bemerkungen und Kritikpunkte zur Darstellung des deutschen Tempussystems in Grammatiken, Übungsgrammatiken und Lehrwerken, die im Sprachunterricht für die ausländischen Studierenden eingesetzt werden¹, genannt werden.

1. Die traditionellen lateinischen Bezeichnungen der Tempusformen präjudizieren Zeitbezüge, die so nicht vorhanden sind. Am deutlichsten lässt sich das beim Präsens beobachten. Das Präsens, von lateinisch *praesens* (= anwesend, gegenwärtig), lässt eigentlich eine Jetzt-Zeit erwarten, aber ihm wird meistens keine spezielle zeitliche Festlegung zugesprochen. Erst durch eine situative Bestimmung wird die genaue zeitliche Einordnung geleistet. Das führt zu solchen Hilfskonstrukten wie dem aktuellen, historischen und generellen bzw. atemporalen Präsens (so z. B. bei HELBIG/BUSCHA 2001: 130ff.; unverständlich ist allerdings, weshalb das Präsens

¹ Untersucht wurden im Einzelnen ENGEL/TERTEL (1993), HALL/SCHEINER (1999), HERING u. a. (2002), WILLKOP u. a. (2003) sowie HELBIG/BUSCHA (2001).

zur Bezeichnung eines zukünftigen Geschehens dort nicht konsequenterweise „futurisches Präsens“ genannt wird), die in der Bezeichnung ein Widerspruch sind, wobei v. a. das „historische Präsens“ bei den ausländischen Studierenden häufig Unverständnis hervorruft. Im Grundstufen-Unterricht ist das noch kein Problem, weil dort das Präsens entweder ein „richtiges“ Präsens oder bestenfalls ein „futurisches“ Präsens ist. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang immer wieder, dass der überwiegende Teil der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen neben Germanistik vor allem Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Maschinenbau und Elektrotechnik studiert², sie sollten daher nur mit einem Minimum an linguistischen Termini konfrontiert werden. Die Beschreibung des Tempussystems muss daher so sparsam wie möglich formalisiert und terminologisiert sein.

2. Die geringsten Probleme im traditionellen Tempussystem bereitet die Zeitstufe Gegenwart. Um eine Handlung im Moment der Rede zu nennen, muss das Präsens verwendet werden. Weitere temporale Angaben (*jetzt, gerade, zurzeit* usw.) sind dafür nicht notwendig, können jedoch zur näheren Kennzeichnung des Handlungsverlaufs verwendet werden. Um das Präsens zur Bezeichnung der Gegenwart von den anderen Funktionen des Präsens abzugrenzen, wird es auch als „aktuelles Präsens“ (HELBIG/BUSCHA 2001: 130) bezeichnet – eigentlich ein Pleonasmus. Von einigen Autoren wird das Präteritum als eine weitere Tempusform für eine gegenwärtige Handlung genannt. WILLKOP u. a. (2003: 66) schreiben ihm eine „höfliche Distanz“ zu, wenn in der Gegenwart eine höfliche Frage gestellt wird, wie z. B. die Frage (einer Sprechstundenhilfe) beim Arzt:

(1) „*Wer war der Nächste?*“

In der ebenso möglichen Rückfrage einer Bibliotheksmitarbeiterin

(2) „*Wie hieß doch gleich der Autor?*“

allerdings kann keine „höfliche Distanz“ festgestellt werden. Es dürfte sich bei solchen Formen wohl eher um verfestigte Redewendungen ohne direkten Zeitbezug handeln. HELBIG/BUSCHA (2001: 133) nennen solche Sätze „erstarrte Formeln“ oder „Raffsätze“. Diese Formen sollten nicht Gegenstand einer Tempuserklärung sein, sondern als Einheiten gelernt werden.

3. Ebenfalls keine Probleme bereiten in der Unterrichtspraxis Handlungen mit allgemeiner zeitlicher Geltung. Das Präsens wird verwendet, um allgemeingültige Tatsachen und sich wiederholende Handlungen zu bezeichnen. Diese Form des Präsens wird deshalb häufig als „generelles Präsens“ oder „atemporales Präsens“ bezeichnet, es spielt in wissenschaftlichen Darstellungen eine wichtige Rolle (vgl. HEIDOLPH u. a. 1981: 512) und ist somit für Studierende von größter

² <http://bonner-wirtschaftsgespraech.de/index.php/2008/07/18/bonn-aktuelle-zahlen-zu-auslaendischen-studierenden-an-deutschen-hochschulen/> [08.06.2009]

Bedeutung, z.B. bei der Beschreibung von Naturkreisläufen, technischen Prozessen, wirtschaftswissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten u. Ä.

4. Ungleich größere Probleme dagegen bereiten die Tempusformen zur Bezeichnung einer bereits vergangenen Handlung. Dafür stehen im traditionellen Tempussystem fünf Tempusformen zur Verfügung: Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, historisches Präsens sowie Futur II. Die Haupttempusformen zur Bezeichnung einer vergangenen Handlung sind Präteritum und Perfekt. Schon die Terminologie ist ebenso vielgestaltig wie irreführend, das Präteritum wird auch Imperfekt, Vergangenheit, 1. Vergangenheit, unvollendete Vergangenheit, das Perfekt wird auch vollendete Gegenwart genannt. Die Abgrenzung zwischen den Funktionen von Präteritum und Perfekt erfordert bei HELBIG/BUSCHA (2001: 134) acht Gebrauchsunterschiede, die allerdings im Sprachunterricht für ausländische Studierende von sehr unterschiedlicher Relevanz sind.

Sehr häufig wird dem Präteritum gegenüber dem Perfekt als Hauptunterschied ein Faktor „Distanz“ zugemessen. Das ist in einer Forschungsarbeit oder in einer umfangreichen Nachschlage-Grammatik sicherlich eine nützliche Erkenntnis, zumal für literarische Texte, in der Sprachpraxis für ausländische Studierende spielt es aber kaum eine Rolle und sollte nicht in Lehrwerke für diese Zielgruppe aufgenommen werden. Wo sollte der Lernende in den Sätzen

(3) „*Gestern führen wir mit dem Bus nach Dresden.*“

(4) „*Gestern sind wir mit dem Bus nach Dresden gefahren.*“

ein Merkmal „Distanz“ erkennen (so es überhaupt vorhanden ist)? Das Präteritum ist nicht immer distanziert und geschrieben und das Perfekt nicht immer abgeschlossen, beteiligt, noch aktuell und gesprochen.

Die meisten Tempuswechsel zwischen Präteritum und Perfekt innerhalb eines Textes lassen sich aus dem Tempussystem heraus gar nicht begründen. Es gibt Verben, die fast ausschließlich im Präteritum verwendet werden, und zwar unabhängig von mündlichem oder schriftlichem Sprachgebrauch, ihrer allgemeinen Bedeutung (Zustand, Ereignis, Handlung) und von der Textsorte. Neben Verben, die vorrangig im Präteritum gebraucht werden, gibt es andere Verben, die in erster Linie im Perfekt verwendet werden. Das betrifft v. a. die 2. Person Singular und Plural starker und schwacher Verben. Eine Suchabfrage im Wortschatz-Portal „Wortschatz“ der Universität Leipzig nach der Form *ihr arbeitetet* ergab lediglich fünf Textbelege aus Zeitschriften, die zudem alle grammatisch falsch waren, denn es handelt sich eigentlich um die Präsensform *ihr arbeitet!* Die Abfrage nach *du arbeitetest* ergab keinen Treffer (vgl. WORTSCHATZ 2008). Der Grund für die vorrangige Verwendung des Perfekts dürfte die umständliche Artikulation der Endungen *-tetest* bzw. *-tetet* sein. Der seltenere Gebrauch auch in der schriftlichen Sprache könnte mit einem Einfluss der

gesprochenen auf die geschriebene Form begründet werden. Auch bestimmte starke Präteritumformen werden praktisch nie verwendet:

(5) *Ich aß heute in der Mensa.*

Dagegen:

(6) *Ich saß im Hörsaal in der ersten Reihe.*

Solche Unterschiede sind als Regel nicht vermittelbar. Eine Reihe von Verben neigten zum Präteritum-, andere zum Perfekt-Gebrauch. Häufig ist die Entscheidung für Präteritum oder Perfekt eine Frage des Sprecherstils (vgl. HENNIG 1998: 229); hier kann nur versucht werden, die ausländischen Studierenden für die unterschiedlichen Verwendungen zu sensibilisieren (vgl. LIPSKY 2005: 89).

HENNIG (1999: 49) weist darüber hinaus auf eine textsortenspezifische Verwendung von Präteritum und Perfekt hin. Ob die auch von WILLKOP u. a. genannte Text strukturierende Funktion von Perfekt und Präteritum für ausländische Studierende von Bedeutung ist, sei dahingestellt. Zumindest unter produktivem Aspekt nützt es dem Studierenden wenig, wenn er weiß, dass der erste Satz einer Wirtschaftsnachricht statt im Präteritum meistens im Perfekt steht, ohne dass damit eine bestimmte Zeitbedeutung realisiert wird.

Der regionale Aspekt der gesprochenen Präferenz des Präteritums in Norddeutschland (vgl. HELBIG/BUSCHA 2001: 134) könnte höchstens für die Alltagssprache von Studierenden in München bzw. Hamburg oder Kiel von Bedeutung sein. Es ist zu bezweifeln, ob solche Verwendungsunterschiede in Dresden oder Erfurt eine Rolle spielen.

Das historische Präsens spielt nur in einer überschaubaren Zahl von Textsorten für Studierende eine Rolle, wie z. B. in Biografien von Wissenschaftlern, es sollte ausschließlich im Zusammenhang mit diesen Textsorten behandelt werden.

Das Plusquamperfekt wird fast immer als relative Tempusform behandelt, vor allem als obligatorische Form in Nebensätzen der Vorzeitigkeit sowie in Hauptsätzen mit Temporaladverbien, die eine vorvergangene Handlung bezeichnen. Dass das Plusquamperfekt selbst bei Hilfsverben immer häufiger als synonyme Tempusform für das Perfekt bzw. das Präteritum in der gesprochenen Alltagssprache verwendet wird (vgl. HENNIG 1998: 229), spielt in den untersuchten Lehrwerken und Übungsgrammatiken keine Rolle. Auch auf die immer häufiger anzutreffende Verwendung des so genannten Doppelperfekts (auch Ultrapperfekt, gesteigertes Perfekt oder Perfekt II genannt) in der gesprochenen Alltagssprache wird in den von mir herangezogenen Lehrwerken und Übungsgrammatiken nicht eingegangen, obwohl die gesprochene Alltagssprache eine wesentliche Kommunikationssituation für ausländische Studierende ist.

(7) *Das habe ich dir gestern schon gesagt gehabt.*

Das ist insofern bedauerlich, als sowohl die Verwendung des Plusquamperfekts als auch die häufige Verwendung des Perfekts II (bei *haben*-Verben) in der gesprochenen Alltagssprache eine wichtige Entwicklungstendenz der deutschen Gegenwartssprache darstellen.

5. Beinahe noch verwirrender stellt sich die Situation bei den Tempusformen zur Bezeichnung einer zukünftigen Handlung dar. Zur Bezeichnung einer zukünftigen Handlung stehen traditionell vier Tempusformen zur Verfügung: das futurische Präsens, das Futur I, das (sehr seltene) Futur II sowie das Perfekt. Das Hauptproblem liegt darin, dass dem Futur I und dem Futur II hauptsächlich oder sogar ausschließlich eine modale Funktion zuerkannt wird. Selbst in temporaler Funktion bekommt das Futur I zusätzliche modale Bedeutungselemente wie „Plan“, „Wunsch“ oder „Befürchtung“. Eine Reduzierung der Bedeutung des Futurs I bzw. des Futurs II z. B. durch ENGEL/TERTEL (1993) ausschließlich auf die Modalität mag bestenfalls ein interessanter Forschungsansatz sein, für den Sprachunterricht für ausländische Studierende ist sie nicht brauchbar. Schon das einfache Beispiel

(8) Morgen werden wir uns mit der Interpretation von Schaubildern beschäftigen.

sollte diese Ansicht belegen. In diesem Beispiel ist keine modale Bedeutungskomponente zu erkennen. Für dieses Problem muss ein anderer Lösungsansatz gefunden werden.

3 Vorschlag eines modifizierten Tempussystems für den produktiven Sprachgebrauch

Das traditionelle Tempussystem mit seinen sechs Tempusformen nach lateinischem Vorbild und seinen unübersichtlichen und verwirrenden Bedeutungsvarianten und Gebrauchsunterschieden führt im Sprachunterricht ab der Mittelstufe zu einer solchen Vielzahl von Widersprüchen und Problemen, dass es sinnvoll erscheint, über eine Neuordnung dieses Systems nachzudenken. Ich möchte deshalb im Folgenden für den Bereich Deutsch für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen ein modifiziertes Tempussystem für den produktiven Sprachgebrauch vorschlagen,

- das sich vollständig von den latinisierten Tempusbezeichnungen löst,
- das Zielgruppenbezogen ist, d. h. das nur die Bedeutungen der Tempusformen vermittelt, die in der Sprachpraxis ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen relevant sind,
- das nicht problem-, sondern anwendungsorientiert ist, und
- das schließlich das Ziel verfolgt, eine Tempuskompetenz der Studierenden aufzubauen.

Diese Darstellung der Funktionen von Tempusformen geht nicht von der grammatischen Kategorie des Tempus aus, nennt dann die Tempusformen und ordnet ihnen, möglichst umfassend, die Bedeutungen zu. Es geht vielmehr von wesentlichen kommunikativen Aufgaben für Studierende aus und ordnet ihnen grammatische Verbformen als Gebrauchsvorschrift, als Gebrauchspräferenz bzw. als Gebrauchsmöglichkeit je nach dem Grad an Verbindlichkeit zu. Im Vordergrund stehen dabei produktive kommunikative Aufgaben, bei denen Handlungen in ein Zeitgefüge eingeordnet werden müssen, was Tempus-Entscheidungen mit einem unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad erfordert.

Eine umfassende Untersuchung zu den kommunikativen Anforderungen ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen steht noch aus. Ansätze für die folgende Darstellung liefert der „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache an Studienkollegs“ (STUDIENKOLLEG 1998: 45ff.) sowie eine repräsentative Umfrage unter Hochschullehrern der Fachbereiche Maschinenwesen und Wirtschaftswissenschaften der Hochschule Zittau/Görlitz im Jahr 2007.

In der deutschen Sprache stehen prinzipiell vier Bildungsweisen der Tempusformen zur Verfügung:

Tempusform 1: Grundform I (GF I)

Die synthetische Grundform I wird im Prinzip mithilfe des Verbstamms und dem grammatischen Morphem zur Bildung der Person gebildet. Diese synthetische Grundform I ersetzt das bisherige (aktuelle, historische, futurische und generelle) Präsens.

Tempusform 2: Grundform II (GF II)

Die synthetische Grundform II wird bei den schwachen Verben mithilfe des Verbstamms, dem grammatischen Morphem *-te-* sowie dem grammatischen Morphem zur Bildung der Person und bei den starken Verben mithilfe des Verbstamms, der durch Vokalwechsel verändert wird, sowie dem grammatischen Morphem zur Bildung der Person gebildet. Diese synthetische Grundform II ersetzt das bisherige Präteritum.

Tempusform 3: *haben/sein* + Verb (Partizip II-Formen)

Diese analytische Form ersetzt sowohl das bisherige Perfekt als auch das Plusquamperfekt, je nachdem, ob die Hilfsverben *haben* und *sein* in der Grundform I oder II verwendet werden, sowie das Perfekt II und das sehr seltene Plusquamperfekt II.

Tempusform 4: *werden* + Verb (Infinitiv- bzw. Partizip-Formen)

Diese analytische Form ersetzt das bisherige Futur I und Futur II.

Diese Neubestimmungen haben den Nachteil, dass sie nicht eingeführt sind. Im Vergleich zum traditionellen System haben sie aber zweifellos den Vorteil, dass sie nicht begrifflich „vorbelastet“ sind, d. h. dass nicht schon durch die lateinische

Bezeichnung bestimmte zeitliche Erwartungen erzeugt werden. Außerdem wird die widersprüchliche Regel beseitigt, mit dem Futur I bzw. dem Futur II würden Vermutungen in der Gegenwart bzw. in der Vergangenheit bezeichnet. Durch die klare Trennung der homonymen Formen

(1) *werden* + Verb im Infinitiv zur Bezeichnung einer Handlung in der Zukunft (= temporale Bedeutung)

(2) *werden* + Verb im Infinitiv zur Bezeichnung einer vermuteten Handlung in der Gegenwart (= modale Bedeutung)

wird, genau wie bei lexikalischen Homonymen, eine inhaltliche Beziehung zwischen diesen Formen gar nicht erst hergestellt. Bei Problemen mit der Aktualisierung der Form (1) oder (2) stehen z. B. Temporal- bzw. Modalbestimmungen zur Verfügung. Der Streit zwischen „Temporalisten“ und „Modalisten“ sollte damit gegenstandslos sein.³ Es ist in diesem Zusammenhang LEISS (1992: 218) unbedingt zuzustimmen, dass das Hilfsverb *werden* in Form (2) kein Modalverb ist.

4 Vorschlag zur Vermittlung der Tempusformen

Im Folgenden soll anhand von exemplarischen kommunikativen Aufgaben dargestellt werden, in welchem Kontext die Verwendung von Tempusformen im Sprachunterricht für ausländische Studierende auf dem Niveau B1 bis C1 vermittelt werden kann. Die Entscheidung für bestimmte Tempora ist dabei eingebettet in einen Komplex von inhaltlichen und sprachlichen (grammatischen, lexikalischen, stilistischen) Vorgaben bzw. Entscheidungen. Genannt werden sollen hier allerdings, dem Thema des Beitrags entsprechend, nur die Tempus-Entscheidungen.

Beispiel 1:

Kommunikative Aufgabe: Unterhalten Sie sich mit Ihren Kommilitonen über den vergangenen Abend im Studentenclub.

Tempusformen:

Vergangenheit:	Gebrauchspräferenz:	<i>hat/ist</i> + Partizip II GF II (v. a. bei Hilfs-/Modalverben)
	Gebrauchsmöglichkeit:	<i>hatte/war</i> + Partizip II <i>hat</i> + Partizip II + <i>gehabt</i>

Beispiel 2:

Kommunikative Aufgabe: Sprechen Sie mit Ihren Kommilitonen darüber, wie Sie die Freizeit bei der nächsten Exkursion nach Dresden verbringen wollen.

³ Eine Zwischenbilanz der Diskussion der *werden*-Konstruktion findet sich bei DIEWALD 2005.

Tempusformen:

Zukunft:	Gebrauchspräferenz:	GF I (ggf. mit Temporalbestimmung)
	Gebrauchsmöglichkeit:	<i>werden</i> + Infinitiv

Beispiel 3:

Kommunikative Aufgabe: Schreiben Sie Ihrem Mathematik-Professor eine E-Mail, in der Sie sich dafür entschuldigen, dass Sie im gestrigen Seminar gefehlt haben und einen geplanten Kurzvortrag nicht halten konnten.

Tempusformen:

Vergangenheit:	Gebrauchsvorschrift:	<i>hat/ist</i> + Partizip II
		GF II (v. a. bei Hilfs-/Modalverben)

Beispiel 4:

Kommunikative Aufgabe: Entschuldigen Sie sich bei Ihrem Mathematik-Professor dafür, dass Sie am nächsten Tag nicht zum Seminar kommen können.

Tempusformen:

Zukunft:	Gebrauchspräferenz:	GF I (ggf. mit Temporalbestimmung)
	Gebrauchsmöglichkeit:	<i>werden</i> + Infinitiv

Beispiel 5:

Kommunikative Aufgabe: Beschreiben Sie in einem Kurzvortrag mithilfe einer Grafik die Entwicklung der Weltbevölkerungszahl seit Beginn der Zeitrechnung bis heute.

Tempusformen:

Vergangenheit:	Gebrauchspräferenz:	<i>hat/ist</i> + Partizip II
		GF II (v. a. bei Modalverben) (mit Zeitangaben der Grafik)
Gegenwart:	Gebrauchsvorschrift:	GF I (mit Zeitangaben der Grafik)

Beispiel 6:

Kommunikative Aufgabe: Protokollieren Sie den Verlauf eines Versuchs zur Bestimmung der spezifischen Wärmekapazität eines festen Körpers.

Tempusformen:

„Zeitlosigkeit“	Gebrauchsvorschrift:	GF I
-----------------	----------------------	------

Beispiel 7:

Kommunikative Aufgabe: Protokollieren Sie den Verlauf einer Beratung des Fachschaftrats.

Tempusformen:

Vergangenheit: Gebrauchspräferenz: GF I
 Gebrauchsmöglichkeit: GF II

Diese Methode wird seit 2008 im studienvorbereitenden Deutschunterricht für ausländische Studierende an der Hochschule Zittau/Görlitz eingesetzt (vgl. GRIEBEL 2008) mit dem Ziel, Schritt für Schritt eine produktive Tempuskompetenz der ausländischen Studierenden zu entwickeln.

Literaturverzeichnis:

- DIEWALD, Gabriele (2005): *Werden & Infinitiv – Versuch einer Zwischenbilanz nebst Ausblick*. In: Deutsch als Fremdsprache Jg. 42, Nr. 1, S. 23-32.
- ENGEL, Ulrich/TERTEL, Rozemaria K. (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- GRIEBEL, Bernd (2008): <http://www.hs-zigr.de/~bgriebel/lehmaterial.html> [10.02.2009]
- HALL, Karin/SCHEINER, Barbara (1999): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- HEIDOLPH, Karl Erich u. a. (1981): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- HELBIG, Gerhard/BUSCHA, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- HELBIG, Gerhard/GÖTZE, Lutz/HENRICI, Gert/KRUMM, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter.
- HENNIG, Mathilde (1997): *Die Darstellung des Tempussystems in deutschen Grammatiken*. In: Deutsch als Fremdsprache Jg. 34, Nr. 4, S. 220-227.
- HENNIG, Mathilde (1998): *Tempus – gesprochene und geschriebene Welt?* In: Deutsch als Fremdsprache Jg. 35, Nr. 4, S. 227-232.
- HENNIG, Mathilde (1999): *Temporalität und Textsorten mit Blick Deutsch als Fremdsprache*. In: *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Ein Beiheft zum ORBIS LINGUARUM*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, S. 43-54.
- HERING, Axel/MATUSSEK, Magdalena/PERLMANN-BALME, Michaela (2002): *em. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber.
- LEISS, Elisabeth (1992): *Die Verbalkategorien im Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- LIPSKY, Angela (2005): *Zum Gebrauch von Perfekt und Präteritum. Sind die Erklärungen in den Lehrwerken ausreichend?* In: Deutsch als Fremdsprache Jg. 42, Nr. 2, S. 86-89.
- LUSCHER, Renate (1998): *Übungsgrammatik für Anfänger Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

- MYRKIN, Viktor (1995): Zum Gebrauch und Modell der deutschen Verbtempora. In: Deutsch als Fremdsprache Jg. 32, Nr. 4, S. 215-218.
- STUDIENKOLLEG (1998): Studienkolleg. Zeitschrift zur Pädagogik und Didaktik studienvorbereitender Kurse für ausländische Studierende. Heft 4. Zittau.
- WILLKOP, Eva-Maria/WIEMER, Claudia/MÜLLER-KÜPPERS, Evelyn/EGGERS, Dietrich/ZÖLLNER, Inge (2003): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe. Ismaning: Max Hueber.
- WORTSCHATZ (2008): <http://wortschatz.informatik.uni-leipzig.de/> [05.11.2008]



RAÚL SÁNCHEZ PRIETO

Grammatik und Wirtschaft: Die kontrastive Hypertextgrammatik

Um den schwierigen Wettbewerbsbedingungen im internationalen Vergleich entgegentreten zu können, benötigen kleine und mittlere Unternehmen nicht nur den Einsatz moderner Informationstechniken und eine kommerzielle Präsenz im multimedialen und grafikintensiven Teil des Internets, sondern auch eine an den Kunden angepasste Web-Präsenz. In diesem Sinne widmen wir uns in diesem Beitrag der wirtschaftlichen Notwendigkeit einer kontrastiven Hypertextgrammatik. In den letzten Jahren ist dank der zunehmenden Bedeutung des Internets als Handelsplattform eine grammatische Unterdisziplin entstanden, die zur Geschäftsoptimierung kleiner und mittlerer Unternehmen einen beachtlichen Beitrag leisten könnte: die kontrastive Hypertextgrammatik. Wir gehen hier der Frage nach, wie man bei einer kontrastiven hypertextgrammatischen Studie vorgehen könnte.

1 Grammatik, Hypertext und Wirtschaft: Die wirtschaftliche Notwendigkeit einer kontrastiven Hypertextgrammatik

Grammatik und Wirtschaft kommen selten miteinander in Berührung. Die meisten grammatischen und sogar die meisten linguistischen Untersuchungen haben keinen interdisziplinären Charakter und beschäftigen sich nicht mit den Auswirkungen, die Sprache und Grammatik auf andere Wissensfelder ausüben. Dass andere Wissenschaften in ihrer Forschung die entscheidende Rolle von Sprache und Grammatik vernachlässigen, ist ebenso bekannt. Ein Beispiel hierfür ist die fehlende Verknüpfung von Grammatik und Wirtschaft in der heutigen Forschungslandschaft. Spätestens seit dem verstärkten Zugriff von Unternehmen auf das World Wide Web als Handels- und Interaktionsplattform ist es aber notwendig, die sprachliche Seite des von den Wirtschaftswissenschaftlern so genannten „Electronic Customer Relationship Management“ (UEBEL/HELMKE/DANGELMEIER 2002: 24) in den Mittelpunkt der Wirtschaftskommunikation zu rücken. Um den schwierigen Wettbewerbsbedingungen im internationalen Vergleich entgegentreten zu können, benötigen kleine und mittlere Unternehmen nicht nur den Einsatz moderner Informationstechniken (MUTHER 1998: 13) und eine kommerzielle Präsenz im multimedialen und grafikintensiven Bereich des Internets, sondern auch eine an den

Kunden angepasste Web-Präsenz. Ohne solch eine Web-Präsenz sind erfolgreiche Marketing- und Werbestrategien nicht mehr denkbar: Unternehmenswebsites sind Bestandteil des *corporate design* (RUNKEHL/SCHLOBINSKI/SIEVER 1998: 173).

Bei der Erstellung einer kundenorientierten, brauchbaren Website kann die Linguistik – insbesondere die Grammatik – eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wird die virtuelle Kommunikation zwar seit geraumer Zeit von der Wirtschaftswissenschaft und von der Informatik untersucht (siehe GÖTZ/MARTENS 2000, BAAKEN 2002, FRANZI 2004), aber textgrammatische Studien zum Thema sind immer noch selten, wenn auch Hypertext als primärer Bestandteil der „Internetsprache“ (MISOSCH 2006: 165) allgemein als interdisziplinäres Forschungsgebiet dargestellt wird (vgl. ECKKRAMMER 2001: 64, BITTNER 2003: 29, SCHÜTTE 2004: 68). Wegen des mangelnden Bezugs der traditionellen Linguistik und Grammatik zur medialen Ebene wies die Untersuchung elektronischer Texte bis vor kurzem große Defizite auf (vgl. JAKOBS 2001: 16). Vor allem fehlte (und fehlt) es an einheitlich konzipierten theoretischen Beschreibungsmodellen wie HUBERs „Textlinguistisches Analysemodell für Hypertexte“ (2003: 72, 126). Dabei ist offensichtlich, dass „das Medium eine entscheidende Rolle im Bereich sprachlicher Variation“ spielt (BITTNER 2003: 269) und dass sich Textsorten im Netz beträchtlich von den herkömmlichen unterscheiden (vgl. ECKKRAMMER 2001: 51). Sprache, computervermittelte Kommunikation und Wirtschaft sind also „ein neues und notwendiges Forschungsparadigma“ (SCHLOBINSKI 2005: 10).

Auch im Bereich der kontrastiven Forschung sind kaum Arbeiten zur Internetsprache veröffentlicht worden, obwohl hier die Hypertextlinguistik einen beachtlichen Beitrag zur Geschäftsoptimierung kleiner und mittlerer Unternehmen im Rahmen ihrer Internationalisierungsstrategien leisten könnte. Wer Geschäfte im fremdsprachigen Ausland machen möchte, muss seine Firma im Netz vorstellen und das Produktangebot online verfügbar machen. Großkonzerne verfahren dabei „dezentral“ (HÖRNER 2006: 166): Die Erstellung der Website übernimmt meistens die im Ausland tätige und von Einheimischen geleitete Tochtergesellschaft. Kleine und mittlere Unternehmen verfügen selten über diese Möglichkeit und lassen oft die für den eigenen Markt erstellte Website einfach in die Fremdsprache übersetzen. Wenn erfolgreiche Sites bei der Überführung von Texten in Hypertext keine Print-Texte übernehmen (vgl. CELAYA 2008: 73, STORRER 1997: 125, am Beispiel des Grammi-Projekts), so ist anzunehmen, dass Übersetzungen von Sites selten zu Verkaufserfolgen führen. Die von den USA ausgehenden Internationalisierungstendenzen im Web Design und in der Internetsprache tragen nur bedingt zu einer internationalen Angleichung der Hypertextkonventionen und

Internetsprache bei (vgl. SCHÜTTE 2004: 332-333). Nach ECKKRAMMER (2001: 58) müssen Websites „die Gepflogenheiten der betroffenen Sprachkultur“ widerspiegeln. Daraus geht klar hervor, dass erfolgreiche Unternehmenswebsites keinen übersetzten Hypertext anzeigen; sie passen sich vielmehr an die hypertextuellen Sprachbedürfnisse des neuen Marktes an (vgl. HÖRNER 2006: 163). Solche Websites weisen einen hohen Grad an Gebrauchstauglichkeit oder „usability“ auf (BUCHER 2001: 47, JAKOBS 2005: 173).

Die Aufgabe der kontrastiven Hypertextgrammatik, wie sie hier verstanden wird, ist es, die Unterschiede und die Übereinstimmungen zwischen den (text)grammatischen Phänomenen zweier oder mehrerer Internetsprachen herauszuarbeiten. Dabei wird von einem linguistischen Ansatz ausgegangen, der die Internet-Forschung bereichern soll. Praxisbezogen kann die Hypertextgrammatik als Teilbereich der Wirtschaftskommunikation oder Wirtschaftslinguistik im Sinne BOLTENS (2003: 175) angesehen werden, denn sie analysiert die sprachliche Seite des World Wide Web, und das WWW bedeutet „vor allem Marketing, Verkaufsstrategie, globalisierte[n] Handel und Entwicklung der Firmen in das elektronische Medium“ (IPSEN 2001: 77).

2 Beschreibungsmodell(e) der kontrastiven Hypertextgrammatik

Jede linguistische Disziplin braucht ein adäquates Beschreibungsmodell und klare Vorgaben. Im Falle der kontrastiven Hypertextgrammatik, die einen praktischen Zweck verfolgt und die für das „Electronic Customer Relationship Management“ relevant ist, müssen die theoretischen Grundlagen noch präzisiert werden. In diesem kurzen Beitrag wird nur grob skizziert, wie man bei einer kontrastiven hypertextgrammatischen Studie vorgehen könnte, was beschrieben und verglichen werden könnte und welche grammatischen Kategorien dabei besonders von Bedeutung wären.

Bei einem kontrastiven Vorhaben sollte man die bereits gewonnenen Erkenntnisse der kontrastiven Grammatik und insbesondere der Textgrammatik berücksichtigen, denn die Hypertextgrammatik ist aus der sprachwissenschaftlichen Teildisziplin der Textlinguistik entstanden (vgl. STORRER 1999: 62)¹. Auch im Bereich der kontrastiven Textologie kann die kontrastive Hypertextgrammatik gültige Methoden und Lösungen finden, so z.B. bei HARTMANN (1980), SPILLNER (1981), ARNTZ (1990) oder PÖCKL (1997). Die hier vorgestellte Unterdisziplin weist aber bereits

¹ Zur Unterscheidung zwischen Text und Hypertext, d.h. zwischen Textlinguistik und Hypertextlinguistik, siehe SCHÜTTE (2004: 91), SCHWEIGER (2000: 31), STORRER (1998: 35ff.) oder TODESCO (1999: 271ff.).

eigene Leistungen vor. So ist die Bedeutung des Begriffs Hypertext schon ausgiebig diskutiert worden. SCHÜTTE (2004: 27-32) fasst die verschiedenen Beschreibungen und Definitionsparameter in ihrer Monographie zu den Homepages im World Wide Web zusammen. Freilich gehen die Meinungen der Hypertextlinguisten in diesem Punkt sowie in der Terminologie auseinander (vgl. SCHWEIGER 2000: 12), aber alle sind sich darüber einig, dass der Link das konstituierende Element eines Hypertextes ist (so z.B. STORRER 1999: 38-39, SCHWEIGER 2000: 22 oder OSTERRIEDER 2006: 47ff.). Die textlinguistischen Eigenschaften der neuen Textsorte sind auch in mehreren Werken und Aufsätzen thematisiert worden, wobei deutschsprachige Autoren eine führende Position bei der Beschreibung der Kohäsionsmechanismen und Kohärenzbildungshilfen von Hypertexten einnehmen (siehe STORRER 1997 und 1999, IPSEN 1999, MEHLER 2001: 327ff., DÜRSCHIED 2000, HUBER 2003 sowie die Forschergruppe *sprache@web* um Peter Schlobinski)². Die meisten Hypertextsorten sind ebenfalls hinreichend beschrieben und analysiert worden³, auch die für uns relevanten Unternehmenswebsites, die STORRER (1999: 5ff.) „kommerzielle Homepages“ nennt und die wegen ihrer werbenden Intention eine große Nähe zur Textsorte Werbetext aufweisen (vgl. SCHÜTTE 2004: 248). Es gibt auch erste hypertextuelle kontrastive Studien. So vergleicht ECKKRAMMER (2001) Kontaktanzeigen, Stellenangebote und Kochrezepte in mehreren Sprachen, wobei sie vom Deutschen ausgeht. Auch SCHÜTTE (2004) beschäftigt sich linguistisch mit Unternehmenshomepages in interlingualer Konfrontation (deutsch-russisch). Sicherlich gibt es andere kontrastive Studien zur Hypertextgrammatik, aber sie sind entweder unbedeutend (SEITZ 2008) oder kaum bekannt.

2.1 Beschreibungsebenen

Die kontrastive Hypertextgrammatik könnte zwei der drei von NIELSEN (1996: 177ff.) beschriebenen hypertextarchitektonischen Ebenen berücksichtigen, die Präsentationsebene oder Benutzerschnittstelle und die sogenannte „abstrakte Hypertextmaschine“. Die Präsentationsebene ist für den Benutzer sichtbar und für den Sprachwissenschaftler linguistisch und medienlinguistisch erfassbar. Da sie für den Erfolg einer Unternehmenswebsite maßgebend ist, kann sie als primärer Untersuchungsgegenstand betrachtet werden. Die abstrakte Hypertextmaschine schafft die technische Grundlage für die graphische Visualisierung der Daten-

2 Einen Überblick über die hypertextuellen Untersuchungen bis 2003 bietet BITTNER (2003: 30ff.). Die aus dem von Schlobinski geleiteten Projekt *sprache@web* hervorgegangenen Publikationen sind im Netz unter <http://www.mediensprache.net/de/websprache/> zu finden.

3 REHM (2007: 174ff.) gibt in seiner Monographie zur Definition, Struktur und Klassifikation von Hypertexttypen einen exzellenten Überblick über die Forschung in diesem Bereich.

bankebene auf der Benutzeroberfläche durch einen in einer Programmier- oder Auszeichnungssprache verfassten Quellcode (OSTERRIEDER 2006: 43). Dieser Quelltext könnte auch in verschiedenen Sprachen verglichen werden, denn obwohl die Tags im gesamten Hyperraum englischsprachig sind, lassen sich im Quellcode manche Angaben des Programmierers in der jeweiligen Sprache finden, so zum Beispiel die grün markierten Strukturierungsangaben oder der Inhalt von Meta-Tags. Und dass es hier durchaus interlinguale Unterschiede im syntaktischen und semantischen Bereich geben kann, ist einfach zu belegen, so zum Beispiel anhand folgender Quelltext-Abschnitte der Websites einer deutschen und einer spanischen Molkerei:

```
<meta name="description" content="QUESOS DE HINOJOSA -  
Fábrica de queso de las Arribes del Duero, Felipe Hernández Vacas,  
S.L., Hinojosa de Duero (Salamanca)" />  
<meta name="keywords" content="queso, quesos, cheese, hinojosa,  
arribes, duero, salamanca, zamora, inojosa, hinogosa, queso artesanal,  
fabrica de queso, venta de queso, comprar queso, quesos españoles,  
spanish cheese" />  
http://www.quesosdehinojosa.com/noticias/index.php [06.02.2009]
```

```
<meta name="keywords" content="Käse Mozzarella Cagliata  
Molkerei Milchverarbeitung Käserei Biomasseheizkraftwerk  
Burgenlandkreis An der Finne" />  
<meta name="description" content="Käsespezialitäten aus Bad Bibra  
- Besuchen Sie unsere Käsescheune" /> </head>  
http://www.molkerei-bad-bibra.de/ [06.02.2009]
```

Da aus wirtschaftlicher Perspektive die abstrakte Hypertextmaschine irrelevant ist, sollte sich eine produktive kontrastive Hypertextgrammatik auf die Benutzeroberfläche konzentrieren.

2.2 Tertia comparationis und interessante grammatische Kategorien

Bei einer umfassenden zwei- oder mehrsprachigen Gegenüberstellung von Unternehmenswebsites kann man sicherlich sehr differenziert vorgehen, wobei man sich an die Erkenntnisse anderer kontrastiver Disziplinen anlehnen kann, wie im Falle SCHÜTTEs (2004: 203ff.), die von einigen textgrammatischen Parametern von GLÄSERs kontrastiver Fachsprachenforschung (GLÄSER 1992: 81ff) ausgeht. Das hier vorgeschlagene Prozedere beruht auf der Frage, was beschrieben und verglichen werden muss, wenn man erfolgreiche Websites für einen anderen Markt

erstellen möchte. Aus diesem Grund unterscheidet man hier zwei Vergleichsachsen, die Typologie und die Bildschirmstrukturierung.

Ein typologischer Vergleich könnte interlinguale Abweichungen im Web Design zwischen dem einheimischen und dem ausländischen Markt aufdecken. Die abweichenden Strukturvarianten sind wirtschaftlich keineswegs uninteressant, wie SCHÜTTE (2004: 157, 177) in ihrer Studie zu den deutschen und russischen Unternehmenswebsites belegt, denn sie zeugen von einem anderen Verständnis bei der Erstellung und Visualisierung der Websites. In diesem Sinne müsste man statistisch ermitteln, wie die Verteilung der Homepage-Typen in den zwei Sprachen (d.h. in den zwei digitalen Märkten) ausfällt. Dabei könnte man von LYNCHs und HORTONs Klassifizierung der Designstrategien (LYNCH/HORTON 1999: 37-41) oder von HENTRICHs (1998: 36) Unterscheidung der Seitentypen ausgehen. Bei einem adäquaten Korpus von Websites eines bestimmten Wirtschaftszweigs müsste man feststellen, wie hoch das Vorkommen von Leitseiten, Leit-Inhalts-Seiten und Pre-Homepages im jeweils anderen digitalen Markt ist. Es geht darum, die Grundform und den primären Strukturtyp der Homepages in den zwei zu kontrastierenden Sprachen zu ermitteln, um später gegebenenfalls die Homepage der im Ausland tätigen Firma an die lokalen Gepflogenheiten anzupassen. Im Falle des deutsch-spanischen Webseitenvergleichs sind bereits erste Beobachtungen gemacht worden: Auf deutschen Seiten sei deutlich mehr Text vorhanden als auf spanischen (vgl. SEITZ 2008: 48), d.h. Leit-Inhalts-Seiten kämen im Deutschen häufiger vor als im Spanischen.

Die Bildschirmstrukturierung, in die der Paratext eingebunden ist, bietet nach HUBER (2003: 84, 103) mindestens vier paratextuelle Elemente, die als kontrastive Größen für unser Vorhaben übernommen werden können: das Screendesign, die Textgliederung, die Navigation und die Links.

Beim „Hybridmedium“ Internet (SCHLOBINSKI 2005: 9) gehört das Screendesign als Peritext vielleicht zu einem der wichtigsten Kriterien für den unmittelbaren Erfolg einer Unternehmenswebsite. Der Designer muss sich mit den Erwartungen der Firmenkunden auseinandersetzen. Das setzt voraus, dass er über aktuelle Tendenzen beim Design und bei der Webseitenstrukturierung im Absatzmarkt informiert ist. Deswegen ist es unbedingt notwendig, dass der Grammatiker in seiner kontrastiven Untersuchung das ungefähre Verhältnis zwischen graphischen, perigraphischen und medialen Zeichen statistisch ermittelt. Unter den zu klärenden Fragen wären die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der optischen Organisation des Layouts, bei der typographischen Gestaltung sowie die Häufigkeit des Vorkommens von ikonischen, auditiven und audiovisuellen Zeichen in den Websites beider Sprachen. Im Gegensatz zu der von SEITZ (2008: 48) aufgestellten These, auf den spanischen

Websites käme weniger Text vor, vertrete ich hier die auf bloßer, statistisch allerdings noch nicht bestätigter Beobachtung basierende Meinung, dass Websites deutscher kleiner und mittlerer Unternehmen der Übersichtlichkeit wegen mehr visuelle Zeichen einsetzen als ähnliche spanische Internetauftritte⁴.

Die Textgliederung spielt trotz „der verschwindenden Grenzen zwischen Schrift, Bild, Ton und Bewegung“ (FREISLER 1994: 31) immer noch eine Schlüsselrolle bei der Strukturierung der Knoten, denn oft haben ikonische und audiovisuelle Komponenten nur illustrativen Charakter und verbildlichen „textuell vermittelte Botschaften“ (SCHÜTTE 2004: 218). Wie bei den Printmedien wären sie dann Teil der materiellen Textgestalt im Sinne von JAKOB/LEHNEN (2005: 171) und sollten sehr sorgfältig eingesetzt werden (vgl. RUNKEHL 2005: 216). Man könnte prinzipiell zwischen einer den Printtexten ähnlichen Gliederung und einem modularen Aufbau unterscheiden. Aufschlussreich wäre daher eine empirische Untersuchung über den in den zu kontrastierenden Websprachen bevorzugten Gliederungstyp und die jeweilige Untergliederung (Gibt es Überschriften, Unterüberschriften, einen Leadtext, Bewertungs- und Interaktionsfelder? Wie werden sie typographisch gekennzeichnet?). Zu einer kontrastiven Betrachtung der Textgliederung gehört zudem die rein grammatische Analyse aller Gliederungselemente. So könnten relevante morphosyntaktische und semantische Unterschiede aufgezeigt werden, die auf Grund der sprachlichen Besonderheiten der Internetsprache oder des „Cyberspeaks“ (MISOSCH 2006: 173ff.) nicht unbedingt mit den in der geschriebenen und gesprochenen Sprache festgestellten interlingualen Divergenzen identisch sein müssen. Unter den womöglich interessantesten morphosyntaktischen Merkmalen dürften sich die Anrede- und Aufforderungsformen, der Nominalstil, die Parenthese, der Anakoluth, die Parataxe und die Abtönungspartikeln befinden. Semantisch ist der Gebrauch von Fachvokabular und insbesondere von Anglizismen von Bedeutung. Eine Differenzierung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die für einige Hypertextsorten wie z.B. die Weblogs relevant ist (vgl. SCHLOBINSKI/SIEVER 2005: 70, FRANCO 2005: 303), ergäbe vermutlich keinen Sinn.

Die Navigation, d.h. die interne Verknüpfung oder Verlinkung der verschiedenen Sites oder Knoten einer Webseite, dient in erster Linie der Kohärenz und der Kohäsion des Hypertextes. Aus kontrastiver Sicht ist eine Untersuchung der quantitativen Beschaffenheit der Zugriffselemente sowie der syntaktischen Eigenschaften der textuellen Verweise von Belang. Bei der quantitativen Ermittlung der Darstellung der Navigationselemente in den zu kontrastierenden Websprachen sollte man alle

4 Die beobachteten Websites zählen zu einem sich im Aufbau befindlichen Korpus zum Forschungsvorhaben „Online-Texte im Spanischen und Deutschen: Zur Optimierung der virtuellen Kommunikation kleiner und mittlerer Unternehmen“.

anklickbaren intrahypertextuellen Zugriffselemente berücksichtigen. Es sollte herausgefunden werden, welche prozentuale Relation zwischen rein textueller Navigation und graphischen (und sogar audiovisuellen) Verweisankern besteht. Ebenfalls interessant für eine interlinguale Gegenüberstellung von Websites wäre die Analyse der einen Knoten „strukturierenden Links“ (OSTERRIEDER 2006: 51) und der Navigationsleiste, wobei hier auch die Pulldown-Menüs mit ihren Auswahllisten zu zählen sind (vgl. SCHWEIGER 2000: 32). Im deutsch-spanischen Vergleich ist in Anlehnung an die oben erwähnten und statistisch noch nicht relevanten Beobachtungen davon auszugehen, dass die Navigation im Spanischen mit einem höheren textuellen Prozentsatz erfolgt als im Deutschen. Pulldown-Menüs scheinen auf den ersten Blick bei kleinen und mittleren spanischen Unternehmen beliebter zu sein. Als Beispiel hierfür könnte man die Webseiten der deutschen Molkerei Schrozberg⁵ und des spanischen Käseherstellers El Pastor⁶ nennen. Die Navigation der deutschen Molkerei weist nur zwei Aufklapp-Menüs auf. Die Navigation der spanischen Webseite wird dagegen von sieben Untermenüs beherrscht, die insgesamt siebenunddreißig intrahypertextuelle Wahlmöglichkeiten zulassen. Die Website des spanischen Käseherstellers ist auch ins Deutsche übersetzt worden, eine Anpassung an die Internetkonventionen eines möglichen deutschsprachigen Marktes ist jedoch ausgeblieben. Rein grammatisch könnte die Gegenüberstellung der syntaktischen Eigenschaften der textuellen Navigationselemente erfolgen. Hier müsste man der Frage nachgehen, welche syntaktischen Konstituenten als Verweisanker fungieren, welche attributiven Ergänzungen die Nominalphrasen haben, wie sich die Valenz bei möglichen Verbalphrasen manifestiert und ob Präpositional- und Adjektivphrasen vorkommen und wie sie strukturiert sind. Zentral ist dabei das Verhältnis beider Sprachen zum Nominalstil, der auf deutschen Websites nicht nur aus sprachökonomischen Gründen (vgl. SCHÜTTE 2004: 248), sondern auch wegen seiner stilistisch und fachlich kompetenten Wirkung sehr oft zu sehen ist. Ebenfalls sind die paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen zwischen den vorkommenden grammatischen Einheiten kontrastiv zu analysieren.

Auf der Ebene Link, die intra- und extrahypertextuell erfolgen kann, könnte man größtenteils wie bei der Navigation vorgehen. Eingebettete navigationsbezogene und aus diesem Grund intrahypertextuelle Links unterscheiden sich in ihrer Funktion kaum von anderen Navigationselementen. Bei einer kontrastiven Analyse von extrahypertextuellen Links könnte man die „kohäsive Einbettung des Link-Textes in die Ausgangs-Ressource“ (HUBER 2003: 104) sowie die morphosyntaktische Struktur dieser maussensitiven Textbereiche untersuchen. Dabei wäre besonders

5 <http://www.molkerei-schrozberg.de/> [09.02.2009]

6 <http://www.elpastor.com/esindex.htm> [0.02.2009]

interessant zu ermitteln, ob Links aus einem Wort, mehreren Wörtern oder gar aus einer oder mehreren Phrasen oder Sätzen bestehen. Die Linkplatzierung könnte ebenfalls berücksichtigt werden: Bevorzugt eine Internetsprache extratextuelle Links in einem gesonderten Navigationsbereich? Sind sie eher eingebettet? Eine statistische Erfassung der Linkmenge würde auch Aufschluss über das Verhältnis beider Internetkulturen zur linksbezogenen Informationsdichte geben. Nicht zu vergessen sind ebenfalls metasprachliche Referenzen in Link-Form.

3 Ausblick

Die kontrastive Hypertextgrammatik kann also dazu beitragen, dass kleine und mittlere Unternehmen im globalen Wettbewerb nicht untergehen und dass sie sogar neue Märkte erschließen und neue Kunden gewinnen, denn zu den internationalen eMarketing-Instrumenten gehört die linguistisch-grammatische Aufarbeitung und Anpassung der Web-Präsenz. Wie sie sprachlich erfolgen soll, kann eine kontrastive Analyse der Textgliederung, der Navigationselemente und der Links, aber auch des Screendesigns leisten. Methodisch könnte man an HUBER (2003) anknüpfen. Der Aufbau eines gültigen zwei- oder mehrsprachigen Webseitenkorpus ist dabei empirisch notwendig, aber seine konkrete Realisierung stellt den Sprachwissenschaftler vor noch nicht geklärte Probleme: Ist es sinnvoll, mit Bildschirmabdrücken zu arbeiten? Wie könnte man fehlerfrei eine große Zahl von Websites mit den dazugehörigen textuellen, ikonischen und audiovisuellen Elementen herunterladen und speichern?

Ein Sprachvergleich von Blogs, sozialen Netzwerken und anderen im so genannten Web 2.0 integrierten Mitteilungswerkzeugen wäre auch notwendig, um weitere sprachliche und kulturspezifische Unterschiede in der jeweiligen Internetsprache aufzudecken.

Bevor wir mit der kontrastiven Gegenüberstellung überhaupt begonnen haben, tun sich hier also neue kontrastive Betätigungsfelder auf.

Literaturverzeichnis:

- ARNTZ, Reiner (1990): Überlegungen zur Methodik einer Kontrastiven Textologie. In: Übersetzungswissenschaftliche Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. Rainer Arntz u. Gisela Thome. Tübingen: Narr, S. 393-404.
- BAAKEN, Thomas (2002): Business-to-Business-Kommunikation. Neue Entwicklungen im B2B-Marketing. Berlin: Erich Schmidt.
- BITTNER, Johannes (2003): Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung. Berlin: ESV.
- BOLTEN, Jürgen (2003): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Stuttgart: Metzler, S. 175-182.
- BUCHER, Hans-Jürgen (2001): Von der Verständlichkeit zur Usability. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 63, S. 45-55.
- CELAYA, Javier (2008): La empresa en la Web 2.0. El impacto de las redes sociales y las nuevas formas de comunicación online en la estrategia empresarial. Barcelona: Gestión 2000.
- DÜRSCHIED, Christa (2000): Sprachliche Merkmale von Webseiten. In: Deutsche Sprache 28, S. 60-73.
- ECKKRAMMER, Eva Maria (2001): Textsortenkonventionen im Medienwechsel. In: E-Text: Strategien und Kompetenzen: Elektronische Kommunikation in Wissenschaft, Bildung und Beruf. Hrsg. v. Peter Handler. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 45-66.
- FRANCO, Mario (2005): Spanisch Weblogs. In: Sprachliche und textuelle Merkmale in Weblogs. Hrsg. v. Peter Schlobinski u. Torsten Siever. Net.worx 46, S. 288-319. URL: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-46.pdf> [11.02.2009]
- FRANSI, Cristobal (2004): Comerç electronic. Anàlisi de la situació, perspectives de futur i impacte en l'àmbit econòmic i empresarial. Lérida: Universitat de Lleida.
- FREISLER, Stefan (1994): Hypertext – eine Begriffsbestimmung. In: Deutsche Sprache, Nr. 22/1, S. 19-50.
- GLÄSER, Rosemarie (1992): Methodische Konzepte für das Tertium comparationis in der Fachsprachenforschung – dargestellt an anglistischen und nordistischen Arbeiten. In: Kontrastive Fachsprachenforschung. Hrsg. v. Klaus-Dieter Baumann u. Hartwig Kalverkämper. Tübingen: Narr, S. 78-92.
- GÖTZ, Klaus/MARTENS, Jens Uwe (2000): Elektronische Medien als Managementinstrument. München: Hampp.
- HARTMANN, Reinhard (1980). Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics. Heidelberg: Groos.
- HENTRICH, Johannes (1998): Hypermedia Design. Gestaltung von Hypermedia-Systemen. Schönberg: Haessler.

- HÖRNER, Thomas (2006): Marketing im Internet. Konzepte zur erfolgreichen Online-Präsenz. München: dtv.
- HUBER, Oliver (2003): Hyper-Text-Linguistik. TAH: Ein textlinguistisches Analysemodell für Hypertexte. München: Grin.
- IPSEN, Guido (2001): Pragmatik des Hypertextes. Linguistische Aspekte WWW-gebundener Informationsmedien als designtechnisches Instrument. In: E-Text: Strategien und Kompetenzen: Elektronische Kommunikation in Wissenschaft, Bildung und Beruf. Hrsg. v. Peter Handler. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 67-80.
- JAKOBS, Eva Maria (2001): Textproduktion im 21. Jahrhundert. In: E-Text: Strategien und Kompetenzen: Elektronische Kommunikation in Wissenschaft, Bildung und Beruf. Hrsg. v. Peter Handler. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 11-22.
- JAKOBS, Eva Maria/LEHNEN, Katrin (2005): Hypertext – Klassifikation und Evaluation. In: Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Hrsg. v. Torsten Siever, Peter Schlobinski u. Jens Runkehl. Berlin/New York: de Gruyter, S. 159-184.
- LYNCH, Patrick/HORTON, Sarah (1999): Erfolgreiches Web-Design. Ulm: Humboldt Taschenbuchverlag.
- MEHLER, Alexander (2001): Textbedeutung: zur prozeduralen Analyse und Repräsentation struktureller Ähnlichkeiten von Texten. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- MISOCH, Sabina (2006): Online-Kommunikation. Konstanz: UVK.
- MUTHER, Andreas (1998): Electronic Customer Care. IT in der Anbieter-Kunden-Beziehung. Dissertation. Universität St. Gallen.
- NIELSEN, Jakob (1996): Multimedia, Hypertext und Internet. Wiesbaden: Vieweg.
- OSTERRIEDER, Uwe (2006) Kommunikation im Internet: Kommunikationsstrukturen im Internet unter Betrachtung des World Wide Web als Massenmedium. Hamburg: VDK.
- PÖCKL, Wolfgang. (1997): Kontrastive Textologie. Ein Projektbericht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/navigation/startbei.htm> [11.02.2009]
- REHM, Georg (2007): Hypertextsorten. Definition - Struktur – Klassifikation. Norderstedt: Books on Demand.
- RUNKEHL, Jens/SCHLOBINSKI, Peter u. SIEVER, Torsten (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Opladen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHLOBINSKI, Peter (2005): Sprache und internetbasierte Kommunikation – Voraussetzungen und Perspektiven. In: Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Hrsg. v. Torsten Siever, Peter Schlobinski u. Jens Runkehl. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1-14.
- SCHLOBINSKI, Peter/SIEVER, Torsten (2005): Deutsche Weblogs. In: Sprachliche und textuelle Merkmale in Weblogs. Net.worx 46, S. 52-85. URL: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-46.pdf> [11.02.2009]
- SCHÜTTE, Daniela (2004): Homepages im World Wide Web. Eine interlinguale Untersuchung zur Textualität in einem globalen Medium. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- SCHWEIGER, Wolfgang (2000): *Hypermedien im Internet: Nutzung und ausgewählte Effekte der Linksgestaltung*. München: Reinhard Fischer.
- SEITZ, Cornelia (2008): *Kohärenz und Vertextungsstrategien im Internet. Sprachvergleich deutscher und spanischer Webseiten*. Saarbrücken: Doktor Müller.
- SPILLNER, Bernd (1981): *Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie*. In: *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. Hrsg. v. Wolfgang Kühlwein, Gisela Thome u. Wolfram Wilss. München: Fink, S. 239-250.
- STORRER, Angelika (1997): *Vom Text zum Hypertext – Die Produktion von Hypertexten auf der Basis „traditioneller“ wissenschaftlicher Texte*. In: *Textproduktion in elektronischen Umgebungen*. Hrsg. v. Dagmar Knorr u. Eva-Maria Jakobs. Frankfurt a.M., S. 121-139.
- STORRER, Angelika (1998): *Vom Grammatikbuch zur Hypertextgrammatik. Methodisches Vorgehen bei der Hypertextualisierung nicht-standardisierter Textsorten*. In: *Linguistik und Neue Medien*. Hrsg. v. Gerhard Heyer. Wiesbaden: DUV, S. 33-49.
- STORRER, Angelika (1999): *Kohärenz in Text und Hypertext*. In: *Text im digitalen Medium. Linguistische Aspekte von Textdesign, Texttechnologie und Hypertext Engineering*. Hrsg. v. Henning Lobin. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 33-66.
- UEBEL, Matthias/HELMKE, Stefan/DANGELMAIER, Wilhelm (2002): *Praxis des Customer Relationship Management: Branchenlösungen und Erfahrungsberichte*. Wiesbaden: Gabler.
- TODESCO, Rolf (1999): *Konstruktives Wissensmanagement im Hypertext*. In: *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*. Hrsg. v. Eva-Maria Jakobs, Dagmar Knorr und Karl-Heinz Pogner. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 265-280.

VERONIKA KOTŮLKOVÁ

Tschechische Äquivalente der deutschen Determinativkomposita. Zum Einsatz von Parallelkorpora für kontrastive linguistische Untersuchungen

Der vorliegende Beitrag stellt eine linguistische Studie vor, die zwei nicht nah verwandte Sprachen auf dem Gebiet der Wortbildung vergleicht – das Deutsche und das Tschechische. Das Forschungsziel der Arbeit stellt die Untersuchung deutscher Determinativkomposita und der ihnen entsprechenden Wortbildungskonstruktionen im Tschechischen dar. Es wird eine relativ junge sprachwissenschaftliche Disziplin, die Korpuslinguistik, rein praktisch vorgestellt und die konkreten Ergebnisse der kontrastiven Untersuchung werden präsentiert.

1 Einleitung

Das Deutsche gilt als kompositionsfreundliche Sprache und deshalb werden deutsche Komposita seit langem unter verschiedenen Aspekten behandelt. Unter dem konfrontativen Aspekt eröffnet sich hier ein umso umfangreicheres Untersuchungsgebiet. Aus diesem Grund wurde eine linguistische Untersuchung durchgeführt, die das Deutsche mit dem Tschechischen vergleicht (für weitere Details siehe KOTŮLKOVÁ 2009).

Bei der Analyse der deutschen substantivischen Determinativkomposita und ihnen entsprechenden Konstruktionen im Tschechischen wurde mit einem zweisprachigen Parallelkorpus gearbeitet, das aus je einem belletristischen Werk eines tschechischen und eines deutschen Gegenwartsautors erstellt wurde¹. Um die Struktur der deutschen Komposita zu beschreiben, wurden diese paraphrasiert. Für eine konfrontative Untersuchung ist die Paraphrasenmethode besonders geeignet, weil sie einen Vergleich deutscher Komposita mit ihren tschechischen Äquivalenten ermöglicht, der nicht auf der Oberfläche, sondern nur auf der syntaktisch-semanticen Tiefenstruktur möglich ist. Das Paraphrasenverfahren wurde in der

¹ Das Korpus besteht aus einem deutschen Roman und dessen Übersetzung ins Tschechische sowie aus einem tschechischen Roman und dessen Übersetzung ins Deutsche (siehe Literaturverzeichnis). Es umfasst knapp 220.000 Wortformen. Seine Textpaare sind synoptisiert und werden mit Hilfe des Programmsystems Tustep bedient. Das Korpus wird im Rahmen des Forschungsprojekts *Korpuslinguistik Deutsch – Tschechisch kontrastiv* für Forschungszwecke erstellt.

Weise durchgeführt, dass die deutschen Komposita in syntaktische Strukturen (Wortgruppen oder Sätze) aufgelöst wurden, wofür sich der Begriff ‚semantische Destruktion‘ eingebürgert hat (vgl. STEPANOWA/FLEISCHER 1985: 200). Die Paraphrasen decken die semantischen Beziehungen zwischen den unmittelbaren Konstituenten eines Kompositums auf und ermöglichen somit die inhaltliche Beschreibung der Komposita².

Das Hauptziel der Studie bestand darin, die tschechischen Äquivalente der deutschen Determinativkomposita zu ermitteln. Diese wurden nach der Häufigkeit sortiert, was Tabelle 1 demonstriert. Im Folgenden werden die Entsprechungstypen der deutschen Komposita näher beschrieben. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Aufsatzes wurden für jedes Kapitel nur diejenigen Beispiele gewählt, die das erwähnte sprachliche Phänomen am besten illustrieren.

Tabelle 1:

Adjektivische Wortgruppe	1642 (46,9%)
Genitivische Wortgruppe	466 (13,3%)
Präpositionale Wortgruppe	240 (6,9%)
Derivat	438 (12,5%)
Simplex	421 (12%)
Kompositum	129 (3,7%)
Insgesamt	3336 (tokens)

2 Adjektivische Wortgruppe

Die adjektivische Wortgruppe besteht aus einem substantivischen Kernwort und einem determinierenden Attribut. Das zahlreiche Vorkommen dieser Konstruktion im Tschechischen ist darauf zurückzuführen, dass die Beziehungsadjektive im Tschechischen die Funktion des Bestimmungswortes in deutschen Komposita, die nähere Bestimmung des substantivischen Kernwortes, übernehmen.

Sehr oft stehen zwei deutschen Komposita mit identischen Bestimmungswörtern tschechische Wortgruppen mit unterschiedlichen adjektivischen Attributen gegenüber:

Lehrerberuf (Beruf eines Lehrers) → učitelské povolání

Lehrerberatung (Beratung der Lehrer) → pedagogická porada

Sowohl der deutsche *Lehrer* als auch der tschechische *učitel* sind aus dem Verb

² Die Paraphrasen der Komposita werden im Folgenden jeweils in Klammern angeführt.

učit [lehren] entstanden. Das Wort *pedagog [Pädagoge]* wurde vom Lateinischen (*paedagogus* = Betreuer, Erzieher) entlehnt³. Während beim Lehrer die Aktivität im Vordergrund steht, was übrigens auch die DUDEN-Definition „jmd., der an einer Schule unterrichtet, lehrt“, beweist, sind beim Pädagogen die pädagogischen bzw. erzieherischen Fähigkeiten von Bedeutung. Und weil es sich im Falle einer *Lehrerberatung* um eine Beratung von Lehrern bezüglich pädagogischer bzw. erzieherischer Probleme handelt, ist das tschechische Adjektiv *pedagogická* treffender als *učitelská*.

In den meisten Fällen handelt es sich bei tschechischen adjektivischen Attributen um Relationsadjektive, mit denen die Eigenschaften im weiteren Sinne ausgedrückt werden. Attributive Syntagmen mit Relationsadjektiven sind keine Beschreibungseinheiten, sondern Nominationseinheiten. Diese Adjektive werden speziell für die Zwecke der Nomination gebildet bzw. von Substantiven abgeleitet, z. B. *Bilderbuch (Buch mit Bildern)* → *obrázková kniha*. Dieses Kompositum ist mit Hilfe einer präpositionalen Wortgruppe zu paraphrasieren, als tschechische Entsprechung wird aber eine adjektivische Wortgruppe benutzt, obwohl die präpositionale Wortgruppe auch denkbar wäre. Zwischen dem adjektivischen und präpositionalen Syntagma gibt es jedoch einen Bedeutungsunterschied. *Kniha s obrázky [Buch mit Bildern]* bedeutet, dass das Buch neben dem Text auch ein paar Bilder enthält. *Obrázková kniha* ist dagegen das Buch bzw. Kinderbuch, das hauptsächlich Bilder enthält. Die adjektivische Wortgruppe hat im Tschechischen den Status einer fixierten Wortfügung. Das Tschechische unterscheidet sich damit vom Deutschen nicht dadurch, dass es mehr beschreibt und weniger benennt, sondern dass es auf andere Weise benennt.

Zur näheren Erklärung der adjektivischen Wortgruppe neben der präpositionalen sei noch ein Beispiel erwähnt, und zwar *Öltonne (Tonne für/mit Öl)* → *ropný barel*. Bei diesem Kompositum ist erst dank dem Kontext möglich zu entscheiden, ob die Tonne mit Öl gefüllt ist oder ob sie nur für den Transport und die Aufbewahrung von Öl bestimmt ist.

[...] *neu hinzugekommen waren dagegen zwei Schreibtische und eine **Öltonne**, die die Funktion eines Couchtischchens erfüllte.* (Viewegh 1998: 185)

[...] *přibyly naopak dva psací stoly a **ropný barel**, který plnil funkci konferenčního stolu.* (Viewegh 1997: 197)

3 Die wörtlichen Übersetzungen der tschechischen Entsprechungen ins Deutsche werden in eckigen Klammern aufgeführt. Dort, wo es nötig ist, werden sie in Fußnoten kommentiert.

Mit dem Kontext wird klar, dass die Öltonne leer ist, weil sie die Funktion eines Couchtischchens erfüllt. Deswegen ist die Paraphrase *Tonne für Öl* hier die passende. Im Tschechischen stoßen wir auf ein adjektivisches Syntagma. Soll ausgedrückt werden, dass die Öltonne leer ist, wird die adjektivische Wortgruppe *ropný barel* benutzt. Zum Ausdruck der Tatsache, dass die Öltonne mit Erdöl gefüllt ist, verwendet man im Tschechischen entweder die genitivische Wortgruppe *barel ropný*⁴ oder die präpositionale Wortgruppe *barel s ropou* [*Tonne mit Erdöl*].

BIRKENMAIER bemerkt in diesem Zusammenhang, dass

das Beziehungsadjektiv die allgemeinere Bestimmung darstellt, es kann die Bedeutung haben ‚bestimmt für, bestimmt gewesen für‘ und sogar ‚gefüllt mit‘. Das präpositionale Attribut stellt demgegenüber eine Verengung dar, da es nur die spezielle Bedeutung, für einen bestimmten Zweck in Benutzung gewesen‘ hat. (BIRKENMAIER 1978: 219)

3 Genitivische Wortgruppe

Sowohl die adjektivische als auch die genitivische Wortgruppe drücken die Beziehungen zwischen den Konstituenten einer Wortgruppe aus. In vielen Fällen sind beide Arten der Determination auswechselbar:

Küchentür (Tür zur/in der Küche) → *dveře kuchyně, kuchyňské dveře*

Dem deutschen Kompositum entsprechen zwei tschechische Mehrwortbenennungen. Hier entscheidet der Kontext, welche Nominalphrase benutzt wird:

*Besorgt behielt ich die **Küchentür** im Auge und überlegte in Windeseile, was ich sagen sollte.* (Viewegh 1998: 95)

*S obavami jsem hleděl ke **dveřím kuchyně** a spěšně jsem přemýšlel, co říct.* (Viewegh 1997: 103)

*Im nächsten Moment krachte unten die **Küchentür**.* (Viewegh 1998: 106)

*V příštím okamžiku dole bouchly **kuchyňské dveře**.* (Viewegh 1997: 114)

Dem Kompositum im ersten Textabschnitt steht die genitivische Wortgruppe *dveře kuchyně* [die Tür der Küche] im tschechischen Text gegenüber. Der Genitiv wird hier benutzt, weil es sich um den Raum handelt, in dem sich der Erzähler des Romans befindet. Aus dem weiteren Kontext geht hervor, dass der Erzähler aus der Küche weggehen will. Die genitivische Wortgruppe bezeichnet diesen Ausgang. Im

4 *Barel ropný* könnte ins Deutsche wörtlich als *Tonne des Erdöls* übersetzt werden. Diese Nominalphrase mit einem genitivischen Attribut ist jedoch sehr unüblich.

zweiten Textabschnitt wird die Attribuierung durch die adjektivische Wortgruppe *kuchyňské dveře* verwendet. Das Adjektiv besteht aus dem Stamm *kuchyň* [Küche] und dem Suffix *-ské*. Diesmal befindet sich der Erzähler nicht in der Küche. Das adjektivische Attribut bestimmt nur näher, welche Tür gekracht hat.

Die genitivische Wortgruppe ist die häufigste Entsprechung der deutschen Komposita mit Eigennamen als Bestimmungswort: *Albert-Forster-Stadion* (*Stadion mit dem Namen Albert Forster*) → *stadion Alberta Forstera* (*Stadion Albert Forsters*). Die Zusammensetzung dieses Typs bezeichnet FLEISCHER/BARZ als onymisches Kompositum mit appellativischen Elementen. Die Mehrzahl dieser Komposita wird zusammen geschrieben, „in der Praxis jedoch begegnet bei Personen- und Ortsnamen oft die Schreibung mit Bindestrich, worin die Sonderstellung des Eigennamens zum Ausdruck kommt.“ (FLEISCHER/BARZ 1995: 132). Dieses Kompositum, dessen Bestimmungswort ein zweigliedriger Eigenname ist und das die Funktion der ehrenden Benennung hat, wird ins Tschechische mit Hilfe der genitivischen Wortgruppe übersetzt, da es im Tschechischen problematisch ist, mehrgliedrige Eigennamen als Adjektiv zu deklinieren. Hierbei handelt es sich allerdings um kein Possessivverhältnis. Das Stadion gehört Albert Forster nicht, es ist nur nach ihm benannt. Die genitivische Wortgruppe ist im Deutschen nicht verwendbar, weil sie das erwähnte Possessivverhältnis zum Ausdruck bringen würde.

4 Derivat

Dem Tschechischen als flektierender Sprache steht eine viel größere Zahl von Derivationsuffixen zur Verfügung als dem Deutschen. Deswegen sind Derivate als Entsprechungen von deutschen Determinativkomposita häufig vertreten. Was die Struktur der tschechischen Derivate anlangt, entspricht dem deutschen Bestimmungswort die Basis der tschechischen Ableitung, der im Grundwort enthaltene Sachverhalt wird durch das tschechische Ableitungssuffix ausgedrückt. Es kommt zur Ellipse einer Konstituente. In den meisten Fällen wird das Determinatum nicht explizit genannt: *Amtsperson* (*amtliche Person*) → *úředník*. Die tschechische Ableitung setzt sich aus dem Stamm *úřad* (*Amt*) und aus dem Suffix *-ník* zusammen, das die Zugehörigkeit zu einer Organisation (hier zum Amt) bezeichnet. Seltener wird das Bestimmungswort ausgelassen: *Bildschirmschoner* (*Schoner des Bildschirms*) → *šetříč*. In beiden Fällen bleibt der semantische Gehalt trotz der Auslassung enthalten.

Dass die Weglassung des Grundwortes keine Seltenheit ist, zeigen auch Beispiele, in denen das Adjektiv für die ganze adjektivische Wortgruppe steht: z.B. in *Rotwein* (*roter Wein*) → *červené*, wo *červené* [Rot] für *červené víno* [roter Wein] steht. Hier wird ersichtlich, dass Derivationsuffixe im Tschechischen, ähnlich wie Komposita

im Deutschen, die Bildung relativ kurzer aber informationstragender Konstruktionen ermöglichen.

Die komplexen Benennungen sind für die gesprochene Sprache zu lang, deswegen kommt es sehr oft entweder zu der erwähnten syntaktischen Isolation des determinierenden Gliedes oder zur Univerbierung. Diese beschreibt ERBEN (2000: 22) als „das Bestreben, statt einer umständlichen, mehrgliedrigen Zeichenkette ein einziges komplexes Wort als grammatischen Baustein im Satz und als Benennung der bezeichneten Sache zu gewinnen“. Die Univerbierungstendenz als Ausdruck der Kondensierung tritt im Tschechischen genau so stark wie im Deutschen auf. Manchmal kann Univerbierung im Tschechischen zur Homonymie führen, wie etwa im Beispiel *Plüschteppich* (*Teppich aus Plüsch*) → *plyšák*. Das Wort *plyšák* besteht aus dem Stamm *plyš* [*Plüsch*] und dem Suffix *-ák*, das einen Gegenstand aus Plüsch bezeichnet. Es könnte also beispielsweise *plyšový koberec* [*Plüschteppich*], aber auch *plyšové zvíře* [*Plüschtier*] bedeuten. Die tschechische univerbierte Form *plyšák* weist also eine größere Extension als das Deutsche Kompositum *Plüschteppich* auf.

5 Simplex

Als Simplizia werden Lexeme bezeichnet, die aus einem lexikalischen Morphem bestehen. Das Kompositum *Briefwechsel* (*Wechsel der Briefe*) → *korespondence* besitzt im Tschechischen keine einheimische Entsprechung in der Form eines Simplex, deswegen bedient sich das Tschechische des lateinischen Lehnwortes. Das Deutsche verfügt über mehrere Möglichkeiten, wie Schriftverkehr ausgedrückt werden kann, da neben dem einheimischen Kompositum *Briefwechsel* auch das Lehnwort *Korrespondenz* benutzt werden kann:

*Damit ist nur angedeutet, in welch wachsendem Maß der **Briefwechsel** zwischen Alexander und Alexandra vom Zeitgeschehen belastet wurde.* (Grass 1996: 89)

*Tím se pouze naznačuje, jak na **korespondenci** mezi Alexandrou a Alexandrem čím dál tíživěji doléhalo současné dění.* (Grass 1999: 65)

*Sogar meine **Korrespondenz** mit der Danziger Zentralstelle in Lübeck erlaubt nunmehr Offenheit.* (Grass 1996: 108)

*Dokonce má **korespondence** s ústřednou v Danzigu už nemusí být důvěrná.* (Grass 1999: 78)

Obwohl in deutschen Texten sowohl das einheimische Kompositum als auch das Lehnwort benutzt werden kann, kann man einen leichten Bedeutungsunterschied feststellen. *Briefwechsel* wird in einem Kontext bevorzugt, in dem es sich um einen

privaten Austausch von Briefen handelt. In dem Textausschnitt geht es um Briefe, die sich die Hauptfiguren des Romans Alexander und Alexandra geschrieben haben. Das Lehnwort *Korrespondenz* konnotiert dagegen eher den Schriftverkehr auf der geschäftlichen Ebene.

Wenn einem Kompositum neben dem Simplex auch noch eine andere Entsprechung gegenüber steht, wie in *Briefkasten* → *schránka na dopisy*, *schránka*, *kastlík*, geht es im Falle des Simplex um eine Gattungsbezeichnung (*schránka* [*Kasten*]), bei der präpositionalen Wortgruppe um eine Artbezeichnung (*schránka na dopisy* [*Kasten für Briefe*]). Wo im deutschen Text das Kompositum *Briefkasten* dreimal nacheinander vorkommt, wird im tschechischen die Wiederholung vermieden:

*Als ich an jenem Mittwoch mit meiner Tochter von der Schule nach Hause kam, quoll der **Briefkasten** förmlich über: [...] Während ich den **Briefkasten** zuschloß, [...] Mit anderen Worten: Der Beginn dieser Geschichte [...] lag am Dienstag, dem 16. Juni 1992, in einem weißen Umschlag in unserem **Briefkasten**.* (Viewegh 1998: 5)

*Když jsem se onu středu vrátil s dcerou ze školy domů, **schránka na dopisy** doslova přetékala: [...] Zamykaje **schránku**, [...] Jinými slovy: počátek tohoto příběhu [...] ležel v úterý 16. června 1992 v bílé obálce v našem **kastlíku**.* (Viewegh 1997: 7)

6 Präpositionale Wortgruppe

Die nächste Entsprechung der deutschen adjektivischen Komposita bildet im Tschechischen die strukturell und semantisch übereinstimmende präpositionale Wortgruppe. Die tschechischen Präpositionen ergänzen die Beziehung zwischen zwei Begriffen, sowohl syntaktisch als auch semantisch. Zugleich dienen sie der Konkretisierung. Es wurde nur selten eine Übereinstimmung der Präpositionen in beiden Sprachen verzeichnet, z. B. in *Auslandsaufenthalte* (*Aufenthalte im Ausland*) → *pobyty v cizině* und bei Stoffangaben. Hier konkurriert die präpositionale Wortgruppe mit der synonymischen adjektivischen Wortgruppe, die im Tschechischen bevorzugt wird: *Eisengitter* → *železná mříž*, *mříž ze železa*⁵.

Im Beispiel *Bierflasche* (*Flasche Bier*) → *láhev od piva* [*Flasche vom Bier*], bzw. *láhev piva* [*Flasche Bier*] gibt es zwischen den einzelnen Gliedern des Kompositums eine Beziehung der Determination, die im Tschechischen je nach Art der entsprechenden Wortgruppe zum Ausdruck gebracht wird, entweder durch die Genitivendung des determinierenden Gliedes, durch das adjektivbildende Suffix

⁵ Železná mříž = eisernes Gitter, mříž ze železa = das Gitter aus Eisen

oder durch die Präposition. In beiden Beispielen bezeichnen die Grundwörter Behältnisse, die Frage ist, ob sie mit oder ohne Inhalt sind. Im Falle der genitivischen Wortgruppe geht es um eine Flasche mit Inhalt. In der tschechischen präpositionalen Wortgruppe gibt die Präposition *od [von]* an, dass es sich um eine leere Flasche handelt. Deswegen wird im Tschechischen *láhev od piva* benutzt. Die präpositionale Wortgruppe *Flasche vom Bier* hört sich dagegen sehr ‚undeutsch‘ an. Im Deutschen ist es also der Kontext, der eine sehr wichtige Rolle bei der Ermittlung der aktuellen Bedeutung des Kompositums *Bierflasche* spielt.

7 Kompositum

Obwohl sich das Tschechische bei der Benennung nicht oft der Komposition bedient, sind die tschechischen Zusammensetzungen aus der Untersuchung nicht ausgeschlossen. Meistens bilden die tschechischen zusammengesetzten Konstruktionen die deutschen Komposita nach: *Schönschrift* → *krasopis*. Die einzelnen Konstituenten müssen aber nicht immer übereinstimmen: *Knallkörper* → *dělobuch*.

Im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Komposita und den ihnen entsprechenden syntaktischen Strukturen wurde davon ausgegangen, dass beide auf die gleiche Tiefenstruktur zurückgehen. Wenn das nicht der Fall war, wurde dies im Text erwähnt. Wir sind beispielsweise auf Komposita gestoßen, deren erste mittelbare Konstituente eine Bedeutungsveränderung erfahren hat: *Großstadt* → *velkoměsto*. In diesem Fall verfügt das Tschechische, genauso wie das Deutsche, über zwei Ausdrucksmittel: *velké město [große Stadt]* und *velkoměsto [Großstadt]*. In der Verbindung *velké město [große Stadt]* wird die Stadt eigentlich nur mit einem Merkmal beschrieben, und zwar mit seiner Ausdehnung. Das Kompositum *velkoměsto [Großstadt]* erfasst dagegen eine ganze Reihe von Merkmalen, nicht nur die Ausdehnung der Stadt bzw. die Anzahl der Einwohner, sondern auch den Lebensstil u.a. Das Kompositum benennt also einen anderen Sachverhalt als die Nominalgruppe mit adjektivischem Attribut.

8 Fazit

Die Analyse des kontrastiven Parallelkorpus hat viele Unterschiede in den Benennungsgesetzmäßigkeiten der beiden verglichenen Sprachen gezeigt. Anhand der angeführten Beispiele können folgende verallgemeinernde Schlussfolgerungen gezogen werden: Als die häufigste Entsprechung der deutschen Determinativkomposita mit substantivischem Grundwort erwies sich die adjektivische Wortgruppe. Die tschechischen Wortgruppen setzen sich wie die deutschen Komposita aus einem

Determinatum und einem Determinans zusammen. Die Folge der Glieder eines Kompositums stimmt mit der Folge in der adjektivischen Wortgruppe überein, nicht aber in der genitivischen und präpositionalen Wortgruppe. Die tschechischen Entsprechungen decken sich mit den Paraphrasen der Komposita sowohl lexikalisch als auch semantisch – die Wortgruppen in beiden Sprachen stimmen in den meisten Fällen strukturell und semantisch überein.

Das Tschechische greift öfter auf freie, mit syntaktischen Mitteln gebildete Elementkombinationen zurück als das Deutsche, das Komposita bevorzugt. Die zwei verglichenen Sprachen unterscheiden sich eigentlich in der Motivation – im Tschechischen ist sie präziser, um denselben Begriff zu benennen. Die Paraphrasen werden im Deutschen also als Einheiten der Metasprache angesehen, im Tschechischen sind sie jedoch Einheiten der Objektsprache.

Literaturverzeichnis:

Korpustexte

GRASS, Günter (1999): Unkenrufe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

GRASS, Günter (1996): *Žabí lamento*. Üb. von Hanuš Karlach. Brno: Atlantis.

VIEWEGH, Michal (1997): *Výchova dívek v Čechách*. Brno: Petrov.

VIEWEGH, Michal (1998): *Erziehung von Mädchen in Böhmen*. Üb. von Hanna Vintr. Wien/München: Deuticke.

Lexika

DUDEN. Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache: 10 Bände auf CD-ROM. (³1999)
Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig u.a.: Dudenverlag.

Fachliteratur

BIRKENMAIER, Willy (1978): „Wodkaflasche“ und „Flasche Wodka“ auf Russisch.
In: IRAL XVI, Heidelberg, S. 219-228.

ERBEN, Johannes (2000): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin: Erich Schmidt.

FLEISCHER, Wolfgang/BARZ, Irmhild (1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwortsprache*. Tübingen: Niemeyer.

KOTŮLKOVÁ, Veronika (2009): *Deutsche Determinativkomposita und ihre Äquivalente im Tschechischen*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

STEPANOWA, Marija D./FLEISCHER, Wolfgang (1985): *Grundzüge der deutschen Wortbildung*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

ŠTÍCHA, František (2003): *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Argo.

WOLF, Norbert Richard (1997): *Diminutive im Kontext*. In: *Nominationsforschung im Deutschen*. Hrsg. v. Irmhild Barz und Marianne Schröder. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 387-397.



EDYTA GROTEK

Jetzt sind aber Männer dran! Reflexion über neu verwendete maskuline Berufs- und Personenbezeichnungen im Deutschen und im Polnischen

The language, and especially vocabulary, reflects very precise changes taking place in extralinguistic provinces. This article demonstrates the development of masculine names of persons and jobs which until now have been reserved for women, hence in the maternity and education field, comparative - in Polish and German. First, the article presents the systemic possibilities of both languages to mark the gender or gender neutrality. Then, on chosen examples found on Internet forums, it demonstrates how nowadays they are realized in „parole“.

1 Einführung

Die sprachlichen Kategorien spiegeln sowohl die außersprachliche Realität als auch die Denkweise einer Sprachgemeinschaft wider. In der Sprache wird das ausgedrückt, was für eine Gemeinschaft wichtig ist – wichtig in Bezug auf die mentale Rezeption von Wirklichkeit (vgl. KEPIŃSKA 2006: 306f.). Bei der Erkenntnis und Untersuchung der sprachlichen Weltansicht spielt der Wortschatz eine privilegierte Rolle – er ist ein Klassifikator der gesellschaftlichen Gesamterfahrung und erweitert und bereichert sich je nach Wandlung der Lebensbedingungen, Zuwachs des Wissens, Wandlungen im Sozialgefüge (vgl. BARTMIŃSKI 2006: 13 f.).

Laut einer Studie der Bundesregierung Deutschland¹ wollen Männer ihren Kindern mehr Zeit widmen, auch direkt nach der Geburt, daher bleiben sie manchmal zu Hause, während die Frau das Geld verdient, sie dringen in Schulen und Kindergärten ein, in Berufsfelder also, die bisher eher für Frauen reserviert waren. Angesichts dieser Wandlungen stellt sich die Frage, ob sich diese Entwicklungen auch in der Sprache nachvollziehen lassen. Benötigen wir nun neben der *feministischen* auch eine *maskulinistische Linguistik*, die sich für die geschlechtsgerechte Behandlung der Männer in der Sprache einsetzen würde?

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, die männlichen Berufs- und Personenbezeichnungen im Bereich „Familie und Erziehung“ im Deutschen und im Polnischen zu analysieren. Dieses breite Thema kann in solch einem kurzen Beitrag nur angedeutet werden, viele Aspekte bleiben unberücksichtigt. Die Skizze erhebt

¹ Magazin für Soziales, Familie und Bildung. Nr. 061 03/2008. URL: www.bundesregierung.de [12.02.2009]

keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist eher als Anregung zu verstehen. Als Korpus dienen hauptsächlich Internet-Foren von online-Zeitungen und -Zeitschriften oder von Portalen, die auf junge Eltern und Jobsuchende abzielen.

2 Genus und Sexus im polnischen und deutschen Sprachsystem – ein kurzer Überblick

Auch wenn das polnische und das deutsche Sprachsystem keine unmittelbaren Parallelen aufweisen, kann dennoch – wie sich im Verlauf des Beitrags zeigen wird – ein Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Wortschatz dargestellt werden.

2.1 Das Deutsche

FISCHER (2004: 180) zählt folgende Möglichkeiten auf, das Geschlechtsspezifische oder Geschlechtsneutrale (insbesondere in Bezug auf die Berufsbezeichnungen) im Deutschen auszudrücken:

I. Geschlechtsspezifisch	
Beiwörter ^{a)}	<i>der, die, eine(r), jede(r) (...)</i>
Suffixe	<i>-in</i>
Zweites Element in Wortzusammensetzungen	<i>-mann, -frau</i>
Adjektiv-Modifikation	<i>weiblich, männlich</i>
II. Geschlechtsneutral	
Beiwörter:	<i>der, die, eine(r), jede(r) (...)</i>
Zweites Element in Wortzusammensetzungen:	<i>-person, -leute, -kraft, -hilfe, -personal</i>
Umschreibung:	<i>Leitung, Management, Professur, Personal</i>

Die Aufzählung bedarf jedoch einiger Ergänzungen. Es fehlt hier das generische Maskulinum, ein wichtiges Mittel zum Ausdruck des Geschlechtsneutralen. Zwar bestätigen die von KLEIN (2008²) durchgeführten Umfragen, dass sich bei generischen Formen nur ein Drittel der Frauen mitgemeint fühlen, ob das generische Maskulinum tatsächlich eine männerdominante Form ist, gilt aber als umstritten.

Eine weitere Möglichkeit, die FISCHER (2004) nicht nennt, bezieht sich auf das Geschlechtsspezifische und meint eine Umschreibung: *Frau* Doktor, *Frau* Abgeordnete – diese Formen werden nicht nur adressativ gebraucht. Des Weiteren darf unter den Suffixen, die geschlechtsmarkiert sind, auch das Suffix *-euse* nicht vergessen werden, z.B.: *Chauffeur – Chauffeuse, Kontrolleur – Kontrolleuse*.

² Siehe dazu auch von POLENZ (1999: 328).

Das Deutsche ist im Grunde genommen ein System, in dem sich die weiblichen und männlichen Bezeichnungen parallel bilden lassen – auch wenn der sprachliche Usus (noch) nicht alle solche Bildungen akzeptiert³.

2.2 Das Polnische

Das Genus ist eine für das Polnische wesentliche Kategorie. Bei Substantiven ist es eine selektive Kategorie, bei anderen Wortarten (wie z.B. Adjektiven) – eine Flexionskategorie. Das Genus des Substantivs determiniert im Polnischen auch die Wahl entsprechender Verbalformen in der Vergangenheit und im Konjunktiv, wie kurz illustriert werden soll:

<i>ładna kobieta stała</i> -	<i>eine schöne Frau stand</i>
<i>młody chłopiec stał</i> -	<i>ein junger Junge stand</i>
<i>małe dziecko stało</i> -	<i>ein kleines Kind stand</i>

Auch im Plural wird die Form des Verbs je nach Genus gewählt, es gibt im Polnischen im Plural zwei Genera: *rodzaj męskoosobowy* und *rodzaj niemęskoosobowy* – das maskulin-persönliche Genus und das nichtmaskulin-persönliche Genus⁴, das nicht lebendige Maskulina sowie lebendige und nicht lebendige Feminina und Neutra inkludiert (vgl. u. a. HANDKE 1994: 23f.; KEPIŃSKA 2006: 265f.).

In der polnischen Sprache geht die Derivation in den meisten Fällen – ähnlich wie im Deutschen – von den männlichen Formen aus (Richtung: männlich → weiblich) z.B.: *lekarz* – *lekarka* (Arzt – Ärztin) usw. Die Möglichkeiten des Polnischen, das Geschlechtsspezifische und -neutrale auszudrücken, sind in folgender Tabelle dargestellt (vgl. und siehe mehr bei ZARON 2004, HANDKE 1994, KEPIŃSKA 2006):

I. Geschlechtsspezifisch	
Suffixe	<i>-(i)ca</i> (<i>diabeł</i> – <i>diablica</i> ^{b)} ; Teufel – Teufelin), <i>-ka</i> , (<i>nauczyciel</i> – <i>nauczycielka</i> ; Lehrer – Lehrerin), <i>-yni</i> (<i>dozorca</i> – <i>dozorczyni</i> ; Wärter – Wärterin), <i>-owa</i> ^{c)} (<i>dzielnicy</i> – <i>dzielnicowa</i> ; Bezirkspolizist – Bezirkspolizistin)
Adjektiv-Modifikation	- jedes Adjektiv mit weiblicher Endung (nur bei maskulinem Substantiv bezogen auf Frau möglich, nicht umgekehrt): <i>thumacz przysięgła</i> – <i>*die/eine beeidigte Übersetzer</i> ^{d)} - adjektivische Nachnamen: <i>dyrektor Kowalska/dyrektor Kowalski</i> ^{e)}

3 Die von GROTEK an dem landwirtschaftlichen Wortgut durchgeführte Untersuchung hat nachgewiesen, dass in jeder Zeitperiode andere Mittel zum Ausdruck des Geschlechtsspezifischen bevorzugt wurden. Das 19. Jahrhundert bediente sich zur Markierung des Geschlechtsspezifischen vor allem der 2. Komponente in der Zusammensetzung, wogegen heute die *in*-Movierungen am meisten vertreten sind (vgl. und siehe mehr in GROTEK 2009a, dieselbe 2009b: 310 ff.).

4 In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch noch „feminin-dinglicher Genus“ genannt (vgl. HANDKE 1994: 23).

Beiwörter	<i>pan</i> (Herr), <i>pani</i> (Frau)
Morphologische Mittel	Formen des Verbs (Vergangenheit)
II. Geschlechtsneutral	
Umschreibung	<i>kierownictwo</i> , <i>szeftstwo</i> (Leitung), <i>personel</i> (Personal), <i>osoba</i> (Person) ⁵
Generische Formen	grammatisch maskulin, (Pl. maskulin-persönlich): <i>lekarze</i> , <i>nauczyciele</i> (Ärzte, Lehrer – für Männer und Frauen).

Das generische Maskulinum wird vor allem bei der Angabe von Funktionen und Berufen gebraucht. In vielen Fällen hat die polnische Sprache gar keine symmetrischen weiblichen Entsprechungen gebildet, obwohl es im System dazu keine formalen Hindernisse gibt. Oft weisen die parallelen weiblichen Formen im sprachlichen Usus eine eingeeengte Bedeutung auf: *dyrektorka/Direktorin* – nur in der Schule (ev. Kindergarten/-krippe); *dyrektor/Direktor* – überall anders (vgl. ausführlicher HANDKE 1994: 24f.).

Wie aus dem kurzen Überblick ersichtlich wird, hat sowohl das Deutsche als auch das Polnische genügend formale Mittel, um für alle Berufsbezeichnungen symmetrische weibliche und männliche Formen zu bilden, unabhängig davon, dass sie für beide Sprachen verschieden sind. Nun stellt sich die Frage, wie dies im sprachlichen Usus gehandhabt wird. Um diese Frage zu beantworten, werden im folgenden Abschnitt Beispiele angeführt und erläutert.

3 Analyse des Sprachguts

3.1 Männer im Haushalt

3.1.1 Im Deutschen

Wenn sich der (*Nicht*)*Ehemann* entscheidet, den Haushalt zu führen, heißt er *Hausmann*⁵. Dies ist eine parallele Bildung zu *Hausfrau* und wird nicht negativ konnotiert. Im Gegenteil, viele *Hausmänner* geben an, sich in ihrer Rolle wohl zu fühlen: „(...) Meine Frau ist Lehrerin und verdient mehr als ich, deshalb bin ich *Hausmann* geworden. Ich fühle mich sehr wohl in meiner Rolle“⁶. Oder auch: „Mein Mann ist ein wahnsinnig guter *Hausmann* [...]“⁷.

5 Das Statistische Bundesamt verzeichnete in Deutschland im Jahre 2003 rund 110.000 Hausmänner – bei 5 Millionen Hausfrauen (vgl. METZ 2007).

6 Siehe: www.babyzimmer.de [08.02.2009]. Alle Hervorhebungen in den Belegen durch Kursivschrift von der Autorin.

7 Siehe: ebd. [08.02.2009]

Heute, weder bei Duden noch bei Wahrig lemmatisiert, gibt es im Deutschen – parallel zum *Hausmütterchen* – das Lexem *Hausväterchen*, und das schon seit dem 19. Jh. (siehe GRIMM, online). Die heutige Verwendung des Lexems in Bezug auf die den Haushalt führenden Männer ist in der stilistischen Aufwertung nicht eindeutig. Die Belege reichen von neutral: „Ob dann tatsächlich im Einzelfall ein Hausmütterchen oder ein Hausväterchen den heimischen Herd heizen, (...) bliebe dann der Entscheidungsfreiheit des Einzelnen überlassen“⁸, bis hin zu positiv, wo die *Hausmänner* als emanzipierte Männer angesehen werden: „Die Themen Haushaltsgeld, Emanzipation, Hausväterchen oder alltägliche Gewohnheiten wie Baden gehen oder Anziehen wurden zur Diskussionsgrundlage.“⁹ oder: „Ich bin Hausväterchen [...] und mein Kartoffelsalat- [...] -Rezept [ist] weltweit bekannt [...]“¹⁰. Daneben gibt es aber auch Einträge, die einen negativen Beiklang des Lexems verraten: „Ich möchte damit nicht sagen, dass man ein Lebenlang „hinter dem Herd“ stehen soll und das „Hausmütterchen/Hausväterchen“ machen soll“¹¹; „Nur weil ,der Warmduscher einen auf Hausväterchen machen will“ (...)“¹². Eine genaue Definition von *Hausväterchen* lässt sich im Portal www.gut-durch-die-wechseljahre.de nachlesen, wo einmal das Wort *Hausmütterchen* fiel und – wie es sich erwiesen hat – einer Erklärung bedurfte. Bei späteren Einträgen wurde es auch auf Männer bezogen, was der Titel signalisiert: „Bitte um Aufklärung bezüglich. *Hausmütterchen/Hausväterchen*.“

Hausmütterchen sind für mich genau diejenigen die den ganzen Tag nichts anderes im Kopf haben als zu putzen, kochen und zu backen, den Kindern hinterzuräumen und abends die Füße hochzulegen. Sie haben keinerlei Interessen an guter Literatur, Diskussionen oder auch lustiger Freizeit, wie mal schick ausgehen etc. (a.a.O., von: Tessaline1, 22.11.07)

3.1.2 Im Polnischen

Die einzige neutrale weibliche Form für nichtberufstätige Frauen im Polnischen ist *gospodyni domowa* (Hauswirtin). Sie bezeichnet gleichzeitig einen Beruf¹³. Es gibt zwar eine parallele männliche Form¹⁴: *gospodarz domu* (Hauswirt, eigentlich: der Wirt vom Haus), die Referenz der beiden Bezeichnungen ist aber nicht identisch. *Gospodarz domu* gleicht dem *Hausmeister*. Er ist zugleich Wächter,

8 Siehe: www.wartower.de/forum/ [29.09.2008]

9 Siehe: www.mgv-concordia-schifferstadt.de [29.09.2008]

10 Siehe: de.midas.games.yahoo.net, von: bartewald [12.07.2007]

11 Siehe: forum.politik.de/forum/, von: webhummel [22.09.08]

12 Siehe: www.spotlight-wissen.de, von: stoeffoe [03.05.2006]

13 Vgl. PBK (s. Literaturverzeichnis) – Nummer 51210.

14 Vgl. PBK – Nummer 914101.

Betreuer und Pfleger: „Nad wszystkim czuwa *gospodarz domu*, nie da on krzywdy zrobić nikomu”¹⁵. Nur an einer Stelle kann *gospodarz domu* in der Bedeutung von *Hausmann* belegt werden: „Każda gospodyni domowa czy każdy *gospodarz domowy* chce mieć optycznie czystą kuchnię (...)”¹⁶.

Eine stilistisch positive Bezeichnung, die ins Deutsche genau mit *Hausehemann* zu übersetzen ist, ist *mąż domowy*: „Otóż mały (ma jakieś 8 lat) ma zamiar zostać ,mężem domowym’ i uczy się jak robić zakupy w markecie (...)”¹⁷. Davon kommt *żona domowa – Hausehefrau*¹⁸.

Oft werden nicht berufstätige Frauen im Polnischen aber umgangssprachlich als *kura domowa* (Haushenne) bezeichnet, was eindeutig negativ ist (oft als Gegenüberstellung zu *kobieta sukcesu* – Erfolgsfrau). Wird der Mann zu einem *kur domowy* oder *kogut domowy*? Beides bedeutet soviel wie *Haushahn*¹⁹: „Może rozmijam się z powołaniem, może powinienem być kurą domową (kogutem)? Piorę (...), gotuję, (...), odkurzam, zmywam podłogi (...)”²⁰. Oft wird die Bezeichnung *kura domowa* einfach auf Männer übertragen: „Bulterier PiS: jestem kurą domową. (...)”²¹. Ob es in Zukunft weitere Flexionskonsequenzen zur Folge hat, d.h., ob die oben bei **die beedigte Übersetzer* besprochene Adjektiv- oder mittels Beiwort *pan / pani* vorgenommene Modifikation die entgegengesetzte Richtung annimmt, wie etwa: **Pan kura domowa ugotował dziś coś dobrego*²² = **Herr Haushenne hat heute etwas Schmackhaftes gekocht*, bleibt abzuwarten.

15 Auf alles gibt der *Hauswirt* Acht, er lässt nicht zu, dass irgendjemandem Unrecht angetan wird. – ein Zitat aus der zur Zeit der Volksrepublik Polen bekannten Serie „Alternatywy 4”, heute oft scherzhaft verwendet. Alle Übersetzungen ins Deutsche durch die Autorin.

16 Jede Hauswirtin (besser: *häusliche Wirtin*) und jeder Hauswirt (besser: *häuslicher Wirt*) möchte eine optisch saubere Küche haben. Siehe: pl.percenta.com [08.02.2009]

17 So hat der Kleine (ca. 8 Jahre alt) vor, ein *Hausehemann* zu werden und lernt im Supermarkt einkaufen. Siehe: forum.gazeta.pl/forum, von zetrzy [04.12.08]

18 So hat der Kleine (ca. 8 Jahre alt) vor, ein *Hausehemann* zu werden und lernt im Supermarkt einkaufen. Siehe: forum.gazeta.pl/forum, von zetrzy [04.12.08]

19 Siehe z.B.: hot-pyszczki.blogspot.com [05.01.09]

20 Ev. *männliches Haushuhn*, *kur* ist veraltend, *kogut* neutral und im heutigen Gebrauch.

21 Vielleicht habe ich doch meinen Beruf verfehlt, vielleicht soll ich *Haushenne* (-hahn) werden? Ich wasche (...), koche (...), wische Staub, putze Böden (...). Siehe: repo.dobremiasto.net/blog, ohne Autor [24.01.2007]

22 „Der Bullterrier von PiS: Ich bin eine *Haushenne*.“ (...). Siehe: www.pardon.pl/artykul, von Paulina Witek [02.04.2008]

3.2 Männer als Väter

3.2.1 Im Deutschen

Neben dem im Deutschen parallel zu *Mutterschaftsurlaub* existierenden offiziellen Begriff *Vaterschaftsurlaub*, gibt es im Sprachgebrauch auch Bildungen wie *Papurlaub* und *Papiurlaub*: „Und wenn ich für zwei Monate Papiurlaub nehme, dann bekomme ich mehr Geld?“²³; oder auch: „Nach langer Absprache haben wir uns so geeinigt, dass (...) er den ‚Papiurlaub‘ nimmt. Analog zu diesen Bezeichnungen beziehen die Väter außer *Vaterschaftsgeld* auch *Papageld*²⁴.

3.2.2 Im Polnischen

Der Urlaub nach der Geburt des Kindes wird in Polen *urlop ojcowski*²⁵ genannt: „(...) *urlapy ojcowskie* są w Polsce dopiero proponowane (...)“²⁶. Diese Bezeichnung entspricht der sprachlichen Norm und wird im öffentlichen Diskurs gebraucht. *Ojciec* (Vater)²⁷ wird im Polnischen im rechtlichen und biologischen Sinn in offiziellen Situationen verwendet. Damit hört sich *urlop ojcowski* auch sehr offiziell an²⁸. In der öffentlichen Debatte kommen aber auch solche Bildungen wie *urlop tacierzyński* oder sogar *ojcierzyński* vor – beides Neubildungen, die sowohl das Wort *Papa* (im ersten Fall) als auch *Vater* (im zweiten Fall) mit dem *urlop macierzyński* (Mutterschaftsurlaub) zu verbinden versuchen. Beide Bildungen werden aber – wie bereits angedeutet – nicht nur in der Umgangssprache oder familiär gebraucht, sondern tauchen auch in öffentlichen Texten (Zeitungen, Zeitschriften, Diskussionen von Politikern) auf: „Polscy ojcowie decydują się na *urlop tacierzyński* 20 razy rzadziej niż szwedzcy czy norwescy“²⁹, oder wie es der Titel eines Beitrags bei www.bankier.pl (Finanz- und Börsenportal) bezeugt: „*Macierzyński – ojcierzyński*“³⁰.

23 Das Verb *ugotował* wird hier natürlich in männlicher Form gebraucht.

24 Siehe: forum.tagesschau.de/archive von: Henryk [26.02.2007]

25 Siehe z.B.: ec.europa.eu, www.taz.de/dx/2005/12/15/, www1.mdr.de.

26 *Macierzyństwo* – Mutterschaft; *ojcostwo* – Vaterschaft.

27 Über *Vaterschaftsurlaube* beginnt man in Polen gerade erst zu diskutieren. Siehe: www.basta.bblog.pl [20.01.2009]

28 1. ein Mann, der ein eigenes Kind oder Kinder hat; 2. männliches Tier, das Nachkommen gezeugt hat; 3. derjenige, der etwas erfunden, initiiert hat, jds. Vorbild (...) war [SJP, online].

29 Eine im Bekanntenkreis durchgeführte Befragung, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, hat Folgendes ergeben: Von zwölf befragten Männern im Alter über 30 haben es nur zwei als neutral empfunden; die sonstigen Antworten waren u.a.: offiziell, gesetzlich, „steif“.

30 Polnische Väter entscheiden sich für den *Papiurlaub* 20 Mal seltener als die schwedischen oder norwegischen. (Jaskiniowiec na *tacierzyńskim*, Nachrichten bei: facet.interia.pl/news/ [03.07.2007])

Die beiden sprachlichen Neubildungen können als positiv konnotiert angesehen werden. Der hier schon zitierte anonyme Autor des Eintrags bei www.basta.bbblog.pl empfindet diese Bildungen aber als negativ (im Folgenden nur die Übersetzung): „Das Lancieren der Bezeichnung *urlop tacierzyński* – die kastrierend wirkt und die Vaterschaft der Mutterschaft sprachlich unterordnet (...)“³¹. Genauso wie im Deutschen werden parallel Bezeichnungen für Staatsleistungen gebildet: *zasilek ojcowski* oder *tacierzyński* (Vaterschafts-/Papageld). *Zasilek ojcieczyński* wurde nur einmal belegt³².

3.3 Männer in Erziehungsberufen

Im Folgenden wird eine Liste ausgewählter Berufe dargestellt, die bis jetzt nur für Frauen reserviert waren – die Nummer des entsprechenden Belegs jeweils bei Lexemen³³:

3.3.1. Im Deutschen

Weiblich	Männlich
Kindermädchen/Kinderfrau [BZ-255, WL-226/BZ-62, WL-56]	Kinderjunge (1,2,3), (männliches) Kindermädchen (3)/Kindermann (5) [0,0,0] ³⁴
Tagesmutter [BZ-76, WL-143]	Tagesvater (4, 5) [BZ-1, WL-0]
Krankenschwester [BZ-1676, WL-680]	Krankenpfleger/-bruder (6) [BZ-314, WL-245/ 0,0]
Hebamme [BZ-479, WL-220]	Entbindungspfleger [BZ-1, WL-0]
Kindergärtnerin [BZ-269, WL-101]	Kindergärtner [BZ-34, WL-22]

1. „*Kinderjunge* gesucht!“³⁴
2. „Bei uns hat sich auch ein junger Mann als *Kindermädchen* beworben (...)“³⁵
3. „Ich bin außerdem ein männliches *Kindermädchen*, ein *Kinderjunge*, wenn du es so willst. Und wie alle anderen auch, bin ich DJ.“³⁶
4. „Ich bin *Tagesvater* und beaufsichtige fünf Kinder zwischen eineinhalb und drei Jahren. Ich habe ein wenig recherchiert und habe nur etwa 600 *Tagesväter* in ganz Deutschland gezählt (...)“³⁷
5. Betreuung in der Kindertagespflege bedeutet: 1. Ihr Kind wird im Haushalt der

31 Artikel von Aleksandra Solarewicz [01.02.2009]

32 Anonym, bei www.basta.bbblog.pl [15.01.2009]

33 Siehe: orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf [20.01.2009]

34 Diskussion bei www.urkostmitbrigitte.de/forum/ [10.02.2009]

35 Siehe: www.liliput.ch/Forum/, von: Samantha_80 [14.02.2009]

36 Siehe: Interview – Black Kids, vice.typepad.com/vice_germany [15.01.2009]

37 Siehe: „Tagesvater aus Köln“, www.xn--tagesvter-02a.net/ [04.02.2009]

Tagesmutter bzw. des *Tagesvaters* betreut. 2. Ihr Kind wird im eigenen Haushalt von einer Kinderfrau oder einem *Kindermann* betreut (...)³⁸

6. „Ich hab einen *Krankenbruder* als Mann!“³⁹

Wie daraus ersichtlich wird, können die männlichen Bezeichnungen im Deutschen als symmetrisch gebildet betrachtet werden, meistens durch eine Modifikation durch eine zweite Komponente *-junge/-mann/-vater*, aber auch durch den Zusatz der adjektivischen Form: *männlich*, wie bei *männliches Kindermädchen*. Nur bei *Hebamme*, die mit *Amme* verwandt ist (vgl. dazu DDU, CD-ROM, auch KLUGE, CD-ROM) wird die Bezeichnung nicht parallel gebildet (bei *Amme* ist dies aus biologischen Gründen unmöglich). Auch bei *-schwester* bedient sich das System der zweiten Komponente *-pfleger*, die in den Gesundheitsberufen als männliches Äquivalent zu *-schwester* verwendet wird (vgl. u.a. SBA 1992), obwohl im Sprachgebrauch auch der symmetrische *Krankenbruder* vorkommt.

3.3.2 Im Polnischen⁴⁰

Weiblich	Männlich
Niania (Nanny, Kindermädchen) [PWN-20, PAN-12]	nianiek/pan niania ^{b)} (Kinderjunge/Herr Kindermädchen) [0,0]
Opiekunka dziecięca (Kinderbetreuerin) [0,0]	Opiekun dziecięcy (1) (Kinderbetreuer) [0,0]
Dzienna mama (Tagesmutter) [0,0]	*dzienny tata (*Tagesvater) [0,0]
Przedszkolanka (Kindergärtnerin)/ [PWN-47, PAN-3]	Opiekun/nauczyciel przedszkolny ⁱ⁾ (Kindergartenbetreuer/-lehrer)/ *przedszkolaniek (Kindergärtner) [0,0/PWN-0, PAN-1/0]
Świetliczanka („Horterin“ – Horterzieherin) [PWN-0, PAN-3]	(Pan) świetlicowy (3) (Herr Horterzieher/wychowawca (Erzieher)/ *świetliczanek [PWN-4, PAN-4 ^{j)}]
Pielęgniarka (Krankenschwester) [PWN-28, PAN-179]	Pielęgniarz (Krankenpfleger) ^{k)} [PWN-32, PAN-7]
Akuszerka (Hebamme) [PWN-12, PAN-0]	~Akuszer ^{l)} [PWN-47 ^{m)} , PAN-3]

38 Siehe: www.emden.de/de/files/tagesmutter_flyer.pdf [15.01.2009]

39 Siehe: forum.zeitzuleben.de, von: mensch [10.02.2009]

40 In eckigen Klammern wird die Frequenz des Lexems in elektronischen Textkorpora des Polnischen angegeben. Abkürzungen stehen für: PWN – Polskie Wydawnictwo Naukowe, Korpus abrufbar unter: korpus.pwn.pl (Demo-Version: 7,5 Mio. tokens), PAN – Polska Akademia Nauk, abrufbar unter: korpus.pl (30 Mio. Segmente).

1. „Przygotowanie do zawodu odbywam w Domu Dziecka na stanowisku *opiekun dziecięcy*”⁴¹
2. „Lektor angielskiego i opiekun przedszkolny”⁴²
3. „Nauczyciel przedszkola opiekuje się, wychowuje i naucza dzieci w wieku od 3 do 7 lat.”⁴³
4. „Głos zabierze Pan Świetlicowy.”⁴⁴
5. „Drodzy mieszkańcy gminy Mietków! Poczekajcie trochę, pan świetlicowy zrobi więcej jak mu wujek radny podrzuci pomysł (...)”⁴⁵
6. „Stanowisko: Pielęgniarka/Pielęgniarz: Lokalizacja: zagranica”⁴⁶

Akuszer ist kein zu *Hebamme* symmetrischer männlicher Beruf, das Wort bezeichnet den *Geburtshelfer*, also den Arzt⁴⁷.

In den meisten Fällen, in denen männliche Formen gebildet werden, verleihen sie dem Beruf eine höhere soziale Stellung z.B.: *nauczyciel/wychowawca przedszkolny* (Kindergartenlehrer/-erzieher) wird als besser ausgebildet und kompetenter als *przedszkolanka* (Kindergärtnerin) empfunden⁴⁸. Diese Formen werden dann oft auf Frauen übertragen und als generisches Maskulinum gebraucht.

4 Schlussfolgerungen

Anhand der kurzen stichprobeweise durchgeführten Analyse des Wortgutes im Bereich „männliche Berufs- und Personenbezeichnungen“ auf dem Gebiet der „Familie, Partnerschaft und des Sozialen“ muss festgestellt werden, dass sowohl die

41 Ich bereite mich auf meinen Beruf vor, indem ich im Kinderheim als *Kinderbetreuer* arbeite. Siehe: www.prawo-pracy.pl/forum eingetragen von: mikus [10.02.2009]

42 Englischlehrer und *Kindergartenbetreuer*. Siehe: wroclaw.gumtree.pl, Stellenanzeige Nr. 103865392, eingetragen am 01.02.2009.

43 Der Kindergartenlehrer betreut, erzieht und unterrichtet Kinder im Alter zwischen drei und sieben Jahren. Siehe: www.praca.pl. [15.01.2009]

44 Das Wort ergreift Herr *Horterzieher*. Siehe: ormuss.blog.pl/archiwum [05.02.2009]

45 Liebe Bewohner der Gemeinde Mietków, wartet nun ab, der Herr Horterzieher macht noch mehr, wenn ihn der Onkel Abgeordnete auf eine Idee bringt (...). Vgl. anonymes Kommentar zu: Seniorzy rządzą w GOKu, www.wroclaw-powiat.wfp.pl [05.02.2009]

46 Stelle: Krankenschwester, Krankenpfleger; Ort: Ausland. Vgl. Stellenanzeige von Redwood Resources Ltd. Siehe: www.praca.egospodarka.pl/ogloszenia/ [12.01.2009]

47 Siehe: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Akuszer> [05.02.2009]

48 Geprüft wie oben im Bekanntenkreis, die statistische Vollständigkeit wird damit nicht bewiesen, was aber auch nicht bezweckt war: Acht Probanden (fünf Frauen und drei Männer) im Alter zwischen 30 und 50. Alle Antworten waren identisch.

deutsche als auch die polnische Sprache entsprechende Lexeme für diesen neuen Trend ausgebildet hat.

Die hier analysierten Bezeichnungen wurden in den beiden Sprachen nach den Systemregeln geschaffen. Die meisten Probleme bereiteten den polnischen Sprachbenutzern die *Vati-Urlaube* – die Neubildungen, die in der öffentlichen Diskussion auftauchen (*urlop tacierzyński* oder *ojcierzyński*), sind Kontaminationen: *tata/ojciec* + *macierzyństwo* (Mutterschaft). Ob sich diese in der öffentlichen Diskussion bewähren, ist aber fraglich; von Polonisten werden sie als nicht korrekt bewertet.

Die Erziehungsberufe, die im Deutschen im Prinzip durch die zweite Komponente der Zusammensetzung symmetrisch zu den weiblichen gebildet werden und nur in Einzelfällen durch die Adjektiv-Modifikation, wie *männliches Kindermädchen*, werden dagegen im Polnischen oft mit völlig neuen Lexemen benannt (wie *nauczyciel przedszkolny*), die eine stilistische Aufwertung mit sich bringen. Diese werden dann auf Frauen als generische maskuline Formen übertragen. Das Polnische muss sich vor allem bei den Berufsbezeichnungen praktisch nur mit Suffigierungen bzw. Modifikationen / den Lexemen *pan/pani* zufrieden geben, da es nicht über solch eine Zusammensetzungsfähigkeit wie das Deutsche verfügt.

Interessant scheinen die Angaben aus den Textkorpora zu sein. Sowohl in den deutschen als auch in den polnischen Korpora liegt die Frequenz der hier untersuchten, von Internetforen exzerpierten männlichen Berufsbezeichnungen – außer *Krankenpfleger/pielęgniarka*, *Kindergärtner* und *akuszer* – zwischen null und vier.

Ich hoffe, mit dieser kurzen Reflexion den Leser auf die Wandlungen in diesem Bereich der Sprache sensibilisiert zu haben. Die hier präsentierten Bezeichnungen existieren tatsächlich, und wenn einige davon noch als seltsam empfunden werden, mag das damit zusammenhängen, dass ein *Tagesvater* oder ein Vater auf *Papaurlaub* immer noch, und dies in beiden Ländern, keine Selbstverständlichkeit ist.

Anmerkungen zu Tabellen:

- a) Der Terminus „Beiwort“ wurde hier wortwörtlich nach FISCHER (2004) übernommen und wird im Laufe des Textes auch in Bezug auf die polnischen Formen: *pan/pani* gebraucht. Die Einklassifizierung der Einheiten ist in der einschlägigen Literatur nicht eindeutig – die polnische Grammatik zählt sie zu Substantiven, bei HUSZCZA (1996) und STONE (1981) werden sie zu den Personalpronomina gerechnet. Nach ŁAZIŃSKI sind es homonyme Formen – Substantive in adressativer Funktion/ Vollsubstantive (in der Bedeutung: Eigentümer/ Eigentümerin)/Personalpronomina (vgl. ŁAZIŃSKI 2006: 15ff.).
- b) Beispiel nach KARWATOWSKA/SZPYRA-KOZŁOWSKA (2005: 30).
- c) Das Suffix *-owa* drückt den Frauen gegenüber auch das Possessive aus, so heißt mein Vater mit Nachnamen *Grotek*, meine Mutter wird aber oft *Grotkowa* genannt – die Frau von Grotek (Ich bin

dagegen *Grotkówna* – die Tochter des Grotek). In der Mundart sind derartige Bildungen auch in Bezug auf Vornamen anzutreffen. Meine Oma wurde (*Kazimiera*) *Stefanowa* genannt: Kazimiera, die Frau von Stefan.

- d) Dekliniert wird in solchen Fällen nur das Adjektiv (feminin), das Substantiv bleibt unflektiert.
- e) Für weibliche Formen – siehe Anm. 5; bei männlichen werden beide Komponenten flektiert.
- f) Zu den referenziellen Besonderheiten von *osoba* siehe ŁAZIŃSKI 2006: 217f.
- g) Bei *Kindermann* ergibt die Suche bei BZ 253 Treffer, bei WL 109, es sind aber ohne Ausnahme Nachnamen.
- h) Übersetzung des Buchtitels von Holly Peterson: „Nianiek czyli facet od dziecka“ Świat książki 2008, *pan niania* – Übersetzung des Filmtitels: „Mr. Nanny“ von Michael Gottlieb (1993) – trotz der Popularität der Werke ist er nicht in den Sprachgebrauch eingegangen.
- i) PBK, Nr. 233201
- j) Zahlen nur für *światlicowy* als Berufsbezeichnung (sonst adjektivisch).
- k) In der PBK aus dem Jahr 2004 nicht inbegriffen!
- l) „~“ hier in der mathematischen Bedeutung „ungefähr“.
- m) Über die Hälfte der Verwendungsweisen in der Bedeutung von *Gründer*.

Anhang: Glossar

Deutsch	Polnisch
Hausmann	Mąż domowy/~gospodarz domowy
Hausväterchen	Kur domowy/kogut domowy/kura domowa
Vaterschafts-/Papa-/Papiurlaub	urlop ojcowski/ojcierzyński/tacierzyński
Vaterschafts-/Papa-/geld	zasiłek ojcowski/tacierzyński
Kinderjunge, (männliches) Kindermädchen/Kindermann	nianiek/ pan niania/ opiekun dziecięcy
Tagesvater	*dzienny tata
Kindergärtner	Opiekun/nauczyciel/wychowawca przedszkolny *przedszkolaneK
Horterzieher	(Pan) światlicowy/*światliczanek wychowawca
Krankenpfleger/-bruder	Pielęgniark
Entbindungspfleger	~Akuszer

Literaturverzeichnis:

- BARTMIŃSKI, Jerzy (2006): *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- DDU (2003): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- DOLESCHAL, Ursula (2002): *Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne*. In: *Linguistik online* 11, 2/02, S. 39-70.
- FISCHER, Roswitha (2004): *Coach-Frau, Frau Coach oder Coacherin?* In: Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Hrsg. von Karin Eichhoff-Cyrus. Mannheim: Dudenverlag. S. 176-190.
- GRIMM, Jacob und Wilhelm (1854-1960): *Deutsches Wörterbuch* 16. Bde. Leipzig: Hirtzel. Online-Version. URL: www.germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/dwb/ [19.01.2009]
- GROTEK, Edyta (2009a): *Sprachliche Realisierung der geschlechtsspezifischen Rollenteilung in der deutschen Landwirtschaft im 19., 20. und 21. Jh.* In: *Wort und Text, Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Hrsg. von Waldemar Czachur, Marta Czyżewska, Agnieszka Frączek. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, S. 157-174.
- GROTEK, Edyta (2009b): *Von Ackermann zu Ökobäuerin. Zur Entwicklung der landwirtschaftlichen Personen- und Berufsbezeichnungen im Deutschen 1837-2006*. Wrocław: Atut.
- HANDKE, Kwiryna (1994): *Język a determinanty płci*. In: *Język a kultura, Band 9, Płeć w języku i kulturze*. Hrsg. von Janusz Anusiewicz u. Kwiryna Handke. Wrocław: *Wiedza o Kulturze*, S. 15-29.
- HUBER, Florian: *Ich bin eben ein Kinderjunge*. URL: stimme.sapp1.fidion.de/heilbronn/nachrichten [03.02.2009]
- HUSZCZA, Romuald (1996): *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*. Warszawa: *Dialog*.
- KARWATOWSKA, Małgorzata/SZPYRA-KOZŁOWSKA, Jolanta (2005): *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- KEPIŃSKA, Alina (2006): *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskoosobowości. Język wobec płci*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- KLANN-DELIUS, Gisela (2005): *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- KLEIN, Josef (1988): *Benachteiligung der Frau im generischen Maskulinum*. In: *Germanistik und Deutsch im Zeitalter der Technologie, T. 1*. Hrsg. von Norbert Oellers. Tübingen: Max Niemeyer, S. 310-319.
- KLUGE, Friedrich (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, CD-ROM*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

- ŁAZIŃSKI, Marek (2006): O paniach i panach. Polskie rzeczowniki tytułarne i ich asymetria rodzajowo – płciowa. Warszawa: PWN.
- METZ, Johanna: Nicht wie ein Trutchen. Hausfrauen in Deutschland. Nur noch weniger Frauen bleiben längere Zeit mit ihren Kindern zu Hause. In: Das Parlament Nr. 7 vom 12.02.2007. URL: www.das-parlament.de/2007/07/Thema/13839196.html [10.02.2009]
- PBK (2004) – Neue polnische Klassifikation der Berufe und Spezialisierungen. Hrsg. von Krystyna Lelińska, Maciej Gruza u. Jerzy Stahl. Warszawa: IPISS.
- POLENZ von, Peter (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart, Band III. 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- SCHUBE, Kristina: Betroffene Hunde schreiben. Satire, Geschichten und Metaphern Texte. URL: www.isi-schubert.de/data/Die%20blaue%20Decke.pdf [12.01.2009]
- SJP – Słownik języka polskiego, PWN. URL: sjp.pwn.pl [15.02.2009]
- SBA – STATISTISCHES BUNDESAMT: Personensystematik. Klassifizierung der Berufe. Ausgabe 1992. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- STONE, Gerald (1981): W sprawie charakterystyki gramatycznej wyrazów *pan, pani, państwo*. In: Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej 20, S. 39-43.
- ZARON, Zofia (2004): Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju: charakterystyka fleksyjna. Warszawa: Auśra.
- Von emanzierten Männern und dem Nikolaus, o.A. In: Schifferstadter Tagblatt, Montag 17. Dezember 2007. URL: www.mgv-concordia.schifferstadt.de [3.02.2009]

INTERNETQUELLEN:

- | | |
|--|--|
| de.answers.yahoo.com/question/ | www.emden.de |
| de.midas.games.yahoo.net/community/ | www.hausfrauengewerkschaft.ch |
| ec.europa.eu | www.interia.pl |
| forum.gazeta.pl | www.isi-schubert.de |
| forum.politik.de | www.mgv-concordia-schifferstadt.de |
| forum.tagesschau.de | www.pardon.pl |
| ormuss.blog.pl | www.praca.egospodarka.pl |
| pl.percenta.com | www.praca.pl |
| stimme.sapp1.fidion.de | www.prawo-pracy.pl |
| vice.typepad.com/vice | www.sejm.gov.pl |
| wortschatz.uni-leipzig.de | www.sozialhilfe24.de |
| wroclaw.gumtree.pl | www.spotlight-wissen.de |
| www.babyzimmer.de | www.taz.de |
| www.bankier.pl | www.urkostmitbrigitte.de/forum/ |
| www.basta.bblog.pl/ | www.wartower.de |
| www.bundesregierung.de | www.wroclaw-powiat.wfp.pl |
| www.das-parlament.de/ | www.xn--tagesvter-02a.net/ |
| www.dwds.de | www.zweitwohnsitzsteuer.de |
| www.eltern.de | www1.mdr.de |

GEORG SCHUPPENER

Onomatopoetika – ein vernachlässigtes Gebiet der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die sprachwissenschaftlichen Zugänge zur Onomatopöie und den derzeitigen Forschungsstand. Danach wird dargestellt, dass Onomatopoetika insbesondere für den Sprachvergleich ein lohnendes, aber bislang noch unzureichend behandeltes Forschungsthema darstellen. Dabei zeigen sich zahlreiche Fragestellungen, die auch für die Sprachdidaktik relevant sind. Auf dieser Grundlage zeigt der Beitrag, wie und warum Onomatopoetika sprachdidaktisch nutzbringend thematisiert werden können.

1 Grundsätzliches

Sowohl in der Sprachwissenschaft allgemein wie auch in der Sprachdidaktik haben Onomatopoetika als Thema bislang ein Schattendasein gefristet. Nur selten wurde ihnen überhaupt Aufmerksamkeit zuteil, meist wurden sie – wenn überhaupt – nur en passant behandelt.

Dies ist insofern bedauerlich, als gerade Onomatopoetika Anlass bieten können, wesentliche Aspekte der Sprache, wie die Arbitrarität sprachlicher Zeichen, das Verhältnis von Sinn und Form oder die Beziehung von Wahrnehmung, Denken und sprachlichem Ausdruck zu reflektieren. Der Vergleich von Onomatopoetika als vermeintlich naturgegebenem, primitivem lexikalischem Inventar in unterschiedlichen Sprachen und der Nachweis der dabei deutlich werdenden Diskrepanzen lassen sich in didaktischer Hinsicht insbesondere zu der Feststellung nutzen, dass die Wahrnehmung der Umwelt des Menschen kulturell geprägt und damit verschieden ist – ebenso wie ihre Wiedergabe in sprachlichen Äußerungen. Denn die Bildung von Onomatopoetika ist keineswegs intuitiv selbstverständlich, sondern sie unterscheidet sich selbst bei benachbarten oder eng verwandten Sprachen oftmals sehr deutlich.

Zunächst jedoch ist zu definieren, was im Folgenden überhaupt unter Onomatopoetika verstanden werden soll.¹ Generell lässt sich nämlich konstatieren,

¹ Etymologisch gehen die im Folgenden thematisierten Grundbegriffe *Onomatopoetikon*, *onomatopoetisch* und *Onomatopöie* auf die beiden griechischen Bestandteile *onoma* „Name“ und *poiein* „tun, machen“ (dann auch „dichten“) zurück. Bereits in der antiken Rhetorik, so beim römischen Rhetoriker Quintilian, findet sich *onomatopoeia* im Sinne von „Bildung eines Wortes nach einem Naturlaute“ (GEORGES 1992: 1349).

dass deren Definition in der sprachwissenschaftlichen Literatur stark umstritten ist (vgl. z.B. BREDIN 1996: 554). Sehr vereinfacht – der Bestimmung im *Lexikon der Sprachwissenschaft* folgend (vgl. BUSSMANN 1990: 545) – versteht man unter dem Phänomen der Onomatopöie die Wortbildung durch Nachahmung von Naturlauten.²

Bereits diese Festsetzung lässt sich in vielfacher Hinsicht problematisieren. So ist es sehr unspezifisch, nach welchen Kriterien die Nachahmung von Naturlauten zu einem Wort bzw. zur Wortbildung führt und wann es sich um bloße Geräuschimitation ohne sprachliche Eigenschaften handelt – eine Problematik, die beispielsweise für die Geräuschverschriftlichungen in Comics zu diskutieren wäre.³

Stellt man die abschließende Beantwortung der Frage nach der Naturgegebenheit der zugrunde liegenden Geräusche zurück, so lässt sich feststellen, dass die sprachliche Nachahmung von nicht-sprachlichen Lauten aus der menschlichen Umwelt natürlich motiviert ist.⁴ Durch das Vorkommen des Lautes in einem bestimmten Kontext sind auch in einem gewissen Rahmen Art und Bedeutung der sprachlichen Nachahmung bestimmt.

Betont werden muss dabei jedoch, dass es sich um eine Nachahmung, nicht um eine Wiedergabe handelt:

Der Kuckuck [...] spricht kein k und kein u, sondern er flötet. In dem wirklichen Gegacker der Hühner wird man vergeblich nach einem der Laute suchen, aus denen das Verb ‚gackern‘ zusammengesetzt ist. Und so steht es auch um das Quieken des Schweins, das Rasseln der Ketten, das Knattern der Fahnen. (SCHNEIDER 1938: 140f.)⁵

2 Handelt es sich um das bloße lautliche Nachahmen von Lauten (z.B. von Tieren zum Zwecke der Jagd u.Ä.), also nicht um die Bildung von Wörtern mit morpho-syntaktischen Eigenschaften, so spricht man hingegen von „Mimikri“ (vgl. dazu auch BREDIN 1996: 559).

3 Ferner stellt sich naheliegenderweise die Frage, was unter „Natur“ zu verstehen sei. Nach allgemeinem Verständnis nämlich können Onomatopoetika durchaus Geräusche nachahmen, die aus der menschlichen Kultur erwachsen, wie beispielsweise das Geräusch beim Platzen eines Luftballons, beim Zerspringen eines Tellers usw., speziell auch auf solche, die durch Maschinen wie Autos oder Uhren oder Instrumente (vgl. BLATNÁ 1991: 154ff.) erzeugt werden. Allgemein sollte hier somit eher von menschlicher Umwelt als von Natur gesprochen werden, da erstens letztere generell kulturell überformt ist und zweitens durch Onomatopoetika ebenso Laute und Geräusche des nicht-natürlichen Umfeldes des Menschen nachgeahmt werden.

4 Gerade diese Tatsache erschwert es, etymologische Studien bei Onomatopoetika durchzuführen, insbesondere weil sie in verschiedenen Sprachen unabhängig voneinander in derselben Realisierung entstanden sein können. Vgl. dazu auch WISSEMANN (1954: 8f.)

5 SCHNEIDER (1938) weist in diesem Zusammenhang auf den von Karl Bühler geprägten Begriff der „Relationstreue“ hin, der die Nachahmungen seiner Ansicht nach folgen.

Laute und Geräusche der menschlichen Umwelt werden mit sprachlichen Mitteln imitiert. Daraus folgt, dass die so erzeugten Onomatopoetika in ihrer Realisierung von dem zur Verfügung stehenden speziellen lautlichen Repertoire der jeweiligen Sprache abhängen. Sie fügen sich somit in die phonetischen Gegebenheiten einer Sprache ein. Vor diesem Hintergrund werden sie auch konventionalisiert (vgl. KIMPEL 1981: 328). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl derjenigen Lautmerkmale, die wiedergegeben werden, eine Abstraktion des „natürlich“ vorkommenden Lautes darstellen, wobei die Auswahl der Merkmale einer gewissen Willkür unterliegt (vgl. HINZE 1987: 815), wie die bisweilen höchst unterschiedlichen Realisierungen innerhalb desselben Regiolektes belegen.⁶

Die Nachahmung von Lauten aus der menschlichen Umwelt führt primär zu Wörtern, die nach der traditionellen Grammatik und Lexikografie als Interjektionen kategorisiert werden. Onomatopoetische Interjektionen sind in der Wortbildung durchaus produktiv, so dass auch andere Wortarten gebildet werden können (vgl. SCHUPPENER 2005: 140). Darüber hinaus können andere Wortarten aber auch unabhängig von Interjektionen onomatopoetischen Ursprung besitzen. Dies gilt beispielsweise für Verben wie dt. *gurgeln*, ital. *gorgoliare*, engl. *gurgle* (vgl. NOËL 1970: 67), bei denen das Geräusch, das bei der Handlung oder dem Vorgang entsteht, wiedergegeben wird.

Substantiva können ebenfalls onomatopoetisch motiviert sein, wie beispielsweise die Vogelnamen dt. *Uhu*, lat. *bubo*, dt. *Kräh*e, dt. *Zilp-Zalp* oder dt. *Kuckuck*, lat. *cuculus*, frz. *coucou*. Dabei geht der Name jeweils auf den Ruf des Vogels zurück, der auch in mehreren Sprachen ähnlich realisiert ist, also z. B. im Falle des Kuckucks: dt. *kuckuck*, ital. *cucù*, engl. *cuckoo* (vgl. NOËL 1970: 69). Vogelnamen gehen generell nicht selten auf den Ruf des betreffenden Vogels zurück (vgl. HINZE 1987: 815ff., HINZE 1989a: 25ff.).⁷

Eine wesentliche Eigenschaft von Onomatopoetika besteht darin, dass sie (akustische) Wahrnehmungen, also Subjektives, vermitteln. Diese subjektive Wahrnehmung ist maßgeblich durch den kulturellen Kontext und die spezielle Sozialisation geprägt. Einschränkend muss ferner hinzugefügt werden, dass – da es eine objektive Wahrnehmung nicht gibt – natürlich nicht die Laute per se nachgeahmt werden, sondern wie diese wahrgenommen werden.⁸ Angesichts der

6 So führt HINZE (1987: 817) im niederdeutschen Raum als Bezeichnungen für die Eisente u.a. folgende Formen an: *Auliek*, *Auliet*, *Hauliek*, *Jaubeldüss*, *Gaweldisch*, *Gawelitt* usw. Auf die Variation der Häufigkeit von Onomatopoetika in verschiedenen Sprachen, aber auch innerhalb eines Sprachgebietes weist auch ELMAN (1981: 129) hin, allerdings ohne konkrete Belege anzuführen.

7 Ausführlich wird dieser Bereich auch thematisiert von WINTELER (1993: 59ff.).

8 Hierauf weist beispielsweise WISSEMAN (1986: 400) hin.

Tatsache unterschiedlicher sprachlautlicher Inventare und der damit verbundenen unterschiedlichen Wahrnehmungs- und lautlichen Assoziationsmöglichkeiten⁹ sowie anderer Faktoren (vor allem psychischer Natur) beeinflusst dies die Entstehung und konkrete Realisierung von Onomatopoetika maßgeblich. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der von KUBCZAK gegebene Hinweis, dass erst dann von einem onomatopoetischen sprachlichen Zeichen gesprochen werden kann, wenn dieses von den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft (oder doch zumindest von einem signifikanten Teil) als Nachahmung von Geräuschen empfunden wird (vgl. KUBCZAK 1994: 143).

Es ist bezeichnend, dass viele substantivische Onomatopoetika zum Bereich der Kindersprache gehören und somit zur ersten und damit besonders tief verwurzelten Phase des Spracherwerbs zählen. Dies bedeutet aber, dass Onomatopoetika im Erstspracherwerb weniger rational als intuitiv erworben werden. Zu beobachten ist auch, dass beim Fremdspracherwerb deutliche Interferenzen im Bereich der Onomatopoetika auftreten, weil diese dann meist nicht systematisch erlernt werden (vgl. dazu WAAS/RYAN 1993: 480f.).

Nicht nur wegen der Zuordnung mancher Onomatopoetika zur Kindersprache, sondern wohl auch auf Grund des geringen Abstraktionsgrades in der Beziehung zwischen lautlicher Gestalt der Wörter und dem Bezeichneten (Denotat) wird Onomatopöie in der Sprachwissenschaft mancherorts als primitiv angesehen, insbesondere auch im Kontrast zu dem Paradigma der Arbitrarität sprachlicher Zeichen nach de Saussure, gemessen an dem sie eine Ausnahme innerhalb des Sprachsystems verkörpern.¹⁰

Diesen Ausnahmecharakter zu bestätigen scheint auch die Tatsache, dass sich in Onomatopoetika oftmals ansonsten unübliche Lautkombinationen und Lautverteilungen bzw. Silbentypen finden (vgl. FIDLER 2006: 375). Für das Tschechische sei hier beispielsweise der Diphthong [au] in *mňau* bzw. dem zugehörigen umgangssprachlichen Verb *mňaukat* erwähnt (vgl. KOŘÍNEK 1934: 25).

Allerdings konnte WISSEMANN schon in den 1950er Jahren durch sprachpsychologische Experimente nachweisen, dass bei der Neubildung von Onomatopoetika zwar „häufige, aber nicht sehr starke Abweichungen von der phonischen Struktur der Muttersprache der benennenden Individuen“ auftreten. Überdies konnte er Folgendes feststellen: „Diese Abweichungen erweisen sich [...]

⁹ Zu den Unterschieden in der lautlichen Wahrnehmungskompetenz in verschiedenen Sprachen vgl. z. B. JAKOBSON (1972: 49f.).

¹⁰ Ausführlich behandelt wird am Beispiel der Onomatopoetika der Widerspruch zur Saussureschen Auffassung, dass alle sprachlichen Zeichen arbiträr seien, bei KUBCZAK (1994: 138ff.).

als auf das Phonemsystem der Muttersprache bezogen [...]“ (WISSEMANN 1954: 237).

Abschließend sei darauf verwiesen, dass sich bei der Onomatopöie mehrere Kategorien nach Funktion und Motivation unterscheiden lassen (vgl. VERWIEBE 1995: 240ff.). Die Kategorisierung ist allerdings in der Linguistik umstritten, und es liegen unterschiedliche Konzepte vor, wie man Onomatopöie als Phänomen strukturieren kann.¹¹ Hier soll – in Anlehnung an VERWIEBE (1995) – nur die so genannte „mimetische Onomatopöie“, also die Wiedergabe nichtsprachlicher Laute durch sprachliche Laute in Form von Schallwörtern als Onomatopöie im engeren Sinne verstanden und betrachtet werden.¹² Die anderen Formen von Onomatopöie, die vor allem in Literatur und Dichtung eine wesentliche Bedeutung besitzen, sollen hier weitgehend außer Acht bleiben.¹³

2 Kontrastive Betrachtung von Onomatopoetika – Forschungsstand

Ohne dass hier ein umfassender Forschungsüberblick gegeben werden kann und soll, bietet ein Blick in die bisher erschienene sprachwissenschaftliche Literatur zur Thematik der Onomatopoetika einen bemerkenswerten Befund: Ein nennenswerter Teil der Veröffentlichungen in diesem Bereich weist nur einen geringen Umfang auf.¹⁴ Bisweilen wird die Thematik essayistisch,¹⁵ ohne systematische Detailstudien oder mit einem lediglich extensiven Zugang behandelt. Andersorts wiederum wird Onomatopöie aus nicht-sprachwissenschaftlicher Perspektive behandelt, beispielsweise als literaturwissenschaftliches, kultursemiotisches oder

11 Eine andere Kategorisierung legt beispielsweise BREDIN (1996: 558ff.) vor.

12 Der Grund dafür liegt darin, dass bei mimetischen Onomatopoetika am ehesten sprachübergreifende Analogien und Ähnlichkeiten zu erwarten sind (vgl. dazu LOMBEZ 2003: 229).

13 Dabei handelt es sich – hier sehr verkürzt dargestellt – nach VERWIEBE (1995: 244ff.) um die symbolische Onomatopöie, in der klangliche Effekte wie Alliteration, Assonanz und andere rhetorische Mittel eingesetzt werden, um den Inhalt eines Textes zu unterstützen, um die ludische Onomatopöie, bei der sprachliche Zeichen primär nach lautlichen Kriterien zusammengestellt werden, während der semantische Gehalt sekundär bleibt, sowie die assoziative Onomatopöie, worunter Lautgedichte verstanden werden, beispielsweise aus dem Dadaismus oder der Konkreten Poesie.

14 Mehr eine Miscelle stellen die noch nicht einmal eine Seite füllenden Ausführungen von MAMPELL (1995: 149f.) dar. Auch der Aufsatz ELMAN (1981: 129ff.) umfasst nur zweieinhalb Seiten. Genannt sei ferner der knapp fünfseitige Aufsatz NORDLANDER (1992: 97ff.). Die Abhandlung BLATNÁ (1991: 154ff.) zählt einschließlich umfangreichem Literaturverzeichnis lediglich sechs Seiten. Gleiches gilt für WAAS/RYAN (1993: 477ff.). Die theoretischen Ausführungen bei BAILEY (1993: 69ff.) nehmen kaum mehr als eine Seite ein; der Rest des Aufsatzes besteht aus einer Aufstellung von Onomatopoetika samt Kontext.

15 So angelegt ist beispielsweise SCHNEIDER (1938: 138ff.).

psychologisches Phänomen. (vgl. z. B. LANGEROVÁ 2006: 175ff.). Selbst die Monografien von GRAHAM (1992) sowie von GROSS (1988), die sich eigens dem Thema der Onomatopöie widmen, richten letztlich ihren Fokus vorwiegend auf die ästhetisch-literarischen Aspekte.¹⁶

Verschiedene Autoren, die sich mit Onomatopöie befassten, vertreten die Ansicht, dass es auch einen Lautsymbolismus gebe, dass also unterhalb der Morphemebene mit bestimmten Lauten Bedeutungen verbunden werden könnten (vgl. dazu u. a. KIMPEL 1981: 329ff., NOWY 1984).¹⁷ Die angeführten Indizien hierfür sind allerdings nicht unproblematisch. Zudem sind die betreffenden Bedeutungen nur schwer explizierbar und gehen beispielsweise bei den Vokalen über allgemeine und zugleich höchst unbestimmte Qualitäten und Kategorien wie „hell“, „dunkel“ usf. kaum hinaus.¹⁸ Wie fragwürdig eine solche Zuordnung ist, erkennt man schon daran, dass mit den einzelnen Vokalen in verschiedenen europäischen Sprachen völlig unterschiedliche Farben assoziiert werden.¹⁹ Eine eingehende sprachvergleichende Untersuchung zu dieser Thematik steht jedoch bislang aus.

Vor allem in der älteren Forschung wurde Onomatopöie in sprachvergleichender Sicht vorrangig hinsichtlich diachroner und etymologischer Fragestellungen betrachtet (vgl. z. B. KOŘÍNEK 1934). Der Vergleich von Onomatopoetika in verschiedenen Sprachen und Sprachstufen sollte dabei u. a. bei der Rekonstruktion einer Ursprache nutzbar gemacht oder zur Erklärung der Entstehung sprachlicher Elemente herangezogen werden (vgl. beispielsweise CURTI 1890, SOMMER 1933). Auf Grund der Durchsetzung des Saussureschen Paradigmas von der grundsätzlichen Arbitrarität sprachlicher Zeichen werden in der neueren Literatur solche generellen

16 Dabei ist die Schrift von GROSS noch stärker auf sprachwissenschaftliche Fragen orientiert als jene von GRAHAM.

17 Kritisch dazu SCHNEIDER (1938: 148ff.).

18 Dennoch sollte in diesem Zusammenhang zumindest erwähnt werden, dass diese vagen Aspekte der klanglichen Wahrnehmung durchaus im Alltag Beachtung finden, so dass beispielsweise bei der Neubildung von Firmen- oder Produktnamen auch Gesichtspunkte des Klanges und der Lautlichkeit reflektiert werden und dass auf diese Weise über die Lautlichkeit des Namens tatsächliche oder vermeintliche Bezüge zu den Eigenschaften beispielsweise eines Produktes hergestellt werden sollen (vgl. auch ELSEN 2005: 145ff.).

19 Vgl. dazu mit Blick auf die synästhetische Zuordnungen in der Literatur SCHNEIDER (1938: 164f.). Hingegen hält JAKOBSON (1972: 114ff.) einen Zusammenhang von Laut und Farbe für erwiesen. Höchst zweifelhaft ist auch die Untersuchung von STREHLE (1956), in der einzelnen Phonemen konkrete Bedeutungsnuancen zugeschrieben werden. Zur Illustration der Haltlosigkeit sei hier nur folgende Passage aus der Einleitung (S. 9) zitiert: „Jedem unverbildeten Menschen sagt sein *Sprachgefühl*, daß Humor gutmütig und behaglich klingt, Witz dagegen spitz und aggressiv, daß man bei dem Worte Schreck den Ruck zu spüren glaubt, mit dem einem der Schreck in die Glieder fährt, und daß sich bei dem Wort Si-bi-ri-en u.a. die Vorstellung von einer monotonen Endlosigkeit einstellt.“

Fragestellungen nach der Rolle der Onomatopöie für den Ursprung der Sprache nur noch selten thematisiert.²⁰

Mancherorts wird auch versucht, die Frequenz und den Bildungsreichtum von Onomatopoetika in verschiedenen Sprachen zu vergleichen. NOËL beispielsweise behauptet, dass das Englische aus seinen sprachlichen Gegebenheiten heraus natürlicherweise über mehr Onomatopoetika verfüge als andere Sprachen (vgl. NOËL 1970: 67). Die von ihm aufgeführten Beispiele wie *buzz*, *clash*, *whirr*, *roar* etc. lassen jedoch Zweifel an dieser empirisch nicht belegten Aussage aufkommen. Vielmehr legen sie die Vermutung nahe, dass gerade die Verwendung von lautmalenden Formen in Comics²¹ zur Darstellung von Geräuschen dem Englischen einen gewissen Vorsprung verliehen hat. Überdies sei bemerkt, dass – je nach Forschungsinteresse – auch anderen Sprachen ein besonderer Reichtum an Onomatopoetika zugeschrieben wird, so beispielsweise bei WISSEMANN dem Russischen, den slawischen Sprachen allgemein und den baltischen Sprachen (vgl. WISSEMANN 1986: 399).

Generell kann man hinsichtlich der Betrachtung von Onomatopoetika in der Literatur feststellen, dass diese – sieht man von der Diskussion um die Frage der Arbitrarität sprachlicher Zeichen ab – häufig nicht im Rahmen sprachwissenschaftlicher Fragestellungen untersucht, sondern vielmehr als ein literarisches Problem angesehen werden. Im Falle einer kontrastiven Sprachbetrachtung werden sie demgemäß dann oft als mehr oder minder relevanter Aspekt des literarischen Übersetzens betrachtet (so auch bei ELMAN 1981: 129ff., LOMBEZ 2003: 225ff., NOËL 1970: 67ff., VERWIEBE 1995: 239ff.).

Natürlich sind diese Zugänge möglich und plausibel, untersuchen sie doch ein konkretes und ernstzunehmendes literaturwissenschaftliches Problem, das auch eine sprachwissenschaftliche Komponente besitzt.²² Dennoch stellen sie nur einen Ausschnitt aus dem breiten Spektrum untersuchenswürdiger Aspekte von Onomatopöie dar.

Konzentriert man sich auf die rein sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Aspekte von Onomatopoetika, so stellt man fest, dass insbesondere aus sprachvergleichender Sicht nur wenige jüngere Publikationen vorliegen.²³ Aber auch

20 Anders ist die Situation hinsichtlich etymologischer Einzelfragen (vgl. z.B. HINZE 1989b: 110ff., WISSEMANN 1986: 399ff.).

21 Auch VERWIEBE (1995: 241) weist darauf hin, dass in Comics Schallwörter in hoher Frequenz zu erwarten seien.

22 Man beachte beispielsweise KUBCZAK (1994: 147).

23 Ältere, insbesondere etymologisch orientierte Abhandlungen mit sprachvergleichender Perspektive gibt es hingegen durchaus, wie beispielsweise die auf die slawischen Sprachen bezogene Studie von BORANIĆ (1909).

die Bezüge von benachbarten Sprachen hinsichtlich der Bildung von Onomatopoetika sind bislang generell wenig erforscht (vgl. SCHUPPENER 2005).

Zwar gibt es durchaus einige jüngere einzelsprachliche Studien, wie beispielsweise den Aufsatz von FIDLER, der einen interessanten Einblick in Semantik, morphologische Modifikation und textuelle Funktionen von Onomatopoetika im Tschechischen bietet (vgl. FIDLER 2006: 375ff.). Gleiches gilt auch für einige weitere Publikationen zum Deutschen, Französischen, Russischen und anderen Sprachen. Darunter finden sich auch einige wenige sprachdidaktische Abhandlungen, die aber in der Regel von recht bescheidenem Umfang sind, kaum theoretische Fundierung besitzen und nur auf eng umgrenzte Anwendungen ausgerichtet sind (vgl. z. B. BAILEY 1993: 69ff., LÜDKE 2006: 46ff.).²⁴ In jedem Fall bleibt sowohl bei den rein sprachwissenschaftlichen wie auch bei den sprachdidaktischen Arbeiten jeweils die Untersuchung weitgehend auf eine Sprache fokussiert. Unter sprachvergleichender Perspektive bringt die neuere Forschung also wenig.²⁵ Dieses Defizit betrifft nicht allein die theoretische Durchdringung der Thematik, sondern auch praktische Aspekte. So ist beispielsweise das deutsch-tschechische Verhältnis bezüglich der Onomatopöie bislang außerordentlich dürftig untersucht.

Einer der Gründe für diesen Mangel mag darin liegen, dass Onomatopoetika lexikografisch bisher kaum systematisch erschlossen sind, was kontrastive Studien erheblich erschwert. Schon vor fast 30 Jahren wies ELMAN auf das Fehlen von onomatopoetischen Wörterbüchern, insbesondere mit Blick auf den Zweck des Übersetzens, hin (vgl. ELMAN 1981: 131). Wenig später kritisierte WISSEMANN die häufig mangelhafte Berücksichtigung von Onomatopöie in etymologischen Wörterbüchern zu den slawischen Sprachen (vgl. WISSEMANN 1986: 399).²⁶ Die Situation hat sich – sei es, dass die Thematik als unwichtig oder zu kompliziert erachtet wird, sei es, dass der Bedarf noch nicht hinreichend artikuliert wurde – bis heute nicht grundlegend geändert.

Ein im Jahre 1981 von HAVLIK publiziertes *Lexikon der Onomatopöien* konzentriert sich allein auf Lautimitationen in Comics, gibt also den Bestand an Onomatopoetika im Deutschen nicht annähernd wieder. Selbst bezogen auf Comics sind die Bedeutungszuschreibungen dieses Wörterbuches teilweise recht zufällig

24 Vergleichsweise ausführlich ist KRABBE (1995: 398ff.). Einen sehr speziellen Aspekt behandelt RUMP (1978: 119ff.).

25 Thematisch sehr speziell und nur im weiteren Sinne sprachvergleichend ist der Aufsatz BLATNÁ (1991: 154ff.). Selbst die allgemein auf Onomatopöie ausgerichtete Monografie GROSS (1988) lässt sprachvergleichende Aspekte weitgehend unbeachtet.

26 Die geringe Zahl an entsprechenden Untersuchungen zu den slawischen Sprachen wird auch festgestellt bei FIDLER (2006: 375).

und inzwischen wohl auch zu einem erheblichen Teil nicht mehr aktuell (vgl. HAVLIK 1981). Auch für das Französische existiert ein einsprachiges Wörterbuch der Onomatopoetika (RÉZEAU/ENCKELL 2003).

Zweisprachige Onomatopoetika-Wörterbücher existieren für das Deutsche bislang nicht²⁷ und stellen damit eindeutige Desiderate der Forschung dar. So gibt es auch kein deutsch-tschechisches Wörterbuch des lautmalenden Wortgutes.

Durch allgemeinsprachliche Wörterbücher kann dieser Mangel nicht adäquat ausgeglichen werden. Denn lautmalerische Wörter sind – und auch dies hob bereits ELMAN hervor – in zweisprachigen Wörterbüchern nur bedingt zu finden (vgl. ELMAN 1981: 129). Wenn sie hingegen angegeben werden, ist die Bedeutungsangabe nicht immer korrekt oder hinreichend präzise.²⁸ Nicht ohne Grund gibt daher BAILEY (1993: 70ff.) in einer thematischen Aufstellung für verschiedene Kontexte passende Onomatopoetika an.

Dieser Befund ist auch für die Sprachdidaktik nicht ohne Relevanz, ist so doch das Erlernen sprachlicher Kompetenz in diesem Bereich sehr erschwert. Methodisch fundierte Zugangsformen zu Onomatopoetika für sprachdidaktische Zwecke, insbesondere für das Fremdsprachenlernen, liegen ebenso wenig vor wie Reflexionen über das Potenzial, das die Behandlung von Onomatopoetika in der Sprachdidaktik bieten könnte.

Bezeichnend für die geringe Intensität einer kontrastiven Beschäftigung mit Onomatopoetika im Deutschen und Tschechischen sind auch die Ergebnisse einer anlässlich dieser Untersuchung durchgeführten Internetrecherche: Zu den Stichwörtern „Onomatopoetika Deutsch Tschechisch“ führte eine Suchanfrage lediglich zu einigen Dutzend unspezifischer Treffer, die in der Regel keinen direkten Bezug zur Thematik aufwiesen.

Es bleibt somit festzuhalten, dass grundsätzliche sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Fragen im Zusammenhang mit Onomatopöie generell und im kontrastiven Verhältnis Deutsch-Tschechisch im Speziellen bisher nicht diskutiert wurden.

3 Onomatopoetika im Sprachvergleich

Betrachtet man kontrastiv Onomatopoetika in verschiedenen Sprachen, so finden sich sowohl deutliche Parallelen oder sogar Identitäten wie auch graduelle bzw.

27 Immerhin bietet HILMER (1914: 187ff.) eine umfangreiche kontrastive deutsch-englische Wortliste, die sich allerdings beschränkt auf die Themen Schlag, Fall, Bruch und ähnliche Vorgänge. Dabei gibt HILMER auch Verweise auf lautähnliche Wörter in den beiden Sprachen. Das Werk ist allerdings schon sehr alt und kann daher heutigen Ansprüchen nur noch bedingt genügen.

28 Hierzu auch ELMAN (1981: 131) und SCHUPPENER (2005: 142).

fundamentale Unterschiede. Übereinstimmungen gibt es dabei sowohl hinsichtlich der konkreten Formen wie auch bei den zugrunde liegenden Bildungsmustern: So stimmen dt. *ticktack*, engl. *ticktack*, nl., frz., ital. *tic tac* mit leicht abweichender Schreibung bzw. Aussprache weitgehend überein (vgl. MAMPELL 1995: 149f.). Analoges gilt für dt. *zickzack*, engl., nl., frz., ital. *zigzag*. Im Sprachvergleich erkennt man dabei nicht nur die Übereinstimmung in den Formen, sondern auch bei dem Grundprinzip der Silbenverdopplung (Reduplikation) mit Vokalvariation von *i* zu *a*.²⁹ Die zugehörigen lautmalenden Formen bilden repetierende Geräusche ab, so im Falle von *ticktack* (ursprünglich) das Geräusch beim Pendelschlag einer Uhr, heute allgemein das Geräusch eines mechanischen Uhrwerkes.

Auch in anderen Fällen existieren sprachübergreifend erstaunliche Übereinstimmungen: Menschliche Lautäußerungen beim Zittern, Frieren bei besonderer Kälte werden sowohl im Deutschen wie im Tschechischen mit *brr* ausgedrückt, ebenso auch im Polnischen, Rumänischen, Russischen, Englischen, Französischen, Niederländischen und Italienischen (vgl. ELMAN 1981: 130). Weitere Beispiele für Parallelen und Ähnlichkeiten ließen sich aufzählen.

Trotz dieser übereinzelsprachlichen Konvergenzen bei der Realisierung (vgl. u.a. VERWIEBE 1995: 241) ist eine Übereinstimmung bei der onomatopoetischen Wiedergabe eines Lautes jedoch keineswegs zwingend. Insbesondere lässt sich nicht a priori aus der Existenz eines Onomatopoetikons in einer Sprache auf eine analoge Realisierung in einer zweiten Sprache schließen. Hierfür lassen sich zahlreiche Belege anführen: Tierlaute gehören zum elementarsten Bereich, auf den Onomatopoetika Bezug nehmen. Dennoch werden sie häufig in unterschiedlichen Sprachen verschieden nachgeahmt (vgl. BREDIN 1996: 558). Zwar gibt es auch bei Tierlauten sprachübergreifend manche Übereinstimmung. Von einer Ähnlichkeit oder gar Identität der onomatopoetischen Umsetzung eines Tierlautes in zwei Sprachen lässt sich in der kontrastiven Sprachbetrachtung jedoch nicht auf eine etwaige andere bei einem weiteren Tierlaut schließen. Wie artifiziell die vermeintlich naturgegebenen Laute in der Wiedergabe als Onomatopoetika sind, zeigen vielmehr die folgenden Beispiele: Dt. *muh* als Lautäußerung einer Kuh entspricht im Tschechischen *bú*. Hundegebell wird im Englischen mit *bow wow* oder *wow wow*, im Deutschen mit *wau wau*, im Ital. mit *bau bau* oder *bu bu*, im Frz. mit *ouah ouah* wiedergegeben. Im Tschechischen und Russischen hingegen unterscheidet man zwischen großen Hunden, die *gav gav* bzw. *haf haf* machen, und kleinen, die *tav tav*

29 Analoges gilt beispielsweise für *schnippschnapp* zur Wiedergabe des Geräusches bei der Benutzung einer Schere, *ritschratsch* (Auseinanderreißen von Papier), *plitschplatsch* (Fallen ins Wasser), *klippklapp* (Geräusch der Mühle) usf.

bzw. *ňafňaf* bellen³⁰ (vgl. ELMAN 1981: 130). Das Krähen des Hahnes gibt das Dt. mit *kikeriki*, das Tsch. mit *kikiriki*, das Russ. mit *kourekou*, das Ital. mit *chichirichi*, das Frz. *cocorico*, Jap. *kokekoko*, hingegen das Engl. mit *cockadoodledoo* wieder (vgl. NOËL 1970: 68). Nahezu sprachübergreifend ist hingegen engl. *meeow*, jap. *niaōū*, dt., ital. *miau*, russ. *miaou* (vgl. NOËL 1970: 69). Dementsprechend sind auch Analoga bei onomatopoetisch motivierten Tierbezeichnungen keineswegs selbstverständlich, am ehesten liegen diese noch bei nahe verwandten Sprachen vor, sind aber auch bei diesen nicht zwingend.³¹

Unartikulierte menschliche Lautäußerungen werden oft sehr unterschiedlich onomatopoetisch umgesetzt. So ist das Geräusch beim Niesen im Deutschen als *hatschi* realisiert, im Tschechischen als *hepčí*, frz. *atchoum*, engl. *atishoo*, ital. *etcì* und russ. *apčich* (vgl. ELMAN 1981: 131). Die Reflexhandlung, bei der die Reizableitung in einen Laut umgewandelt wird, unterliegt kulturell differenziert einer Konventionalisierung: Diese führt dazu, dass die lautliche Äußerung an diese Konvention und damit an die Erwartung, wie die Lautäußerung zu realisieren sei, angepasst wird.

Laute der nicht-belebten Natur werden in verschiedenen Sprachgemeinschaften sehr unterschiedlich rezipiert und wiedergegeben. Ein Knall wird im Deutschen realisiert als *peng*, im Tschechischen als *bum*, im Frz. als *pan*, im Engl. als *bang*, im Ital. als *pum* und im Russ. als *bach* (vgl. ELMAN 1981: 130). Das laute Klopfen wird im Deutschen mit *poch*, im Tschechischen hingegen mit *buch* wiedergegeben, das im Übrigen ein durchaus anderes Funktionsspektrum als dt. *poch* besitzt, so dass es in anderen Kontexten dt. *bums* oder *puff* entspricht (vgl. SIEBENSCHNEIN 1983: I, 118). Auch zwischen dt. *kling* und tsch. *břink* besteht lautlich nur ein loser Zusammenhang.

Das Hinfallen (z. B. eines kleinen Kindes) und das dabei entstehende Geräusch wird im Deutschen mit *bums*, im Tschechischen mit *bác* wiedergegeben, im Englischen mit *booms* (sieht man von der Schreibung ab, also analog zum Deutschen), im Russischen *brjak*, im Frz. *patatras*, im Ital. mit *tonfete*, *pumfete* oder *patapumfete* (vgl. ELMAN 1981: 130).

Die Unterschiedlichkeit der Realisierung der sprachlichen Nachahmungen desselben Lautes ist somit teils zufällig bedingt, teils Resultat der lautlichen Gegebenheiten einer Sprache und damit folglich einerseits Beleg für die unterschiedlichen Laut-Repertoires verschiedener Sprachen, andererseits aber auch Spiegel der unterschiedlichen Laut-Wahrnehmung in verschiedenen Sprachen.

30 Aber auch im Deutschen steht neben *wau wau* für kleinere Hunde *wuff wuff*.

31 Dies zeigt schon ein Blick auf einige wenige Fälle bei Vogelnamen bei HINZE (1989a: 25ff.) und HINZE (1987: 815ff.).

Schon vor knapp einem Jahrhundert stellte HILMER dazu fest:

Das Gepräge der Schallnachahmungen hängt nicht allein ab von der Art des nachgeahmten Schalles, sondern auch von der Ausdrucksfähigkeit des nachahmenden Menschen, oder vielmehr von seinen sprachlichen Gewohnheiten, die bekanntlich die Ausdrucksfähigkeit seiner Sprachwerkzeuge nicht annähernd erschöpfen. (HILMER 1914: 11)

Die Unterschiede in den einzelnen Sprachen bei der Realisation für ein und dasselbe Geräusch beispielsweise von Tierlauten, Klängen aus der unbelebten Natur usw. lassen sich aber nicht allein aus deren unterschiedlichem phonetischem Inventar erklären, das durch die sprachliche Sozialisation die auf ihm fußende lautliche Wahrnehmungskompetenz bestimmt.

Auch andere klangliche Charakteristika einer Sprache, wie beispielsweise die Prosodie, können die sprachindividuelle Bildung von Onomatopoetika beeinflussen (vgl. BREDIN 1996: 557). Eine wesentliche Rolle spielt aber wohl auch die unterschiedliche (durchaus willkürliche) Konventionalisierung ursprünglich evtl. nebeneinander existierender Formen. Die Etablierung bestimmter Formen ist nicht unerheblich von zufälligen Faktoren beeinflusst, wozu u. a. auch die Existenz ähnlich klingender oder ähnlich gebildeter Wörter zählt. Ferner besitzt Onomatopöie auch ein spielerisches Element, das bei der Realisierung von Lauten zum Tragen kommt. Dieser Aspekt könnte auch für die Häufigkeit reduplizierender Formen mit verantwortlich sein.

Das Fehlen einer objektiven Wahrnehmung und die Vielzahl an Möglichkeiten, Laute aus der menschlichen Umwelt mit dem sprachlichen Lautinventar nachzuahmen, verbunden mit spielerischer Assoziation von Lauten, führen dazu, dass sich für viele Geräusche innerhalb einer Sprachgemeinschaft durchaus zahlreiche unterschiedliche Realisationen nachweisen lassen, die in unterschiedlichen Sprachschichten (dialektal, regiolektal etc.) akzeptiert bzw. konventionalisiert sind.³²

All diese Gesichtspunkte belegen, dass Lautmalerei nicht objektiv ist und auch nicht sein kann. Die scheinbar nahe liegende (naive) Annahme jedenfalls, dass Onomatopoetika bloße Laute aus der menschlichen Umwelt wiedergeben und dass diese Laute für alle Rezipienten gleich seien und damit auch bei den Onomatopoetika

32 Zu möglichen Entwicklungsphasen und Etablierungsprozessen bei Onomatopoetika vgl. HILMER (1914: 162ff.). Die unterschiedlichen Formen in verschiedenen Regiolekten, aber auch die durchaus erheblichen Differenzen, die sich im Sprachvergleich zeigen, stellen die von KUBCZAK (1994: 148ff.) aufgestellte Behauptung infrage, dass Onomatopoetika nicht auf einer „irrationalen“ Konventionalisierung beruhen. Eine solche Sichtweise blendete auch die sprachspielerische Motivation mancher Onomatopoetika aus.

Übereinstimmung herrschen müsse, wird durch den Sprachvergleich widerlegt (vgl. dazu ELMAN 1981: 129). Vielmehr können sich selbst bei eng verwandten Sprachen Onomatopoetika wegen ihrer Einbindung in den kulturellen Kontext und in einzelsprachliche Konventionen deutlich unterscheiden (vgl. ELMAN 1981: 129).³³

4 Onomatopoetika in der Sprachdidaktik: Reflexionsmöglichkeiten über Sprache und Kultur

Generell gilt also, dass Onomatopoetika konventionalisiert sind und daher auch erlernt werden müssen und können (vgl. KOŘÍNEK 1934: 88). Insofern ist die bisherige Ausblendung der Thematik der Onomatopoetika³⁴ in weiten Teilen der Sprachdidaktik als ein Defizit zu werten. Insbesondere in Lehrbüchern findet dieser Teilbereich des Sprachenlernens aber bislang noch wenig Aufmerksamkeit.³⁵ Die Ursachen hierfür sind leicht zu identifizieren: die vermeintliche Primitivität der Onomatopoetika, die angebliche Randständigkeit des Phänomens im Gesamtsystem der Sprache und die häufig substandardsprachlichen Verwendungsbereiche in der Mündlichkeit. HAVLIK beschreibt dies recht pointiert: „Die kultivierte Sprache verabscheut Onomatopöien; in Sprachkursen werden sie ausgemerzt, Deutschlehrern verhelfen sie zu Wutausbrüchen [...].“ (HAVLIK 1981: 7).

Auch wenn Onomatopoetika in der Sprachdidaktik also bislang noch keine sonderliche Beachtung gefunden haben, bedeutet dies jedoch nicht, dass ihre Thematisierung kein sprachdidaktisches Potenzial aufwiese. Vielmehr bieten gerade ihre vermeintliche Elementarität und Anschaulichkeit eine attraktive Möglichkeit, über Themen wie das Wesen der Sprache oder auch über kulturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei zwei oder mehr Sprachen zu reflektieren. Zudem sind gerade die Kenntnis und die Kompetenz im Bereich der Onomatopoetika für das Verstehen, aber auch für das korrekte Agieren in zahlreichen Alltagssituationen nicht unwesentlich. Vielmehr ist die Einordnung von Onomatopoetika oftmals auch erforderlich, um die Expressivität und das stilistische Niveau einer sprachlichen Äußerung angemessen einordnen zu können. Insofern stellt das Wissen um das Repertoire und die Bildung von Onomatopoetika in einer Sprache eine wichtige Schlüsselkompetenz dafür dar, eine Sprache situativ und stilistisch angemessen zu gebrauchen und zu verstehen. Dies gilt selbst für elementare Niveaus des Erwerbs

33 Leider führt der Autor keine stützenden Belege hierfür an.

34 Mit Blick auf die Verwendung im Bereich der Ausspracheschulung warnt RUMP (1978: 119ff.) sogar vor zu starker Berücksichtigung von Onomatopoetika.

35 Darauf weist auch BAILEY (1993: 69) hin.

von Sprachkompetenz (vgl. z.B. KRABBE 1995: 398ff.). Die betreffende situative Kompetenz lässt sich ohne größere Schwierigkeiten sprachdidaktisch trainieren.

Speziell die Tatsache, dass die Bildung von Onomatopoetika zu Lauten aus der menschlichen Umwelt in der Regel bezogen auf das phonetische Inventar einer Sprache erfolgt, kann für die Sprachdidaktik genutzt werden: An diesen scheinbar elementaren Beispielen lässt sich spielerisch und auch für Anfänger ohne theoretische linguistische Vorkenntnisse explizieren, dass phonetische Repertoires von Sprachen differieren.

Überdies bietet die Unterschiedlichkeit der onomatopoetischen Realisierung desselben „Naturlautes“ in verschiedenen Sprachen die Möglichkeit, über die Arbitrarität sprachlicher Zeichen nachzudenken und auf dieser Grundlage ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass ebenso auch grammatische, morphosyntaktische und andere Aspekte unterschiedlicher Sprachen einer Verschiedenheit unterliegen.

Immerhin rühren Onomatopoetika an den zentralen Fragen der Arbitrarität oder Natürlichkeit von sprachlichen Zeichen, die bereits in Platons berühmten Kratylus-Dialog diskutiert wurden (vgl. dazu z. B. GRAHAM 1992: 1ff.). Insofern kann am Beispiel von Onomatopoetika der betreffende Themenkomplex behandelt werden, ohne dass zwingend auf sprachphilosophische Texte zurückgegriffen werden muss, was in der Sprachdidaktik in vielen Fällen vorteilhaft zu sein scheint.

Onomatopoetika und ihre Rolle im Sprachsystem zeigen ferner, dass Sprache, Sprachproduktion und Sprachverständnis bzw. Verstehenskompetenz nicht nur auf Grammatik, Lexik etc. beruhen, sondern auch auf internalisiertem Kontextwissen, das sich in sprachlichen Zeichen ausdrückt, die sich zumindest teilweise der traditionellen grammatischen Beschreibung entziehen.

Sprachdidaktisch relevant ist dies also insofern, als es beim Erlernen und Vermitteln von Sprachkompetenz nicht ausreichend ist, allein die klassischen Bereiche Lexik, Grammatik, Phonetik, Morphologie und Syntax etc. zu behandeln. Vielmehr ist es erforderlich, dass das Erlernen einer Sprache den Erwerb des kulturell gebundenen Konventionensystems einschließen muss. Hier vermögen Onomatopoetika mit ihrer – oftmals überraschend willkürlichen Realisierung – weit besser eine Reflexion anzustoßen als manch anderer Aspekt der Sprache.

Am Beispiel lässt sich gut illustrieren, wie willkürlich die Konventionalisierung onomatopoetischer Wörter ist: Genannt seien hier tsch. *šum* und dt. *Rausch*, *Rauschen* oder auch tsch. *šplouchání* und dt. *Geplätscher*. Die onomatopoetische Motivierung der jeweiligen Formen wird auch dem Nicht-Muttersprachler plausibel erscheinen, ohne dass er jedoch die betreffenden Formen apriori erschließen könnte. Hieran lässt sich unmittelbar zeigen, dass auch bei einer elementaren lautlichen Motivierung Onomatopoetika erlernt werden müssen und keineswegs natürlich vorgegeben sind.

Da viele Onomatopoetika vorwiegend in der mündlichen Sprache auftreten, ist für das Erlernen auch situative Mündlichkeit erforderlich. Hierzu schlägt BAILEY Dialoge, Rollenspiele und Sketche vor (vgl. BAILEY 1993: 69f.). Möglich ist auch in anderer Weise ein spielerischer Zugang zu Sprache, der durch das Vorspielen unbekannter Onomatopoetika der zu erlernenden Sprache und dem assoziativen Raten möglicher Bedeutungen und Kontexte realisierbar wäre.³⁶ Ein anderes Vorgehen bestünde darin, dass die Lerner zu vorgegebenen Bildern, etwa aus einem Comic, Onomatopoetika zuordnen oder selbst einen kurzen Comicstrip zeichnen und diesen mit Onomatopoetika versehen.³⁷ Onomatopoetika lassen sich aber auch im Rahmen einer Hörspielproduktion im Unterricht thematisieren.³⁸

Ein besonders interessanter Fall liegt vor, wenn im Sprachvergleich in einer Sprache ein Onomatopoetikon vorliegt, für das in einer zweiten Sprache ein solches fehlt.³⁹ Dies tritt bei der Übersetzung von Texten ebenso auf wie bei der Rezeption von Texten im Fremdsprachenunterricht. Gleichfalls ist dies natürlich auch ein Problem der gesprochenen Sprache.⁴⁰

ELMAN (1981: 131) nennt für einen solchen Fall die Lösung, dass man dann eine Entsprechung in der Muttersprache bilden müsse.⁴¹ Gerade diese Konstellation ist in der Sprachdidaktik durchaus fruchtbar, indem nämlich dann die Lerner die Aufgabe und zugleich Chance erhalten, kreativ mit ihrer eigenen bzw. der zu erlernenden Sprache umzugehen und sich dabei implizit oder explizit mit dem Lautinventar bzw. den Wortbildungsprinzipien der jeweiligen Sprache auseinanderzusetzen.

Insgesamt kann man festhalten, dass sich mit der Einbindung der Thematik der Onomatopoetika in die Sprachdidaktik die interkulturelle Kompetenz stärken lässt.

Schließlich sei auch noch jener Bereich erwähnt, in dem Onomatopöie bislang schon kontrastiv Aufmerksamkeit erfahren hat, nämlich die Arbeit mit literarischen Texten. In der Tat gibt es einige literarische Texte, die ohne das Verständnis von

36 Die Betrachtung solcher Assoziationen ist auch für psychologische Zugänge zur Onomatopöie möglich, so beispielsweise dargestellt bei WISSEMANN (1986: 400ff.) oder schon bei WISSEMANN (1954).

37 Modifiziert wird dies auch vorgeschlagen bei LÜDKE (2006: 47). Die Zuordnung von Wort- und Bildkarten sieht KRABBE (1995: 401) vor.

38 Ausführlich beschrieben bei KRABBE (1995: 398ff.).

39 Das Tschechische kennt beispielsweise für Pferde die Lautäußerung *iháá iháá*, für die es im Deutschen keine adäquate onomatopoetische Entsprechung gibt. Für den Vergleich zwischen Tschechischem und Deutschem gibt es noch weitere Beispiele (vgl. dazu SCHUPPENER 2005: 140, 147f.).

40 Einen Fall dokumentieren beispielsweise WAAS/Ryan (1993: 479).

41 Statt dies jedoch näher zu betrachten, stellt er unverbindlich fest: „Ale to již je jiná kapitola.“ („Das aber ist schon ein anderes Kapitel.“)

Onomatopoetika kaum angemessen erschlossen werden können. Dabei muss deren Dichte nicht unbedingt so hoch sein wie in Gottfried August Bürgers Ballade *Lenore*, in der solche Formen in selten großer Zahl vorliegen (vgl. LOMBEZ 2003: 228ff.). In jedem Fall kann Onomatopöie in literarischen Texten auch sprachdidaktisch genutzt werden.

Literarische Texte bieten, sofern sie Onomatopoetika enthalten, beispielsweise die Möglichkeit, über deren Wortbildung zu reflektieren und zugleich Lautmalerei in der Fremdsprache kennenzulernen. Neben Werken aus dem Dadaismus oder der Konkreten Poesie bieten sich durchaus auch solche aus der Klassik und anderen Literaturepochen an. Als eines von vielen möglichen Beispielen sei hier nur Goethes *Hochzeitslied* erwähnt, eine Ballade, in der sich in hoher Dichte Elemente der Onomatopöie finden. Einen geeigneten exemplarischen Text aus der Romantik stellt Clemens Brentanos *Wiegenlied* (1852) dar, dessen zweite Strophe mit onomatopoetisch motivierten Verben endet.

Fasst man zusammen, so lassen sich Onomatopoetika für sprachdidaktische Zwecke u. a. in folgenden Hinsichten nutzen:

1. Reflexion über Sprache, u. a. mit folgenden Erkenntniszielen:
 - a) Laute sind nicht universal.
 - b) Die Wahrnehmung von Lauten ist subjektiv. Ferner ist die Rezeption der Umwelt kulturgebunden. Das heißt, dass Sprache nicht allein Abbildfunktion besitzt, sondern die Rezeption reflektiert.
 - c) Sprache bildet nur das ab, was für einen Kulturkreis relevant erscheint. Unterschiedliche Sprachen haben unterschiedliche Konzepte für den Zugang zur Welt.
 - d) Die Wiedergabe desselben Lautes/Geräuschs aus der menschlichen Umwelt in Form von Onomatopoetika ist nicht universal identisch, sondern einzelsprachlich konventionalisiert.
2. Kreativer Umgang mit Sprache:
 - a) Neubildung von Onomatopoetika
 - b) Erschließen möglicher Bedeutungen fremder Onomatopoetika durch Assoziation
 - c) Sprachspiel
3. Erwerb kultureller Kompetenz zum adäquaten Einsatz und Verständnis von Onomatopöie.

5 Ausblick

Der Facettenreichtum des Themas der Lautnachahmung und Lautmalerei in der Sprache erlaubte es nicht, in dem hier zur Verfügung stehenden engen Rahmen eine auch nur annähernd vollständige Übersicht über Onomatopoeika und die mit ihnen verbundenen Aspekte in der Linguistik, der Sprachphilosophie und vor allem auch der Sprachdidaktik zu geben. In jedem Falle zeigt sich deutlich der Mangel eines umfassenden Wörterbuchs der Onomatopöie. Einsprachige onomatopoeische Lexika, wie z. B. bereits für das Französische existent, reichen für sprachdidaktische Zwecke, insbesondere mit Blick auf den Fremdsprachenerwerb nicht aus. Zweisprachige Wörterbücher, z. B. für das Deutsche und das Tschechische, fehlen jedoch immer noch. Aufgabe der Lexikografie sollte es für die Zukunft sein, diese Lücke zu füllen.

Konzentriert man den Blick auf die Sprachdidaktik, so eröffnet eine stärkere Berücksichtigung von Onomatopöie zahlreiche Optionen, an vermeintlich elementaren Beispielen tiefgehende Fragen zu Struktur und Wesen der Sprache und ihren kulturellen Bedingtheiten zu reflektieren. Zugleich bietet die Behandlung von Onomatopöie die Chance, Elemente des kreativ-assoziativen Umgangs mit Sprache in den Unterricht einzubinden und dies mit dem Erwerb kultureller Kompetenz zu verknüpfen. Schließlich sollte Onomatopöie auch in der Beschäftigung mit Literatur für das Verständnis ausgewählter Texte thematisiert werden. Vor dem Hintergrund dieses vielfältigen Spektrums scheint eine Berücksichtigung von Onomatopoeika in der Sprachdidaktik nicht nur nahe liegend, sondern auch geboten.

Literaturverzeichnis:

- BAILEY, Jutta (1993): Lautmalerei für den Unterricht. In: Schatzkammer der deutschen Sprache, Dichtung und Geschichte 19, Hf. 2, S. 69-73.
- BLATNÁ, Renata (1991): Onomatopoeické názvy dřevěných dechových hudebních nástrojů (na českém a ruském materiálu). In: Slavia. Časopis pro slovanskou filologii 60, S. 154-160.
- BORANIĆ, Dragutin (1909): Onomatopejske riječi za životinje u slavenskim jezicima. In: Rad Jugoslavenske Akademije Znanosti i Umjetnosti 178. Razredi historičko-filologički i filozofičko-juridički 72, S. 1-86.
- BREDIN, Hugh (1996): Onomatopoeia as a Figure and a Linguistic Principle. In: New Literary History 27, S. 555-569.
- BUSSMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. *Kröners Taschenausgabe* 452. Stuttgart: Alfred Kröner.
- CURTI, Theodor (1890): Die Sprachschöpfung. Versuch einer Embryologie der menschlichen Sprache. Würzburg: Stuber.

- ELMAN, Jiří (1981): Zvukomalebná slova v překladech literárních děl. In: *Slavica Pragensia* 24, S. 129-131.
- ELSEN, Hilke (2005): Das Kunstwort. In: *Muttersprache* 115, S. 142-149.
- FIDLER, Masako (2006): Conceptualization of Onomatopoeia: Observations from Czech Data. In: *Zeitschrift für Slawistik* 51, S. 375-385.
- GEORGES, Karl Ernst (1992): Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch. Bd. 2. Nachdruck der achten verbesserten und vermehrten Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GRAHAM, Josef F. (1992): Onomatopoeics. Theory of language and literature. *Literature, Culture, Theory* 4. Cambridge/New York/Port Chester/Melbourne/Sydney: Cambridge University Press.
- GROSS, Michael (1988): Zur linguistischen Problematisierung des Onomatopoetischen. *Forum Phonetikum* 42. Hamburg: Helmut Buske.
- HAVLIK, Ernst (1981): Lexikon der Onomatopöien. Die lautimitierenden Wörter im Comic. Frankfurt am Main: Dieter Fricke.
- HILMER, Hermann (1914): Schallnachahmung, Wortschöpfung und Bedeutungswandel. Auf Grundlage der Wahrnehmungen von Schlag, Fall, Bruch und derartigen Vorgängen dargestellt an einigen Lautwurzeln der deutschen und englischen Sprache. Halle: Max Niemeyer.
- HINZE, Friedhelm (1987): Onomatopöie und Nomination. In: *Zeitschrift für Slawistik* 32, S. 815-823.
- HINZE, Friedhelm (1989a): Pomoranische und sorbische onomatopoetische Vogelbezeichnungen. In: *Lětopis A* 36, S. 25-32.
- HINZE, Friedhelm (1989b): Zur Unterschätzung der Onomatopöie in der slawischen Etymologie. In: *Zeitschrift für Slawistik* 34, S. 110-113.
- JAKOBSON, Roman (1972): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KIMPEL, Richard W. (1981): Sound Symbolism, Euphemism, Hypocorism: Non-arbitrary Linguistic Signs in German. In: *Recherches sémiotiques* 1, S. 328-342.
- KOŘÍNEK, Josef Miloslav (1934): Studie z oblasti onomatopoeje. Příspěvek k otázce indoevropského ablatu. *Práce z vědeckých ústavů* 36. Praha: František Řiváček.
- KRABBE, Barbara (1995): Unterrichtsentwurf: Selbständige Erarbeitung geräuschbeschreibender Verben. Sprachförderunterricht im fünften Schuljahr. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46, S. 398-403.
- KUBCZAK, Hartmut (1994): Sind alle Sprachzeichen arbiträr und konventionell? In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 22, S. 138-151.
- LANGEROVÁ, Marie (2006): Poznámky k zvukomalbě. In: *Česká literatura* 54, Hf. 2-3, S. 175-185.
- LOMBEZ, Christine (2003): Onomatopées et traduction poétique: les onomatopées allemandes dans les premières versions françaises de la *Lénore* de Bürger. In: *Traduction, terminologie, rédaction* 16, S. 223-243.

- LÜDKE, Markus (2006): Mit der Stimme experimentieren. Vorschläge zur Stimmfaltung. In: *Grundschule* 38, Hf. 11, S. 46-49.
- MAMPELL, Klaus (1995): Bildungsmuster lautmalender Wörter. In: *Sprachspiegel* 51, S. 149-150.
- NOËL, Claude (1970): Onomatopées et traduction. In: *Babel* 16, S. 67-73.
- NORDLANDER, Johan (1992): Who Imitates What? Some Thoughts About Onomatopoeic and Sound Symbolic Words. In: EDLUND, Lars-Erik/PERSSON, Gunnar (Hrsg.): *Language – The Time Machine. Papers in Honour of Bengt Odenstedt on the Occasion of his Sixtieth Birthday, July 21, 1992. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities* 107. Umeå: Almqvist & Wiksell, S. 97-101.
- NOWY, Arthur (1984): *Zauber der Laute unserer Sprache*. Bd. 2. Stuttgart: J.F. Steinkopf.
- RÉZEAU, Pierre/ENCKELL, Pierre (2003): *Dictionnaire des onomatopées*. Paris: PUF.
- RUMP, Gerhard Charles (1978): Bemerkungen zum didaktischen Problem der Konkretismen und Onomatopoismen in Aussprachelehren. In: *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung II. Forum Phonetikum* 5. Hrsg. v. Heinrich P. Kelz. Hamburg: Helmut Buske, S. 119-136.
- SCHNEIDER, Wilhelm (1938): Über die Lautbedeutsamkeit. Ein Vorschlag zur Schlichtung des Streites. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 63, S. 138-179.
- SCHUPPENER, Renate (2005): Möglichkeiten und Probleme der tschechisch-deutschen Übersetzung von Interjektionen und Onomatopoeitika in der Kinderliteratur. In: *Spojrzenia. Literatura polska, czeska i niemiecka. Problemy translacjia*. Krakau: TPPK, S. 137-150.
- SIEBENSCHNEIN, Hugo (1983): *Česko-německý slovník*. 2 Bde. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SOMMER, Ferdinand (1933): Lautnachahmung. In: *Indogermanische Forschungen* 51, S. 229-268.
- STREHLE, Hermann (1956): *Vom Geheimnis der Sprache. Sprachliche Ausdruckslehre – Sprachpsychologie*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- VERWIEBE, Barbara (1995): Zu Funktion und Übersetzbarkeit von Onomatopoeien. In: *Übersetzen im Wandel der Zeit. Probleme und Perspektiven des deutsch-französischen Literaturausstausches. Romanica et Comparatistica. Sprach- und literaturwissenschaftliche Studien* 22. Hrsg. v. Willi Hirdt. Tübingen: Stauffenburg, S. 239-254.
- WAAS, Margit/RYAN, Anke (1993): Onomatopoeia in Language Attrition. In: *Linguistische Berichte* 148, S. 477-482.
- WINTELER, Jost (1993): Naturlaute und Sprache. Ausführungen zu W. Wackernagels *voces variae animalium*. In: *Selbanderm Schlag. Der Prokurist* 12. Hrsg. v. Oswald Egger. Wien: Der Prokurist, S. 59-111.
- WISSEMAN, Heinz (1954): *Untersuchungen zur Onomatopoeie*. 1. Teil: Die sprachpsychologischen Versuche. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- WISSEMAN, Heinz (1986): Zur Onomatopoeie in Vasmer's Russischem Etymologischem Wörterbuch. In: *Zeitschrift für Slavische Philologie* 46, S. 399-428.



PETRA SZATMÁRI

Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen. Linguale Realien im DaF-Unterricht aus plurizentrischer Sicht

Sprachliche Erscheinungen wie Phraseologismen sind in mehrfacher Hinsicht von besonderer Bedeutung: Ermöglichen sie doch einerseits über ihre Herkunftsgeschichte häufig kulturhistorische Einblicke in die jeweilige Gesellschaft, die im Deutsch als Fremdsprache (DaF-)Unterricht vielfältig genutzt werden können. Andererseits werden diese Fertigteile nicht selten sprachspielerisch genutzt und erlauben dadurch Einblicke in den kreativen Umgang mit sprachlichen Mitteln: Sie lassen sich u.a. wortwörtlich lesen bzw. durch Modifikation, d.h. durch Abwandlung für textuelle Zwecke, abändern, wodurch sie ausgezeichnet zur Förderung von Sprachbewusstheit eingesetzt werden können. All dies kann auf der Folie des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache geschehen.

Kulturen lassen sich beschreiben als Versicherungssysteme gegen das allgemeine und unaufhaltsame Vergessen. Überall auf der Welt und zu allen Zeiten haben sie Medien der Speicherung erfunden und Formen der Überlieferung geschaffen, über die lebenswichtiges und identitätsrelevantes Wissen über Generationen hinweg gesichert und weitervermittelt werden kann. [...] Wie das kollektive Gedächtnis ist auch das kulturelle Gedächtnis dazu bestimmt, Erfahrungen und Wissen über die Generationenschwellen zu transportieren und damit ein soziales Langzeitgedächtnis auszubilden. [...] Während Bild und Schrift für das kollektive Gedächtnis vorwiegend einen Signalwert haben und als Merkzeichen oder Appelle für ein gemeinsam verkörpertes Gedächtnis dienen – eine Inschrift auf dem Autokennzeichen, eine Jahreszahl als Graffiti an einer Hauswand –, stützt sich das kulturelle Gedächtnis auf einen komplexen Überlieferungsbestand heterogener symbolischer Formen. (ASSMANN 2001: 43)

Nach ASSMANN (2001: 44) „dient das kulturelle Gedächtnis den Bürgern einer Gesellschaft dazu, in langfristiger historischer Perspektive überlebenszeitlich zu kommunizieren.“ Vor diesem Hintergrund und unter dem Aspekt des Erfahrungs- und Wissenstransports über „Generationenschwellen“ sind sprachliche Erscheinungen wie die Phraseologismen von besonderer Bedeutung, indem sie über ihre Herkunftsgeschichte häufig auch kulturhistorische Einblicke in die jeweilige Gesellschaft ermöglichen, die – auch wenn sie für den heutigen Sprachteilhaber

nicht immer nachvollziehbar sind – im DaF-Unterricht eine wertvolle Verständnisstütze sein können, vgl. *den Löffel abgeben*. Außerdem werden diese Fertigteile nicht selten sprachspielerisch genutzt und erlauben dadurch Einblicke in den kreativen Umgang mit sprachlichen Mitteln: Sie lassen sich u. a. im Rahmen von bestimmten textuellen Einbettungen (z.B. Wortwitzen) wortwörtlich lesen bzw. für textuelle Zwecke abwandeln, wodurch sie ausgezeichnet zur Förderung von Sprachbewusstheit im Sinne von „Fähigkeit zu metasprachlichen Urteilen über sprachliche Ausdrücke“ (BUSSMANN 1990: 697) im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Besonders auf Letzteres sei – unter Einbeziehung des Wissens über den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache – im Rahmen dieses Aufsatzes eingegangen.

1 Phraseologismen als linguale Ethnorealien

Die Wahrnehmung der sog. objektiven Realität durch den Menschen erfolgt gebrochen, und zwar in Anlehnung an REISS/VERMEER (1991: 24-25) in fünffacher Hinsicht: durch (1) die kulturspezifische Konvention (Tradition), (2) individuelle Einstellung (Disposition), (3) Varianten der Realität („mögliche Welten“), (4) Fixierung der Traditionen (Sprache als Kommunikations- und Denkmittel), (5) Wertvorstellungen. Daraus ergibt sich, dass in an die Sprach- und Kulturgemeinschaft gebundenem Brauchtum, in spezifischen gesellschaftlich-politischen Einrichtungen und Errungenschaften, in charakteristischen Denkweisen und -welten usw. Kulturspezifisches zum Ausdruck kommt, all dies wird auch mit dem Begriff *Realien* erfasst. Der Terminus *Realien* bezieht sich somit auf von Menschen erdachtes und erschaffenes Gegenständliches und Nichtgegenständliches, auf etwas, was sozusagen Teil des Gedächtnisses der Menschheit ist. Aufgrund der Fachliteratur (KLAUDY 1999; TELLINGER 1999, 2003; MELIKA 2004) lässt sich folgende Unterteilung der Realien vornehmen (als offene Liste mit Überlappungen zu betrachten, vgl. SZATMÁRI 2008a): I. geographische/naturgegebene Realien, II. soziokulturelle Realien, III. gesellschaftlich-politische Realien, IV. Denkwelten-Realien und – für diesen Aufsatz von besonderer Relevanz – V. linguale Realien (z.B. Phraseologismen, Kollokationen¹, Wortbildung...).

Neben Realien globaler Natur gibt es solche, die lediglich zum kulturellen Erbe einer bestimmten Ethnie gehören, sog. Ethnorealien. Letztere umfassen somit

1 Häufig wird im deutsch-ungarischen Sprachvergleich die Kollokation *Geld verdienen – pénzt keresni* [Geld suchen] angeführt. Interessanterweise implizieren beide Formen ein Moment der Unsicherheit, denn wer Geld sucht, muss es nicht finden bzw. wer Geld verdient, muss es nicht unbedingt auch verdient haben.

Gegenständliches bzw. Nichtgegenständliches, das eine bestimmte Sprach- und Kulturgemeinschaft prägt und das sich auf in der Natur, im gesellschaftlichen und politischen Leben eben dieser Sprach- und Kulturgemeinschaft Vorkommendes bezieht. Ethnorealien weisen ebenfalls einen unterschiedlichen Verbreitungsgebrauch auf. Für diesen „Kulturnachlass der Volksgruppe“ schlägt MELIKA (2004) den Terminus *Ethnologismus* vor. Dabei unterscheidet er zwischen lokalen, regionalen und/oder überregionalen Ethnologismen. Aufgrund der „interkulturellen Wechselwirkung können Ethnorealien zu ‚globalen‘ Ethnorealien werden, z.B. *Pizza, Whisky, Karate, Rumba, Cowboy, Sombrero* usw.“ (MELIKA 2004: 145).

2 Ethnologismen in plurizentrischen Sprachen

Vor dem Hintergrund, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist (vgl. AMMON 1999, ABFALTERER 2007), sind die Ethnologismen hinsichtlich der nationalen Varietäten des Deutschen aufgrund der Besonderheiten der einzelnen Sprachformen zu unterteilen u.a. in *Austriazismen* (nationale Varianten Österreichs), *Helvetismen* (nationale Varianten der Schweiz) und *Teutonismen* (nationale Varianten Deutschlands)², z.B. *der Mülleimer/das Abitur/einen Kloß im Hals haben* (Deutschland) : *der Mistkübel/die Matura/einen Knödel im Hals haben* (Österreich) : *der Kehrichtkübel/die Matur(a)/einen Klumpen im Hals haben* (Schweiz). Selbst diese können lokal, regional und/oder überregional verbreitet sein, wobei Überlappungen nicht ausgeschlossen sind, z.B. *das Speiseeis* (Deutschland/Österreich) : *die Glace* (Schweiz); *die Aprikose* (Deutschland/Schweiz) : *die Marille* (Österreich); *die Apfelsine* (Deutschland) : *die Orange* (Österreich/Schweiz); *etwas unter den Teppich kehren/den Tisch abräumen/seine Siebensachen/sieben Sachen packen* (Deutschland) : *etwas unter den Teppich wischen/abtischen/seine sieben Zwetschken packen* (Österreich/Schweiz) (Beispiele vgl. AMMON 1995, 1999). Selbst bei Phraseologismen mit Vor- bzw. Familiennamen zeigen sich Unterschiede, so heißt es z.B. im Österreichischen *Ich will Veitl heißen, wenn das nicht wahr ist.*; im Deutschen dagegen lautet die Redensart *Ich will Hans (Emil, Meier etc.) heißen, wenn das nicht wahr ist* (vgl. SEDLACZEK 2004: 404). Vor diesem Hintergrund lassen sich somit weitere Subklassifizierungen vornehmen.

Aber auch die nationalen Varianten sind in ihrem Verbreitungsgebrauch uneinheitlich, so dass z.B. der Begriff *Teutonismus* eher als Oberbegriff zu betrachten ist, der u.a. weiter in regional gebrauchte unterteilt werden kann, für

² Zur Diskussion dieser Begriffe vgl. AMMON (1999) bzw. der Begriffe *Plurizentrismus/Plurilingualität/Pluriarealität* vgl. ABFALTERER (2007).

die ich den Oberbegriff *Regio-Teutonismen* vorschlage (z.B. norddeutsche Regio-Teutonismen).³

3 Zum Einsatz von Phraseologismen im DaF-Unterricht

In Anlehnung an FIEDLER (2005: 181) verstehe ich Phraseologismen als

lexikalisierte und zumeist teil- oder vollidiomatische sprachliche Einheiten mit Wortgruppen- oder Satzstruktur, die relative semantische und syntaktische Stabilität aufweisen und als Fertigstücke im Gedächtnis gespeichert sind. Dazu zählen auch Werbeslogans, Buch-, Song- oder Filmtitel, die in Gestalt geflügelter Worte und kommunikativer Formeln zum Gemeingut der Sprecher geworden sind.

Zahlreiche Textsorten wie Anzeigen, Werbetexte, Witze usw., die jedem Lernenden und Lehrenden in schriftlicher oder mündlicher Form (Talkshows sind z.T. ebenfalls eine erwägenswerte Quelle) zur Verfügung stehen, lassen sich im Unterricht verwenden. Eine Quelle besonderer Art sind literarische Texte. Sie bieten die vielfältigsten Möglichkeiten im Rahmen des entdeckenden Lernens, wobei bei zahlreichen Übungen/Projektarbeiten auch die neuen Medien genutzt werden können und sollen.

In Anlehnung an HOLLAND (1996: 138 und 2006) verstehe ich entdeckendes Lernen als

eine mehr oder weniger vorstrukturierte Lernsituation, die den SchülerInnen Gelegenheiten zur Realisierung von Prozesszielen des Entdeckens geben soll, wie:

- Beispiele generieren und Vermutungen äußern,
- Vermutungen an Beispielen überprüfen,
- Argumentation und Beweisführung,
- Fallunterscheidungen durchführen,
- Generalisieren und Analogisieren,
- neue Fragestellungen formulieren.

3 Als wegweisend in Bezug auf die Erfassung und Beschreibung einer regionalen Variante kann die jüngste Arbeit von ABFALTERER (2007) betrachtet werden, die den spezifischen südtirolischen Wortschatz zu erfassen sucht. Wobei sie dort zwischen *primären* und *sekundären Südtirolismen* differenziert: „Als primäre Südtirolismen gelten [...] alle Wörter, die nur in Südtirol vorkommen also standardsprachliche Südtiroler Varianten (z.B. *Halbmittag*), Sachspezifika oder Wörter, die in Südtirol gegenüber dem restlichen deutschen Sprachraum eine auffallend hohe Frequenz (z.B. Supplenz – 80%) aufweisen. Als sekundäre Südtirolismen gelten – stark vereinfacht gesprochen – Wörter, die sich mit solchen in Deutschland, Österreich, der Schweiz oder Kombinationen aus den genannten überschneiden, wie das beim Lemma *Bauleitplan* (D und STIR) z.B. der Fall ist“ (ABFALTERER 2007: 66-68, Hervorhebungen im Original).

Es sei betont, dass auch im Fremdsprachenunterricht diese Lernsituation nur auf vorhergehende Wissensvermittlung aufbauen kann, die Lernenden müssen Kenntnisse über Struktur und Funktionieren der jeweiligen sprachlichen Erscheinung besitzen, so dass für mich das entdeckende Lernen keine ausschließliche Methode ist, sondern in traditionelleres methodisch-didaktisches Vorgehen, d.h. darbietendes Lernen, integriert wird.

Anhand verschiedener Fallbeispiele seien hier Anregungen für den Einsatz von Phraseologismen gegeben, Anregungen, die sich zwar in erster Linie auf den Unterricht mit Fortgeschrittenen beziehen, die abgewandelt aber auch auf den Anfängerunterricht übertragbar sind. Dabei geht es mir hier nicht um Erklärungen zur Bedeutung von Phraseologismen, sondern um deren Beitrag zur Förderung von Sprachbewusstheit.

Sprachvirtuosen der besonderen Art sind Schriftsteller, so dass Abwandlungen von Phraseologismen in ihren Texten sehr bewusster Natur sind, so dass die Analyse solcher Textpassagen besonders wertvoll in Bezug auf Sprachbewusstheit sein kann. Da häufig das literarische Werk in übersetzter Form vorliegt, lässt sich außerdem auch sprachvergleichend arbeiten, wodurch das Wissen über die jeweilige Muttersprache ebenfalls eine Vertiefung erfährt.

Unter oben erwähnten Aspekten soll im Folgenden die Verwendung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand von zwei ausgewählten Bereichen skizziert werden:

1. Vermittlung von Kulturhistorischem über ihre Herkunftsgeschichte
2. Vermittlung des kreativen Umgangs mit sprachlichen Erscheinungen anhand von Modifikation.

3.1 Vermittlung von Kulturhistorischem über die Herkunftsgeschichte

Fortgeschrittene DaF-Lerner, die für Texte vor allem der Gegenwartsliteratur begeistert werden können, lassen sich sicher gern auch auf Analysen etwas sprachlicher Natur ein. Das entdeckende Lernen lässt sich ausgezeichnet z.B. an Elfriede Jelineks Texten⁴ demonstrieren. Mein erstes Fallbeispiel kommt aus dem Bereich der Textlinguistik:

⁴ Jelineks Sprache kennzeichnet eine große Bildhaftigkeit, so ist auch der 1983 erstmals veröffentlichte Roman *Die Klavierspielerin* reich an linguualen Realien. Unter dem Titel *A zongoratanárnő* [Die Klavierlehrerin] wurde der Roman 1997 in der Übersetzung von Attila Lőrinczy dem ungarischen Lesepublikum zugänglich gemacht. Da er ebenfalls verfilmt wurde, bietet der Einsatz von Szenen des Films in der Unterrichtsstunde zusätzliche Analysemöglichkeiten.

*Er wendet eine geheime Hebelwirkung an, [...] aber gezwungen von seiner überlegenen Kraft und einem schmutzigen Trick, sinkt die Versuchsperson in die Knie, hin zu Burschis Füßen. **Halb zog er sie, halb sank sie hin.** Wer könnte dem jungen Studenten widerstehen?* (Klavierspielerin S. 41)

Ganz „unauffällig“ wird der Intertextualismus durch die konjugierte Verbform *sinkt* vorbereitet, um dann im abgewandelten geflügelten Wort wiederzukehren.⁵ „Halb zog er sie, halb sank sie hin“ ist eine intertextuelle Anspielung auf eine Zeile in der Ballade *Der Fischer* (1779) von Johann Wolfgang von Goethe, wobei ich hier aus Platzgründen lediglich die Strophe⁶ zitieren möchte, die für obige Textpassage relevant ist:

*Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll,
Netz' ihm den nackten Fuß;
Sein Herz wuchs ihm so sehnsuchtsvoll,
Wie bei der Liebsten Gruß.
Sie sprach zu ihm, sie sang zu ihm;
Da war's um ihn geschehn:
Halb zog sie ihn, halb sank er hin,
Und ward nicht mehr gesehn.*

Die Textpassage aus dem Roman kann den Lernenden gekennzeichnet vorgelegt werden, so dass sie sich damit individuell oder in Gruppen auseinandersetzen. Internetrecherchen, die ebenfalls zu Goethes Ballade führen, belegen außerdem, wie häufig diese geflügelten Worte auch gegenwärtig verwendet werden (etwa 85.000 Treffer am 17. Juli 2008) und zeigen zudem, welchen Modifikationen der Phraseologismus unterzogen wird. Einige Beispiele seien hier angeführt:

Für Sie nachgeschlagen:

Halb zog sie ihn, halb sank er hin. Wenn sich jemand nur zögernd dazu entschließt, eine bestimmte Beziehung zu jemandem einzugehen, dabei weniger aus eigener Initiative handelt, weniger einem inneren Drang folgt als äußerem Druck oder äußerer Verlockung, so wird eine solche Unentschlossenheit oft scherzhaft mit diesem Zitat kommentiert. Es handelt sich dabei um die vorletzte Zeile der Ballade „Der Fischer“ (1779) von Goethe. Darin wird

5 Dabei ist der Ausdruck *in die Knie sinken* mit 153.000 Treffern [17.07.2008] im Internet sicher nicht als ungewöhnlich zu betrachten, auch wenn *in die Knie gehen* die eindeutig häufigere Wendung ist, was 1.720.000 Treffer auch belegen.

6 Entnommen: Es war ein König von Thule. Die schönsten deutschen Balladen der klassischen Zeit. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag, S. 51.

von einem Fischer erzählt, der sich von den Worten und Gesängen einer Wassernixe so betören lässt, dass er ihr am Ende in die Fluten folgen muss: „Halb zog sie ihn, halb sank er hin,/Und ward nicht mehr gesehn.“⁷

Esther Knorr Anders „Halb zog sie ihn, halb sank er hin. Mythen aus der Kulturgeschichte“ (Buchtitel)

Halb zog **es** ihn, halb sank er hin – Wie Konrad Lorenz das Gänsekind adoptierte

Halb zog **er Merkel mit**, halb sank **sie** hin.

Sie sprach's zu sich; da war's gescheh'n: Halb zog **es sie**, halb sank **sie** hin und ward **beim Studium** nicht mehr gesehn.

Über diese lässt sich diskutieren, Vermutungen anstellen, die dann zurück zu Goethe, zum Lesen und Interpretieren seiner Ballade, und zur Analyse der erwähnten Jelinek'schen Textpassage führen.

Analog über Internet recherchierbar ist die folgende soziokulturelle Realie, bei der es um ein vor allem für Österreich typisches Kartenspiel geht:

Die Sommergäste sprechen noch lange über ihr Hobby: das Bauernschnapsen.
(Klavierspielerin S. 39)

In wapedia⁸ können die Lernenden u.a. nachlesen:

Das Kartenspiel *Bauernschnapsen* ist eine erweiterte Form des Schnapsens, bei dem 4 Spieler teilnehmen. Diese Form des herkömmlichen Schnapsens ist vor allem in Österreich weit verbreitet. [...] Bauernschnapsen spielt man mit einem Paket Schnapskarten zu 20 Blatt. Es spielen jeweils 2 Spieler in einem Team zusammen. Ziel des Spiels ist es, dass ein Team von 24 Punkten auf Null herunterschreibt. Das Verliererteam erhält dann ein „Bummerl“, und falls es während des Spieles gar keine Punkte geschrieben hat, also noch auf 24 („auf Luft“) steht, erhält es ein geschneidertes Bummerl („Schneider“), welches zwei normalen entspricht.

Schnapsen, das sich im 19. Jahrhundert fast zu gleicher Zeit aber mit unterschiedlichen Spielkarten in Frankreich und Deutschland verbreitete, brachten österreichische und deutsche Soldaten nach Ungarn, wo es schnell alle gesellschaftlichen Schichten eroberte.⁹ Das Internet informiert zudem darüber,

7 Vgl. <http://www.joblogger.de/archives/505-Was-Sie-schon-immer-wissen-wollten.html> [17.07.2008].

8 Vgl. <http://wapedia.mobi/de/Bauernschnapsen> [17.07.2008].

9 Vgl. http://www.snapszer.hu/?q=a_snapszer_tortenete [17.07.2008].

dass es Versionen dieses Spiels gibt, die regional (z.B. in Ostösterreich) verbreitet sind wie das *Russische Schnapsen*.¹⁰ (Da die Regeln sowohl auf den deutschen wie auch ungarischen wapedia/wikipedia-Seiten ausführlich beschrieben sind, lässt sich dieses Spiel auch leicht nachspielen.)

Auf der Folie dieser kulturhistorischen Informationen kann den DaF-Lernern die Jelinek'sche Textpassage in der Übertragung ins Ungarische vorgelegt werden, wo es heißt:

A nyaralók még sokáig beszélgetnek kedvenc hobbijukról: a házi pálinkáról.
(Zongoratanárnó S. 31) [Die Sommergäste sprechen noch lange über ihr Lieblingshobby: den **Hausschnaps**.]

Schnell wird die fehlerhafte Übertragung ins Ungarische deutlich. Auch dieser Umstand kann mit einem Gespräch darüber verbunden sein, was für Assoziationen beide Textpassagen beim Leser hervorrufen.

3.2 Vermittlung des kreativen Umgangs mit sprachlichen Erscheinungen anhand von Modifikation

Dem hier angeführten Beispiel (vgl. auch SZATMÁRI 2008b, demn.) können Unterrichtseinheiten vorausgehen, in denen die Neueinführung einer grammatischen Struktur auf induktivem Weg erfolgt, d.h. der Lerner findet die Regel selbst (vgl. u.a. HEYD 1990: 176ff.). Hier sei mir lediglich eine Grobskizzierung erlaubt: Thema – Entdeckendes Lernen zum *bekommen*-Passiv:

1. Aktivierung des Vorwissens in Bezug auf das *werden*-Passiv
2. Lesen und Verstehen eines Textes, in dem Konstruktionen im *bekommen*-Passiv hervorgehoben sind
3. Finden und Diskutieren der Regel (Lernende versuchen mithilfe gezielter Fragen, Form und Funktion der neuen grammatischen Struktur zu verstehen, besprechen sie untereinander)
4. vor Formulierung der Regel wird sie anhand eines zweiten kleinen Textes überprüft
5. Besprechung der Ergebnisse, Erarbeitung und Formulierung von Form und Funktion des *bekommen*-Passivs
6. Anwendung der Regel bei weiteren Beispielen (mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad)
7. Wiederholung und Festigung der Regel in weiteren Unterrichtseinheiten
8. sprachspielerischer Umgang mit dieser sprachlichen Konstruktion in authentischen Texten.

¹⁰ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Russisches_Schnapsen [17.07.2008].

Dieser sprachspielerische Umgang mit der grammatischen Struktur, d.h. mit dem *bekommen*-Passiv, ist natürlich erst dann möglich, wenn die Schüler Form und Funktion verinnerlicht haben, denn nur dann können sie bewusst und mit Freude ausgewählte Textpassagen analysieren. Beim Passiv, insbesondere auch beim *bekommen*-Passiv, kommt der Umstand hinzu, dass es im Ungarischen überdies keine agensdezentrierte Konstruktion gibt, die diesem Rezipienten-Passiv entspricht. Somit bietet sich hier die Möglichkeit, anhand einer authentischen Verwendung dieses Passivs dessen Funktionieren vertiefend zu behandeln.

Bei der erwähnten Textpassage, ein vorzügliches Beispiel für den kreativen Umgang mit sprachlichen Erscheinungen, handelt es sich wiederum um einen Auszug aus der *Klavierspielerin*:

Sie bekommt eine Gänsehaut übergezogen, überall. (Klavierspielerin S. 120)

Der Blickfang des Satzes ist das Kompositum *Gänsehaut*, das seit dem 16. Jh. im deutschen Wortschatz belegt ist.¹¹ Die Bezeichnung beruht darauf, dass die Talgdrüsen in der menschlichen Haut bei Kälte und Schrecken hervortreten, wodurch die Erinnerung an die Haut einer gerupften Gans hervorgerufen wird (vgl. KLUGE 1999: 298). Als Kernkonstituente kommt *Gänsehaut* in dem Phraseologismus *jmdm läuft eine Gänsehaut über den Rücken* im Sinne von ‚etwas lässt ihn/sie [vor Angst, Entsetzen] erschauern‘ vor. Sie kann aber auch in Kollokation mit den Verben *bekommen/kriegen* im Sinne von ‚zittern, beben, frieren, frösteln, schauern, schnattern, vibrieren, erbeben, schauern, sich entsetzen, schlottern, mit den Zähnen klappern, bibbern‘ aufscheinen.¹² Die phraseologische Einheit *jmdm eins* (auch: *ein paar*) *überziehen* ist ein Ausdruck der Umgangssprache und steht für ‚jmdm einen Hieb, Hiebe versetzen‘.

Jelinek arbeitet hier – in der Formulierung von SCHMIDT-DENGLER – „mit dem bewußt eingesetzten Bildmißbrauch, der Katachrese“, die in der Kontamination dieser beiden Phraseologismen besteht, die zudem noch eingebettet wird in eine passive Konstruktion, und zwar das *bekommen*-Passiv, das auf den Rezipienten, den Erfahrenden des Geschehens, orientiert. Der Phraseologismus *jmdm eins überziehen* ist *bekommen*-passivfähig, weil die Konstruktion alle notwendigen Voraussetzungen dafür erfüllt: Er erfordert ein Agens (im nachfolgenden Beispiel: der Vater), einen Rezipienten (im Beispiel: der Tochter/ihr) und ein Patiens (eins), vgl.

Der Vater zog der Tochter/ihr für ihre Frechheiten kurzerhand eins über.
Sie bekam vom Vater für ihre Frechheiten kurzerhand eins übergezogen.

11 In der Schweiz wird synonym *Hühnerhaut* verwendet (vgl. Wahrig 1991: 517).

12 Vgl. <http://synonyme.woxikon.de/synonyme/g%C3%A4nsehaut.php> [2.11. 2007].

Im Roman platziert Jelinek diesen Satz, nachdem es zur ersten Vertrautheit zwischen dem Mann und Erika dergestalt gekommen ist, dass der Mann der Erika das Duwort anbietet (hier erfolgt auch eine Demontage, nämlich die der gesellschaftlichen Gepflogenheit, wonach eine Frau dem Mann das Du anbietet) und sie – ihn zurechtweisend – merkt, dass sie zwar ihre Gedanken, nicht aber ihren Körper (ihr Mund verzieht sich) beherrscht. Dieser Zustand versetzt sie in Schrecken und [s]ie bekommt eine Gänsehaut übergezogen, überall. Die Unfähigkeit der Beherrschung des eigenen Körpers trifft sie empfindlich, lässt sie erschauern, eine Gänsehaut bekommen. Da sie ihren Körper aber nicht mehr in der Gewalt hat, formuliert Jelinek dies auch nicht als Schutzreaktion, sondern die Gänsehaut wird als etwas ihrem Körper Aufgezwungenes dargestellt. Das etwas mit ihr geschieht, dem sie ausgeliefert ist, wird durch das *bekommen*-Passiv vorzüglich zum Ausdruck gebracht.

Dieses Bild wird gestärkt durch die Literalisierung – bedingt durch die kühne Substitution von *eins* durch *Gänsehaut* –, d.h. neben der idiomatischen Bedeutung wird die wörtliche Lesart aktiviert, wobei auch dann ein in sich unstimmliges Bild erzeugt wird, denn man kann niemandem eine Haut und schon gar nicht eine Gänsehaut überziehen.

4 Abschließende Gedanken

Gegenstand des vorliegenden Beitrags waren in erster Linie linguale Realien (Phraseologismen), die im DaF-Unterricht in vielfältiger Weise genutzt werden können. Sie bereichern die Sprache nicht nur durch ihre Bildhaftigkeit, sondern tragen u.a. durch ihre Offenheit für Modifikationen während deren Analyse enorm zu einer Verbesserung der Sprachbewusstheit von DaF-Lernern bei. Die Lernenden erkunden Form, Funktion und Modifikation von grammatischen Strukturen. Sie bekommen Gelegenheit, sich mit sprachlichen Erscheinungen in authentischen Situationen auseinanderzusetzen, diese zu erklären, Erklärungen zu überarbeiten und neue Ideen zu überdenken. Durch die genauere Beobachtung entdecken sie Details, die ihnen einen bleibenderen Zugang zur sprachlichen Erscheinung ermöglichen. Bezüge zur Muttersprache tragen zum weiteren Verstehen bei. Die Ausnutzung der neuen Medien kann außerdem in vielen Phasen des Unterrichts dabei hilfreich sein.

Literaturverzeichnis:

Quellen

- JELINEK, Elfriede (1983/1991): Die Klavierspielerin. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (= rororo 5812).
- JELINEK, Elfriede (1997): A zongoratanárnő. Ins Ungarische übersetzt von Attila Lőrinczy. AB OVO, Dunaujvárosi Nyomda Kft.

SEDLACZEK, Robert (2004): Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch. Wien: Uebereuter.

Sekundärliteratur

ABFALTERER, Heidemaria (2007): Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantische Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols. Innsbruck: University Press (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe 72).

AMMON, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.

AMMON, Ulrich (1999): Zur Frage der Teutonismen und zur nationalen Symmetrie in der wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Gegenwartssprache. In: Sprache – Kultur – Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Hans Moser zum 60. Geburtstag. Hrsg. v. Maria Pümpel-Mader u. Beatrix Schönherr. Innsbruck: Universitätsverlag (= Germanistische Reihe 59), S. 385-394.

ASSMANN, Aleida (2001): Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Konstruktionen der Vergangenheit. In: Wirtschaft und Wissenschaft 9, S. 34-45. URL: http://www.stifterverband.de/pdf/wiwi_401_assmann.pdf [17.07.2008]

BUSSMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner.

FIEDLER, Sabine (2005): Phraseologismen in Comedy-Programmen: Die Harald-Schmidt-Show (2002-2003). In: Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. Antje Heine, Mathilde Hennig u. Erwin Tschirner. München: Iudicium, S. 181-198.

FLEISCHER, Wolfgang (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.

HERMANN, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 363-373.

HEYD, Gertraude (1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.

HOLLAND, Gerhard (2¹1996): Geometrie in der Sekundarstufe. Didaktische und methodische Fragen. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag.

HOLLAND, Gerhard (2006): Geometrie in der Sekundarstufe als HTML-Projekt. Version vom 01.12.2006. URL: <http://www.uni-giessen.de/~gcp3/Geometrie/Didaktik/Inhalt/Html/Inhalt.html> [08.06.2008]

KLAUDY, Kinga (1999): Az explicitációs hipotézisről. In: Fordítástudomány 1.2, S. 5-21.

KLUGE, Friedrich (2³1999). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

MELIKA, Georg (2004): Ethnorealien und Ethnologismen für interkulturelle Erhebungen. Ihre Wandlung. In: Das Wort in Satz und Text: Probleme und Erkenntnisse. Beiträge der internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch V“ in Nitra,

- 27.-28. Juni 2003. Hrsg. v. Csaba Földes u. Stefan Pongó. Veszprém/Wien: Universitätsverlag/Edition Praesens, S. 141-151.
- REISS, Katharina/VERMEER Hans J. (Hrsg.) (²1991): Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer.
- SCHMIDT-DENGLER, Wendelin: Österreichische Gegenwartsliteratur ab 1990. In: eLib, Hrsg. v. eLibrary Projekt (= literature.at/elib, URL) [23.10.2007]
- SZATMÁRI, Petra (2008a): *Realien im Rahmen von interkultureller Linguistik und Übersetzungswissenschaft* (anhand der Übersetzung einer Erzählung von Th. Mann). In: *Linguistica et res cotidianae*. (Linguistische Treffen in Wrocław, Vol. 2) Hrsg. v. Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczek u. Artur Tworek. Wrocław/Dresden: ATUT/Neisse Verlag, S. 445-456.
- SZATMÁRI, Petra (2008b, demn.): Realien in einer literarischen Übersetzung mit einem Ausblick auf den Fremdsprachenunterricht. *Linguale Realien im Roman Die Klavierspielerin* von Elfriede Jelinek und deren Übertragung ins Ungarische. In: *Sprache – Kultur – Berührungen*. Internationale Konferenz 8.-9. November 2007. Szombathely/Wien, 2008. Hrsg. v. Zsuzsanna Fekete-Csizmazia, Elisabeth Lang, Veronika Pólay, Petra Szatmári. Savaria University Press/Praesens (= Acta Germanistica Savariensia 11).
- TELLINGER, Dušan (1999): A reáliák szerepe Lev Tolsztoj „Anna Karenina“ két magyar fordításában. In: *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciá előadásainak gyűjteményes kiadása 1998. április 16.-18. Hrsg. v. Mária Balaskó u. János Kohn. Szombathely: BDTF, S. 231-236.
- TELLINGER, Dušan (2003): A reáliák fordítása a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből. In: *Fordítástudomány* 5.2, S. 58-70.
- WAHRIG, Gerhard (1991). *Deutsches Wörterbuch*. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. Gütersloh/München: Bertelsmann.

LÁSZLÓ KOVÁCS

Einige Überlegungen zum Netzwerkcharakter des mentalen Lexikons und zu möglichen Konsequenzen für die Didaktik des Fremdsprachenerwerbs

Im Beitrag wird auf aktuelle Ergebnisse der Forschung zum mentalen Lexikon eingegangen. Das mentale Lexikon wird dabei aus der Sicht der Netzwerktheorie untersucht. Der Netzwerkcharakter des mentalen Lexikons hat zur Folge, dass die gelernten Wörter nicht voneinander unabhängig existieren: Sie sind miteinander verknüpft. Diese Verknüpfungen sind nicht gleich stark; zudem ist die Richtung dieser Verknüpfung von großer Bedeutung. Assoziationstests in mehreren Sprachen zeigen, dass dasselbe Wort in verschiedenen Sprachen verschiedene Verknüpfungen hat bzw. dass die Stärke der Verknüpfungen zwischen zwei beliebigen Wörtern von Sprache zu Sprache variiert. Beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht werden diese Unterschiede kaum berücksichtigt. Der vorliegende Beitrag analysiert das mentale Lexikon aus der Perspektive der Netzwerke. Dabei wird das Projekt ConnectYourMind vorgestellt, das in mehreren Sprachen Assoziationsdaten sammelt.

1 Grundlagen und Grundbegriffe

1.1 Netzwerkforschung

In den letzten Jahren setzt sich in der Forschung immer mehr die Untersuchung von Netzwerken durch. Nach ersten netzwerktheoretischen Erkenntnissen in der Soziologie, in der Physik und in der Informatik (vgl. BARABÁSI 2002) wurden auch in weiteren Disziplinen die Möglichkeiten, die Netzwerkuntersuchungen mit sich bringen, erkannt. In der ersten Phase versuchten die entsprechenden Wissenschaftler, von konkreten Beispielen ausgehend, die Gemeinsamkeiten verschiedenster Netzwerke zu finden (vgl. BARABÁSI 2002, WATTS 2003, STROGATZ 2004). Gegenwärtig wird eher der Versuch unternommen, diese Gemeinsamkeiten in konkreten Netzwerken zu zeigen und die daraus resultierenden Erkenntnisse in den angewandten Wissenschaften umzusetzen.

Netzwerke bestehen aus Knoten und aus Kanten, die die Knoten verbinden. Das so entstandene System ist ein Graph. Die Verbindungen zwischen den Knoten können verschiedene Merkmale haben: Wenn in einem Netzwerk die Richtung der Beziehung zwischen zwei Knoten wichtig ist, können die Kanten als ein Pfeil

dargestellt werden, dann sprechen wir von einem gerichteten Graphen. Bei einem Graphen ist die Stärke der Beziehungen ausschlaggebend.

Wichtige Begriffe in der Netzwerktheorie sind *Kleine Welten* und *skalenfreie Netzwerke*. Bei *skalenfreien Netzwerken* gibt es zentrale Knoten, die sehr viele Verbindungen haben, während der Großteil der Knoten nur über einige Kanten verfügt. Die *Kleine-Welt-Charakteristik* eines Netzwerks sagt aus, dass verglichen mit der Zahl der Knoten zwei beliebige Knoten nur unweit voneinander entfernt sind (vgl. BARABÁSI 2002: 41-64).

1.2 Mentales Lexikon

In den Sprachwissenschaften ist die netzwerktheoretische Betrachtung sprachlicher Phänomene noch nicht verbreitet. Die wenigen Publikationen beziehen sich einerseits auf Netzwerke im linearen Sprachenaufbau (in Sätzen und Texten; vgl. FERRER I CANCHO/SOLÉ 2001, DOROGOVTSSEV/MENDES 2001, FERRER I CANCHO/SOLÉ 2002, FERRER I CANCHO/SOLÉ 2003, FERRER I CANCHO 2005, DOMINICH/KIEZER 2005, FERRER I CANCHO 2006, SOLÉ 2006), andererseits wird der Netzwerkcharakter des mentalen Lexikons untersucht (vgl. STEYVERS/TENENBAUM 2005, KOVÁCS 2007, VITEVITCH 2008). Die vorliegende Arbeit untersucht die Charakteristik des mentalen Lexikons nicht nur aus der traditionellen Perspektive, sondern auch aus der der Netzwerktheorie.

Das mentale Lexikon ist am einfachsten als ein Wörterbuch im Gehirn darzustellen, dementsprechend versteht man darunter „einen sprachlichen Wissensbestand im Langzeitgedächtnis“ (DIETRICH 2002: 20). Allerdings muss angemerkt werden, dass bis heute keine einheitliche Definition vorliegt (vgl. JAREMA/LIBBEN 2007: 1-6). Im mentalen Lexikon existieren die Wörter nicht unabhängig voneinander, sondern sind miteinander nach phonetischen, syntagmatischen und paradigmatischen Merkmalen verbunden¹. Die netzwerkartige Struktur dieser Verbindungen ist Gegenstand mehrerer Untersuchungen (s. z. B. QUILLIAN 1968, AITCHISON 2003), wobei immer sprachliche Phänomene mit netzwerkartigen Strukturen erklärt wurden. Der Ansatz ist bei der Netzwerkforschung umgekehrt: Von der allgemeinen Netzwerktheorie ausgehend soll in verschiedenen Disziplinen das Vorhandensein netzwerkrelevanter Merkmale bewiesen werden. KOVÁCS (2007) nahm an und bewies (KOVÁCS 2009b) von Netzwerken ausgehend, dass ein Graph mit gerichteten, gewichteten Verknüpfungen (Abb. 1) den Aufbau des mentalen Lexikons besser darstellt als das bis heute verbreitete Spinnennetz-Modell (vgl. AITCHISON 2003).

¹ Im Artikel werden weder die Fragen der tatsächlichen Repräsentation (ob Wörter oder Begriffe repräsentiert werden, vgl. *lexical field* vs. *semantic field* in McCARTHY 1994) noch die Besonderheiten der verschiedenen Repräsentationsmodelle (vgl. TÓTH 2007) behandelt.

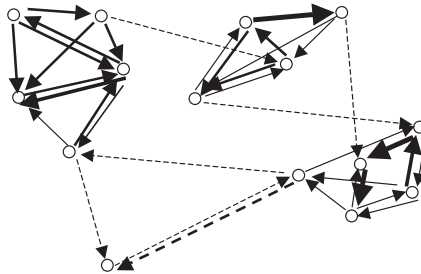


Abb. 1: Das mentale Lexikon mit gerichteten, gewichteten Graphen (KOVÁCS 2007: 147)

1.3 Wortassoziationen

Seit GALTON (1879) werden Wortassoziationen zur Untersuchung des Aufbaus des mentalen Lexikons benutzt. Bei Assoziationsuntersuchungen wird ein Stimulus (ein gesprochenes oder geschriebenes Wort) dem Versuchsteilnehmer präsentiert, wobei er das erste Wort angeben soll, das ihm zum Stimulus einfällt. Die Antwort (Assoziation) wird notiert und die gesammelten Daten werden quantitativ und qualitativ analysiert (vgl. CRAMER 1968, ZAREVA 2007).

Bei Assoziationen ist ein Teil der Antworten vorhersehbar, so dass Assoziationsnormen erstellt werden können (z. B. die Normen von POSTMAN/KEPPEL 1970). Diese Normen sind zwar wichtige Forschungsausgangspunkte, können aber für detaillierte Analysen und für Unterrichtszwecke kaum genutzt werden. Einerseits sind sie relativ klein – sie enthalten meistens die Normen für 1-200 Wörter, andererseits können diese Normen den Veränderungen im mentalen Lexikon nicht folgen. Bei unserer Forschung (*ConnectYourMind*, siehe weiter unten) wurde z. B. das Wort „Rezession“ erst Mitte November 2008 als eine Antwort auf den Stimulus „Wirtschaft“ in die Datenbank aufgenommen. Heute hat das Wort mehrere Verknüpfungen, u. a. zum Wort „Wirtschaftskrise“. Assoziationsthesauri enthalten im Vergleich zu den Normen wesentlich mehr Daten: Der Bestand umfasst mitunter 20-80.000 Wörter (vgl. z. B. NELSON/MCEVOY/SCHREIBER 1998) sowie die dazu gehörenden Assoziationen. Im Rahmen des Projekts *ConnectYourMind* soll ebenfalls ein Thesaurus erstellt werden, der aber im Vergleich zu den schon existierenden Thesauri mehrsprachig ist.

2 Vokabelerwerb und mentales Lexikon

Beim Erlernen eines neuen Wortes – in der Muttersprache, aber auch in Fremdsprachen – wird das neu erlernte Wort in das schon existierende Netz der bekannten Wörter eingefügt. Die Bedeutung der Wörter ist auch nur in Relationen

zueinander zu definieren: „Words do not exist in isolation: their meanings are defined through sense relations they have with other words [...]” (CARTER 1992: 186) bzw. „[...] the meanings of words must be understood in relation to other words that shape a given semantic domain” (ZAREVA 2007: 126).

2.1 Das Erlernen von Wörtern aus der Sicht der Zweisprachigkeit

Zur Untersuchung des Erlernens neuer Wörter ist es hilfreich, die Erkenntnisse über zweisprachige Personen in die Forschung einzubeziehen. Zweisprachigkeit kann in verschiedenen Weisen definiert werden. Die strengsten Kriterien setzt BLOOMFIELD (1933: 55) mit der Definition „bilingualism is native-like control of two languages“, bei HAUGEN (1953: 7) beginnt Zweisprachigkeit schon „[...] at] the point where a speaker can produce complete meaningful utterances in the other language“. Eine einheitliche Definition der Zweisprachigkeit (Bilingualismus) ist aber bis heute nicht festgesetzt worden (vgl. FÖLDES 1999 und NEČASOVÁ/ŠVERMOVÁ in diesem Band).

WEINRICH (1953) hat bei der Untersuchung von zweisprachigen Probanden die bilinguale Repräsentation von Sprachen in 3 Kategorien geteilt: kombinierte (die zwei Sprachen bilden ein gemeinsames System), koordinierte (die zwei Sprachen sind separat repräsentiert) und subordinierte (die zweite Sprache ist nur durch die erste Sprache zugänglich) Zweisprachigkeit. Bei Untersuchungen des mehrsprachigen mentalen Lexikons versuchten POTTER et al. (1984) zu klären, ob das mentale Lexikon von zweisprachigen Probanden das Wortassoziationsmodell (word association model; auf L2 wird durch L1² zugegriffen) oder das begriffliche Modell (concept mediation model; auf Begriffe der L2 wird direkt, ohne Zwischenschaltung von L1 zugegriffen) bevorzugt. Obwohl ihre Untersuchungen das begriffliche Modell unterstützten, wurden ihre Behauptungen in Frage gestellt. Nach heutigen Erkenntnissen ist in der Anfangsphase des Spracherwerbs das Wortassoziationsmodell zutreffender (Wörter der L2 bilden ihre Verknüpfungen mit Wörtern der L1), während in einer späteren Phase das begriffliche Modell die Rolle des Wortassoziationsmodells übernimmt (die Verknüpfungen entstehen innerhalb L2) (vgl. KROLL/SUNDERMAN 2003). Bei diesen Untersuchungen wird aber oft außer Acht gelassen, dass die Verbindungen im mentalen Lexikon nicht statisch sind und die Stärke, evtl. auch Richtung dieser Verknüpfungen einem ständigen Wechsel unterliegt.

2.2 Assoziationen bei Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern

Es ist bekannt, dass bei Assoziationstests Kinder zuerst phonetische und syntagmatische Assoziationen bevorzugen und erst später die paradigmatischen

2 L1 – erste Sprache (Muttersprache), L2 – (erste) Fremdsprache

Verknüpfungen häufiger werden (syntagmatic-paradigmatic shift). SÖDERMAN (1993) beobachtete einen ähnlichen Wechsel bei Sprachenlernern: Bei Anfängern waren die phonetischen und syntagmatischen Assoziationen in der Überzahl, nach Vertiefung der Sprachkenntnisse nahm aber die Zahl der paradigmatischen Assoziationen zu. FITZPATRICK (2006) kommt bei Untersuchungen von L1- und L2-Assoziationen zu der Schlussfolgerung, dass Muttersprachler bei Assoziationen mehr Kollokationen und Synonyme angeben als Fremdsprachenlerner. FITZPATRICK (2007) betont aber auch, dass die Ergebnisse differenzierter gesehen werden sollten: Die Forschungsergebnisse lassen die Hypothese zu, dass jede einzelne Person ihre eigene, bevorzugte Assoziationstechnik hat, und man beim Fremdsprachenerwerb nicht von Standardstrategien sprechen kann, sondern sich vielmehr jeder Lerner bei der Herausbildung von Assoziationen in L2 an der von ihm bevorzugten Assoziationsstrategie in L1 orientiert.

ZAREVA (2007) vergleicht die Assoziationsdaten von Muttersprachlern mit denen von Sprachlernern. Ihren Folgerungen nach sind die Unterschiede eher quantitativer Natur: Das mentale Lexikon der Sprachenlerner in der Niveaustufe B1 zeigte weniger Verknüpfungen als das der Muttersprachler und der fortgeschrittenen Sprachlernergruppe:

The quantitative differences were most noticeable in the intermediate learner group, who differed from the other groups in the overall number, stability and diversity of meaning connections among words they are already familiar with.” (ZAREVA 2007: 149)

Qualitativ betrachtet sind bei den Erwachsenen mehr paradigmatische als syntagmatische Verknüpfungen vorzufinden, was wahrscheinlich auf kognitive Prozesse zurückzuführen ist. WILKS/MEARA/WOLTER (2005) versuchen die Assoziationsdaten mit Computersimulationen zu modellieren. Das Verfahren versucht nicht (wie bisher) die Produktion von Assoziationen zu untersuchen (die Assoziationen werden von den Probanden aktiv produziert), sondern möchte die Verbindungen zwischen vorgegebenen Wörtern untersuchen (zwischen den angeführten Wörtern soll – passiv – die stärkste Verbindung genannt werden). Die Ergebnisse legen nahe, dass (passive) Assoziationen nicht immer eine unmittelbare Verbindung haben müssen: *Flugzeuge* und *Vögel* sind (indirekt) verknüpft, da sie beide Flügel haben und fliegen – trotzdem wird bei aktiven Assoziationen zum Stimulus *Vogel* die Antwort *Flugzeug* meistens nicht genannt. Die Probleme bei der Simulation solcher Tests stellen einige Grundprinzipien der Assoziationsforschung in Frage:

[...] it also suggests that previous work on L2 word associations may have been very naive in assuming that word association behaviour was a direct reflection of the immediate connections between words. (WILKS/MEARA/WOLTER 2005: 371)

VASILJEVIĆ (2008) unterstreicht zudem, dass nur wenige empirische Studien sich mit dem Gebiet des assoziationsbezogenen Sprachunterrichts beschäftigen, obwohl mit Hilfe von Assoziationen die Wörter als Teil eines lexiko-semantischen Netzwerks unterrichtet werden könnten. Man könnte also beim Unterricht und/oder bei der Unterrichtsplanung die Erkenntnisse über die mentale Repräsentation der Wörter in die methodologische Arbeit einbeziehen.

2.3 Kontrastive Untersuchung von Assoziationen

In der Assoziationsforschung wird eine kontrastive Erhebung der Assoziationsdaten einzelner Sprachen oft vernachlässigt. Es ist bekannt und zu erwarten, dass bestimmte Wörter (z. B. *king/König*) andere Assoziationen in verschiedenen Sprachen haben. Anhand von Beispielen soll hier gezeigt werden, dass auch bei „einfachen“ Wörtern Assoziationsunterschiede bestehen, die keineswegs zu vernachlässigen sind. Ob diese Abweichungen in den Assoziationen sprachen- oder kulturabhängig sind, oder beides, sei dahingestellt. Eine detaillierte und tiefgehende Analyse solcher Assoziationsdaten ist aber zum besseren Verstehen der Sprachen unabdingbar, bis dato aber mangels Daten kaum durchführbar.

Die Beispiele (Abb. 2, Abb. 3) der zwei Spalten stammen aus dem Band *Norms of Word Association* (vgl. POSTMAN/KEPPEL 1970). In der ersten Spalte stehen die Antworten der sog. Kent-Rosanoff Tests, durchgeführt 1952 in Minnesota. Die Zahl der an der Untersuchung teilnehmenden Personen kann nicht eindeutig belegt werden, sie liegt zwischen 1008 und 1030 (vgl. JENKINS 1970). Die zweite Spalte enthält ebenfalls Ergebnisse des Kent-Rosanoff Tests auf Deutsch. Die Daten wurden 1957-58 in Würzburg gesammelt (vgl. RUSSEL 1970). Bei dieser Untersuchung wurden 100 Personen befragt.

Englisch/Amerikanisch	Deutsch
fruit	Obst
apple (378)	Gemüse (58)
vegetable (114)	Apfel (Äpfel) (57)
orange (94)	Baum (16)
fly (62)	Frucht (Früchte) (15)
berry (46)	Birne (13)
eat (43)	Banane (10)
pear (31)	Orange(n) (9)
banana (27)	essen (8)
cake (23)	süß (8)
cherry (15)	Schale (6)

Abb. 2: Anhand POSTMAN/KEPPEL (1970: 19 und 62)

Englisch/Amerikanisch	Deutsch
House	Haus
home (247)	Hof (47)
door (93)	Dach (37)
garage (47)	Tür(e) (30)
barn (40)	Wohnung (19)
roof (33)	Garten(15)
white (33)	Hütte (13)
windows (23)	Fenster (9)
yard (23)	Gebäude (4)
wood (20)	groß (4)
room (19)	Villa (4)

Abb. 3: Anhand POSTMAN/KEPPEL (1970: 22 und 60)

Die Daten lassen erkennen, dass schon bei Wörtern wie *Haus* oder *Obst* die Assoziationen im Englischen und Deutschen erheblich abweichen. Beim Unterricht von neuen Wörtern in der Fremdsprache sollten diese Unterschiede berücksichtigt und thematisiert werden. Da es aber – nach unserem Wissen – kaum solche vergleichenden Analysen gibt, ist zuerst Grundlagenforschung in diese Richtung nötig.

3 Das Forschungsprojekt *ConnectYourMind*

2008 entstand das Forschungsprojekt *ConnectYourMind*³ mit dem Ziel, Wortassoziationen aus der Perspektive der Netzwerktheorie zu erforschen und kontrastive Untersuchungen von Assoziationsdaten zu ermöglichen. Im Projekt wird das mentale Lexikon mit Hilfe von Assoziationstests untersucht, wobei diese Assoziationsdaten in elf Sprachen (Ungarisch, Englisch, Deutsch, Tschechisch, Niederländisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Lettisch, Russisch, Polnisch) gesammelt werden. Bei den Probanden handelt es sich um Internetbenutzer (crowdsourcing). In der Datenbank sind Anfang 2009 ca. 16.500 Wörter mit 42.000 Verbindungen erfasst (insgesamt 86.000 Daten), wobei die ungarische Sprache überrepräsentiert ist. Das Projekt ist im Internet für jeden zugänglich, jeder kann seine Assoziationen angeben. Die Stimuli und die darauf gegebenen Antworten (Assoziationen) werden dabei miteinander verbunden: Es entsteht ein Netzwerk von Wörtern mit gerichteten, gewichteten Verknüpfungen. Mit Hilfe der Datenbank können die häufigsten Verknüpfungen eines Wortes abgefragt werden (sowohl ausgehende, als auch eingehende Verknüpfungen), außerdem kann auch der kürzeste Weg zwischen zwei Wörtern angezeigt werden – also wie man beispielsweise im mentalen Lexikon vom Wort *Haus* ausgehend am schnellsten das Wort *Erdbeere* erreicht (vgl. KOVÁCS 2009a, KOVÁCS 2009b).

Da nach unserem Wissen noch kein ähnliches Projekt im Bereich der Linguistik unternommen wurde, konnte nach Klärung methodologischer Fragen (z. B. nach der Validität der erhaltenen Daten, der Beeinflussung der Versuchsteilnehmer durch das Internet) und nach Auswertung der bisher gesammelten Daten bzw. nach dem Vergleich mit anderen Forschungsarbeiten festgestellt werden, dass die über das Internet gesammelten Assoziationsdaten ebenso zuverlässig sind wie Daten, die auf herkömmlichem Wege gesammelt wurden (vgl. KOVÁCS 2009a). Der entscheidende Vorteil ist, dass die Daten gleich elektronisch gespeichert werden und der zeitliche und finanzielle Aufwand für Datenaufnahme und Analyse einen Bruchteil dessen beträgt, was bei herkömmlichen Verfahren anfällt.

Die entstandene (und entstehende) Datenbank kann zur Erforschung von Fragen, die für das Fremdsprachenlernen relevant sind, in mehrfacher Hinsicht beitragen:

- a) die Datenbank ermöglicht eine umfangreiche kontrastive Untersuchung des mentalen Lexikons;
- b) zu den einzelnen Wörtern kann man die in der jeweiligen Sprache häufigsten Verknüpfungen finden;
- c) bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien (bzw. bei der Planung einer

3 www.connectyourmind.com

Unterrichtsstunde) kann die Kenntnis der Verknüpfungen dazu genutzt werden, die miteinander in Beziehung stehenden Wörter zusammen zu unterrichten.

Mit Hilfe der gewonnenen Daten konnte gezeigt werden, dass die Richtung der Verknüpfungen im mentalen Lexikon ausschlaggebend ist (vgl. KOVÁCS 2009b) und dass die Verknüpfungen des mentalen Lexikons *Kleinen-Welt-Charakter* aufweisen. Diese Anordnung ermöglicht wahrscheinlich einen schnellen Zugriff auf Wörter beim Sprechen (vgl. DIETRICH 2002: 20-43). Die jetzt entstehende und sich täglich erweiternde Datenbank kann theoretisch auch zu kontrastiven Untersuchungen genutzt werden, eine Auswertung der gewonnenen Daten geschieht vorerst aber nur in Bezug auf die ungarische Sprache. Kontrastive Untersuchungen sind – wegen der vergleichsweise geringen Anzahl von fremdsprachigen Daten – in der nahen Zukunft nicht geplant.

4 Zusammenfassung

In diesem Beitrag sollten die neuesten Ergebnisse der Erforschung des mentalen Lexikons vorgestellt und ein Bezug zum Fremdsprachenlernen hergestellt werden. Dabei wurden vor allem Wortassoziationen und Forschungsarbeiten über Wortassoziationen analysiert. Mit Hilfe dieser Forschungsarbeiten entsteht ein besseres Bild über den Aufbau des mentalen Lexikons, was auch für den Spracherwerb wichtige Erkenntnisse bringt.

Folgende Hypothesen und Empfehlungen können auf der Grundlage der bisherigen Forschungsergebnisse geäußert werden:

- neue Wörter sollten nicht allein, sondern in Verbindung mit assoziierten Wörtern in einem oder mehreren Themenkreisen unterrichtet werden;
- die Entsprechung eines Wortes in der Muttersprache sollte stets angegeben werden (dies ist besonders bei Anfängern wichtig);
- neue Wörter sollten immer mit ihren häufigsten Verbindungen (oft zusammen benutzte oder semantisch verwandte Wörter, Kollokationen) unterrichtet werden (die im mentalen Lexikon des Muttersprachlers wichtigsten Verknüpfungen werden dem Fremdsprachenlerner gleich mit dem neuen Wort zusammen präsentiert);
- die Ergebnisse der Wortassoziationsforschung der Zielsprache sollten stets berücksichtigt werden;
- Kollokationen sollten bewusst gemacht werden.

Zur Veri- bzw. Falsifizierung dieser Hypothesen wären Langzeitstudien mit Kontrollgruppen nötig. Vor solchen Studien muss aber eine neue assoziations- und

netzwerkbezogene Methodik des Sprachunterrichts (oder des Sprachbuchaufbaus) erarbeitet werden, was aber netzwerkbezogene Untersuchungen der Sprachen voraussetzt. Wir hoffen, mit unserem Projekt *ConnectYourMind* einen Beitrag zu dieser neuen linguistischen Forschungsrichtung leisten zu können.

Literaturverzeichnis:

- AITCHISON, Jean (2003): *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- BARABÁSI, Albert-László (2002): *Linked*. Cambridge: Perseus.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933): *Language*. New York: Henry Holt.
- CARTER, Ronald (1992): *Vocabulary: An applied linguistic perspective*. London: Routledge.
- CRAMER, Phebe (1968): *Word Association*. New York: Academic Press.
- DIETRICH, Rainer (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- DOMINICH, Sándor/KIEZER, Tamás (2005): *Hatványtörvény, „kis világ” és magyar nyelv*. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány Jg. V., Nr. 1-2., S. 5-24*.
- DOROGOVTSSEV, Sergey N./MENDES, José F. (2001): *Language as an evolving word web*. In: *Proceedings of the Royal Society of London, Series B 268, S. 2603-2606*.
- FERRER I CANCHO, Ramon/SOLÉ, Ricard V. (2001): *The small world of human language*. In: *Proceedings of the Royal Society of London, Series B 268, S. 2261-2266*.
- FERRER I CANCHO, Ramon/SOLÉ, Ricard V. (2002): *Zipf's law and random texts*. In: *Advances in Complex Systems, Vol. 5, No. 1 World Scientific Publishing Company, S. 1-6*.
- FERRER I CANCHO, Ramon/SOLÉ, Ricard V. (2003): *Least effort and the origins of scaling in human language*. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences Online*. URL: www.pnas.org/cgi/reprint/100/3/788.pdf [24.02.2009]
- FERRER I CANCHO, Ramon (2005): *The variation of Zipf's law in human language*. In: *European Physical Journal, B 44, S. 249-257*.
- FERRER I CANCHO, Ramon (2006): *When language breaks into pieces – A conflict between communication through isolated signals and language*. In: *Biosystems Vol. 84, Issue 3, S. 242-253*.
- FITZPATRICK, Tess (2006): *Habits and rabbits: word associations and the L2 lexicon*. In: *EUROSLA Yearbook 6 (2006)*. Hrsg. v. Susan H Foster-Cohen/Marta Medved Krajnovic/Jelena Mihaljevic Djigunovic. Amsterdam: John Benjamins, S. 121-145.
- FITZPATRICK, Tess (2007): *Word association patterns: unpacking the assumptions*. In: *International Journal of Applied Linguistics 17, 3, S. 319-331*.
- FÖLDES, Csaba (1999): *Zur Begrifflichkeit von „Sprachenkontakt” und „Sprachenmischung”*. In: *Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur*. Hrsg. v. Maria Katarzyna Lasatowicz u. Jürgen Joachimsthaler. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 33-54.
- GALTON, Francis (1879): *Psychometric experiments*. In: *Brain (2), S.149-62*. URL: galton.org/essays/1870-1879/galton-1879-brain-psychometric-experiments/galton-1879-brain-psychometric-experiments.pdf [15.02.2008]

- HAUGEN, Einar I. (1953): *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JAREMA, Gary/LIBBEN, Gonia (Eds.) (2007): *The Mental Lexikon*. Amsterdam: Elsevier.
- JENKINS, James J. (1970): The 1952 Minnesota word association norms. In: *Norms of Word Association*. Hrsg. v. Leo Postman u. Geoffrey Keppel. New York: Academic Press, S. 1-38.
- KOVÁCS, László (2007): Mentális lexikon és kis világok. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány*, Jg. VII., Nr. 1-2, S. 140-150.
- KOVÁCS, László (2009a): Nyelvi hálózatok a mentális lexikonban – Agykapocs-kutatás. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány* Jg. VIII. (2008), Nr. 1-2, S. 177-196.
- KOVÁCS, László (2009b): Irányított kapcsolatok a mentális lexikonban. In: *Modern Nyelvoktatás* Jg. XV, 1-2, S. 29-40.
- KROLL, Judith F./SUNDERMAN, Gretchen (2003): Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations. In: *The Handbook of Second Language Acquisition*. Hrsg. v. Catherine J. Doughty u. Michael H. Long. Malden/Oxford/Melbourne/Berlin: Blackwell, S. 104-129.
- MCCARTHY, Michael (1994): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- NELSON, Douglas L./McEVOY, Cathy L./SCHREIBER, Thomas A. (1998): The University of South Florida word association, rhyme, and word fragment norms. URL: <http://www.usf.edu/FreeAssociation/> [02.12.2008]
- POSTMAN, Leo/KEPPEL, Geoffrey (Hrsg.) (1970): *Norms of Word Association*. New York: Academic Press.
- POTTER, Mary C. et al. (1984): Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, S. 23-38.
- QUILLIAN, M. Ross (1968): Semantic memory. In: *Semantic information processing*. Hrsg. v. Marvin Minsky. Cambridge: MIT Press, S. 227-270.
- RUSSEL, Wallace A. (1970): The complete german language norms for responses to 100 words from the Kent-Rosanoff word association test. In: *Norms of Word Association*. Hrsg. v. Leo Postman u. Geoffrey Keppel. New York: Academic Press, S. 53-94.
- SOŁÉ, Ricard V. (2006): Scaling laws in language evolution In: *Power Laws in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. URL: complex.upf.es/~ricard/SOLE_REVIEW.ps [01.12.2007]
- SÖDERMAN, Tove (1993): Word association of foreign language learners and native speakers: the phenomenon of a shift in response type and its relevance for lexical development. In: *Near-native proficiency in English*. Hrsg. v. Hakan Ringbom. Stockholm: Åbo, S. 91-182.
- STEYVERS, Mark/TENENBAUM Joshua B. (2005): The Large-Scale Structure of Semantic Networks: Statistical Analyses and a Model of Semantic Growth. In: *Cognitive Science* 29, S. 41-78.
- STROGATZ, Steven (2003): *Sync*. London: Penguin.

- TÓTH, József (2007): Vergleich der Repräsentationsmodelle zur Beschreibung von Wortbedeutungen im Gedächtnis. In: Wechselbeziehungen in der Germanistik: kontrastiv und interkulturell. *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis*, Supplement 9. Hrsg. v. József Tóth. Veszprém: Universtitätsverlag/Wien: Praesens, S. 175-189.
- VASILJEVIĆ, Zorana (2008): Word Association Studies in the Second Language – Where are We Now and Where do We Go from Here? URL: www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-december-2008-academic_corner-word_associations.doc [21. 01. 2009]
- VITEVITCH, Michael S. (2008): What can graph theory tell us about word learning and lexical retrieval? In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 51, S. 408–422.
- WATTS, Duncan (2004): *Six Degrees*. London: Random House.
- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- WILKS, Clarissa/MEARA, Paul/WOLTER, Brent (2005): A further note on simulating word association behaviour in a second language. In: *Second Language Research*, Vol. 21, 4, S. 359-372.
- ZAREVA, Alla (2007): Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? In: *Second Language Research*, Vol. 23, 2, S. 123-153.

ŠÁRKA BLAŽKOVÁ SRŠŇOVÁ

Möglichkeiten und Grenzen des integrierten Sach- und Fremdsprachenunterrichts

Den Bemühungen um einen fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht liegen die Richtlinien der europäischen Sprachbildungspolitik zu Grunde, wobei in der Tschechischen Republik diese Tendenzen im Zusammenhang mit der Lehrplanreform in Betracht gezogen werden. Der Unterricht von Sachfächern in der Fremdsprache wird schon an einigen Bildungseinrichtungen durchgeführt. Der Beitrag befasst sich mit Möglichkeiten und Grenzen des fachüberschreitenden Fremdsprachenlernens und -lehrens. Es wird sowohl der lerntheoretische als auch der unterrichtspraktische Hintergrund eines solchen Unterrichts analysiert. Im Weiteren wird versucht, aus den bereits gesammelten Erfahrungen bestimmte Perspektiven für die kommende Entwicklung herauszuarbeiten.

1 Einleitung

Der Beitrag geht ein wichtiges fachdidaktisches Thema an, das vor allem in den letzten Jahren eine intensive Diskussion unter Fachleuten, Lehrkräften, Lernenden wie auch Eltern hervorgerufen hat. Nach der anfänglichen Begeisterung über dieses „neue“ Phänomen im Fremdsprachenunterricht hört man auch kritische Stimmen, die auf die inzwischen aufgetauchten Probleme aufmerksam machen wollen. Die Autorin setzt sich zum Ziel, die Diskussion um die Rolle von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) im gegenwärtigen sowie künftigen Fremdsprachenunterricht anzuregen.

2 Begriffserläuterung

Die Abkürzung **CLIL**¹ bedeutet im Englischen *Content and Language Integrated Learning*. Im Deutschen verwendet man für den Inhalt von CLIL folgende Bezeichnungen (und Erklärungen): *integriertes Sprach- und Fachlernen; integrierter Fremdsprachenunterricht; bilingualer Sach- oder Fachunterricht; mehrsprachiges Fachlernen* usw.² Im Tschechischen spricht man von: *společná výuka předmětu a*

1 Außer dem Akronym CLIL findet sich in der Literatur auch CLIL-LOTE (*Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English*) und CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*).

2 Bei der Erläuterung des Begriffes CLIL ist *der Aspekt der Integration* von entscheidender Bedeutung.

jazyka; integrovaná výuka jazyka a neязыkového předmětu; integrace jazykové a odborné výuky; integrace obsahového a jazykového vzdělávání oder výuka prostřednictvím cizího jazyka, aber auch über *bilingvní vzdělávání*. Es wird über *Methode, Innovation, Ansatz, innovativen Ansatz* oder über *Verfahren* gesprochen. Im Zusammenhang mit CLIL unterscheidet man zwischen Fremdsprache und Muttersprache, wobei unter **Fremdsprache** jede Nicht-Muttersprache zu verstehen ist. In der Linguodidaktik bezeichnet man die Sprachen als **L1** (Muttersprache/-n; Erstsprache/-n), **L2** (erste Fremdsprache, eventuell auch Zweitsprache) und **L3** (meistens weitere nach der L2 gelernte Fremdsprache). Der Begriff **Immersion** bedeutet wörtlich Eintauchen ins Sprachbad der zu lernenden Sprache. Man unterscheidet *totale, partielle, frühe* und *späte Immersion* je nach Intensität und Dauer des Sprachkontakts. „Um von Immersion sprechen zu können, wird erwartet, dass ein grosser Anteil des Unterrichts in der L2 stattfindet, und zwar möglichst über den ganzen Fächerkanon hinweg“ (STERN 2002: 7). Der **Bilingualismus** oder die Zweisprachigkeit bezeichnet die gleichmäßige Verwendung von zwei Sprachen (L1a+L1b) und kann sich entweder auf einen Einzelnen oder auf die Gesellschaft beziehen. Dann unterscheidet man den individuellen bzw. den gesellschaftlichen Bilingualismus. Das Konzept von CLIL als abgestufter Mehrsprachenunterricht und Sachunterricht stellt eine Sonderart oder eine Sondervariante der bilingualen Edukation im Sinne der Immersion dar.

3 Erkenntnisstand der Problematik

Dieses Kapitel ist der Definition von CLIL, dem historischen Hintergrund des methodischen Konzeptes sowie den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft (Psycholinguistik, Linguodidaktik...) gewidmet. Es wird die zu diesem Zeitpunkt bekannte Bibliographie im tschechischsprachigen Raum angeführt.

3.1 Worin besteht die Methode von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)?

Das Prinzip des CLIL-Ansatzes lässt sich folgendermaßen definieren: Die Fremdsprache (die Zielsprache) wird ab einer bestimmten Klasse (im schulischen

Im Pressebericht des MŠMT ČR wird in diesem Zusammenhang vermerkt, dass man die CLIL-Methode manchmal inkorrekt als bilingualen bzw. fremdsprachlichen Sachunterricht interpretiert. „Výuka metodou CLIL je dost často nesprávně interpretována jako výuka neязыkového předmětu v cizím jazyce nebo jako výuka jazyka na základě témat z odborných předmětů, tj. na základě mezipředmětových vztahů...“ Vgl. Content and Language Integrated Learning v ČR, 5.1.2009, URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr> [2.2.2009]

Unterricht) nach einem ausgewählten Muster in den Fachunterricht integriert und das jeweilige Fach wird in der Zielsprache unterrichtet. In der Primärausbildung, d.h. im Bereich der frühen (vor-)schulischen Spracherziehung, zeigt sich in den letzten Jahren der Ansatz des *Language Across Curriculum* (LAC) als durchsetzungsfähig – unter dem Motto „Sämtlicher Unterricht ist auch Sprachunterricht“ (HAATAJA 2007: 5).

Unter CLIL sind solche Bildungs- und Unterrichtskonzepte zu verstehen, in denen zu einem bestimmten Anteil eine andere Sprache (L2, L3 u.a. = Zielsprache) als Verkehrssprache im Sachunterricht verwendet wird. Es wird in der Forschung stellenweise versucht, das CLIL-Verfahren nach prozentuellen Anteilen der unterrichtlichen Erst- und Zielsprachenverwendung näher zu bezeichnen (vgl. HAATAJA 2007: 6, HOFMANNOVÁ/NOVOTNÁ 2002/2003: 5). Es werden jedenfalls heute in Europa unterschiedliche Formen von CLIL praktiziert. Genauso wird der Sach- und Fremdsprachenunterricht verschiedenartig kategorisiert – in Abhängigkeit von der Ausgangssprache, dem Alter, den Stundenzahlen, dem Profil der Schule, der Person des Lehrers oder auch von den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler.

3.2 Woran knüpft der Ansatz von CLIL an?

Der Ansatz von CLIL gewann in den letzten Jahren an Bedeutung und hat sprachbildungspolitische und institutionelle Unterstützung. Mit anderen Worten gesagt: Der CLIL-Ansatz wird in den europäischen sprachbildungspolitischen Dokumenten sowie Curricula verankert und wird sich allmählich in der Unterrichtspraxis Geltung verschaffen.

Die grundsätzlichen Prinzipien der CLIL-Methode sind ziemlich alt, die historisch belegten Traditionen von CLIL haben auf die heutigen Vorstellungen Einfluss gehabt, doch eher einen indirekten oder mittelbaren. Die wichtigsten Etappen sind: das Griechische in der Antike und das Lateinische im Mittelalter als *Lingua franca* in vielen Lebensbereichen. Mit der CLIL-Erweiterung hängen weiter der sogenannte *Nachbarsprachenunterricht* und die sogenannten *Sprachimmersionsprogramme* (20. Jh.) zusammen. Die für bestimmte Regionen charakteristischen Schulmodelle, d.h. Immersionsprogramme und Nachbarsprachenkonzepte in Europa sowie in der Welt, sind die Vorläufer des gegenwärtigen integrierten Sprach- und Fachunterrichts.

3.3 Wie wird der CLIL-Ansatz wissenschaftlich etabliert?

Die CLIL-Methode wurde seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts von verschiedenen Lehrern und Institutionen in der Praxis erprobt; es folgten europäische Pilot- und Entwicklungsprojekte. Langsam stieg die Zahl von Fachexperten und

Forschungsarbeiten, um die sprachspezifischen sowie sprachunterrichtsspezifischen Aspekte von CLIL zu untersuchen (vgl. HAATAJA 2007: 6). Das Potenzial von CLIL wird auch durch Fachpublikationen betont, was jedoch vor allem für den englisch- und deutschsprachigen Raum gilt (siehe z.B. die Bibliographie unter der URL: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/lit/enindex.htm>). Zu den tragenden Publikationen zählt *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europa* (2006). Im tschechischsprachigen Raum wurden bis jetzt nur wenige Fachexpertisen im Zusammenhang mit CLIL erstellt (vgl. SLEZÁKOVÁ 2006). Verschiedene Untersuchungen werden seit 2004 an den Grundschulen in Brno mit dem Ziel durchgeführt, die Effektivität des integrierten Sprach- und Sachunterrichts zu bewerten. SLEZÁKOVÁ fasst den bisherigen Forschungs- und Erkenntnisstand der Problematik von CLIL im tschechischen Kontext zusammen und behauptet, dass es trotz langer Tradition von CLIL-Prinzipien in Europa leider an aussagekräftigen empirischen Daten mangelt.

Die Ansätze der Immersion, vor allem in der (vor-)schulischen Sprachausbildung, werden im Artikel von ŠVERMOVÁ (2007/08) behandelt. Die theoretischen Fragen des Bilingualismus werden von JELÍNEK (2004/05 und 2005/06) untersucht. Der Autor geht auf das Thema von CLIL indirekt ein. Mit dem Konzept von CLIL und mit den Realisierungsmöglichkeiten der Methode an tschechischen Schulen befasst sich der Artikel von HOFMANNOVÁ/NOVOTNÁ (2002/03). Die Autorinnen fassen u.a. Projekte und Initiativen (Workshops des Europarats) zusammen, die bereits in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts und kurz nach der Jahrhundertwende durchgeführt wurden.³ Die Studie zum CLIL von VAŠÍČEK (2004/05) entwickelte sich zu einer Monographie mit unterrichtspraktischer Ausrichtung (vgl. VAŠÍČEK 2008). Als eine der Einsatzmöglichkeiten von CLIL in der Praxis wird das sogenannte *Language Across Curriculum (LAC)*, tsch. *Cizí jazyk napříč předměty* realisiert. Vor dem Hintergrund der wachsenden Unterstützung für den Fremdsprachenunterricht bzw. für das Erlernen einer Fremdsprache im frühen Kindesalter entstanden in Tschechien zwei wichtige Publikationen, die Handbuchcharakter haben (vgl. BALADOVÁ et al. 2007a, 2007b). Beide sind an Fremdsprachenlehrende an den Grundschulen (in der Primarbildung) gerichtet. Eines der Handbücher befasst sich direkt mit dem Einsatz von CLIL im Englischen (in der Tschechischen Republik die am meisten gewählte erste Fremdsprache!) sowie in den anderen unterrichteten Fremdsprachen (vgl. BALADOVÁ et al. 2007a).⁴

3 Weitere Informationen unter: URL: <http://www.uiv.cz>; <http://www.eurydice.com>

4 Mit den Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts oder der Spracherziehung in der Primarbildung allgemein beschäftigt sich das Handbuch von BALADOVÁ et al. (2007b).

3.4 Curriculare Verankerung von CLIL

Gemäß dem aktuellsten Pressebericht des Schulministeriums der Tschechischen Republik wurde der innovative CLIL-Ansatz zum festen Bestandteil der tschechischen Sprachbildungspolitik, natürlich vor dem Hintergrund und im Zuge der Geltendmachung der europäischen Sprachbildungspolitik in Tschechien.⁵ CLIL wird als eine der möglichen Strategien des bilingualen Unterrichts und als ein curriculärer Trend des tschechischen sowie europäischen Bildungswesens angesehen. Die wesentlichen Dokumente für die formale Einbeziehung von CLIL in die Unterrichtspraxis sind:

Europäische Kommission (Hrsg.), (2003): *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. KOM (2003) 449, Brüssel.⁶

Europäische Kommission (Hrsg.), (2005): *Eine neue Rahmenstrategie der Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. KOM (2005) 596, Brüssel.⁷

Die abgeschlossene (oder die zum Teil noch stattfindende) curriculare Reform im tschechischen Schulwesen stützt sich auf neue Curricula für die einzelnen Schultypen und Schulstufentypen.⁸ Die Verankerung von CLIL in den neu geltenden Rahmenbildungsprogrammen geschieht jedoch sehr oberflächlich. KNIHOVÁ (2004/05: 6) behauptet sogar: „[...] aktuálně schválené znění RVP pro základní vzdělávání se strategií zavádění přístupů CLIL do jazykového vzdělávání vůbec nepočítá“.⁹

4 Zum Begriff „Mehrsprachigkeit“

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001), der das Bezugsdokument im Sprachbildungsbereich für die meisten europäischen Länder darstellt, wird das **Konzept der Mehrsprachigkeit** (oder auch *Plurilinguismus*

5 URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr> [2.2.2009]

6 URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> [2.2.2009]

7 URL: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf [2.2.2009]

8 Siehe: *Rámcové vzdělávací programy*. Výzkumný ústav pedagogický. URL: <http://www.vuppraha.cz>. [2.2.2009]

9 Im Zitat wird gesagt, dass man in den angenommenen Rahmenbildungsprogrammen für die Grundschulbildung mit der Implementierung der CLIL-Strategie nicht rechnet.

genannt, tsch. *vicejazyčnost*) vom **Konzept der Vielsprachigkeit**¹⁰ (auch *Multilinguismus*, im Tschechischen spricht man von *multilingvismus* oder *mnohojazyčnost*) unterschieden. Der Unterschied zwischen den beiden genannten Konzepten besteht im Folgenden: Im Sinne der Mehrsprachigkeit werden die

[...] Sprachen und Kulturen [...] nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 17)

Diese „neue“ Perspektive ändert grundsätzlich die Ziele und beeinflusst sehr stark die Methoden des Sprachunterrichts. „Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird.“ (ebd.).

Das neue Paradigma verfolgt folgende Ziele:

- Diversifizierung des Sprachangebotes der Bildungseinrichtungen;
- alle sprachlichen Fähigkeiten haben ihren Platz und ihre Wichtigkeit;
- das Sprachenlernen ist eine komplexe und lebenslange Aufgabe;
- die Lernenden entwickeln eine mehrsprachige Kompetenz (siehe Zitat oben);
- die Spracherfahrung eines Menschen erweitert sich in seinen kulturellen Kontexten;
- man lernt die Fremdsprachen ganzheitlich;
- es wird die Sensibilisierung für die kulturell unterschiedlich geprägten Denkweisen und die Lebensart anderer Menschen angestrebt usw.

Die aufgelisteten Zielpunkte entsprechen mehr oder weniger den an den CLIL-Ansatz gestellten Ansprüchen und Anforderungen. CLIL beruht auf der Idee, Schülern über den Einsatz von Fremdsprachen im Sachfachunterricht einen ganzheitlichen Zugang zur Fremdsprache zu vermitteln und darüber hinaus das interkulturelle Verständnis und die Zweisprachigkeit nachhaltig zu fördern. Das CLIL-Konzept trägt wesentlich zur Entwicklung der (schulischen) Mehrsprachigkeitserziehung bei (vgl. HAATAJA 2007). Es gibt auch Belege dafür, dass der CLIL-Ansatz die Minderheitensprachen fördert und nicht zuletzt die soziokulturellen Beziehungen zwischen beteiligten Mehr- und Minderheitengruppen (in Grenzregionen) stärkt und unterstützt (ebd.: 7).

¹⁰ Es sollte hier vermerkt werden, dass die beiden Bezeichnungen in der Praxis sowie in der einschlägigen Fachliteratur nicht konsequent verwendet werden und die Begriffsabgrenzung unklar und unscharf bleibt.

5 Wie lernt man (Fremd)sprachen? Ein Abriss

Es soll an dieser Stelle kurz auf die Zusammenhänge im Bereich des Mehrspracherwerbs hinsichtlich der Lernpsychologie und der Gedächtnispsychologie¹¹ eingegangen werden. Die Gesetzmäßigkeiten des gesteuerten Fremdsprachenerlernens sind in einer sehr vereinfachten Form wie folgt zu skizzieren:

- a) Der Erwerb von Fremdsprachen besteht aus dem sprachorientierten und dem inhaltsorientierten Lernen und es geht immer um die Aneignung von sprachlichen Einzelheiten und um die Entwicklung der Sprachfertigkeiten.
- b) Beim Sprachenlernen verlaufen immer zwei Prozesse in der kognitiven Struktur: Erwerb von *Wissen* (Kenntnisse von Wortschatz, Grammatik, den sozialen Verhaltensnormen usw.) und Entwicklung von *Können* (Sprachproduktion und Sprachrezeption).
- c) Das während des Lernprozesses Aufgenommene wird internalisiert, d.h. entweder im Kurzzeit- oder im Langzeitgedächtnis gespeichert.
- d) Im Hinblick auf das gespeicherte Wissen wird unterschieden zwischen *deklarativem* oder explizitem Wissen und *prozeduralem* oder implizitem Wissen.
- e) Das Wissen muss verhaltensrelevant werden, d.h. zu Können werden.
- f) Das sprachliche Wissen muss weitgehend automatisiert werden. Das geschieht durch das ausgedehnte Üben, Wiederholen, Systematisieren und (Wieder-)Aktivieren.
- g) Das prozedurale – implizite Sprachwissen (Können) muss automatisch verfügbar sein, anders gesagt, das fremdsprachliche Wissen gewinnt seine Berechtigung dadurch, dass es für das Können verfügbar ist.
- h) Eine Sprache lernt man, indem man sie benutzt. Das Abrufen vom prozeduralen Wissen erfolgt weitgehend unbewusst und verlangt weniger und weniger Kontrolle, Sprechen und Schreiben fallen leichter (vgl. STERN 2002, STORCH 1999).

Die Informationen werden in der kognitiven Struktur in Form von Begriffen gespeichert (semantisches Gedächtnis) und es wird ein ganzes System von begrifflichen Knoten (Konzepten) herausgebildet, „zwischen denen assoziative Verbindungen bestehen; es handelt sich also um ein Netz von Relationen“ (STORCH 1999: 37).

11 Es dominieren heute zwei Forschungsrichtungen als psychologische Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik: die kognitive Psychologie und die Fremdspracherwerbsforschung (vgl. STORCH 1999: 35).

Beim Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache kommt es nicht nur zur Herausbildung eines neuen „parallelen“ begrifflichen Systems bzw. Lexikons (in der Fachsprachendidaktik benutzt man den Ausdruck *begrifflicher Apparat*), sondern auch zur gegenseitigen Beeinflussung der Systeme¹² (siehe Theorie von Transfer und Interferenz). Die versprachlichten begrifflichen Apparate stehen in einer Beziehung, die so eng ist wie der Zwischensprachen-Kontakt in der kognitiven Struktur (siehe Theorie von Dolmetschen und Übersetzen).¹³ Die Beeinflussung der in den einzelnen Sprachen gelegten Begriffssystemen hängt im hohen Maße von der Spracherwerbsart ab (dazu im Weiteren – positive und negative Aspekte von CLIL).

6 Was bietet CLIL dem modernen Fremdsprachenunterricht (nicht)?

Das Ziel dieses Kapitels ist, Argumente für den CLIL-Einsatz zu sammeln bzw. zu präsentieren und zugleich auf problematische Punkte im Zusammenhang mit der Anwendung des CLIL hinzuweisen. Die Frage lautet nämlich nicht den Ansatz von CLIL realisieren oder nicht realisieren, sondern eher: Das Potenzial von CLIL im institutionell gesteuerten Unterricht ist groß. Wie kann man das Konzept effektiver anwenden und die inzwischen entstandenen Probleme erfolgreich lösen?

Bei der Suche nach den Plus-Argumenten sollen wir von den Faktoren ausgehen, die das (fremd)sprachliche Lernen beeinflussen. Die Faktoren sind in folgenden Gruppen einzuteilen: 1) Alter, Persönlichkeit, Motivation, Zugang zur Sprache, Dauer und Intensität; 2) Bewusstheit, bewusste Kontrolle eigener Sprachleistungen, Ganzheitlichkeit; 3) emotionaler Zugang zur Sprache bzw. zum Lernstoff.

Der integrierte Fach- und Sprachunterricht spricht die ganze Persönlichkeit des Lerners an und bietet einen ganzheitlichen Lernprozess. Der Einsatz von CLIL ist vom frühen Kindesalter an möglich und empfehlenswert (siehe dazu das Handbuch von BALADOVÁ et al. 2007a). Der CLIL-Einsatz ist schon bei sehr geringer Sprachbeherrschung möglich (vgl. HOFMANNOVÁ/NOVOTNÁ 2002/03: 6). Das CLIL-Konzept kann die Motivation der Lerner leichter und schneller erhöhen, unter anderem auch dadurch, dass man sich mit der Zielsprache in einem ganz konkreten Anwendungskontext auseinandersetzt. Die Zielsprache ist beim CLIL einerseits das Ziel des Unterrichts, andererseits das zur unmittelbaren Kommunikation dienende

12 Wir gehen von der Tatsache aus, dass die Mutter- oder Erstsprache einen wesentlichen und lebenslangen Einfluss auf alle später gelernten Sprachen hat und dass die L1 eine Wegbereiterin für jede weitere Sprache, im positiven sowie negativen Sinne, ist (vgl. BUTZKAMM 2002).

13 Zweisprachigkeit bedeutet nicht notwendigerweise, dass man auch dazu fähig ist, von einer dieser Sprachen in die andere zu übersetzen oder zu dolmetschen.

Mittel. Sprachliches Lernen geht immer mit Wissenserwerb einher. Die Vermittlung von neuem Wissen macht den Spracherwerb erst interessant (vgl. STERN 2002). Die CLIL-Methode ermöglicht qualitativ und quantitativ neue Lernbedingungen: längerer *Sprachkontakt* (Dauer), intensive *Interaktionen* (Intensität), das von der Situation unterstützte *Sprachverständnis* (Situativität und Kontext). Der CLIL-Ansatz weckt Interesse und Aufmerksamkeit. Der Lernstoff und natürlich auch die Erwerbsart sind mit Emotionen verbunden. Der emotional besetzte Lernstoff wird besser behalten als der emotional eher neutrale Lernstoff.

Als problematische Stellen in Bezug auf die CLIL-Methode wurden folgende festgestellt: Ein wichtiges Problem scheint die eher *vage* Verankerung der CLIL-Einsatzbedingungen und -möglichkeiten in den tschechischen curricularen Dokumenten zu sein. Der bilinguale Unterricht wird häufig in Form von Projekten realisiert. Im Weiteren spricht man eher über die *Berücksichtigung* oder über die *Toleranz* von der Seite des Schulministeriums (vgl. HOFMANNOVÁ/NOVOTNÁ 2002/03).¹⁴ Falls sich eine konkrete Schule entscheidet, die Methode von CLIL im Unterricht einzusetzen, sind mehrere Bedingungen zu erfüllen. Die Bedingungen betreffen die Schulbildungsprogramme, die Zielkompetenzen im Sach- sowie Fremdsprachenunterricht, die gegebenen curricular verbindlichen Stundenzahlen und die Qualifizierung der Lehrer. Der Mangel an qualifizierten Fremdsprachenlehrern ist seit vielen Jahren ein großes Problem des tschechischen Schulwesens. Im Falle des CLIL-Ansatzes scheint die Situation noch schlimmer zu sein. Außerdem wurden bis jetzt nur wenige Ausbildungs- sowie Fortbildungsprogramme entwickelt, die die Qualifizierung der Lehrer für den integrierten Sprach- und Sachunterricht sicherstellen könnten.¹⁵

Ein anderes Problem hängt mit den psycholinguistischen Grundlagen des Spracherwerbs zusammen. Im CLIL-Konzept wird die gelernte Fremdsprache zum Ziel (Sprache wird zum Objekt des Lernens) sowie zum Mittel des Unterrichts (das Fachwissen wird zum Objekt des Lernens). Es werden also immer zwei Ziele verfolgt. Die stärkste Devise des CLIL ist, dass die Fremdsprache für die Informationsverarbeitung genutzt wird und sich an den Erkenntnisprozessen beteiligt. Es kommt zur Begriffsbildung in der Zielsprache, die Fremdsprache beeinflusst und bestimmt unsere Denkweise und Problemlösung. Das Argument,

14 Im Pressebericht des tschechischen Schulministeriums vom 5.1.2009 wird über die Realisierung von CLIL in Tschechien bemerkt: „U nás probíhá na školách s dvojjazyčnou (bilingvní) výukou, především na dvojjazyčných (bilingvních) gymnáziích a na některých základních školách.“ URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr> [2.2.2009]

15 In Europa werden einige Projekte dieser Art realisiert, z.B. das MEMO-Projekt: Entwicklung mehrsprachiger Module für den Fachunterricht – ein Baustein für die europäische Lehrerbildung. URL: http://www.pze.at/memo/mp_ger.html [2.2.2009]

dass diese anspruchsvollen kognitiven Prozesse zur vollkommenen Aneignung der Fremdsprache führen, sollte zumindest einer soliden kritischen Analyse unterzogen werden. Als problematisch scheint vor allem die Herausbildung eines zweisprachigen „funktionsfähigen“ begrifflichen Apparates (oder der zwei getrennten Apparate) zu sein, der dann als Basis für alle kognitiven Operationen dient sowie für die verbale Kommunikation in den einzelnen Fächern verantwortlich ist. Es sollen vor allem der Aspekt des simulierten zweisprachigen Milieus (beim CLIL handelt es sich nicht um ein rein natürliches zweisprachiges Milieu), der Aspekt der Intensität sowie der Tiefe des Lernstoffes (wie intensiv wird die Arbeit mit der Fachliteratur in der gegebenen Zielsprache einbezogen?), der Aspekt des Zugangs zum Lernstoff usw. in Betracht gezogen werden. Nicht zuletzt werden zwei Problemfelder erwähnt: der Mangel an relevanten Lehr- und Lernmaterialien für den integrierten Fremdsprachen- und Sachunterricht und das Testen / das Prüfen oder einfach die Leistungsmessung im Rahmen des CLIL-Konzepts. Es stellt sich auch die Frage, ob alle Sachfächer für den CLIL-Einsatz geeignet sind und ob in jeder Fremdsprachenkombination. Diese und andere problematischen Schwerpunkte bezüglich der CLIL-Methode können hier nicht mehr behandelt werden, sie können aber als Anregungen für eine weitere fachliche Diskussion verstanden werden.

7 Schlusswort

Das Potenzial des CLIL-Ansatzes ist kaum zu übersehen. Das Konzept setzt sich nicht zum Ziel, den „traditionell“ gestalteten Fremdsprachenunterricht zu ersetzen, sondern zu erweitern, zu bereichern, abwechslungsreicher zu machen und die Beschränkungen der traditionellen Curricula zu überwinden und zu überbrücken. Um den Ansatz von CLIL richtig anzuwenden und gute Lern- und Lehrergebnisse zu erreichen, müssen manche konzeptuelle Fragen gelöst werden.

Literaturverzeichnis:

- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.) (2003): Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2003) 449. Brüssel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> [2.2.2009]
- BALADOVÁ, Gabriela et al. (2007a): Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ. Praha: VÚP.
- BALADOVÁ, Gabriela et al. (2007b): Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ. Praha: VÚP.

- BUTZKAMM, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europa. (2006) Brüssel: Eurydice.
- Content and Language Integrated Learning v ČR. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr> [2.2.2009]
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.) (2005): Eine neue Rahmenstrategie der Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2005) 596. Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf [2.2.2009]
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Berlin et al.: Langenscheidt.
- HAATAJA, Kim (2007): Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrspracherwerbs“. In: Frühes Deutsch Nr. 11, S. 4-10.
- HOFMANNOVÁ, Marie/NOVOTNÁ, Jarmila (2002/2003): CLIL – nový směr ve výuce. In: Cizí jazyky Jg. 46, Nr. 1, S. 5-6.
- JELÍNEK, Stanislav (2004/2005): K některým otázkám bilingvismu (I). In: Cizí jazyky Jg. 48, Nr. 5, S. 153-155.
- JELÍNEK, Stanislav (2005/2006): K některým otázkám bilingvismu (II). In: Cizí jazyky Jg. 49, Nr. 1, S. 8-10.
- KNIHOVÁ, Ladislava (2004/2005): Jazykáři – víte, co je CLIL? In: Učitel'ské listy CZ Jg. 12, Nr. 4, S. 6.
- Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006 (2004). Praha: NA Sokrates.
- SLEZÁKOVÁ, Ivana (2006): Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka. URL: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=573> [5.11.2008]
- STERN, Otto (2002): Bilingualer Sachunterricht – Integrierter Fremdsprachenunterricht. Neue Erkenntnisse im Fremdspracherwerb. In: i-mail Nr. 1, S. 4-8. URL: http://www.ilz.ch/component/option,com_docman/Itemid,51/task,cat_view/gid,30/ [2.2.2009]
- STORCH, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- ŠVERMOVÁ, Dagmar (2007/2008): Využití imerzních prvků při osvojování cizího jazyka v raném věku. In: Cizí jazyky Jg. 51, Nr. 4, S. 113-115.
- VAŠÍČEK, Zdeněk (2004/2005): Hra na klavír integrovaná s komunikací v cizím jazyce (anglicky nebo německy). In: Komenský: Časopis pro učitele základní školy 0323-0449 CZ Jg. 129, Nr. 5, S. 36-40.
- VAŠÍČEK, Zdeněk (2008): Hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (anglicky nebo německy), čili, CLIL: základy. Brno: Janáčkova akademie múzických umění.



DOROTHEA SPANIEL-WEISE

Sprachliche Ausbildung in binationalen-bilingualen Schulzweigen

Mehrsprachigkeit und diversifizierte Fremdsprachenangebote werden in einem Atemzug genannt, wenn es darum geht, junge Menschen auf die sprachlichen Anforderungen in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten. Es geht dabei nicht allein um das Erlernen des Englischen als weltweite ‚lingua franca‘, sondern im Sinne europäischer Sprachenvielfalt, um Anreize für das Erlernen der Nachbarsprachen in Grenzregionen. Eine Besonderheit stellen in diesem Kontext Schulen dar, die unterschiedliche Nationalitäten einbinden. Dazu zählen Gymnasien mit bilingualen-binationalen Zweigen. Der deutsch-tschechische Bildungsgang am Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna, 30 km von der tschechischen Grenze entfernt, existiert bereits über 10 Jahre. Der folgende Beitrag möchte der Frage nachgehen, wie die Schüler auf die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht vorbereitet werden und dazu auf Punkte zur Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Unterrichts eingehen.

1 Wege schulischer Mehrsprachigkeit

Zu den längerfristigen Zielen der Europäischen Staatengemeinschaft gehören, neben der Schaffung eines einheitlichen Wirtschafts- und Währungsraumes,

- der Aufbau eines gemeinsamen Bildungs- und Wissenschaftsraumes,
- die Förderung der ungehinderten Mobilität aller EU-Bürger und
- die Einrichtung eines EU-weiten Kommunikationsraumes (vgl. AMMON 2009).

Wenn Schule ein „privilegierter Ort des Sprachenlernens“ (TRIER 1997: 97) ist, zielen Ausbildungsprogramme auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Gesellschaft in Europa, wie bereits im vierten Zielpunkt des Weißbuches der Europäischen Kommission (1995: 62f.) festgehalten, in erster Linie auf schulische Fremdsprachenangebote ab, denn:

Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten.

Allerdings erwecken die Zahlen des EURYDICE-Berichtes zum schulischen Fremdsprachenlernen (2008) den Eindruck, dass allein das Erlernen des Englischen als weltweite ‚lingua franca‘ an den Schulen gefördert wird, wie auch im Hochschulwesen die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge (in Deutschland bereits über 600, vgl. AMMON 2009: 16) zeigen. Im Sinne europäischer Sprachenvielfalt sollte jedoch gerade in Grenzgebieten nach diversifizierten Sprachangeboten gesucht werden. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. TRIM/NORTH/COSTE 2001) wird ausdrücklich betont, dass sich Mehrsprachigkeit von Vielsprachigkeit darin unterscheidet, dass es nicht um die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, sondern um die Erweiterung der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen eines Menschen durch Fremdsprachenlernen geht. Die Sicherung des Erwerbs der Nachbarsprachen in Euroregionen bestärkt dabei nicht nur die soziale Kohäsion und die Ausbildung einer transnationalen Identitätszuschreibung (vgl. SPANIEL 2007a), sondern stellt zugleich einen Wirtschaftsfaktor dar, wie Abbildung 1 (KRUCZINNA 2006) für die deutsch-tschechischen Wirtschaftsbeziehungen verdeutlichen soll.

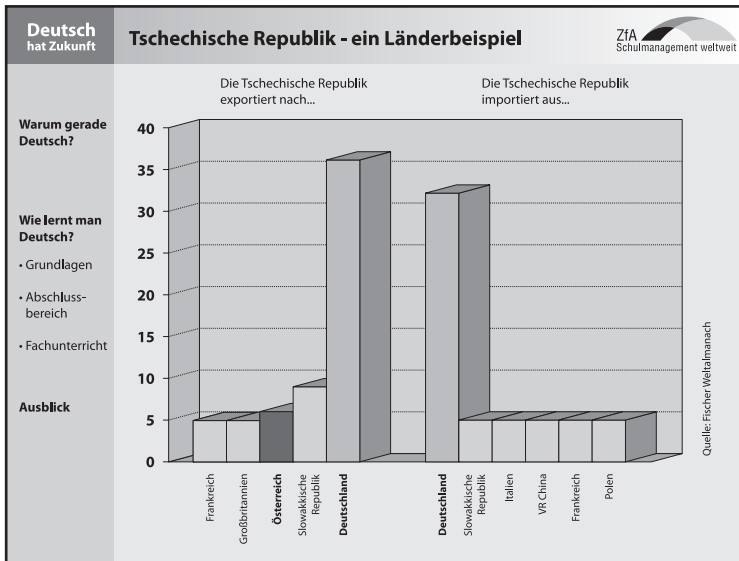


Abbildung 1

Nachbarsprachen sollten daher wie an der deutsch-französischen Grenze einen bevorzugten Status im Fremdsprachencurriculum der Bildungsinstitutionen

in Grenzregionen haben, denn „curriculare Mehrsprachigkeit“ bedeutet die „durchdachte Planung einer Sprachenfolge für die Menschen in bestimmten Regionen und Bildungseinrichtungen“ (KRUMM 1998: 54).

Individuelle Mehrsprachigkeit kann während der Schulzeit neben dem traditionellen Fremdsprachenunterricht durch bilinguale Unterrichtsangebote erreicht werden. Sie sind, trotz ihrer bemerkenswerten Zunahme in Europa in den letzten 15 Jahren und ihren nachweisbaren Erfolgen (vgl. Forschungsüberblick bei CASPARI/ZYDATISS 2007), noch nicht zum Regelangebot der Schulen in Europa geworden.

Die erfolgreichsten Modelle bilingualen Lernens stellen in Deutschland¹ die bilingualen Züge an Gymnasien dar. Der Ansatz unterscheidet sich dabei von Immersionsprogrammen, wie sie beispielsweise in Kanada oder der Schweiz bevorzugt werden, darin, dass die Fremdsprache nicht im Sinne eines „Sprachbades“² von der ersten Stunde an Unterrichtssprache, sondern in mindestens einem Fach Vermittlungssprache ist. Verkürzt wird daher von bilingualem Sachfachunterricht gesprochen, wobei sich das Adjektiv ‚bilingual‘ nicht auf die angestrebte Sprachkompetenz der Schüler, sondern den gleichberechtigten Gebrauch der Mutter- und Zielsprache im Unterricht bezieht. Im europäischen Kontext wird hingegen der Begriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bevorzugt (vgl. Überblick zu Schulen mit CLIL-Angeboten in Europa im EURYDICE-Bericht 2006).

Eine Besonderheit stellen Schulen dar, die unterschiedliche Nationalitäten einbinden. Die bewusst heterogene Zusammensetzung der Schulklassen wird dabei nicht als Problem angesehen, sondern als Wert geschätzt. Zu diesen Schulen gehören in Deutschland, ungeachtet der Schulen in ausländischer Trägerschaft, das Angebot zweisprachiger deutsch-türkischer Alphabetisierung in Berlin, die Staatliche Europa-Schule Berlin mit mehreren Standorten und Sprachkombinationen oder die Deutsch-Italienische Schule in Wolfsburg. Die innovativen Sprachprogramme dieser Schulen beziehen die Herkunftssprachen der Schüler ein und die Unterrichtsinhalte geben Einblicke in die Lebensverhältnisse der verschiedenen Länder (vgl. DOYÉ 1997: 180f.). Auch die an weiterführenden Schulen eingerichteten binationalen Klassen wie an:

- den Deutsch-Französischen Gymnasien in Saarbrücken und Freiburg i.Br.,
- dem Schengen-Lyzeum Perl,
- den Schulen der Sprachminderheiten (z.B. Sorbisch oder Dänisch) sowie
- den Gymnasien mit bilingualen-binationalen Zweigen in Sachsen

zeigen Wege schulischer Mehrsprachigkeit auf.

1 Die Kultusministerkonferenz gibt allein für 2006 die Zahl von 36.000 Schulen mit bilingualen Angeboten an.

2 Eine Gleichsetzung des Begriffes „Sprachbad“ mit Immersion erfolgt bspw. in der Zeitschrift *Primar* 21/1999.

Das Nachbarsprachenkonzept am Friedrich-Schiller-Gymnasium im sächsischen Pirna³ zählt dabei zu den zukunftsweisenden Programmen wie zahlreiche Preise (z.B. 2005 das Europäische Sprachensiegel) belegen und könnte für andere europäische Grenzregionen Modellcharakter haben. Jeweils 15 deutsche und tschechische Kinder bilden ab Klassenstufe 5 gemeinsame Klassen und lernen ab Klasse 7 zusammen in Pirna (vgl. SPANIEL 2007b). Nachfolgend sollen jedoch weniger schulorganisatorische als didaktisch-methodische Aspekte der Sprachausbildung im Vordergrund stehen.⁴

2 Vorteile bilingualer Ausbildung

Im so genannten ‚Deutschen Modell‘ (MÄSCH 1995) bilingualen Sachfachunterrichts erfolgt die sprachliche Vorbereitung der teilnehmenden Schüler nach 4 Möglichkeiten (vgl. THÜRMAN 1999: 7), wobei das Friedrich-Schiller-Gymnasium nach Typ 1 arbeitet:

1. Intensivierung des regulären Fremdsprachenunterrichts in Klasse 5 und 6 zur Vertiefung der allgemeinsprachlichen kommunikativen Kompetenz;
2. besonders in Klasse 6 einzelne propädeutische Unterrichtseinheiten, die thematisch und sprachlich auf die Sprachverwendung im bilingualen Unterricht ab Klasse 7 vorbereiten;
3. authentische Bereicherungsstunden, vor allem im Landeskunde-Bereich, durch zusätzliche Konversationsstunden, meist von einem *native speaker* (Fremdsprachenassistenten) übernommen;
4. gezielter fachsprachlicher Unterricht, um auf das sachfachliche Lernen ab Klasse 7 vorzubereiten (sachfachrelevante Terminologie, Fachtextsortenwissen etc.).

Die Inhalte des bilingualen Sachfachunterrichts werden durch das Curriculum des Sachfaches bestimmt, wobei eine Schwerpunktsetzung auf Themen, die einen Bezug zur fremdsprachlichen Kultur haben und interkulturelles Lernen ermöglichen bzw. von globalem Interesse sind, erfolgen sollte. Damit geht keine, wie oft befürchtet, Reduzierung des Sachfachwissens für die Schüler einher, stattdessen steht die Vermittlung von prozeduralem und weniger deklarativem Wissen im

3 Vgl. <http://www.sn.schule.de/~schiller/>

4 Der Beitrag greift dabei Gedanken auf, die während eines Vortrages auf der Fachkonferenz anlässlich des zehnjährigen Jubiläums des deutsch-tschechischen Bildungszweiges des Friedrich-Schiller-Gymnasiums Pirna im Mai 2008 geäußert wurden.

Vordergrund. Studien wiesen nach, dass Schüler bilingualer Zweige Fachinhalte aufgrund des Transfers vom fremdsprachlichen zum muttersprachlichen Konzept tiefer verarbeiten und über einen ausgeprägteren kognitiven Bereich von *Language Awareness* verfügen (vgl. FEHLING 2005).

Außerdem profitieren die teilnehmenden Schüler von einer erhöhten sprachlichen Kompetenz. Die letzte Sprachstandserhebung *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI 2006) konnte für die Fremdsprache Englisch nachweisen, dass die nach dem bilingualen Konzept unterrichteten Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern der Regelklasse im Hörverstehen einen zweijährigen Lernvorsprung hatten, d.h., dass ein Lernzuwachs von fünf in drei Jahren erfolgte. Eine Lehrerumfrage⁵ zeigte zudem, dass sich im Punkt *Motivation* geschlechtsspezifische Unterschiede ergeben: Jungen können demnach durch die Verwendung einer Fremdsprache im Sachfach stärker für den Gebrauch der Fremdsprache und Mädchen für die Sachfachinhalte motiviert werden.

Weitere Vorteile bilingualer Unterrichtsformen sind (vgl. CHRIST 2004):

- eine höhere *Handlungsorientierung* (durch Projektunterricht, Methodenvielfalt, Interaktion),
- eine höhere *Schülerorientierung* (autonomes Lernen, Selbstevaluation),
- eine höhere *Wissenschaftsorientierung* (wissenspropädeutische und fachsprachliche Kompetenz) und
- eine ausgeprägtere interkulturelle und soziale Kompetenz.

Gerade der letztgenannte Punkt spielt bei der Wahl der Fächer und Sprachen eine wesentliche Rolle, denn die Einrichtung der ersten bilingualen Züge in Deutschland erfolgte nach dem deutsch-französischen Kooperationsvertrag 1963 mit dem Ziel, den interkulturellen Dialog und die grenzüberschreitende Partnerschaft zwischen beiden Ländern zu fördern. Diese Zielsetzung schließt an den Grenzen zu Polen und der Tschechischen Republik neben der Vermittlung von Kenntnissen auch die Fähigkeit ein, historische Zusammenhänge aus einer anderen Perspektive zu betrachten, die zu einem vertieften Verständnis der Zielkultur führt. In einer Studie zum bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht konnte nachgewiesen werden, dass die Verwendung der Fremdsprache zu einem tieferen Geschichtsbewusstsein führt. Bilinguale Schüler konnten im Gegensatz zur

⁵ Interview mit Matthias Bohn in: „*What's new*. Das Englisch-Magazin“ Cornelsen-Verlag, Herbst/Winter 2007. http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.1295620.de?hasjs=1211392196&submittedByForm=1&pdl=1&file=%2Fsixcms%2Fmedia.php%2F8%2F03-05_Biologie_auf_Englisch.pdf&gsid=1.c.131741.de&id=1295620 [16.2.2009]

Kontrollgruppe den historischen Kontext „differenzierter und präziser beschreiben“ und wendeten Texterschließungsstrategien an, die der „Eigenart einer historischen Quelle angemessener sind“ (vgl. LAMSFUSS-SCHENK 2002: 200).

NOVOTNÝ (2006: 168) hat für das deutsch-tschechische Nachbarschaftsverhältnis in einer Studie herausgearbeitet, dass die bilateralen Beziehungen vor allem als „Asymmetrie in der Nachbarschaft“ wahrgenommen werden. Neben den (historisch bedingten) Stereotypen wird von 39% der tschechischen Befragten die fehlende Kenntnis der Nachbarsprache als Barriere genannt (ebd.). Daher hat das Friedrich-Schiller-Gymnasium im Schuljahr 2008-2009, neben Geographie ab Klasse 7, ein zweites bilinguales Sachfach „Geschichte der deutsch-tschechischen Beziehungen“ als Grundkurs in der Klassenstufe 11 eingeführt.

3 Sprachausbildung in bilingualen Schulzweigen

Die tschechischen Schüler werden durch die zunehmende Dominanz des Englischen im Primarschulbereich zum Teil ohne Vorkenntnisse in Klasse 5 in die binationalen Klassen aufgenommen. Innerhalb von zwei Jahren Deutsch als Fremdsprachenunterricht müssen sie sprachlich so vorbereitet werden, dass sie nach und nach an mehr Fächern in deutscher Sprache teilnehmen können und schließlich in der gymnasialen Oberstufe alle Kurse in deutscher Sprache belegen und ein deutsches Abitur ablegen, weshalb bilinguale-binationale Bildungsangebote sowohl für die Schüler als auch für die Lehrerinnen und Lehrer eine große Herausforderung darstellen.

Gerade durch die Förderung der sprachlichen Kompetenz im Bereich des fachsprachlichen Ausdrucksvermögens, der *Cognitive Academic Language Proficiency* (vgl. CUMMINS 1991), bietet bilingualer Unterricht jedoch die besten Voraussetzungen für eine internationalisierte Studien- und Arbeitswelt. Diese Zielsetzung erfordert eine Analyse von Sprachhandlungen im bilingualen Sachfachunterricht, die sich sowohl von denen im regulären Fachunterricht als auch im Fremdsprachenunterricht unterscheiden (vgl. WOLFF 2006).

Auf rezeptiver Ebene werden im bilingualen Sachunterricht andere **Lesetechniken** benötigt, da die Texte komplexer als im traditionellen Fremdsprachenunterricht sind. Daher stehen selektives bzw. detailliertes Lesen im Vordergrund, die durch Techniken wie Brain Storming oder Vokabelhilfen vorbereitet und durch das Festhalten von Informationen in Zeichnungen, Tabellen und Schemata entlastet werden können. Die Visualisierung von Sachverhalten spielt im bilingualen Sachunterricht eine wichtige didaktisch-methodische Rolle (vgl. Abbildung 2; KRUCZINNA 2006).

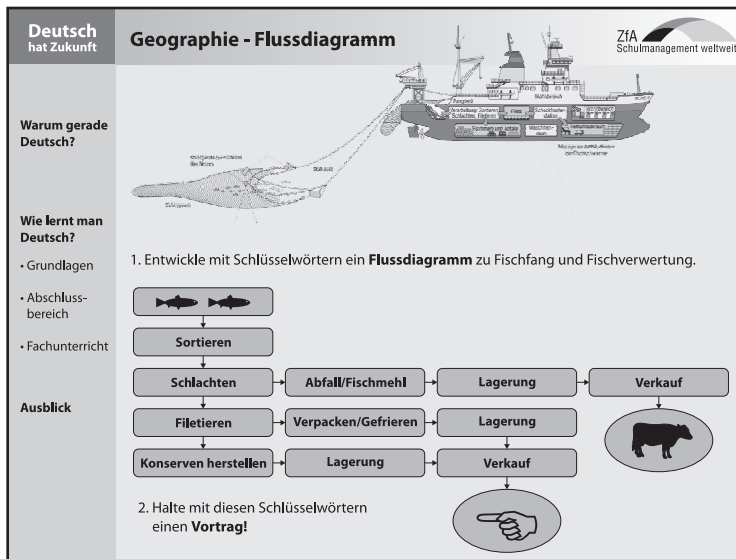


Abbildung 2

Auf der **Wortschatzebene** werden spezielle Wortschließungstechniken benötigt, wobei der hohe Anteil an Internationalismen in der Fachsprache den Transfer aus der Muttersprache und anderen Fremdsprachen erleichtert, sofern die Schüler dafür sensibilisiert worden sind. Hinzu kommen die selbstständige Wörterbucharbeit und Materialrecherchen, der Einbezug von Lexika und das Erstellen von fachspezifischen Glossaren und Wortlisten.

Die Muttersprache spielt im bilingualen Unterricht gleichfalls eine andere Rolle als im Fremdsprachenunterricht. So genannte Plateaus, d.h. Einheiten, in denen die Muttersprache der Schüler verwendet werden kann, sichern das Verständnis komplexer Sachinhalte und vermindern die Diskrepanz zwischen dem kognitiven Entwicklungsstand und der eingeschränkten Sprachkompetenz vor allem in den Anfangsjahren des bilingualen Sachfachunterrichts.

Auf **produktiver** Ebene unterscheiden sich die Anforderungen an Gliederungs-, Schreib- und Korrekturtechniken weniger vom Fremdsprachenunterricht, weshalb eine Zusammenarbeit der Fach- und Sprachlehrer Synergieeffekte bringen könnte. Zu den wichtigsten sprachübergreifenden Sprachhandlungskategorien gehören (vgl. OTTEN/WILDHAGE 2003):

1. beschreiben,
2. erklären,
3. bewerten und
4. Schlussfolgerungen ziehen.

Bei der mündlichen Präsentation stehen im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht jedoch häufiger Ergebnisse als subjektive Meinungen im Vordergrund, weshalb folgende Techniken im bilingualen Sachunterricht einen hohen Stellenwert einnehmen:

- Techniken der Einführung in ein Thema,
- Techniken der logischen Strukturierung,
- Techniken der Zusammenfassung,
- Techniken der Kommentierung der Information,
- Techniken der Überzeugung,
- Techniken der Gesprächsführung (wie turn-taking, Unterbrechen, Zustimmung, Kritisieren).

Methodisch sollte die Lehrperson auf die Abwechslung von Darstellungs- und Aktionsformen sowie das reiche Angebot von Visualisierungsmöglichkeiten achten. Zudem muss die Lehrkraft über grundlegende Kenntnisse des Spracherwerbs verfügen, um einerseits die Nachhaltigkeit der Lernleistungen zu garantieren und andererseits Phänomenen wie bspw. Sprachverlust begegnen zu können.

4 Entwicklungsfelder und Ausblick

Die oben aufgeführten Punkte machen deutlich, dass es für das Unterrichten im bilingualen Sachfachunterricht der Entwicklung einer eigenständigen Didaktik (vgl. THÜRMAN 2002, BONNET/BREIDBACH 2004) bedarf. An die Fachlehrerinnen und -lehrer in bilingualen Schulprogrammen werden somit Anforderungen an didaktisch-methodische Kompetenzen gestellt, die ihnen nur zum Teil aus der Ausbildung bekannt sind. Lehrkräfte in bilingualen Schulprogrammen verfügen nur im Idealfall über die Doppelfakultas Sachfach und Fremdsprache. Es gibt zwar bereits an einigen Universitäten Ausbildungsprogramme⁶ für das Lehren im bilingualen Unterricht (vgl. BLELL/KUPETZ 2005), aber auch interessierten Lehrkräften mit hohen Fremdsprachenkenntnissen müssten Qualifizierungsmöglichkeiten angeboten

6 Zum Beispiel Zusatzstudiengang „Bilinguales Lehren und Lernen an Schulen und Institutionen mit bilinguaem Bildungsangebot“ für DaF, Englisch, Französisch und Spanisch sowie Sachfach an Ruhr-Universität Bochum: www.ruhr-uni-bochum.de/slf/index.html [16.2.2009]

werden. Eine Reihe von Fragen (beispielsweise die Leistungsmessung) ist dabei noch immer offen.

Das Problem der Lehrmittelbereitstellung für den bilingualen Unterricht hat sich in den letzten Jahren für die Sprachen Englisch und Französisch zum größten Teil gelöst. Geeignete Materialien für kleinere Sprachen (z.B. für Polnisch: HARTMANN/KORMAN 2007) zu finden, bleibt allerdings weiterhin dem Engagement einzelner Lehrer oder Initiativgruppen⁷ überlassen. Bei abgestimmten Lehrplaninhalten erleichtern Unterrichtsmaterialien aus dem Zielsprachenland (z.B. tschechische Geographielehrbücher) die Materialrecherche bzw. werden Fremdsprachenassistenten zur Zusammenstellung von Glossaren eingesetzt.

Für den deutschsprachigen Fachunterricht wurde durch das Deutsche Auslandsschulwesen ein Methodenhandbuch (LEISEN 1999) entwickelt und in vielen mittelosteuropäischen Ländern kann auf die langjährigen Erfahrungen an Schulen mit erweitertem Deutschunterricht angeknüpft werden. Diese müssten verstärkt mit Ansätzen aus der Bilingualismus- und Fremdspracherwerbsforschung⁸ sowie des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache für den deutschsprachigen Fachunterricht zusammengeführt werden.

Letztlich sollten auch die Erfahrungen aus dem Grundschulbereich genutzt werden, um die vielfältigen Kontakte und Schüleraustauschprojekte aufrecht zu erhalten, da sie aufgrund der authentischen Lernsituation einen hohen Motivationsfaktor darstellen. Die enge Zusammenarbeit des Friedrich-Schiller-Gymnasiums mit Grundschulen, die Tschechisch anbieten und anderen Partnern in der Region, zeigt die Sinnhaftigkeit von Bildungsnetzwerken⁹ und sichern sowohl den Erfahrungsaustausch als auch die Professionalisierung der an bilingualen Projekten beteiligten Lehrkräfte.

7 Zum Beispiel das deutsch-französische Schulbuch „Leben am Oberrhein“ unter: www.oberrheinschulbuch.org [16.2.2009]

8 So bleibt in der Literatur bislang wenig berücksichtigt, wie der Einbezug von Kindern nichtdeutscher Muttersprache oder zweisprachig aufgewachsener Kinder in den bilingualen Unterricht bzw. die binationalen Klassen erfolgen kann.

9 Zum Beispiel das Bildungsnetzwerk PONTES unter: www.pontes-pontes.de/ oder das Europäische Netzwerk für deutschsprachigen bilingualen Unterricht ‚CLIL in German‘ unter: www.oeko.fi/clilig [16.2.2009]

Literaturverzeichnis:

- AMMON, Ulrich (2009): Thesen zur Abträglichkeit der EU-Sprachenpolitik für Deutsch als Fremdsprache. In: Der Sprachdienst Jg. 53, Nr. 1, S. 16-19.
- BONNET, Andreas/BREIDBACH, Stephan (Hrsg.) (2004): Didaktiken im Dialog. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- BLELL, Gabriele/KUPETZ, Rita (Hrsg.) (2005): Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- CASPARI, Daniela/ZYDATIß, Wolfgang (2007): Einleitung. In: Bilingualer Unterricht macht Schule. Hrsg. v. dies. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 7-18.
- CHRIST, Ingeborg (2004): Bilingualer Unterricht in Deutschland – Strukturen, Entwicklungen, Perspektiven. In: Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze. Hrsg. v. Werner Altmann. Berlin: tranvía, S. 11-40.
- CUMMINS, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual context. AILA-Review Jg. 8, Nr. 1, S. 75-89.
- DESI-KONSORTIUM (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie. Hrsg. v. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M.
- DOYÉ, Peter (1997): Bilinguale Grundschulen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Jg. 8, Nr. 2, S. 161-195.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.) (2008): Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2008 Edition / EACEA, Eurydice, Eurostat. Brussels: EACEA.
- dies. (Hrsg.) (2006): Content Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. Brüssel.
- dies. (Hrsg.) (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel&Luxemburg.
- FEHLING, Sylvia (2005): Language Awareness und bilingualer Unterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- HARTMANN, Kinga/KORMAN, Agnieszka (2007): Deutsch und Polnisch. Bitte sehr! – Bilinguale Unterrichtsmaterialien für die Fächer Geographie und Biologie. Hrsg. v. der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Bautzen. Wrocław: GAJT.
- KRUCZINNA, Rolf (2006): Deutsch hat Zukunft. Materialmappe mit Tageslichtfolien, Texterläuterungen und einer CD mit Multimedia-Präsentation. Hrsg. v. Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen. Köln. Siehe auch: <http://schulwebs1.dasan.de/dfu/materialien/index.html> [16.2.2009]
- KRUMM, Hans-Jürgen (1998): Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache: sprachpolitische und sprachdidaktische Thesen. In: ÖdaF-Mitteilungen Jg. 13, 1, S. 45-55.
- KUBANEK-GERMAN, Angelika (Hrsg.) (1999): Steig in das Sprachbad. Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich Jg. 7, S. 21.
- LAMSFUß-SCHENK, Stefanie (2002): Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In: Bilingualer Sachfachunterricht. Hrsg. v. Stephan Breidbach/Gerhard Bach u. Dieter Wolff. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 191-206.

- LEISEN, Josef (Hrsg.) (1999): Methoden-Handbuch – Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus.
- MÄSCH, Nando (1995): Das deutsche Modell eines bilingualen Bildungsganges. In: Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Hrsg. v. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, S. 467-471.
- NOVOTNÝ, Lukáš (2006): Unsere Deutschen? Einstellungen in den tschechischen Grenzgebieten zur deutsch-tschechischen Vergangenheit. In: Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Hrsg. v. Steffen Höhne et al. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, S. 161-180.
- OTTEN, Edgar/WILDHAGE, Manfred (Hrsg.) (2003): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen.
- SPANIEL, Dorothea (2007a): Bilinguales-binationales Lernen in Grenzregionen zur Förderung europäischer Identität. In: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch. Curriculum Linguae 2007. Hrsg. v. Kim Haataja. Tampere: Juvenes Print, S. 131-144.
- SPANIEL, Dorothea (2007b): Tschechisch als Nachbarsprache im Freistaat Sachsen. In: Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei 15. Hrsg. v. Steffen Höhne et al. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, S. 493-508.
- THÜRMAN, Eike (2002): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bilingualer Unterricht. Hrsg. v. Gerhard Bach u. Susanne Niemeier. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 75-96.
- ders. (1999): Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Manuskript. URL: www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/pdf/ar0001.pdf [16.2.2009]
- TRIER, Uri P. (1997): Sprachpolitik und Bildung. In: Swiss Political Science Review Jg. 3, Nr. 4, S. 92-113. URL: www.ingentaconnect.com/content/spsa/spsr [16.2.2009]
- TRIM, John/NORTH, Brian/COSTE, Daniel (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- WOLFF, Dieter (2006): Zum Stand der Diskussion um den bilingualen Sachfachunterricht in Europa: Stimmen aus der Politik, aus der Praxis und aus der Forschung. Vortragsmanuskript, 30.03.2006, Goethe-Institut Madrid.



PAVLA NEČASOVÁ/DAGMAR ŠVERMOVÁ

Zum Zustand des bilingualen Unterrichts in Tschechien

Der Artikel beschäftigt sich mit der Problematik der Mehrsprachigkeit. In der Einleitung wird die nicht eindeutige Auffassung des Begriffs Bilingualismus inklusive seiner Typologie geklärt. Die Aufmerksamkeit wird auch der Situation des bilingualen Lehrens und Lernens auf dem Territorium der Tschechischen Republik gewidmet. Zuerst werden einzelne Formen des bilingualen Unterrichts aufgelistet, die in Tschechien im Deutschunterricht angewendet werden. Außerdem werden die Ergebnisse einer Untersuchung präsentiert, die die Autorinnen im Jahre 2008 im Rahmen der Entwicklungsprojekte des Schulministeriums durchgeführt haben. Aufgrund der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen für die Innovation der Studienprogramme zur Ausbildung der künftigen Deutschlehrer/innen formuliert.

1 Problemstellung

Die Sprache und das Denken sind zwei Attribute, die untrennbar zu der menschlichen Gesellschaft gehören. Sie wurden zum Gegenstand der Untersuchungen mancher Wissenschaftler im Bereich der Linguistik, Psychologie, Psycho- und Neurolinguistik u. a. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stand immer die Problematik, wie der Prozess des Erwerbs der Muttersprache verläuft. Wir sollten einige Namen in Erinnerung rufen, wie z. B. VYGOTSKIJ (1976) und PIAGET (1970). Infolge der Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens stieg der Bedarf an zwischenmenschlichen Kontakten und entstand die Notwendigkeit, auch weitere Sprachen zu lernen, damit Menschen verschiedener Nationalitäten miteinander kommunizieren können. Diejenigen, die mehrere Sprachen beherrschen, werden oft als bilinguale Sprecher bezeichnet. Man sollte aber hinterfragen, was Bilingualismus bedeutet und ob jeder Mensch, der in seiner Muttersprache und in einer Fremdsprache spricht, wirklich bilingual ist (vgl. z. B. BAUSCH 1995: 82).

1.1 Bilingualismus: Definitionen

In der Fachliteratur ist die Auffassung des Begriffs (Bilingualismus, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit) ziemlich uneinheitlich. Als Beispiel führen wir einige Definitionen aus verschiedenen Quellen an: Nach DE CILLIA (1994: 12) versteht man unter diesem Begriff, „[...] dass ein Individuum mehr als eine Sprache beherrscht und verwendet, wobei der Grad der Beherrschung der jeweiligen

Sprache sehr unterschiedlich sein kann, ebenso wie die funktionale Verteilung der jeweiligen Sprachen auf unterschiedliche Domänen“. Die Autoren des Pädagogischen Wörterbuchs (PRŮCHA et al. 2003: 25) definieren Bilingualismus (Zweisprachigkeit) als „die Fähigkeit eines Individuums zwei Sprachen zu sprechen“ (Übersetzung – PN/DŠ). Diese Definition wird dann aus psycholinguistischer Sicht noch präzisiert: „Bilingualismus ist eine Art der kommunikativen Kompetenz, die es ermöglicht, verschiedene Kommunikationsbedürfnisse mit Hilfe sowohl der ersten als auch der zweiten Sprache zu realisieren“ (Übersetzung – PN/DŠ). MÜLLER (2006: 15) erklärt den Bilingualismus als „Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb (d. h. ohne formalen Unterricht) zweier Sprachen als Muttersprachen im Kleinkindalter resultiert“. LAMBECK (1984: 11) zitiert eine Definition von MARTINET (1973: 226):

Unter Bilingualismus und Multilingualismus erfasst man die allgemeine Tatsache all derjenigen Situationen, die die im allgemeinen gesprochene und in bestimmten Fällen schriftliche Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen (langues) durch ein Individuum oder eine Gruppe erfordern [...].

In derselben Publikation führt er noch eine Definition von MACKKEY (1968: 554f.) an: „Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘langue’ but of ‘parole’“. KIELHÖFER und JONEKEIT (1995: 91) zitieren eine Definition von WEINREICH (1977: 15): „Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt“. Nach BICKES (vgl. 2004: 28) bedeutet der Bilingualismus die gleichzeitige Aneignung zweier Sprachen, wobei diese auch zeitlich verschoben entweder im natürlichen oder schulischen Milieu stattfinden kann. Der in der Fachliteratur oft zitierte Wissenschaftler WANDRUSZKA (1979, zit. nach BAUSCH 1995: 81) versteht die Mehrsprachigkeit als die „im menschlichen Individuum angelegte Fähigkeit [...], grundsätzlich viele Sprachen [...]“ zu erwerben und zu benutzen.

Obwohl sich die oben angeführten Definitionen deutlich unterscheiden, kann man in ihnen vier umstrittene Faktoren finden. Es handelt sich vor allem um das Alter, in dem die Aneignung der zweiten Sprache beginnt, um die zeitliche Verschiebung, die Stufe der Beherrschung der zweiten Sprache und auch um den Ort des Lernens, d. h. ob es in der natürlichen oder schulischen Umgebung erfolgt. Alle Faktoren beeinflussen einander und sind voneinander abhängig. Das Alter, in dem man mit dem Lernen anfängt, ist sehr eng mit der Problematik der Zeitverschiebung

verbunden. Manche Autoren diskutieren darüber, ob man auch das Erwerben der zweiten Sprache später als im kindlichen Alter für Bilingualismus halten kann, wobei einige Wissenschaftler Bilingualismus nur als simultanen Bilingualismus verstehen, d.h. dass die zweite Sprache gleichzeitig mit der Muttersprache im frühen Lebensalter gelernt wird.¹

Man diskutiert auch darüber, ob die Stufe der Beherrschung der zweiten Sprache auf dem gleichen Niveau sein sollte wie die der ersten Sprache. Einige Autoren sind der Meinung, dass der bilinguale Mensch beide Sprachen auf dem gleichen Niveau beherrscht. Bei einigen davon geht die Auffassung der hohen Stufe der zweiten Sprache so weit, dass sie von einer zweiten Muttersprache sprechen, wie z. B. MÜLLER (vgl. 2006: 15): „Vom simultanen Erwerb mehrerer Muttersprachen [...]“. Die Problematik des Niveaus der zweiten Sprache ist implizit auch in der psycholinguistischen Auffassung des Bilingualismus der Autoren des Pädagogischen Wörterbuchs (PRŮCHA et al. 2003: 25) ausgedrückt, denn sie sprechen von unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnissen. STERNBERG (2002: 356) drückt seine Meinung dazu klar aus: „[...] bilinguale Individuen – Menschen sprechen perfekt zwei Sprachen [...]“. Im Gegensatz dazu gibt es auch Ansichten, dass es für die Bezeichnung „der bilinguale Sprecher“ reicht, wenn ein Sprecher eine Fremdsprache versteht. Wenn wir auf diese Auffassung eingehen, wären fast alle Menschen bilingual. Mit den Stufen der Kompetenzen (maximal bilinguals, volle Kompetenzen) beschäftigt sich näher auch WANDRUSZKA (1979). Seiner Ansicht nach handelt es sich in den meisten Fällen um die sog. *approximative* Form des Bilingualismus, was die ungleichmäßige Stufe der Beherrschung einzelner sprachlicher Einheiten bedeutet. Bei manchen Sprechern existieren unausgeglichene Kenntnisse in beiden Sprachen, wobei immer eine Sprache in bestimmten Bereichen dominiert (Sprachdominanz). KIELHÖFER und JONEKEIT (1995: 12) führen in diesem Sinn Bezeichnungen für die dominierende Sprache – *stärkere Sprache* und für die nicht so gut erworbene – *schwächere Sprache* an. Auch MÜLLER (2006: 66) unterstützt die Idee der Sprachdominanz bei manchen Sprechern und listet charakteristische Merkmale der schwächeren Sprache auf: Der Transfer läuft in der Richtung von der stärkeren zu der schwächeren Sprache, einige grammatische Erscheinungen sind nicht erlernt, der Wortschatz ist ungenügend entwickelt, es werden oft nur feststehende Ausdrücke mit einfacher Grammatik benutzt.

¹ Vgl. z. B. die Definition von MÜLLER (2006: 15), BICKES (2004: 28) lässt beide Möglichkeiten zu.

1.2 Bilingualismus: Typologie

Die Uneinigkeit der Auffassung² des Bilingualismus ist wahrscheinlich in der Existenz seiner verschiedenen Formen begründet. Eine sehr ausführliche Übersicht präsentiert z. B. BAUSCH (1995: 82-85). Er unterscheidet zwei Hauptgruppen der Mehrsprachigkeitsformen. In der ersten Gruppe sind die Formen zusammengefasst, die auf Grund der intensiven Migrationsveränderungen entstehen. Darunter fallen die *minimale* (incipient bilinguals) Mehrsprachigkeit, wenn nur begrenzte Sprachkenntnisse in der zweiten Sprache aufgewiesen werden, die *maximale* Mehrsprachigkeit mit Kenntnissen eines Muttersprachlers und der Semilingualismus mit niedrigem Beherrschungsgrad in allen Sprachen des Individuums. In diese Gruppe gehören auch die *symmetrische* und *asymmetrische* Mehrsprachigkeiten, die sich durch ausgewogene bzw. nicht ausgewogene Kenntnisse in beiden oder mehreren Sprachen auszeichnen. Die zweite Hauptgruppe umfasst jene Formen der Mehrsprachigkeit, die sowohl in der globalen Kommunikation als auch im Unterricht entstehen können. BAUSCH (1995: 82-85) spricht von *funktionalen* Mehrsprachigkeitsformen, die vor allem mit der Kommunikationsabsicht eng verbunden sind. Er teilt sie in *produktive* und *rezeptive* Mehrsprachigkeiten ein, die meistens in speziellen Kursen realisiert werden. Weitere Formen unterscheiden sich durch die Art der Speicherung des Sprachkodes im Gehirn. Wenn ein bilinguales Individuum für Wörter aus zwei fremden Sprachen eine gemeinsame Bedeutung (allgemein gesagt ein Kodierungssystem) im Gehirn speichert, handelt es sich um die *kombinierte* Form des Bilingualismus (compound). Dieser Typ entsteht beim Erwerb der beiden Sprachen in einem Milieu, z. B. in einer Familie, in der die Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen. Bei *koordinativ* erworbenen Sprachen (coordinate) existieren im Gehirn zwei getrennte Kodierungssysteme für zwei Sprachen. Das bedeutet, dass jedes Äquivalent mit spezieller Bedeutung im Gedächtnis gespeichert wird. Diese Form der Mehrsprachigkeit entsteht, wenn sich das bilinguale Individuum die Sprachen in unterschiedlichen Umgebungen aneignet, z. B. eine in seiner Familie und die andere Sprache in der Schule. MÜLLER (2006: 21) führt in diesem Zusammenhang noch eine Form an, und

2 Der Uneinigkeit der Auffassung des Bilingualismus entsprechen auch Unterschiede in den Bezeichnungen. In der tschechischen Literatur werden die Begriffe *Bilingualismus*, bzw. *Zwei- und Mehrsprachigkeit* (vgl. PRŮCHA et al. 2003, JELÍNEK 2004/2005) benutzt, in der ausländischen Literatur z. B. *bilingualer (Sachfach-) Unterricht* (HELBIG 2003), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern* (CHRIST 1999), *content and language integrated learning (CLIL)* (LAMSFUß-SCHENK/WOLFF 1999) und *imerzní metoda* (VOLLMER 1992, DE CILLIA 1994, ŠVERMOVÁ 2007/8), wobei hier nur die am häufigsten verwendeten Begriffe aufgelistet sind.

zwar den *untergeordneten* Bilingualismus (sub-coordinate)³. Die Wörter werden bei diesem Typ der Mehrsprachigkeit in der untergeordneten Sprache durch die Bedeutung der übergeordneten Sprache interpretiert⁴. Wenn z.B. ein bilinguales Individuum zuerst Englisch und später Deutsch lernt, wird das deutsche Wort *Buch* mit dem englischen Wort *book* assoziiert. Einige Autoren bezeichnen dieses Verfahren als die indirekte Methode (vgl. WEINREICH 1970: 10). Anders gesagt hat der Sprecher dieses Types der Mehrsprachigkeit die Bedeutung bestimmter lexikalischer Einheiten in der stärkeren (früher erlernten) Sprache gespeichert und verknüpft diese nun mit dem Ausdruck aus der schwächeren Sprache.

Die letzte Untergruppe umfasst noch die Formen, die sich durch das Alter, in dem die Aneignung der Sprache beginnt, unterscheiden: den *frühkindlichen* Bilingualismus, der meistens in der Familie stattfindet, und den *konsekutiven* oder auch *sukzessiven* Bilingualismus, der im Rahmen des Unterrichts in der Schule nach bestimmten Curricula realisiert wird. In diesem Zusammenhang wird oft die Frage diskutiert, welches Alter für das Fremdsprachenerlernen das beste und effektivste ist (Critical Period Hypothesis). BAUSCH (1995: 82-85) lehnt die Theorie „je früher desto besser“ ab und betont, dass eine viel wichtigere Rolle als das Alter die Methoden und methodischen Verfahren spielen, die für ein bestimmtes Alter der Lernenden geeignet sind. Das Diagramm 1 zeigt die schematische Gliederung der einzelnen Formen nach BAUSCH (1995: 82-85) und MÜLLER (2006: 21).

3 Diese Form führt zum ersten Mal WEINREICH (1970: 9) an.

4 Unter der übergeordneten Sprache verstehen die Autoren eine Sprache, die als die Erstsprache erworben wird. Man kann hier auch auf die Definition der stärkeren und schwächeren Sprache verweisen.

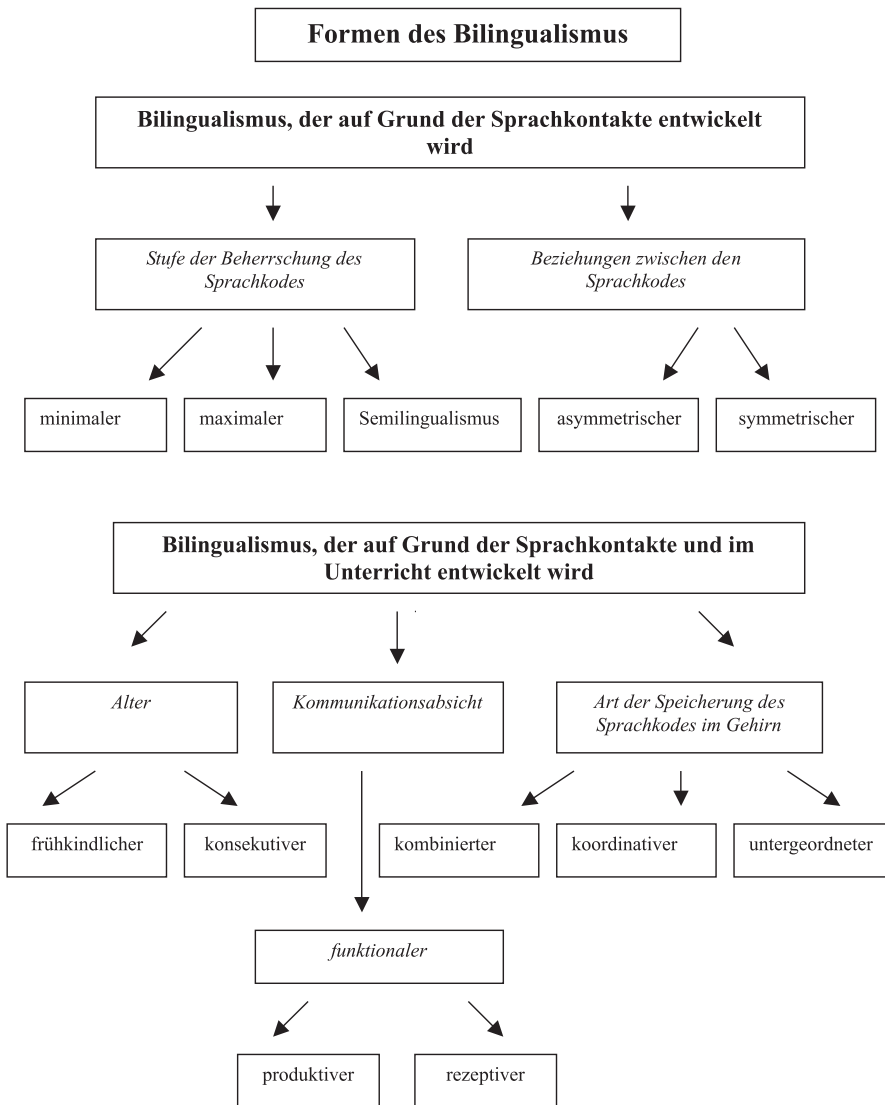


Diagramm 1: Graphische Darstellung der Typologie des Bilingualismus nach BAUSCH (1995: 82-85) und MÜLLER (2006: 21).

1.3 Bilinguales Lernen

Im Weiteren werden wir uns vor allem mit der konsekutiven oder auch sukzessiven Form des Bilingualismus beschäftigen, die im Rahmen des schulischen Unterrichts realisiert wird. In diesem Fall sollte man den Begriff *bilinguales Lernen* verwenden. Gehen wir wieder von den Definitionen des bilingualen Lernens aus. Die Definitionen dieses Begriffes weisen ebenfalls erhebliche Unterschiede auf. HELBIG (2003: 179) vertritt die weite Auffassung, die einerseits ein methodisches Konzept des Sachunterrichts mit zwei Unterrichtssprachen (Ziel- und Muttersprache) darstellt. Andererseits umfasst dieser Begriff alle Spezifika, die mit der Einordnung des bilingualen Lernens in Curricula zusammenhängen. Eine sehr allgemeine Definition bieten die Autoren des Pädagogischen Wörterbuchs (vgl. PRŮCHA et al. 2003: 25): „Das bilinguale Lernen zielt darauf ab, die Kommunikationskompetenz in einer anderen Sprache zu bilden. Man kann jedoch hinterfragen, wie der Begriff Fremdsprachenunterricht überhaupt definiert ist.“ (Übersetzung - PN/DŠ). BUTZKAMM (2004: 22) unterscheidet in diesem Kontext das Fremdsprachenlernen als Kommunikationsmittel (Mitteilungsbezogenheit, focus on message) und eigenes Fremdsprachenlernen (Sprachbezogenheit, focus on form). Der erste Typ des Fremdsprachenunterrichts entspricht dem Sachunterricht in bilingualen Studienprogrammen und der zweite dem intensiven Fremdsprachenunterricht. KRECHEL (1995: 203) betont dabei einen wichtigen Faktor:

[...] es geht im bilingualen Sachunterricht nicht um Vermittlung einer spezifischen Fachsprache, sondern um den Aufbau einer allgemeinen Kompetenz, Sachverhalte in einer anderen Sprache zu erkunden, zu beschreiben, zu erläutern, zu bewerten und mit Anderen zu erörtern.

Zum bilingualen Lernen äußert sich auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001: 17). Laut seiner Autoren sollten einzelne Fremdsprachen nicht in getrennten gedanklichen Bereichen erworben werden, sondern sie sollten gemeinsam zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beitragen, weil die Kommunikationsabsicht nur auf diese Weise effektiv realisiert werden kann. BICKES (2004: 33) bezeichnet diese Theorie als *integrierte Mehrsprachigkeit*. Manche Autoren präsentieren ihre Auffassungen des bilingualen Lernens als eine der Methoden des Fremdsprachenunterrichts (vgl. BAUSCH 1995: 82). HELBIG (2003: 179) ordnet das bilinguale Lernen sogar den innovativen Methoden zu.

2 Konsekutives bilinguales Lernen in der Tschechischen Republik

In diesem Kapitel werden einzelne Formen des konsekutiven bilingualen Lernens, die in der Tschechischen Republik realisiert werden, kurz beschrieben.

In Tschechien werden Projekte mit bilinguaem Lernen umgesetzt, die in das tschechische Bildungssystem legislativ integriert wurden. Es handelt sich um Projekte, die das Ausbildungsangebot erweitern und ergänzen. Sie haben oft regionalen Charakter und werden im Rahmen der Standardcurricula verwirklicht. In allen Projekten ist die Partizipation der ausländischen Partner bedeutend und eine entscheidende Rolle spielt die Tatsache, inwieweit sie in den Fremdsprachen-Sachunterricht einbezogen werden. Für die Zielerreichung dieser Projekte sind auch ergänzende außerschulische Projekte, die die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ermöglichen, wichtig. Bilinguale oder mehrsprachige Projekte kann man nach verschiedenen Kriterien einteilen. Ein wichtiges Kriterium stellt das Alter der Lernenden dar. Bedeutend sind auch der Grad des erreichten Bilingualismus und die Umgebung der Realisation.

2.1 Frühkindliches (konsekutives) bilinguales Lernen

Seit Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts haben an vielen tschechischen Schulen und sogar auch in einigen Kindergärten die ersten Versuche mit dem frühen Fremdsprachenlernen begonnen. Einige von diesen Versuchen haben an Erfahrungen mit dem frühen Fremdsprachenunterricht aus den 60er Jahren angeknüpft und diese erweitert. Es wurden verschiedene methodische Lernmaterialien entwickelt und auch Lehrbücher herausgegeben, die für Kinder von 5 bis 9 Jahren bestimmt waren. Für das frühe Fremdsprachenlernen wurden spezielle Konzepte, methodische Hinweise und besondere Organisationsformen erarbeitet und es wurden auch legislative Voraussetzungen im Rahmen-Bildungsprogramm für die Grundschulausbildung festgelegt. Auch im Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht mit dem Aktionsplan für die Jahre 2005-2008 wurden die Rahmenziele des Fremdsprachenunterrichts und auch konkrete Aufgaben formuliert in Bezug auf den Fremdspracherwerb im Vorschulalter sowie in den ersten Jahrgangsstufen der Grundschule inkl. der Lehrerbildung, Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Der frühkindliche (konsekutive) Bilingualismus wird im Rahmen mancher Projekte in Kindergärten und Grundschulen realisiert. Für diese Projekte ist die grenzüberschreitende Zusammenarbeit typisch, d. h. häufige Kontakte der tschechischen und deutschen (österreichischen, polnischen) Kinder im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten. Der Spracherwerb wird durch regelmäßige, ganztägige

Austausche unterstützt. Kinder lernen auf diese Weise die fremdsprachliche Atmosphäre kennen, die sowohl real als auch künstlich geschaffen werden kann. Als Beispiele für solche bilinguale Unterrichtsaktivitäten dienen Projekte wie SCHKOLA und PONTES⁵. Das Projekt SCHKOLA⁶ geht von der Konzeption komplexer Ausbildung aus, wobei es Elemente der Montessori-Methode und der Waldorfschule einbezieht. Die Fremdsprache wird hier unbewusst und implizit erworben und der Lernprozess zeichnet sich durch große Spontaneität aus.

2.2 Zweisprachige Sektionen an Gymnasien auf dem Gebiet der Tschechischen Republik

Für die Konzeption des bilingualen Lernens wurde in Tschechien ein Modell des späteren Anfangs des Sachunterrichts nach der vorausgehenden intensiven Sprachvorbereitung gewählt. Nach der Wende wurden im Rahmen der mehrjährigen Gymnasien zweisprachige Sektionen errichtet. Diese Abteilungen entstanden zuerst in Zusammenarbeit mit Frankreich, Belgien, Italien, Großbritannien, Österreich und Deutschland. Sie befinden sich im experimentellen Status, der im Jahre 2013 beendet sein soll, und bieten vor allem integriertes Fremdsprachen-Sachlernen (vgl. BUTZKAMM 2004: 22) an. Auf diese Weise können die Lernenden einen hohen Grad des funktionalen Bilingualismus erreichen (vgl. BAUSCH 1995: 83).

In Tschechien wird dieser Typ des bilingualen Sachunterrichts seit dem Schuljahr 1991/92 am *F. X. Šalda-Gymnasium* in Liberec⁷ in Kooperation mit der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt. Heute ist dieses Gymnasium das einzige mit dieser Form des bilingualen Lernens in Zusammenarbeit mit Deutschland. In der zweisprachigen Sektion unterrichten sowohl tschechische als auch deutsche Lehrer. Für die tschechischen Lehrer in der zweisprachigen Sektion werden im Rahmen der Fortbildung Fachschulungen und Seminare angeboten, die sowohl in Tschechien als auch in Deutschland stattfinden.

Eine ähnliche Form des bilingualen Lernens wird auch am *Dr. Karel Polesný-Gymnasium* in Znojmo verwirklicht. Bei diesem Projekt arbeiten Tschechien und Österreich zusammen. Die österreichische Seite stellt für den Fremdsprachen-Sachunterricht österreichische Lehrkräfte zur Verfügung. Sie organisiert und

5 Projekt des Verbandes PONTES, „Mehrsprachige Angebote in tschechischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neise-Nissa-Nysa“ (vgl. PODRÁPSKÁ 2007).

6 Das Projekt SCHKOLA entstand als Initiative tschechischer, deutscher und polnischer Schulen. Es bietet Ausbildung (Sachunterricht) in einer fremden Sprache der Nachbarländer schon ab der ersten Klasse der Grundschule an. Zurzeit gibt es in diesem Projekt ca. 1100 Schüler an 11 Schulen in Sachsen, Tschechien und Polen.

7 Im Schuljahr 1990/91 wurde eine zweisprachige Sektion auch am *Gymnasium Na Pražáče* in Prag eröffnet, die aber allmählich in das Deutsche Sprachdiplom transformiert wurde.

finanziert auch methodische Studienaufenthalte für tschechische Lehrer. Zurzeit gestalten drei österreichische und fünf tschechische Lehrer mit spezieller fachlicher und methodischer Fortbildung in Österreich den Unterricht.

Von den oben genannten Schulen unterscheiden sich deutlich zwei weitere Einrichtungen: die Deutsche Schule in Prag und das Österreichische Gymnasium in Prag. *Německá škola v Praze* (Deutsche Schule in Prag) bildet eine Sektion der Deutsch-tschechischen Begegnungsschule. Dieser Typ des bilingualen Lernens öffnet breite Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens der tschechischen und deutschen Lernenden mit dem Ziel, neben der außerordentlich hohen Stufe der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz auch die Verstärkung des gegenseitigen Verständnisses zu entwickeln. Tschechische und deutsche Schüler stehen im alltäglichen Kontakt während des Unterrichts sowie bei verschiedenen außerunterrichtlichen oder spontanen Aktivitäten.

Den fremdsprachlichen Sachunterricht realisiert auch das *Rakouské gymnázium v Praze* (Österreichisches Gymnasium in Prag). In den ersten zwei Klassen unterrichten tschechische Lehrer zwei Drittel der Unterrichtsstunden. Die restliche Stundenzahl dient dem Fremdsprachenunterricht und der sprachlichen Vorbereitung für den Sachunterricht in Mathematik und Musik. Ab der dritten Klasse unterrichten in mehreren Fächern vorwiegend österreichische Lehrer. An diesem Gymnasium lernen neben tschechischen Schülern auch Lernende aus anderen Nationen. Die Kommunikationssprache außerhalb des Unterrichts ist hier – anders als in der Deutsch-tschechischen Begegnungsschule – das Tschechische.

Für alle oben genannten Schulformen ist der funktionale kombinierte konsekutive Bilingualismus mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau C1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen typisch.

2.3 Programm „Das deutsche Sprachdiplom“ und „Das österreichische Sprachdiplom“

Im Unterschied zu den schon angeführten Formen der bilingualen Ausbildungsprogramme mit fester Struktur des fremdsprachlichen Sachunterrichts und mit genauer Festlegung der Stundenanzahl ist für diese Form des bilingualen Lernens eine niedrigere Zahl der Unterrichtsstunden des Sachunterrichts charakteristisch. In manchen Schulen werden die sog. bilingualen Module verwendet (vgl. HELBIG 2003: 180). Das bedeutet, dass in bestimmten Sachfächern nur einzelne Themen in der Fremdsprache gelehrt und gelernt werden. Dieser Typ des bilingualen Lernens wird im Unterricht nach den Rahmenprogrammen für Grundschulen und für Gymnasien integriert, was eine ziemlich große Flexibilität ermöglicht. Zurzeit kann Das deutsche Sprachdiplom an 24 und Das österreichische Sprachdiplom an 4 Schulen in der Tschechischen Republik erworben werden.

2.4 Bilinguales Lernen in der deutsch-tschechischen Kooperation auf dem Gebiet Sachsens

Neben den schon erwähnten grenzüberschreitenden Projekten zum frühkindlichen bilingualen Lernen entwickelten sich auch andere Programme mit späterem Beginn des bilingualen Lernens. Es handelt sich um gemeinsamen Unterricht deutscher und tschechischer Schüler in einer Klasse. Der Sachunterricht verläuft sukzessiv, d. h. in den meisten Fächern in der Zielsprache. Die Konzeption solcher Schulen verbindet Bildung und Erziehung zu einem Ganzen. Als ein besonders erfolgreiches Beispiel für diese Form kann man das *deutsch-tschechische binationale zweisprachige Projekt am F. Schiller- Gymnasium in Pirna* in Sachsen anführen.

3 Auswirkungen des bilingualen Lernens in der Aus- und Fortbildung der tschechischen Lehrer

Die Autorinnen dieses Artikels beobachteten im Jahre 2008 im Rahmen eines Entwicklungsprojekts des Schulministeriums alle möglichen Typen des bilingualen Lernens für tschechische Schüler. Aufgrund der Ergebnisse wurden Schlussfolgerungen für die Innovation der Studienprogramme zur Ausbildung der künftigen Deutschlehrkräfte formuliert. Die Veränderungen von Curricula erfordern auch Veränderungen in der Ausbildung der künftigen Deutschlehrer an den Lehrstühlen für Germanistik. Im Vordergrund des Projektes stehen folgende Hauptziele: Künftige Deutschlehrer sollten die legislative Problematik des bilingualen Lernens kennen, sie sollten entsprechende Sprachkenntnisse besitzen und nicht zuletzt auch methodisch ausgezeichnet für den bilingualen Unterricht vorbereitet sein.

Um ein entsprechendes Niveau des frühen Fremdsprachenlernens im Vorschulalter und im Primarbereich (in der Unterstufe der Grundschule) zu sichern, müsste man beim Lehramtsstudium mehr Aufmerksamkeit auf die spezifische Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts richten. An manchen Pädagogischen Fakultäten wurden im Rahmen des Fremdsprachen-Lehramtsstudiums Primarschullehrkräfte im Bereich Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts ausgebildet (z. B. Fachkombination: Primarschullehrer und jeweilige Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Didaktik für den Primarschulbereich/Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns). Auch im Bereich der Weiter- und Fortbildung der Grundschullehrer werden die spezifischen Fortbildungsmaßnahmen für das frühe Fremdsprachenlernen festgelegt. Die Pädagogischen Zentren, das Goethe-Institut Prag, Lehrerverbände und andere Institutionen oder Stiftungen haben eine Reihe von Fortbildungsseminaren für Primarschullehrkräfte und sogar für Mitarbeiter in Kindergärten organisiert.

Innovative Vorschläge für die Verbesserung der Ausbildung beziehen sich vor allem auf die Lehrpläne im gegenwärtigen Studienprogramm für künftige Deutschlehrer an Grund- und Mittelschulen. Die innovativen Elemente sollten in drei Ebenen integriert werden. Es handelt sich um die Ebenen der Sprach-, Fach- und methodischen Kompetenzen. Für die Entwicklung der entsprechenden Sprachkompetenz werden Bedingungen für fachliche und terminologische Sprachvorbereitung in *Sprachübungen* eingerichtet, die die Studierenden befähigen sollen, den Unterricht im zweiten von ihnen studierten Fach in der fremden (deutschen) Sprache abzuhalten. Die Realisierung dieses Vorhabens setzt eine enge Kooperation mit Dozenten der Lehrstühle für Sachfächer und auch mit deutschen sowie österreichischen Lektoren voraus.

Im Fach *Didaktik für Deutsch als Fremdsprache* sollten die Studierenden nicht nur gültige Curricula gut kennen, sondern sie sollten auch den Prozess der Entwicklung und Genehmigung neuer bzw. experimenteller Curricula verfolgen. Man setzt eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen voraus, die Formen des bilingualen Lernens realisieren. Das sollte auch für das Praktikum der Studierenden an Schulen mit bilinguaem Lernen gelten. Dabei wird in der Praxis überprüft, wie und wie weit Studenten imstande sind, den Fremdsprachen-Sachunterricht zu realisieren. Alle vorgeschlagenen Veränderungen erfordern jedoch eine grundsätzliche sowie eine umfassende methodisch-didaktische Reform an den Universitäten, die ihnen vorausgehen müsste.

Literaturverzeichnis:

- BAUSCH, Karl-Richard (1995): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 81-87.
- BICKES, Hans (2004): Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon – evolutionsbiologische, soziokulturelle und kognitionswissenschaftliche Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Hrsg. v. Frank Königs. Tübingen: Gunter Narr, S. 27-51.
- BUTTARONI, Susanna (1994): Bilingualer Früherwerb. Betrachtungen aus einer psycholinguistischen Perspektive. In: Bilinguale Schulen: Lernen in zwei Sprachen. Hrsg. v. Franz Koschat u. Gottfried Wagner. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, S. 30-45.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2004): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1980): Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg: Quelle und Meyer.

- DE CILLIA, Rudolf (1994): Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts. In: *Bilinguale Schulen: Lernen in zwei Sprachen*. Hrsg. v. Franz Koschat u. Gottfried Wagner. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, S. 11-22.
- HELBIG, Beate (2003): Bilinguales Lehren und Lernen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 179-186.
- HOFMANNOVÁ, Marie/NOVOTNÁ, Jarmila (2002/2003): CLIL – nový směr ve výuce. In: *Cizí jazyky*, Jg. 46, Nr. 1, S. 5-6.
- CHRIST, Ingeborg (1999): Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schule. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], Jg. 4, Nr. 2. URL: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/christi_2.htm [05.08.2008].
- JELÍNEK, Stanislav (2004/2005, 2005/2006): K některým otázkám bilingvismu I, II. In: *Cizí jazyky*, Jg. 48 u. 49, Nr. 5 u. 1, S. 153-155 u. 8-11.
- KIELHÖFER, Bernd/JONEKEIT, Sylvie (1995): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (1995): Von der Allgemeinsprache zur Fachsprache – ein Beitrag zur inhaltsbezogenen Sacharbeit im bilingualen Erdkundeunterricht. In: *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Hrsg. v. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, S. 201-210.
- LAMBECK, Klaus (1984): *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- LAMSFUß-SCHENK, Stefanie/WOLFF, Dieter (1999): Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], Jg. 4, Nr. 2 URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm> [05.08.2008]
- MACKEY, William F. (1968): *The Description of Bilingualism*. In: *Readings in the Sociology of Language*. Hrsg. v. J.-A. Fishman. The Hague: Mouton.
- MARTINET, André (1973): *Linguistik*. Stuttgart: Metzler.
- MEIBNER, Franz-Joseph (1995): Umriss der Mehrsprachigkeit. In: *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Hrsg. v. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, S. 172-187.
- MÜLLER, Natascha/KUPISCH, Tanja/SCHMITZ, Katrin u. a. (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- PIAGET, Jean (1970): *Psychologie intelligence*. Praha: Academia.
- PODRÁPSKÁ, Kamila (2007): Všemi čivami a smysly... In: *Nabídka cizích jazyků v českých zařízeních pro předškolní děti v Euroregionu Neisse-Nisa-Nysa*. Liberec/Görlitz, 2007, S.10-11.

- PRŮCHA, Jan/WALTEROVÁ, Eliška/MAREŠ, Jiří (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- STERNBERG, Robert (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- ŠVERMOVÁ, Dagmar (2008): Využití imerzních prvků při osvojování cizího jazyka v raném věku. In: *Cizí jazyky*, Jg. 51, Nr. 4, S. 113-115.
- VYGOTSKIJ, Lev-Semjonovič (1976): *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- WANDRUSZKA, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: DTV.
- WEINREICH, Uriel (1970): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- WEINREICH, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt*. München: Beck.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005-2008. MŠMT. URL: www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf [10.08.2009]
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2005. MŠMT. URL: www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze [10.08.2009]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1999): *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bericht des Schulausschusses vom 04.01.1999, Bonn.



II

REZENSIONEN





ATTILA BOMBITZ / RENATA CORNEJO / SŁAWOMIR PIONTEK / ELEONORA RINGLER-PASCU (Hrsg.): Österreichische Literatur ohne Grenzen. Gedenkschrift für Wendelin Schmidt-Dengler. Wien: Praesens, 2009, ISBN 978-3706904964, 525 S.

Sammelbände zu rezensieren ist meist ein undankbares Geschäft. Die Heterogenität der Aufsätze lässt oft kaum ein Urteil über das ganze Buch zu, allen Beiträgen gerecht zu werden, ist schwierig und sprengt den vorgegebenen Rahmen. Im vorliegenden Fall gälte es, vierunddreißig Aufsätze zur österreichischen Literatur zu besprechen, viele davon von hoher Qualität und mit interessanten Perspektiven, die eine intensivere Beschäftigung verdienten. Wenngleich hier nur einige davon exemplarisch herausgestellt werden können, so soll vorab festgehalten werden: Einen Zusammenhalt, eine große Klammer über den Beiträgen dieser Gedenkschrift für Wendelin Schmidt-Dengler lässt sich bei der Lektüre der vielfältigen Beiträge ausmachen – und das birgt auch schon ein Urteil über das ganz Projekt in sich: Die besondere literaturwissenschaftliche Position dessen, dem dieses Buch gewidmet ist, ist in allen Beiträgen zumindest zu erahnen. Der Geist des 2008 verstorbenen österreichischen Germanisten und Förderers der Auslandsgermanistik wirkt in der Arbeit der Werfel-Stipendiat(inn)en auf vielfältige Art weiter. Konkret illustriert **Dana Pfeiferová** das in ihrem Beitrag, den ich daher als einleitende Lektüre empfehle.

Mehrere Beiträge beschäftigen sich mit der Rezeption österreichischer Autoren im Ausland und berühren dabei Fragen der Übersetzung und der Interkulturalität, so z.B. **Cüneyt Arslan** über Musil in der Türkei, **Veronika Deáková** über Zweig in der Slowakei oder **Vilija Sipaitė** über Bernhard und Jelinek in Litauen. In diesen und in anderen Beiträgen werden Aspekte der Kanonbildung behandelt, ein Thema, das nicht nur in der Auslandsgermanistik, sondern aufgrund der verdichteten Studiengänge (Stichwort Bolognaprozess) generell von besonderem Interesse ist. Der konzise Überblick über die Probleme des Kanons und über die Kanonisierung österreichischer Literatur in Tschechien, den **Renata Cornejo** in ihrem Beitrag bietet, bringt auch die wichtige und in vielen Beiträgen behandelte Frage nach der literarischen Wertung von Gegenwartsliteratur zur Sprache. Die Analyse polnischer Lexika, Literaturgeschichten und Anthologien zur österreichischen Literatur führt **Gabriela Ociepa** in ihrem Beitrag zu einer politischen und gesamtgesellschaftlichen Schlussfolgerung. Auch in **Sorin Gadeanus** Beitrag zum Lehrbuch *Deutsche Literatur nach Dichtungsgattungen*, erschienen 1949 in Bukarest, steht die politische Bedeutung von Literatur(vermittlung) im Vordergrund, wie überhaupt dem Primat des Politischen in diesem Sammelband einiger Raum gewidmet ist. Exemplarisch erwähnt seien die postkoloniale Perspektive im Beitrag von **Monika Manczyk-Krygiel** und das Thema des Neubeginns in der österreichischen Literatur nach 1945 im Aufsatz von **Sławomir Piontek**. Grenzüberschreitungen und Austausch sind die Leitthemen der hier versammelten Aufsätze. Und viele der Beiträge zeugen von der Fähigkeit zur genauen Lektüre, von verbindendem, assoziativem Denken und von der Bereitschaft zur Einmischung; Elemente der literaturwissenschaftlichen Tätigkeit, die Student(inn)en und Kolleg(inn)en an Wendelin Schmidt-Dengler schätzten.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber dieses Sammelbandes leisten mit ihrer umfangreichen Zusammenstellung und dem sorgfältigen Lektorat einen wichtigen Beitrag für die Literaturwissenschaft. Sie legen eine Leistungsschau der Werfel-Stipendiaten vor, die nicht nur das breite Spektrum der Auslandsgermanistik und der interkulturellen Germanistik abbildet, sondern die auch von dem Erfolg Wendelin Schmidt-Denglers als Förderer von Nachwuchswissenschaftler/innen zeugt. Zu monieren ist, dass der Sammelband keiner inhaltlich strukturierenden Ordnung folgt und eine organisierende Einleitung fehlt. Das ist aber nur ein geringfügiges Manko dieser Fundgrube aktueller auslandsgermanistischer Forschung zur österreichischen Literatur.

Karin S. Wozonig (Wien)

Attila Bombitz
Renata Cornejo
Sławomir Piontek
Eleonora Ringler-Pascu
(Herausgeber)



Österreichische Literatur ohne Grenzen

Gedenkschrift für Wendelin Schmidt-Dengler

PETER CLAR/CHRISTIAN SCHNENKMAYR: Theatrale Grenzgänge. Jelineks Theatertexte in Europa. Wien: Praesens, 2008, ISBN 978-3-7069-0503-9, 442 S.

Die Publikation *Theatrale Grenzgänge*, die im Rahmen eines Forschungsprojektes in den Jahren 2006-2008 entstanden ist, erscheint als 4. Band des Elfriede Jelinek-Forschungszentrums in Wien mit dem Ziel, zum ersten Mal „die europaweite Übersetzungs- und Aufführungspraxis von Jelineks dramatischem Werk außerhalb des deutschen Sprachraums in seiner Gesamtheit zu dokumentieren und zu analysieren“ (S. 7). Dies ist ein höchst aktuelles Anliegen, da der letzte Sammelband *Elfriede Jelinek. Die internationale Rezeption* (hrsg. v. Daniela Bartens und Paul Pechmann) 1997 erschienen ist, als Jelineks Theatertexte im nicht-deutschsprachigen Raum kaum bekannt und rezipiert wurden. Dabei ist den Herausgebern durchaus bewusst, dass die vorgelegte dokumentarische Erfassung von Übersetzungen, Inszenierungen, Aufführungen und szenischen Lesungen „sowohl auf Grund ihres Umfangs als auch sprachbedingt nur überblicksmäßig und exemplarisch“ (S. 8) angelegt sein kann. Trotz dieser Einschränkung leistet der Band einen überaus wichtigen und einzigartigen sowie weitgehend umfassenden Beitrag zur Jelinek-Rezeptionsforschung und bietet einen interessanten Einblick in die Rezeptionsmechanismen einzelner Länder, obwohl/weil keine Einzelanalysen der jeweiligen Länder, sondern die Fragestellungen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb dieser erörtert und in den Vordergrund gestellt werden. Diese Tatsache ist einerseits zu begrüßen, weil sie auf Zusammenhänge verweist, die allerdings in dem vorgegebenen Rahmen nur angeschnitten werden können und einer weiteren ausführlicheren Analyse bedürfen, andererseits wird dadurch ein umfassenderer Blick auf die Rezeption in den einzelnen Ländern etwas erschwert.

In der einleitenden Studie des ersten Teiles „Ergebnisse des Forschungsprojekts“ mit dem Titel *Die Übersetzungen von Elfriede Jelineks Theatertexten* geht **Peter Clar** zunächst auf die „europäische Rezeption“ näher ein und präzisiert, welche Texte, Übersetzungen, Länder und Sprachen statistisch erfasst wurden. Anhand der vorgelegten Zahlen und Tabellen kann belegt werden, dass das tradierte Vorurteil, Jelinek sei bloß ‚eine unübersetzte Provinzautorin‘ längst obsolet und überholt ist, denn trotz des deutlichen Anstiegs der Jelinekschen Übersetzungen nach der Vergabe der Nobelpreise für Literatur 2004 konnte nachgewiesen werden, dass es zahlreiche Übersetzungen ihrer Theatertexte „in die wichtigsten europäischen Kultursprachen bereits vor 2004 gegeben hat“ (S. 60).

Die folgende Studie von **Christian Schenkermayr** thematisiert die *Inszenierungen und Aufführungen von Elfriede Jelineks Theatertexten* in den einzelnen europäischen Ländern (Belgien, Bulgarien, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Italien, Kroatien, Niederlande, Norwegen, Polen, Schweden, Slowenien, Spanien, Französische Schweiz, Tschechien) unter der Berücksichtigung der jeweiligen Rezeptionsbedingungen. Der Studie ist zu entnehmen, dass Frankreich quasi eine Sonderstellung unter anderen europäischen Ländern einnimmt, indem es nicht nur das Land mit den meisten nicht-deutschsprachigen Jelinek-Inszenierungen ist, sondern weil die Rezeption der Jelinekschen Theatertexte hier „beachtlich früher als in den anderen Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raums“ (S. 64), und zwar bereits in den 1980er Jahren, begonnen hat. Eine gewisse Parallele ist in Italien zu beobachten, wo die

Rezeption Jelineks Theatertexte etwas später als in Frankreich einsetzte, jedoch deutlich früher als in den meisten europäischen Staaten. Für uns ist insbesondere die Rezeption von Jelineks Dramen in Tschechien von Interesse, die durchaus mit der polnischen Rezeptionsgeschichte vergleichbar ist und ihren Höhepunkt in den Jahren 2004-2006 erreicht. Die Darstellung stützt sich im Wesentlichen auf die Diplomarbeit von Lucie Nováková mit dem Titel *Nora, Clara und Vampirinnen: feministische Dramentrilogie von Elfriede Jelinek*, die 2007 an der Purkyně-Universität in Ústí nad Labem verteidigt wurde, was einen fast ‚symbolischen‘ Charakter hat, da die Uraufführung eines Jelinekschen Dramas in tschechischer Sprache am 5.11.2004 im Činoherní studio in Ústí nad Labem stattfand. Des Weiteren behandelt die Studie allgemeine Gesichtspunkte der medialen Rezeption wie die Probleme der Text- versus Aufführungsrezeption, die ‚Ikonisierung‘ der Autorin in den Rezensionen, die ‚Jelinekfigur‘ in den Inszenierungen, ästhetische Irritationen, Tabubrüche und (fehlende) Skandalisierungen. Schenkermayr kommt zur Schlussfolgerung, dass der Begriff der ‚Skandalautorin‘ in Bezug auf Jelinek als Schlagwort und Etikettierung zwar in den meisten nicht-deutschsprachigen europäischen Ländern „omnipräsent war und ist“ (S. 144), jedoch zu keiner ‚Skandalisierung‘ in diesen Ländern führte. Dies führt Schenkermayr darauf zurück, dass einerseits die Aufführungen zumeist in politisch linksorientierten Zeitschriften oder überregionalen Zeitungen rezensiert wurden, andererseits hätten die Berichte und Rezensionen in Skandal- und Boulevard-Blättern gefehlt, die maßgeblich am Zustandekommen medial forciert Skandalisierungen in Österreich oder Deutschland beteiligt waren (vgl. S. 143-153). Bei solchen zu verallgemeinernden Äußerungen ist jedoch Vorsicht geboten, da der Vf. offensichtlich primär Bezug auf die ‚westlichen‘ Länder nimmt, die zahlenmäßig in der Erfassung der Daten überwiegen, und somit den unterschiedlichen kulturell-politischen Hintergrund der ehemaligen sozialistischen Länder außer Acht lässt, wo andere Rezeptionsmechanismen entsprechend dem postsozialistischen Kontext im Spiel sind.

Die anschließende und den ersten Teil abschließende Studie von Schenkermayr widmet sich den Symposien und Schwerpunkten zur Theaterarbeit Elfriede Jelineks sowie den inhaltlichen Aspekten von Jelineks Theatertexten am Beispiel von exemplarisch ausgewählten Inszenierungen, wobei sie die für die Rezeption der Texte ausschlaggebenden Themen und Diskurse in den Vordergrund rückt – Marxismus und Gesellschaftsanalyse, Feminismus und österreichisch spezifischen kulturpolitischen Bezug (rechtspopulistische Tendenzen in Österreich, Problem der ‚österreichischen‘ Identität usw.).

Im zweiten Teil der Publikation wird die europäische Rezeption auf länderspezifische Einzelanalysen fokussiert – so die Übersetzungsgeschichte als Rezeptionsgeschichte am Beispiel der *Prinzessinnendramen* und *Bambiland* in Frankreich (**Elisabeth Kargl** und **Hervé Quintin**), **Anna Majkiewicz** und **Joanna Ziemska** betrachten in ihrem gemeinsamen Beitrag Jelineks Dramen in Polen aus der feministischen und sprachkritischen Sicht, **Elisabeth Beanca Halvorsen** nimmt an der ‚theatralischen‘ Sprachdiskussion aus der norwegischen Sicht teil und erörtert im Zusammenhang mit den Dramenfassungen in norwegischer Buchsprache und in Neunorwegisch die provokative Frage, welche norwegische Sprache Jelinek am besten stehe (vgl. S. 321). Nicht zuletzt melden sich auch Übersetzerinnen und Regisseurinnen zu Wort: **Zuzana Augustová**, die Jelineks Dramen *Krankheit oder Moderne Frauen* und *Ein Sportstück*

ins Tschechische übersetzt hat, berichtet über ihre Erfahrungen als Übersetzerin sowie über die Hintergründe der Entstehung beider Übersetzungen im tschechischen ‚Bühnenkontext‘. Regiebemerkungen zu *Wolken.Heim* von **Maria Inversi** vermitteln einen authentischen Einblick in die ‚Werkstatt‘ Regie, da es sich um keinen für den Band verfassten Beitrag im eigentlichen Sinne des Wortes handelt, sondern um die Übersetzung des Regiekonzeptes zu *Wolken.Heim*, das erstmals in deutscher Sprache abgedruckt wurde. Die Regisseurin **Melanie Mederlind** bespricht schließlich im Gespräch mit Christian Schenkermayr einige Aspekte ihrer Regiearbeit mit Jelinekschen Dramen und hebt folgende Aspekte hervor: die intensive Auseinandersetzung mit Geschichte und Ideologien, Österreich und Europa, Faschismus und Sport sowie ihre ästhetische Auseinandersetzung mit Jelineks spezifischen Dramenform (Satire, Intertextualität, Rhythmus und Versmaß).

Die vorliegende Publikation stellt zweifelsohne einen Meilenstein in der Rezeptionsforschung von Jelineks Theatertexten im europäischen Raum dar und ist vor allem als längst fälliger Fundus und solide Basis für weitere wissenschaftliche Untersuchungen zu begrüßen, was die Einfügung des die ganze Publikation abschließenden Dokumentationsteils unterstreicht, in dem neben dem Verzeichnis der europaweiten Übersetzungen und Aufführungen ebenfalls eine umfangreiche (wenn auch nicht vollständige), chronologisch geordnete Bibliographie der wichtigsten Sekundärliteratur in den einzelnen Ländern zu finden ist. Allerdings muss angemerkt werden, dass in/nach dem abschließenden, nach Ländern geordneten Bibliographieverzeichnis (6.3) nicht alle Literaturquellen angeführt werden, auf die in den einzelnen Kapiteln und Studien Bezug genommen wurde – ein Mangel, der bei dieser Art von Publikation, die sich als eine ‚Bestandsaufnahme‘ versteht, durchaus überrascht. Genauso rätselhaft bleibt auch, nach welchen Kriterien die Herausgeber die Studien oder Rezensionen zur Rezeption der Jelinekschen Theatertexte in den jeweiligen Ländern ausgewählt haben. Diese Einwände mindern jedoch nicht den Wert des gesamten Sammelbandes, der nicht nur dem Jelinek-Forschungskreis wärmstens empfohlen werden kann, sondern zugleich für die Rezeptionsforschung im Allgemeinen von Relevanz ist, da er verschiedene Rezeptionsmechanismen thematisiert und zugleich einen ersten länderspezifischen Einblick in diese zu vermitteln vermag.

Renata Cornejo (Ústí nad Labem)

LEENA EILITTÄ: Ingeborg Bachmann's Utopia and Disillusionment. Introduction. Helsinki: Suomalaisen Tiedeakatemia Toimituksia Humaniora 347, *Annales Academiæ Scientiarum Fennicæ*, 2008, ISSN: 1239-6982, ISBN: 978-951-41-1009-2, 164 S.

Das Buch der finnischen Literaturwissenschaftlerin Leena Eilittä ist, wie schon der Titel signalisiert, vor allem für die Anfänger auf dem Feld der Ingeborg-Bachmann-Forschung bestimmt. Die fünfteilige Studie zu Bachmanns Gesamtwerk unter dem Aspekt der „Utopie“ und „Desillusion“ begleiten also auch eine chronologische Übersicht zu Bachmanns Leben

und Werk, eine kleine Anthologie der thematisierten Gedichte, eine Kollektion repräsentativer Fotografien Ingeborg Bachmanns und nicht zuletzt auch der praktische Index aller in der Studie genannten Namen sowie all der behandelten Werke der Autorin Bachmann.

Auch die innere Gliederung des Sekundärtextes erfolgt vor allem um der Übersichtlichkeit willen. Das erste Kapitel analysiert unter den gegebenen Schlüsselbegriffen der Utopie und Desillusion die Lyrik Ingeborg Bachmanns in zeitlicher Reihenfolge: von ihren Frühgedichten („Wie soll ich mich nennen“, „Entfremdung“, „Menschenlos“) über die Sammlung „Die gestundete Zeit“ (1953) bis zur „Anrufung des Grossen Bären“ (1956). Leider werden in diesem Kapitel nicht auch die Spätgedichte Bachmanns mitberücksichtigt wie beispielsweise „Keine Delikatessen“, worin die Desillusion die poetische Sprache selbst in Frage stellt.

Das zweite Kapitel der Studie ist Bachmanns Essays bestimmt, wobei vor allem ihre Frankfurter Vorlesungen (1959/1960) herangezogen werden. Hier werden die bachmannschen Affinitäten zu Ernst Blochs Philosophie und seiner Utopie-Auffassung aufgezeigt, mit Bachmanns berühmter Rede „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“ (1959) verglichen und schließlich mit Musils „Kakanien“, Simone Weils Christentum und Bachmanns Musikauffassung (Essays „Die wunderliche Musik“ sowie „Musik und Dichtung“) in Beziehung gesetzt.

Das dritte Kapitel ist daraufhin den Hörspielen der Autorin gewidmet, ebenfalls in chronologischer Reihenfolge. Also geht der erste Teil den männlichen Ängsten und Phantasien in „Ein Geschäft mit Träumen“ (1952) nach, der zweite den „entstellten Sehnsüchten“ in „Die Zikaden“ (1955), der dritte Teil zuletzt dem „Eskapismus der Liebe“ in dem preisgekrönten (Hörspielpreis der Kriegsblinden) Radiostück „Der gute Gott von Manhattan“ (1958). Hier scheint mir allerdings, dass Leena Eilittä irrt, wenn sie in ihren Ausführungen zu diesem Hörspiel das Gericht mit dem „guten Gott“ gleichsetzt (S. 62) und auch, wenn sie darstellt, dass Jan am Ende des Spiels in einer Bar auf die Abfahrt seines Schiffes wartet (ebenfalls S. 62). Hält man sich an den Primärtext, wie er beispielsweise in der von Bachmann selbst edierten Anthologie ihres Gesamtwerks (I. Bachmann: Gedichte. Erzählungen. Hörspiel. Essays) im Piper Verlag erschien, muss man vielmehr das Gegenteil davon behaupten: Jan will seine Schiffskarte verkaufen, um mit Jennifer für immer zusammen zu sein.

Das vierte Kapitel ist das umfangreichste, und hier liegt m. E. die Höchstleistung der Studie. Anhand einer eingehenden Analyse vor allem der Protagonistinnen der kurzen Prosa Bachmanns wird gezeigt, wie Frauen zwar einerseits an der gegebenen patriarchalischen Ordnung scheitern, sie aber zugleich weiter generieren und nicht einmal durchschauen können. Insgesamt elf Kurzgeschichten werden, wieder in zeitlicher Reihenfolge, nach und nach beleuchtet, angefangen von den sehr interessanten und weniger gängigen Vorläufern wie „Portrait von Anna Maria“ bis zu denen aus „Das dreißigste Jahr“ (1961) und „Simultan“ (1972), wobei die verschiedensten Weisen der weiblichen Nicht-Partizipation an der männlichen Ordnung veranschaulicht werden. Sehr klar wird hier somit der bachmannsche Weg zu dem düsteren Todesarten-Projekt.

Doch das nächste und letzte, fünfte Kapitel zeichnet nicht alle überlieferten Teile dieses Projekts, sondern widmet sich, wie schon die Überschrift verrät, nur dem beendeten Roman

„Malina“ (1971). Dessen Benennung wird fälschlicherweise auf die ungarische Sprache zurückgeführt (S. 93), auch scheint der Irrtum vorzuliegen, dass die Prinzessin von Kagran „Kagran“ heißt (S. 96), also nicht die reale Lokalität Kagran auf einen utopischen Ort, der im Osten zu suchen ist, verweist. Andererseits werden aber die Holocaust-Bezüge v. a. in dem Traumkapitel von „Malina“ sehr einleuchtend erarbeitet. Hier wäre es möglicherweise hilfreich gewesen, neben den autobiographischen Bezügen zu dem Juden Paul Celan als Vorbild für Ivan (S. 96) auch auf die nationalsozialistische Vergangenheit des Vaters von Ingeborg Bachmann hinzuweisen. Dieser Hinweis hätte auch eine genauere Lokalisierung der gesellschaftlichen Ausgangssituation für das bachmannsche Schreiben zur Folge gehabt, die die ganze Studie hindurch ziemlich vage bleibt: denn es wird zu wiederholten Malen nur über „Nachkriegsdeutschland“ geschrieben (S. 55, S.107, S. 109, S. 110 usw.), nie über das Nachkriegsösterreich, das als Heimatland vielleicht Bachmann viel mehr prägte. Auch häufen sich gerade in diesem Kapitel die sonst eher sporadischen Tippfehler (S. 95, 96, 98, 99), vor allem bei den Bachmann-Zitaten, was aber deren Verständnis nicht sehr beeinträchtigt. Ganz am Ende dieses Kapitels werden dann doch kurz auch die anderen Teile des Todesarten-Zyklus angesprochen.

Die Zusammenfassung, die den ganzen Sekundärtext nach den fünf eher analytisch vorgehenden Hauptkapiteln abschließt, heißt „Das Trauma des Holocaust“. Es rückt das Gesamtwerk Bachmanns von unserer Gegenwart aus in das rechte Licht und diskutiert seinen Wert für die Gesellschaft von heute. Hier wird der Weg einer Autorin skizziert, die in der Erbschaft des Zweiten Weltkriegs zu dichten hatte und deren Werk, vor allem was die Stellung der Frau angeht, eindeutig dieser Periode angehört; und also nicht auf die gegenwärtige Beziehung der beiden Geschlechter oder gar auf das Zeitlose dieses Verhältnisses zu beziehen ist. Doch für die zeitgenössische Holocaust-Forschung scheint Bachmann sehr aktuell zu sein. Denn vor allem ihr Roman „Malina“ leitet nach Leena Eilittä eine neue Etappe der Holocaust-Befragung ein, wobei das Traumatische nicht direkt ausgesprochen, sondern inszeniert und vorgeführt wird. Auch wenn „Desillusion“ am Ende bei Bachmann gegenüber ihrer (weiblichen) „Utopia“ überwiegt, ist es klar, dass die Künste bei der Etablierung besserer gesellschaftlicher Verhältnisse eine wichtige Rolle spielen.

Nicht nur in Hinsicht auf die Bearbeitung der Traumata der Holocaustzeit kann die Studie von Leena Eilittä wichtige Impulse schaffen. Ihre gute Kenntnis der gesamten Sekundärliteratur zu Bachmann, die vor allem in den Anmerkungen zur Geltung kommt, weiterhin die einfache, logische Gliederung der Ausführungen und nicht zuletzt die sehr ansprechende, praktische Edition des Buches machen es einem interessierten Bachmann-Leser zum Genuss, es zu lesen. Noch mehr können, wie schon anfangs erwähnt, die Studenten von dem Buch profitieren. Sie erfahren, wie zäh die Hinterlassenschaft des Zweiten Weltkriegs den literarischen Nachkriegsdiskurs prägte, aber auch, wie vehement Bachmann dagegen ankämpfte.

Jana Hrdličková (Ústí nad Labem)

JANA HRDLIČKOVÁ: „Es sieht schlimm aus in der Welt.“ Der moralische Appell in den Hörspielen von Marie Luise Kaschnitz. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2008, ISBN 978-80-7414-025-9, 264 S.

Das Werk von Marie Luise Kaschnitz erfreut sich einer zwar nicht geradezu auffälligen, aber doch kontinuierlichen Beachtung in der Literaturwissenschaft. Ähnlich wie Eich, Rinser, Schnurre hat Kaschnitz wichtige Entwicklungen in der Literatur einer Nachkriegszeit mitgetragen, deren Bestand dann allerdings im Zeichen neuer theoretischer Paradigmen nach und nach verblasste. Gerade die Gattung des Hörspiels ist ein Indiz für diese Entwicklungen: In den 50er und 60er Jahren wesentlicher Bestand von Literatur in der Öffentlichkeit, hat sie aber im Verlauf der Jahre immer mehr nur noch einen historischen Wert zugesprochen bekommen oder beschränkte sich auf einige Exempel bei Autoren, die auch sonst im Fokus des Interesses standen, etwa bei Böll, Bachmann, Hildesheimer. Allerdings könnte es durchaus sein, dass eine Art Wiederentdeckung bevorsteht in Verbindung mit dem Erfolg von Hörbüchern aller Art, die in vielem eine Fortentwicklung und Adaption des literarischen Hörspiels sind. Ob das allerdings zu einer Renaissance auch des Kaschnitz'schen Hörspielwerks führen wird, bleibt abzuwarten – die vorliegende Arbeit macht auch deutlich, dass die theoretische Reflexion des Mediums im Falle der Autorin eher bescheiden ausfällt – vergleicht man dies etwa mit Günter Eich, um nur ein Beispiel zu nennen. Unabhängig davon liegt mit dieser Dissertation eine verdienstvolle und wichtige Ergänzung zur Erforschung des Werkes von Marie Luise Kaschnitz vor. Das postulierte Ziel, „einen eigenständigen Beitrag zur Kaschnitz-Forschung geleistet zu haben“, darf als voll und ganz realisiert gesehen werden. Die Studie von Jana Hrdličková wird ihren Platz in dieser Forschung haben, davon darf man ausgehen.

Die Einleitung skizziert die Intention der Arbeit: das Hörspielwerk in den Kontext des Gesamtwerkes einzubetten, die biografischen Dimensionen dieser Gattung auszuleuchten und dies alles im Zusammenhang der bisherigen Forschung zu diskutieren. Der Forschungsbericht ist umfassend und verzeichnet wirklich alles, was zum Thema einschlägig ist – neben guten Einzelanalysen gibt es auch ein paar mehr summarische Aufzählungen, die wohl nicht nötig wären. Aber hoch anzuerkennen ist die Vertrautheit von Jana Hrdličková mit dieser verzweigten Forschung – an den entsprechenden Stellen der Analyse wird dies immer wieder deutlich. Überhaupt offenbart die Verfasserin eine bewundernswerte intime Vertrautheit mit dem Gesamtwerk von Kaschnitz: Nicht nur im Haupttext, sondern auch in den Fußnoten entfaltet sich ein dichtes Gewebe der Text-Bezüge, das kaum etwas auslässt. Souverän wird hier mit großen Textmengen gearbeitet, werden nie die Fäden verloren.

Das Kapitel über Leben und Werk von Marie Luise Kaschnitz fällt zwar gelegentlich ein wenig zu detailliert aus, ist aber bei dem gewählten Ansatz, verarbeitete Biographie in den Hörspielen herauszuarbeiten, unerlässlich. Allenfalls mag man generelle Einwände gegen eine zu stark biographisch orientierte Methode haben – aber diese wird hier immer wieder synthetisiert und ist nie ausschließlicher Zweck. Die Etappen des Werkes werden übersichtlich und immer begründet konstituiert.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht sicher Teil III, mit den Einzelanalysen ausgewählter

Kaschnitz-Hörspiele – und ohne Zweifel kommen wir hier auch zu den besten Kapiteln der Arbeit. In enger Text-Arbeit – gelegentlich mag sie einem kritischen Leser vielleicht sogar ein wenig zu eng erscheinen – werden die Stücke analysiert und kommentiert. Hier wird eine hohe Sensibilität den Texten gegenüber deutlich, die immer mehrere Ebenen freilegt. Ausgehend in der Regel von den äußeren Handlungs- und Inhaltsaspekten verfolgt die Autorin das Geschriebene bis ins Innerste: Motivik, Struktur der Form, Intertextualität, Sprachanalysen. Das wird dann jeweils resümiert in stimmigen, jederzeit nachvollziehbaren und pointierten Bilanzen – wie etwa auf S. 69, wo die Un-Vergesslichkeit von Kriegen auch in zeitlicher Distanz thematisiert wird. An dieser Stelle macht die Verfasserin auch deutlich, dass sie – bei aller sicht- und spürbaren Empathie – zur kritischen Einschränkung durchaus in der Lage ist: Die Abwehr einer (freilich, scheint mir, durchaus möglichen) naturmagischen Lesart von „Totentanz für ein Mädchen und sieben Kriegstote“, die eine Verharmlosung des konkreten Zweiten Weltkrieges bedeuten könnte, wird entschieden formuliert!

Die Arbeit ist gut und flüssig geschrieben – allenfalls stört auf Dauer den Leser ein Gestus des Superlativischen. Bei allem Respekt für Marie Luise Kaschnitz – ob man sie für „einzigartig unter den Schriftstellern des 20. Jahrhunderts“ in Hinsicht auf Moralismus nehmen soll – das bezweifle ich doch. Insgesamt ändert das gar nichts an einem hervorragenden Eindruck. Die Arbeit ist methodisch durchdacht, zeigt eine stupende Belesenheit und die Fähigkeit, Texte „zum Sprechen zu bringen“.

Jürgen Eder (*České Budějovice*)

ARNE KLAWITTER / MICHAEL OSTHEIMER: Literaturtheorie - Ansätze und Anwendungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, 978-3825230555, 304 S.

Die Autoren Klawitter und Ostheimer haben es sich zum Ziel gesetzt, die „Kernbestände“ der Literaturtheorie verständlich vorzustellen und an Anwendungsbeispielen ihre Nützlichkeit zu demonstrieren. Das Buch ist als Orientierungshilfe angesichts der „medienkulturwissenschaftlichen Herausforderung“ (S. 7) der Literaturwissenschaft gedacht. Zum Kernbestand zählen die Autoren: Hermeneutik, Sozialgeschichte der Literaturen, Rezeptionsästhetik, Intertextualität, Strukturelle Textanalyse, Psychoanalytische Literaturwissenschaft, Diskursanalyse, New Historicism, Dekonstruktion und Feministische Literaturtheorie. Narratologische, kulturwissenschaftliche und medientheoretische Perspektiven bleiben nicht ganz ausgeklammert, sie werden aber nicht als eigenständige Ansätze gesehen, sondern sie fließen in die Darstellungen theoretischer Grundlagen und in die „Anwendungen“ (= Interpretationen, Analysen und Lektüren) ein. Da die Autoren Literaturtheorie als „Methodologie der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis“ (S. 8) sehen, wird die Relevanz von Theorieansätzen ohne Anwendungsorientierung nur nebenbei behandelt bzw. rechnen es die Autoren den Theorien – und gelegentlich auch ganz persönlich den Theoretikern – als Mangel an, wenn ihre Grundlagen nicht in eine Anwendung überführt werden können.

Die Einleitung, in der die Voraussetzungen des Bandes expliziert werden und die die Leser(innen) auf die „theoriefundierte[...] Interpretationsarbeit“ (S. 10) an den drei Beispieltexen (*Tagebuch eines Verrückten* von Lu Xun [1918], *Der entwendete Brief* von Edgar Allen Poe [1844] und *Der Mann im Fahrstuhl* von Heiner Müller [1979]) einstimmen soll, ist stilistisch abschreckend. Wer z.B. bei Terry Eagleton einen Einblick in Theorien und Methoden der Literaturwissenschaft gewonnen hat – die Autoren Klawitter und Ostheimer wenden sich an Leser(innen) mit Grundkenntnissen –, wird wohl Mühe haben, sich durch die ersten Seiten des besprochenen Bandes zu arbeiten. Das ist schade, denn in der Einleitung stecken auch grundsätzliche Überlegungen zur Rolle der Literatur und der Literaturwissenschaft, die das Nützlichkeitspostulat und die Anwendungsorientiertheit plausibel machen. Dass die Theorieerprobung an drei Erzählungen nur einen sehr kleinen Ausschnitt aus der literaturwissenschaftlichen Praxis abdecken kann, kommt nicht zur Sprache.

Im Gegensatz zur Einleitung sind die Darstellungen der einzelnen Ansätze gut lesbar und liefern fundierte historische Überblicke und Einblicke in die Werke ausgewählter Theoretiker(innen). Die „Anwendungen“ sind nicht immer ganz einsichtig oder mit Erkenntnisgewinn verbunden, gelegentlich privilegieren sie auch Perspektiven, die in den vorangegangenen Ausführungen zur Theorie nicht vorkommen oder ihnen widersprechen. Das ist aber bei dem konsequent durchgehaltenen Aufbau des Buchs (der Darstellung einer Theorie folgen Anwendungen an allen drei Beispieltexen) nicht überraschend. Immerhin können Leserinnen und Leser am Anfang ihrer literaturwissenschaftlichen Ausbildung aus den weniger gelungenen Anwendungen die Erkenntnis gewinnen, dass nicht jede Methode für jeden Text geeignet ist. Klawitter und Ostheimer schaffen eine Laborsituation, die sich gut als Beleg für die Sinnhaftigkeit des Methodenpluralismus verkaufen ließe. Sie machen das in selbstreflexiver Art und Weise nachvollziehbar und werden dem Anspruch an Intersubjektivität und Kommunizierbarkeit, wie sie ihn in ihrer Einleitung formulieren, gerecht. Fruchtbar lässt sich das für den Leser/die Leserin mit Grundkenntnissen nur im Vergleich mit anderen „Anwendungen“ und in der Diskussion machen, was das Buch wenig geeignet zum Selbststudium macht, es aber als Begleitlektüre für Seminare empfiehlt.

Karin S. Wozonig (Wien)

ARNULF KNAFL / WENDELIN SCHMIDT-DENGLER (Hrsg.): Unter Kanonverdacht. Beispielhaftes zur österreichischen Literatur im 20. Jahrhundert. Wien: Praesens, 2009, ISBN 978-3706905442, 154 S.

Alljährlich treffen sich die sog. Franz-Werfel-Stipendiaten, d.h. die Universitätslehrer vorwiegend aus Mittel-, Ost- und Südeuropa, die sich in ihren Ländern schwerpunktartig mit österreichischer Literatur beschäftigen und die mindestens zwölf Monate, meistens aber zwei Jahre an einem österreichischen Institut dank eines Stipendiums forschen konnten, zu einem

Literatursymposium. Im Jahre 2008 fand dieses Symposium am 28./29.3. in Wien statt und trug den Titel *Hauptwerke der österreichischen Literatur aus der Sicht der internationalen Literaturwissenschaft*. Insgesamt neun Referate versuchten in diesem Rahmen, das Kanonische der österreichischen Literatur von der Außensicht aus zu bestimmen und zu erläutern, wobei interessanterweise zweimal auf Hugo von Hofmannsthal, einmal auf Robert Musil, dann aber je zweimal auf Thomas Bernhard, Peter Handke und Elfriede Jelinek die Rede kam, und also die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts durchaus akzentuiert wurde. Der Sammelband zu dem Symposium, der nicht nur davon Zeugnis ablegt und dem diese Rezension gilt, konnte dank der Mühe der beiden Herausgeber Arnulf Knafel und Wendelin Schmidt-Dengler in diesem Jahr im Wiener Praesens Verlag erscheinen. Sein Titel *Unter Kanonverdacht. Beispielhaftes zur österreichischen Literatur im 20. Jahrhundert* geht auf den verehrten Mentor der Werfel-Stipendiat/innen, Herrn Professor Wendelin Schmidt-Dengler, zurück, einen unermüdlichen Förderer der Auslandsgermanistik, dem der Band schließlich *in memoriam* gewidmet werden musste.

Die einzelnen Beiträge des Bandes sind chronologisch geordnet je nach dem Thema der Beschäftigung. **Mladen Vlashki** aus Bulgarien untersucht unter dem Titel „Wer denkt bei Elektra an Hamlet!“ Hugo von Hofmannsthals *Elektra* im Spiegel von Shakespeares *Hamlet*“ (S. 11-22) den Rezeptionsweg des großen Österreicherers im bewegten Bulgarien der Zwischenkriegszeit. Vor allem der bulgarische Avantgardist und Expressionist Geo Milev, der 1924 im Bulgarischen Volkstheater Hofmannsthals *Elektra* mit einem sowohl gegenüber Hofmannsthal als auch gegenüber Sophokles sehr innovativen Schluss inszenierte, steht im Mittelpunkt des Interesses. Es wird gezeigt, dass hierbei ein anderer Dramatiker, und zwar Shakespeare, Pate gestanden hat; dessen *Hamlet* hat Milev schon zur Zeit seiner Studien in Leipzig (1918) ins Bulgarische übersetzt und sogar Hofmannsthal selbst mit seiner *Elektra* in Verbindung gebracht (S. 17). Ein anderer bulgarischer Übersetzer von Hofmannsthals *Elektra*, der Symbolist Nikolaj Liliev, dient dabei als Kontrast.

Auch der Beitrag von **Gennady Vassilyev** aus Nishnij Novgorod thematisiert die Rezeption Hugo von Hofmannsthals im Ausland, doch diesmal aus einer weitaus aktuelleren Sicht. Sein Titel lautet nämlich „Hugo von Hofmannsthal's Werke in der Interpretation der russischen Literaturwissenschaft in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts“ (S. 23-32), wobei dem sehr verwunderlichen Phänomen nachgegangen wird, dass dieser österreichische Autor einem breiteren russischen Publikum tatsächlich erst in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts bekannt gemacht werden konnte. Anhand der Texte wie *Ballade des äußeren Lebens* oder der Stücke *Das gerettete Venedig* und *Gestern* wird gezeigt, warum: „Bei der Analyse der Werke von Hugo von Hofmannsthal löschen die russischen Forscher manchmal die künstlerische Konvention aus, was in der Tradition der sowjetischen Literaturwissenschaft tief verwurzelt ist.“ (S. 32). Dadurch liegt in diesem Falle der Frage nach dem Kanon der österreichischen Literatur die Frage nach dem russischen Kanon zugrunde.

Ebenfalls rezeptionsgeschichtlich geht **Gábor Kerekes** aus Budapest in seinem Beitrag „Unwirksame Möglichkeiten, wirksame Unmöglichkeiten. Rezeption und Stellung von Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* in Ungarn“ vor (S. 33-54). Er skizziert

darin sehr überzeugend die Aufnahme Musils in Ungarn, aber auch Musils Beziehung zu Ungarn, seine Kontakte zu diesem Land und den Niederschlag dieser Kontakte sowohl in Musils Werken als auch in deren ungarischen Übersetzungen ganz allgemein. Danach erst verengt sich der Blick auf den Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, dessen erste ungarischsprachige Rezension zwar bereits 1908 vorlag, auf dessen ungarische Übersetzung jedoch bis zum Jahr 1965 gewartet werden musste. Einleuchtend wird hierbei dargelegt, wie das Werk des ungarischen Autors Géza Ottlik *Iskola a határon [Die Schule an der Grenze]* von 1959 schließlich die Lektüre Musils in Ungarn so intensiv förderte, dass *Törleß* bis zum heutigen Tag in diesem Land fünfmal aufgelegt werden konnte: nach dem Jahr 1965 noch im Jahre 1980, 1996, 1999 und 2000. Dies wird als ein außerordentlicher Erfolg gewertet, wobei wieder das Zusammenspiel zweier Kanons in den Vordergrund rückt.

Der folgende Beitrag, von **Chiheb Mehtelli** aus Tunesien, markiert methodologisch einen entscheidenden Bruch: Das Feld der rezeptionsgeschichtlichen Forschung wird nun zugunsten des close reading-Verfahrens verlassen. Der Titel dieses Beitrags lautet „Von der Simulation einer Innenansicht zur Auflösung einer letzten verbindlichen Erzählposition in Thomas Bernhards *Jauregg*“ (S. 55-71). Das Hauptaugenmerk wird hier auf die literaturwissenschaftliche sowie philosophische Deutung der bisher von der Forschung kaum beachteten bernhardschen Erzählung *Jauregg* gerichtet, wobei zusammenfassend konstatiert wird: „Es ist also ein immenser rhetorischer Aufwand betrieben worden, der eben etwas zu Vermittelndes suggeriert, im Endeffekt allerdings auf eine für die Erzählung überaus funktionale Leerstelle hinausläuft“ (S. 64). Dies wird als typisch für Bernhard dargestellt.

Auch der ukrainische Germanist **Tymofiy Havryliv** thematisierte Thomas Bernhard (S. 73-83). In seinem Beitrag „Gestaltetes Leben. Überlegungen zur ‚autobiographischen Pentalogie‘ von Thomas Bernhard“ widmet er sich, wie schon der Titel suggeriert, den Werken *Die Ursache. Eine Andeutung* (1975), *Der Keller. Eine Entziehung* (1976), *Der Atem. Eine Entscheidung* (1978), *Die Kälte. Eine Isolation* (1981) und schließlich *Ein Kind* (1982), dessen Stellung im Rahmen der Pentalogie auffällt; beschreibt ja dieser letzte Teil des Werkes die Ereignisse, die noch vor denen in *Die Ursache* geschilderten passiert sind. Tymofiy Havryliv kommt nach der eingehenden Analyse der Pentalogie zu dem Schluss, dass Bernhard hier „bewusst die zeitliche Kontinuität der Autobiographie, wie sie in den klassischen Autobiographien – so etwa bei Elias Canetti – angetroffen wird, bricht“ (S. 83). Dadurch handle es sich hierbei vielmehr um einen „nichtfiktionalen autobiographischen Roman und einen Antibiographieroman“ (ebd.), wobei die fünf Bücher als „fünf Teile eines Textes betrachtet werden [müssen], sonst verliert die Raffinesse der Komposition ihren Sinn“ (ebd.).

Die zwei folgenden Beiträge des Bandes beschäftigen sich mit Peter Handke. **Attila Bombitz** aus Szeged geht in seinem „Noch einmal für Peter Handkes *Die Wiederholung*“ benannten Beitrag (S. 85-98) zuerst der Rezeption dieses Werkes von 1986 im Rahmen der deutschsprachigen Literaturszene nach, liefert danach eine eingehende Interpretation des Buchs, um daraufhin zu seinen Charakteristika, eben der Wiederholung als einer konstitutionellen Basis der Erzählung, zu kommen. **Eleonora Ringler-Pascu** aus Temeswar

dagegen akzentuiert Handkes Theaterstücke. Ihr Beitrag lautet ‚Was ein Weg ist, weiß nur wer auf dem Weg ist, oder wer ihn träumt‘. Betrachtungen zu Handkes-Theatertrilogie“ (S. 99-119). Die Teile dieser Trilogie sind: *Das Spiel vom Fragen oder die Reise zum Sonoren Land* von 1989, *Die Stunde da wir nichts voneinander wussten* (1992) und das sog. Königsdrama *Zurüstungen für die Unsterblichkeit* (1997), und schon rein zeitlich wird damit der Weg in die zeitgenössische Dramatik dieses Autors markiert. Auch Eleonora Ringler-Pascu verfolgt die Rezeption Handkes in den deutschsprachigen Ländern, widmet sich der Poetologie Handkes, seinem „Sprachspiel als Denkspiel“ (S. 113), wobei sie schließlich hervorhebt: „Die Theater-Trilogie steht als Beispiel dafür, wie Handke seine Methode anwendet, kein ‚Wiederholungstäter‘ zu sein, indem er diesmal drei verschiedene dramatische Ausdrucksformen bemüht, die alle eine einzigartige handkesche poetische Traum-Welt darstellen. Es ist eine ästhetische Herausforderung auf sprachlicher und thematischer Ebene, ein Versuch, die Schreibweise von dramatischen Texten zu bereichern, auf dem Weg von klassisch anmutenden Texten zum Innovativen, die neue Lesarten eröffnen“ (S. 117).

Den abschließenden Teil des Werfel-Sammelbandes stellen zwei Beiträge aus Tschechien zu der Autorin Elfriede Jelinek dar. **Renata Cornejo** aus Ústí nad Labem liefert in ihrem Beitrag „Durch den Körper ‚sprechen‘. Der anerzogene Masochismus in *Die Klavierspielerin* von Elfriede Jelinek“ (S. 121-131), auf der Grundlage von aktuellen feministischen Diskursen, eine detaillierte Interpretation des berühmten Romans. Über die Hauptakteurin urteilt sie schließlich: „Erika kann [...] als Symbol einer auf den Kopf reduzierten, ‚kopflösen‘ Frau gelesen werden. [...] Indem sie nichts fühlt, ist sie auch nichts. Das weibliche Ich wurde definitiv ausgelöscht.“ (S. 130 f.). **Dana Pfeiferová** aus České Budějovice untersucht dagegen in ihrem Beitrag „Eine radikale Kritik des österreichischen Unschuldsmythos: Elfriede Jelineks *Die Kinder der Toten*“ (S. 133-150) diesen Roman der österreichischen Nobelpreisträgerin vor dem Hintergrund der Ideologie- und Österreichkritik, die darin zum Vorschein kommt. Als Gedenkbuch anlässlich des 50. Jahrestages des Endes des Zweiten Weltkriegs konzipiert, offenbart dieses Werk eine „Geschichtslüge“ (S. 141), mit der unerbittlich abgerechnet wird. Auch der literarische Topos von der Frau als Naturwesen wird in Frage gestellt. Das Ziel ist hierbei, „verschiedene Verdrängungsmechanismen in der österreichischen Nachkriegsgesellschaft bloßzustellen“ (S. 150).

Der Sammelband *Unter Kanonverdacht. Beispielhaftes zur österreichischen Literatur im 20. Jahrhundert* bietet, wie aus dem Obigen klar hervorgeht, eine ganze Reihe von Zugängen zu kanonischen Werken der österreichischen Literatur. Angefangen mit den rezeptionsgeschichtlichen und im gewissen Sinne auch zum Teil kulturkomparatistischen Darstellungen zu Hofmannsthals *Elektra* (Mladen Vlashki) und zur russischen Aufnahme von Hofmannsthals Werken (Gennady Vassilyev) sowie zu ungarischer Rezeption von Musil (Gábor Kerekes), über die textimmanente Darstellung von Bernhards *Jauregg* (Chiheb Mehtelli) und seiner „autobiographischen Pentalogie“ (Tymofiy Havryliv), bis hin zu „innegermanistischen“ Bestimmungen von Handkes Werken (Attila Bombitz, Eleonora Ringler-Pascu) und denen Jelineks (Renata Cornejo, Dana Pfeiferová) sind die Beitragenden bemüht, aus der Position der Auslandsgermanistik Kanonverdächtige der österreichischen

Literatur aufzufangen und zu erläutern. Dass dadurch vor allem die neuere und neueste österreichische Literatur ins Visier gerät, zeugt von ihrem unabdingbaren Aktualitätsgrad und ihrem hohen literarischen wie politischen Wert zumindest im (mittel)europäischen Raum.

Jana Hrdličková (Ústí nad Labem)

IVA KRATOCHVÍLOVÁ/JANA NÁLEPOVÁ (Hrsg.): „Sprache: Deutsch“. Beiträge des internationalen germanistischen Symposiums Opava/Sambachshof 5.-11.10.2007. Opava: Slezská univerzita, 2008, ISBN 978-80-7248-463-8, 219 S.

Das zehnjährige Jubiläum der Gründung der Deutschen Bibliothek am Institut für Fremdsprachen der Schlesischen Universität Opava im Herbst 2007 war der offizielle Anlass zur Veranstaltung einer internationalen germanistischen Konferenz in Opava und in Sambachshof bei Bad Königshofen, an der zahlreiche Germanist/innen aus Tschechien, Deutschland und der Slowakei teilgenommen haben. Von dem allgemein hohen Niveau der dort vorgebrachten Beiträge kann man sich beim Aufschlagen des im Jahr 2008 erschienenen Sammelbandes überzeugen lassen.

Die Konferenzschwerpunkte stellen Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik dar, dementsprechend breit und facettenreich ist auch das thematische Spektrum der Aufsätze.

Die eher traditionelle Orientierung der tschechischen (längst nicht nur germanistischen) sprachwissenschaftlichen Forschung repräsentieren beispielsweise **Zdeněk Masařík**, der sich gründlich mit der These des Prager Linguistischen Zirkels über die Problematik der Sprachbünde auseinandersetzt, oder **Jaromír Zeman**, der in seinem Beitrag die Theorie der funktionalen Satzperspektive beim Vergleich der deutschen und der tschechischen Wortstellung am Beispiel der Gedenktafeln darstellt.

Martin Mostýn beschreibt eine der aktuellen Entwicklungstendenzen des deutschen grammatischen Systems, den Abbau der Nebensätze durch präpositionale Nominalphrasen. **Veronika Kotůlková** fasst in ihrem Artikel den gegenwärtigen Stand der Erforschung von Infinitivkonstruktionen im Deutschen und im Tschechischen zusammen und liefert einen konfrontativen Überblick über formale und funktionale Taxonomie der Infinitivkonstruktionen in beiden Sprachen.

Applikationen von korpuslinguistischen Methoden für die Sprachanalyse und den Sprachvergleich belegen **Iva Kratochvílová**, die lexikalische Aspekte der Kollokationsanalyse im deutsch-tschechischen Kontrastkorpus dar- und gegenüberstellt, oder **Gabriela Rykalová**, die Partizipien und ihre Funktionen in einem aus dem Roman *Unkenrufe* von Günter Grass und seiner tschechischen Übersetzung bestehenden Korpus vergleicht. Der Frage nach Entsprechungen des expletiven *es* im Tschechischen ist **Hana Peloušková** anhand einer Teiluntersuchung im Brünner tschechisch-deutschen Parallelkorpus nachgegangen.

Vertreten sind auch Untersuchungen zur Stilistik und Phraseologie des Deutschen: **Jiřina Malá** hat die Textsorte *Filmrezension* einer tiefgehenden stilistischen Analyse unterzogen.

Hana Bergerová untersucht Phraseologismen zum Ausdruck von Ärger im Deutschen und im Tschechischen aus der interlingualen Perspektive, indem sie Kriterien zur Abgrenzung des phraseosemantischen Feldes *Ärger* sowie zur dessen Grobeinteilung postuliert und auf die Möglichkeiten eines interlingualen Vergleichs eingeht. Das Forschungsfeld der Phraseologie wird von **Monika Šajánková** aus einem anderen Blickwinkel betrachtet: In ihrem Text wird ein autonomieförderndes Lern- und Lehrkonzept der Vermittlung von Phrasemen in dessen wohl durchdachter Komplexität vorgestellt.

Ein soziolinguistisches Thema, die Theorie des Sprachmanagements und ihre Anwendung auf die Sprachenpolitik, erörtert in seinem Artikel, der durch Analysen von ausgewählten Gerichtsfällen ergänzt wird, **Vít Dovalil**. Einen Beitrag zur Geschichte der phonetischen Umschrift liefert **Alena Kovářová**, indem sie chronologisch den Weg zur Entstehung der internationalen phonetischen Transkription nach API/IPA schildert.

Den Eindruck eines etwas aus dem gegebenen thematischen Rahmen fallenden Beitrags mag auf den ersten Blick der Artikel von **Otto Schober** erwecken, der die Sprachsituation in Südtirol analysiert. Bei näherer Betrachtung wird man jedoch seinen logisch aufgebauten und plakativ dargebotenen Inhalt hoch schätzen.

Einen Übergang von rein linguistisch ausgerichteten zu fremdsprachendidaktisch orientierten Beiträgen stellt der Artikel von **Lenka Vaňková** dar, in dem Redewiedergaben in belletristischen Texten als Materialquelle für den DaF-Unterricht betrachtet und analysiert werden. **Hana Andrášová** befasst sich mit der verbalen Beurteilung von Schülerleistungen im Fach Deutsch als Fremdsprache und setzt diese mit dem „klassischen“ Bewertungssystem in Kontrast. **Marie Müllerová** fokussiert ihre Aufmerksamkeit auf das Konzept des „lebenslangen Lernens“ und auf seine gegenwärtige Umsetzung bei der Fortbildung von Deutschlehrer/innen. **Beáta Hockicková** thematisiert das Verhältnis von theoretischer und praktischer Vorbereitung auf den Deutschlehrerberuf erst einmal auf der allgemeinen Ebene, dann werden die Ausgangsbedingungen in der Slowakei und der Beitrag der Konstantin - Universität in Nitra zur Lösung der Situation beschrieben. **Katarína Fedáková** nimmt individuelle Faktoren des Fremdsprachenlernens unter die Lupe, indem sie der Frage nach einem statistisch signifikanten Verhältnis zwischen dem Lernerfolg und den benutzten Lernstrategien nachgeht.

Wie sich das Theater im Fremdsprachenunterricht als eine alternative Unterrichtsmethode, die in sich modales Vorgehen, Lernen mit allen Sinnen, Körpereinsatz, Emotionalität, Phantasie, Empirie und viele andere Faktoren integriert, verwerten lässt, erfährt man im Artikel von **Pavla Zajícová**.

Die Multiliterarität wird im Beitrag von **Petr Kučera** als ein theoretisches und didaktisches Problem betrachtet.

Mit praktischen Auswirkungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* setzt sich **Friederike Komárek** auseinander, die in ihrem Artikel darauf verweist, dass der Referenzrahmen als ein vom Europarat ausgearbeitetes Klassifizierungsinstrument auch konkrete Veränderungen in der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts nach sich zieht.

Jana Nálepová erörtert die Biographie der Fremdsprachenlehrer im Hinblick auf radikale Veränderungen des tschechischen Schulsystems (Rahmencurricula und das „neue Abitur“) und präsentiert die Ergebnisse einer explorativen, auf der Methode des strukturierten Interviews mit Fremdsprachenlehrern beruhenden Studie.

Ivica Lenčová befasst sich mit der Effizienz der Arbeit mit dem Medium *Bild* im Fremdsprachenunterricht und stellt in ihrem inspirativen Aufsatz wertvolle Erfahrungen mit dem Umgang mit Bildern im Fremdsprachenunterricht unter Beweis.

In Bezug auf die thematische und inhaltliche Heterogenität der Beiträge ist es nicht einfach, ein abschließendes Gesamturteil abzugeben. Die meisten Aufsätze zeichnen sich durch hohe Qualität und Aktualität aus und reflektieren den neusten Stand der Forschung. Schon aus diesem Grunde verdient der rezensierte Sammelband m. E. ein durchaus positives Votum und ist somit zweifelsohne für einen breiten Adressatenkreis lesenswert.

Marek Schmidt (Ústí nad Labem)

MARI TARVAS (Hrsg.): Tradition und Geschichte im literarischen und sprachwissenschaftlichen Kontext. Frankfurt/M.: Peter Lang 2008, ISBN 978-3-631-57270-2, 150 S.

Die Publikation dieses Sammelbandes vereinigt einen Teil der Beiträge der Tagung „Tradition und Zukunft der Germanistik“, die vom 5.-7. Mai 2007 in Tallinn stattfand. Der Sammelband ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten werden Beiträge zur Literaturwissenschaft, im Besonderen zu Autobiografien, im zweiten Teil Beiträge zu Linguistik und Didaktik zusammengefasst. Der Schwerpunkt des Sammelbandes liegt auf Texten zum literarischen, insbesondere autobiografischen Diskurs, aber auch viele andere Bereiche der Germanistik werden behandelt.

Im Folgenden sei nur ein kurzer Überblick über diese vielfältigen Beiträge gegeben, eine nähere Besprechung würde den Rahmen einer Rezension sprengen.

Im ersten Beitrag behandelt **Renata Cornejo** den sehr interessanten Zugang in Ota Filip's autobiografischem Roman *Der siebente Lebenslauf*. Das Buch erschien parallel auf Deutsch und Tschechisch, jedoch nicht mit identischem Inhalt. Sie zeigt dabei, dass auch die Rezeption des Romans (in dem Fall in Tschechien und Deutschland) durchaus unterschiedlich verlief.

Aigi Heero geht in ihrem Beitrag *Vladimir Vertlib's Zwischenstationen – ein autobiografischer Roman?* der Frage nach, wo man Autoren verorten kann, die, so wie Vertlib, in mehreren Kulturen zuhause sind und darüber schreiben. Dabei wird aufgezeigt, dass bei der neuen Generation der Literatur der Transdifferenz die Grenze zwischen Fiktion und Wirklichkeit im Gegensatz zur früheren multi- bzw. interkulturellen Literatur nicht mehr klar gezogen werden kann. Heero versucht aufzuklären, inwieweit der Roman, der die Geschichte eines Jungen erzählt, der mit seinen Eltern durch Länder ziehen muss und doch nirgends zu Hause ist, autobiografisch ist und kommt zu dem Schluss, dass es sich um eine autobiografische

Rahmenhandlung handelt, die mit fiktiven, mitunter komischen oder ironischen Details ausgeschmückt wird.

Marvi Tarvas analysiert in seinem Beitrag anhand ausgewählter Briefe des exilestnischen Schriftstellers und Literaturwissenschaftlers Ivar Ivask, inwiefern es sich bei Briefen um poetologische Texte handelt. Bearbeitet werden dabei der Briefwechsel Ivasks mit dem Anglisten Ants Oras, mit dem österreichischen Autor Heimito von Doderer und der estnischen Lyrikerin Marie Under.

Anhand vieler, großteils unveröffentlichter Texte deutschbaltischer Autoren zeigt **Maris Saagpakk** in ihrem Beitrag, wie sehr diese Texte zeit- und kulturgeschichtlich gebunden sind. Die Autoren schreiben nicht für sich alleine, sondern stellvertretend für viele andere Deutschbalten in einer ähnlichen Situation. Die Deutschbalten verloren durch die Umsiedlung die Heimat ihrer Kindheit und versuchten in späteren Jahren, die Erinnerung daran durch autobiografische Texte lebendig zu halten.

Ilze Kangro beschäftigt sich in ihrem Aufsatz mit der Literatur, die sich mit der Wende 1989/1990 befasst und geht auch der Frage nach, ob es eine oder zwei deutsche Literaturen gibt. Dies geschieht hauptsächlich anhand des literarischen Schaffens Christa Wolfs, gegen Ende des Aufsatzes findet sich noch ein kurzer Abschnitt über Günter de Bruyn.

Den literaturwissenschaftlichen Teil des Bandes schließt **Sven Halses** Beitrag *Vitalismus als literatur- und kulturhistorischer Begriff* ab, in dem er sich mit dem relativ wenig erforschten Vitalismus in der Literatur auseinandersetzt. Er betrachtet den Vitalismus in Bezug auf Philosophie, Kunst und Alltagskultur, setzt den Begriff in Relation zur Lebensreformbewegung und geht seinen Spuren in der Literaturgeschichte nach.

Im darauf folgenden Beitrag zeigt **Martine Dalmas** anhand des Thema-Rhema-Modells von Jean-Marie Zemb, welche Auswirkungen die Topikalisierung rhematischer Elemente hat.

Helju Ridali untersucht anhand einer kontrastiven, synchron ausgerichteten Studie die Symbolik der Farbadjektive *rot/punane* und *schwarz/must* in deutscher und estnischer Sprache in festen Redewendungen. Dabei wird sowohl die Symbolrelevanz als auch die symbolische Funktion dieser Komponenten erörtert.

Hana Bergerová präsentiert in ihrem Beitrag ein, auch online einsehbares, multimediales Unterrichtsmaterial, das sich an DaF-Unterrichtende bei tschechischen Muttersprachlern richtet. Sie stellt zunächst die wichtigsten phraseodidaktischen „Faustregeln“ vor, um sich danach dem Unterrichtsmaterial zu widmen, das sie anhand eines Beispiels darstellt. Dabei bricht sie eine Lanze für die im DaF-Unterricht häufig zu kurz kommenden Phraseologismen.

Die beiden Autoren **Adriana Hanulíková** und **Rainer Dietrich** untersuchten anhand von 6 fortgeschrittenen slowakischen Muttersprachlern den Einfluss der slowakischen L1 auf die Silbenstruktur der Zielsprache Deutsch. Dabei gehen sie von dem Ansatz aus, dass die Interlanguage (Interimssprache) ein separates linguistisches System darstellt. Gerade auf dem Gebiet der Coda der Interimssprache Slowakisch-Deutsch besteht noch großer Forschungsbedarf.

Janika Kärk analysiert in ihrem kurzen Beitrag das Vorkommen häufiger deutscher Abtönungspartikel (Modalpartikeln) in estnischen DaF-Lehrwerken. Dabei untersucht sie sowohl deren Vorkommen in sechs Lehrwerken (3 von deutschen Muttersprachlern, 3 von

estnischen), als auch die Unterschiede bei der Behandlung dieses gerade im Anfängerunterricht oft links liegen gelassenen Themas. Besondere Beachtung wird der Partikel „denn“ gewidmet.

Im abschließenden Beitrag des Bandes widmet sich **Merle Jung** der Erforschung der Lernmotivation bei estnischen Deutschlerner/innen. Dabei gibt sie zunächst einen Überblick über den so schwierig und vielfältig zu definierenden Begriff der Lernmotivation. Sie weist dabei darauf hin, dass Lernmotivation auch in starkem Zusammenhang mit der Lehrmotivation der Unterrichtenden steht. Viele Gründe führen dazu, dass estnische Germanistik-Absolventen, die später Deutsch unterrichten, ein immer schlechteres Niveau in der Sprachpraxis erreichen. Eine Untersuchung, die im Zuge von zwei Abschlussarbeiten durchgeführt wurde, zeigt die Lernmotivation von Gymnasialschülern und Germanistikstudenten in Tallinn.

Insgesamt bietet dieses Büchlein einen sehr interessanten Einblick in die so vielfältigen Bereiche der Literaturwissenschaft und des DaF-Unterrichts. Besonders hervorzuheben sind die Beiträge, die sich mit Themen auseinandersetzen, die in der Germanistik und der DaF-Forschung nicht so viel Beachtung finden. Zudem finden sich auch viele Anregungen für zukünftige Forschungsvorhaben.

Gudrun Mücke (*Ústí nad Labem*)

JILL E. TWARK: Humor, Satire, and Identity: Eastern German Literature in the 1990s. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2007, ISBN 978-3110195996, 471 S.

Humor, Satire, and Identity ist das erste Buch in der englischen Sprache, das den literarischen Trend des Humors und der Satire in der Nachwendeliteratur behandelt. Die Autorin Jill Twark bespricht zehn ostdeutsche Romane, inklusive

Matthias Biskupek, *Der Quotensachse. Vom unaufhaltsamen Aufstieg eines Staatsbürgers sächsischer Nationalität*

Volker Braun, *Der Wendehals*

Thomas Brussig, *Helden wie wir*

Kerstin Hensel, *Gipshut*

Erich Loest, *Katerfrühstück*

Thomas Rosenlöcher, *Die Wiederentdeckung des Gehens beim Wandern. Harzreise*

Bernd Schirmer, *Schlehwains Giraffe*

Ingo Schulze, *Simple Storys*

Jens Sparschuh, *Der Zimmerspringbrunnen*

Reinhard Ulbrich, *Spur der Broiler. Wir und unser goldener Osten*

Die Autorin hat eine Methodologie (und wenn man so will: eine Kategorisierung) entwickelt, um diese Bücher durch ihre gattungsspezifischen Zusammenhänge zu lesen und zu verstehen. Die vier Kategorien, die sie entworfen hat, sind: die Selbstironie als Selbstverteidigung der Ostdeutschen gegenüber einer komplizierter gewordenen, wiedervereinten Gesellschaft; das für ostdeutsche Verhältnisse umfunktionierte Pikareske; der Ironische Realismus; und das

Groteske als Zeichen des Traumas. Auf den ersten Blick mögen diese Kategorien von der konventionellen Betrachtung der letzten zwei Jahrzehnte abweichen, auf den zweiten Blick jedoch erweisen sich diese Annäherungen als sehr produktiv und ergiebig. Twark ist eine amerikanische Forscherin, die ihre „Feldforschungen“ während und nach der Wende vor Ort in Ostdeutschland betrieben hat und die sich nicht mit Auskünften aus zweiter Hand zufriedengab. Das macht die Lektüre dieser Studie zu einer doppelt spannenden wie auch lehrreichen Lektion: Einerseits findet man keinen Hinweis darauf, dass die Autorin parteiisch einer der über 20 Jahre eingeübten ost-westdeutschen Sichtweisen das Wort spricht; andererseits liegt gerade in der distanzierten Betrachtung eine Chance, etwas Neues über die allzu bekannten Phänomene der deutschen Wende zu erfahren.

Die oben genannten Romane werden sowohl aus literarisch-ästhetischer, als auch aus kulturwissenschaftlich und sozio-politischen Perspektive kritisch analysiert. Die Autorin vermittelt damit eine greifbare Möglichkeit, das mental immer noch getrennte Land Deutschland besser zu verstehen. Ein breites Spektrum an Theorien des Humors, der Satire, der Ironie und des Grotesken wird herangezogen, um die Texte aus einer multiperspektivischen Sicht zu zeigen und Antworten auf die Frage zu finden, wie diese literarischen Gattungen dazu beigetragen haben, eine spezifisch ostdeutsche Identität zu entwickeln.

Daneben setzt sich Twark auch mit den Theorien zeitgenössischer, internationaler Forschungen zu gleichen und ähnlichen Themen auseinander – eine weitere Stärke des Buches. Bisherige Forschungen deutsch-deutscher Provenienz (z.B. von Autor/innen wie Tanja Nause und Daniel Sich) haben dem „Blick von außen“ zumeist keine Aufmerksamkeit geschenkt – was letztlich zur Schwächung der Aussagen dieser Studien geführt hat. Erst in den letzten Jahren zeigten sich zögerlich Ansätze, die diese Esoterik aufbrachen. Twarks Untersuchung liefert überzeugende Argumente, hier fortzusetzen.

Leser, die jenseits literaturwissenschaftlichen Interesses einen einfachen Zugang zur sogenannten Nachwendeliteratur suchen, werden das Buch aus anderen Gründen zu schätzen wissen: Im Anhang findet man fünf ausführliche (auf deutsch geführte) Interviews, die die Verfasserin in den Jahren 1999 und 2000 mit den Autoren Schirmer, Biskupek, Sparschuh, Rosenlöcher und Ulbrich geführt hat, zu einem Zeitpunkt also, den man aus heutiger Sicht bereits als diskursive ‚Halbzeit‘ bezeichnen kann.

Der Vollständigkeit halber sei noch angemerkt: Die Bibliografie ist sehr aufwendig zusammengestellt und enthält reichliche Quellen zu allen Autor/innen. Sehr praktisch im Sinne eines Handbuches ist auch die Bibliografie zu benutzen, da die Quellen unter den Namen einzelner Autor/innen aufgelistet werden, so wie zu getrennten Themen wie Geschichte des Humors/der Satire, Texte nach der Wende, allgemeine Theorien des Humors/der Satire, Nachwende Filme, usw.

Allen, die sich auch weiterhin mit dem Thema der deutschen Nachwendeliteratur beschäftigen möchten, ist die Lektüre dieses Buches uneingeschränkt zu empfehlen.

Ekkehard W. Haring (Wien/Nitra)





III

AKTUELLE BERICHTE, FORSCHUNGSPROJEKTE u.a.





Die IX. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei in Bratislava, 11.-13.08.2008

Es ist schon zur Tradition geworden, dass im Zweijahresrhythmus am Ende der Sommermonate Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei zusammenkommen, um mit ihren in- und ausländischen Kollegen Erfahrungen auszutauschen und sich weiterzubilden.

Die IX. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei fand vom 11. bis 13. September 2008 in Bratislava statt. Der Verband richtete sie gemeinsam aus mit dem Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava, dem Methodisch-Pädagogischen Zentrum, dem Staatlichen Pädagogischen Institut in Kooperation mit dem Goethe-Institut Bratislava sowie dem Österreich Institut Bratislava. Die IX. Tagung stand unter der Schirmherrschaft des Präsidenten der Slowakischen Republik, des Ministers für Schulwesen der Slowakischen Republik und des Dekans der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava.

Dem feierlich-eindrucksvollen äußeren Rahmen der Tagungsstätten (dem Bischofspalais im historischen Stadtkern von Bratislava und dem Gebäude der Theologischen Fakultät der Trnavaer Universität) angemessen, boten die Organisatoren ein ausgewogenes, erstklassiges Fachprogramm an.

Die feierliche Tagungseröffnung fand im Spiegelsaal des Bischofspalais statt. Die Begrüßungsrede der Tagungspräsidentin Mária Vajičková, und die Grußadressen des Staatssekretärs des Ministeriums für Schulwesen der SR Jozef Habánik, des Botschafters der Republik Österreich Helmut Wessely, des Botschafters der Schweizerischen Eidgenossenschaft Josef Aregger, des ständigen Vertreters der Bundesrepublik Deutschland Klaus-Jochen Gühlcke, des Dekans der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava Oto Majzlan, sowie der Präsidentin des IDV Helena Hanuljaková wurden mit musikalischen Darbietungen der Studenten der Musikerziehung der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava gleichermaßen künstlerisch wie professionell umrahmt.

Es war den Veranstaltern eine große Ehre, Plenarvortragende aus den drei deutschsprachigen Ländern Österreich, Deutschland und der Schweiz begrüßen zu dürfen. Den Eröffnungsvortrag *Deutsch lehren – mit der Vielfalt und den Widersprüchen überleben* hielt Hans-Jürgen Krumm von der Universität Wien. Undine Kramer von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, seit vielen Jahren an gemeinsamen internationalen Projekten mit der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität beteiligt, sprach über *Semantische und strukturelle Veränderungen von Idiomen und ihre lexikografische Beschreibung (mit einem Blick auf die Sprache Goethes)* und Monika Clalüna aus Luzern stellte das Thema *DACH in der Landeskunde. Konzepte und Umsetzung* vor.

Sowohl in der Eröffnungsrede und in den Grußadressen als auch in den Plenarvorträgen wurden der Begriff der Mehrsprachigkeit, die Rolle des Deutschunterrichts in Europa und das neue, künftig an allen slowakischen Schulen umzusetzende Schulgesetz thematisiert und in verschiedenen Beiträgen der nachfolgenden Sektionsveranstaltungen diskutiert. In den Sektionen

stellten die etwa 60 Referenten ihre literaturwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen, translatologischen und didaktischen Forschungsergebnisse vor. Die Organisatoren der Workshops konzentrierten sich auf Fragestellungen der Unterrichtspraxis. Wie in den Sektionen waren auch in den Workshops aktuelle und interessante Themenstellungen wie z.B. Deutsch als erste Fremdsprache im Primarunterricht, Europäisches Sprachenportfolio, Spiel und Spaß mit Phraseologismen, Deutschsprachige Literatur aus interkultureller Sicht, Kreatives Schreiben usw. Gegenstand von Erörterung und Diskussion, woraus sich vielfältige Möglichkeiten zu künftiger Zusammenarbeit eröffneten, auch auf internationaler Basis.

Viele Kollegen würden bei den Tagungen des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei eine Intensivierung der Diskussionen und des Erfahrungsaustausches zwischen Hochschuldozenten und Lehrern aus der Praxis begrüßen. Der Gedanke, einen gemeinsamen Verband zu bilden, war sicher auch dadurch motiviert, eine Basis und regelmäßige Möglichkeiten für eine gegenseitige, fruchtbare Zusammenarbeit anzubieten und gemeinsame Probleme diskutieren zu können. So sind nicht selten kritische Worte darüber zu hören, dass die Hochschulabsolventen für die Praxis nicht immer ausreichend vorbereitet sind und Theorie und Praxis aneinander vorbeilaufen, auch beklagen sich die Schulen über ungenügende Möglichkeiten zur Weiterbildung. Diese Probleme sollen unsere Tagungen lösen helfen, denn sie bieten einerseits die Möglichkeit zum qualifizierten Erfahrungsaustausch zwischen Kollegen, die sich mit der Theorie beschäftigen und denen, die in der Praxis tätig sind, und andererseits eine optimale Gelegenheit zur Weiterbildung.

Die Tagungen des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei bieten etwas Einmaliges: Die in der Praxis tätigen Lehrer können sich über aktuelle theoretische literatur- oder sprachwissenschaftliche sowie didaktisch-methodische Forschungsergebnisse informieren, und die Hochschuldozenten finden in gemeinsamen Diskussionen mit den Lehrern lohnende Antworten auf Fragen der Anwendung ihrer theoretischen Erkenntnisse in den Schulen. Beide Seiten haben so die Möglichkeit, von den gemeinsamen Gesprächen zu profitieren. In diesem Sinne verstehen wir unsere Tagungen und die Arbeit im gemeinsamen Verband. Wir möchten miteinander reden und nicht aneinander vorbei sprechen. Dies ist bei der diesjährigen Tagung in hohem Maße auch gelungen.

Zum Schluss sei an dieser Stelle allen Kolleginnen, Kollegen und Institutionen gedankt, die zum guten und erfolgreichen Gelingen unserer Tagung beigetragen haben.

Mária Vajičková (Bratislava)

II. Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage in Hradec Králové, 29.-30.10. 2009

Die Universität Hradec Králové wurde am 29. und 30. Oktober 2008 zum zweiten Mal Gastgeber der Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage, die diesmal anlässlich des bedeutenden Lebensjubiläums von Jürgen Beyer veranstaltet wurde. Herr Beyer ist seit dem Jahre 1992 am Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur tätig und gehört zu seinen

erfahrensten Mitgliedern. Ursprünglich arbeitete er hier fünf Jahre als DAAD-Lektor und hatte anschließend zwei Jahre eine Gastprofessur der Robert Bosch Stiftung inne. Danach blieb er am Lehrstuhl, wo er sich bis heute nicht nur um die Ausbildung der Studierenden kümmert, sondern auch an allen wissenschaftlichen Aktivitäten des Lehrstuhls mitwirkt.

Das Hauptthema der Konferenz waren Traditionen und Perspektiven des Deutschunterrichts (DaF) in der Europäischen Union. An der Konferenz nahmen nicht nur Kolleg/innen von tschechischen, sondern auch von ausländischen Lehrstühlen für Germanistik und DaF-Ausbildung teil.

Nach kurzen Festreden der Prorektorin der Universität Hradec Králové, Frau Monika Žumárová, und des Dekans der Pädagogischen Fakultät, Herrn Vladimír Jehlička, begrüßte die Leiterin des Lehrstuhls für Deutsche Sprache und Literatur Jana Ondráková alle Anwesenden. Die Konferenz wurde mit Plenarvorträgen bedeutender Persönlichkeiten der tschechischen Germanistik eröffnet – **Jiří Munzar**, **Ludvík Václavek** und **Marie Maroušková**. **Jiří Munzar** widmete seinen Vortrag mit dem Titel *Unser Heinrich Böll* dem Leben und Werk des bekannten deutschen Schriftstellers; seine Aufmerksamkeit richtete er vor allem auf deutsche und tschechische Gemeinsamkeiten sowie auf Heinrich Bölls Wirkung in Tschechien. Auch **Ludvík Václavek** beschäftigte sich in seinem Vortrag *Zu Tschechiens deutscher Literatur* mit Spuren der deutschen Literatur auf dem Gebiet der Tschechischen Republik. Der dritte Plenarvortrag fand am zweiten Tag der Konferenz statt. In diesem Vortrag *Traditionen und Perspektiven der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht* beschäftigte sich die anerkannte tschechische Phonetikerin **Marie Maroušková** mit neuen Zugängen und Möglichkeiten auf dem Gebiet der Phonetik und Phonologie in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Besonders interessant waren die von ihr angeführten Beispiele für typische Aussprachefehler von tschechischen Muttersprachlern beim Gebrauch der deutschen Sprache und die Bewertung dieser Fehler durch deutsche Muttersprachler, die sehr oft zu den Aussprachefehlern benevolenter sind. Alle drei Plenarvorträge erfreuten sich großer Wertschätzung durch die Zuhörer.

Die Konferenz verlief in drei Sektionen: Linguistische Fragestellungen, Literatur- und Kulturgeschichte sowie Aktuelle Trends in der DaF-Didaktik. In den Sektionen wurden über 40 Beiträge vorgetragen und diskutiert. Jedes germanistische Institut in Tschechien wurde durch mindestens einen Vertreter repräsentiert. Im Folgenden werden einige Beiträge aus jeder Sektion vorgestellt. **Anna Mikulová** analysierte Internetdiskussionen zum Thema Bioethik, **Mojmír Muzikant** klassifizierte die Verbalsubstantive nach semantischen Merkmalen, **Veronika Kotůlková** referierte über Wortbildung und Text. Die nominale Komposition in Gegenwartsdeutsch war das Thema von **Olga Vomáčková**. **Jürgen Beyer** widmete sich Gesprächsrunden und Problemdiskussionen in der Deutschausbildung von Lehramtsstudierenden. Für die Politik und ihre Sprache, „die so kompliziert ist“, interessierte sich **Sandra Innerwinkler**. Eine Interpretation der *haben*-Konstruktionen wurde von **Zdeňka Křížková** vorgetragen. Mit dem sprachlichen Alltag und eurolinguistischen Universalien beschäftigten sich **Hans Wellmann** und **Alena Lejsková**. An den Prager Linguistischen Zirkel erinnerte **Helena Dědičová**.

Mit spezifischen Aspekten des Deutschlernens und -lehrens beschäftigten sich in ihren Beiträgen **Věra Janíková**, **Radka Pecová** und **Jana Valdrová**. Neue Trends im Deutschunterricht stellten **Jana Folprechtová**, **Jana Šubrtová**, **Marie Müllerová**, **Tat'ána Matušková**, **Tatjana Schoffer** und **Jitka Bláhová** vor. Das Thema Fachkompetenz der Fremdsprachenlehrenden erwähnten **Šárka Blažková Sršňová**, **Marie Lysann Schönherr**, **Silvia Neumayer-El Bakri** und **Jana Ondráková**. Die große Bedeutung der Landeskunde als immanenter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts betonte **Nicole Horáková-Hirschler**. Im Beitrag von **Martin Lachout** wurde das Hauptaugenmerk auf die Rolle des Gedächtnisses im Fremdsprachenunterricht gerichtet. Sein Vortrag mit Gehirnaufnahmen stand im Mittelpunkt der methodischen Sektion und rief eine breite Diskussion hervor. Interesse fanden auch die Beiträge von **Jana Fricová** zur Rolle der Zeitung im Wirtschaftsdeutschunterricht und von **Ilona Semrádová** über die Bedeutung der Philosophie im Deutschunterricht.

Die Beiträge der literarischen Sektion widmeten sich der Kinderliteratur (**Andrea Mikulášová**), der bayerischen Literatur (**Jindra Dubová**), der sprachlichen Spezifik im Werk von Otfried Preußler (**Jarmila Jehličková**), dem Einsatz literarischer Autobiographien deutschsprachiger Autoren im DaF-Unterricht (**Jan Kubica**), dem Dilettantismus in der deutschen Romantik (**Helena Baudyšová**), der analytischen Literaturwissenschaft und der Problematik der literarischen Interpretation (**Roman Mikuláš**). **Michaela Kaňovská** stellte Leitartikel des Mährischen Tagblatts von 1880 vor, **Agáta Dinzl-Rybářová** referierte über mittelalterliche Mythen, Klischees und Vorurteile im heutigen Deutschunterricht. Zum Thema Mythos gehörte auch der Vortrag von **Petra Besedová**, der sich mit der Widerspiegelung der deutschen Literatur in der Musik beschäftigte. Die Minnesänger waren Inhalt des Vortrags von **Sylvia Stanovská**. Über Selbstsucht und Schicksalsliebe in Hesses Essays referierte **Jiří Sirůček**, an dessen Vortrag **Mária Bielíková** mit Hesses Position innerhalb der deutschen Kultur anknüpfte.

Das umfangreiche Programm der Konferenz wurde nicht nur von Fachkollegen, sondern auch von Deutschstudierenden mit großem Interesse verfolgt.

Jana Ondráková (Hradec Králové)

Holocaust in Literatur, Musik, Sprache, bildender Kunst und Unterricht. Internationales Kolloquium in Linz und Ústí n. Labem, 23.-26.3./18.-20.5.2009

Der Lehrstuhl Germanistik der Philosophischen Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem (UJEP) veranstaltete zusammen mit der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (früher PÄDAK – Pädagogische Akademie der Diözese Linz) unter der Schirmherrschaft der tschechisch-österreichischen Organisation zur Förderung der Zusammenarbeit in Wissenschaft und Bildung AKTION ein zweiteiliges internationales Kolloquium zum Thema *Holocaust in Literatur, Musik, Sprache, bildender Kunst und Unterricht*.

Beide Hochschulinstitutionen festigten und intensivierten durch dieses gemeinsame Projekt ihre langjährige Zusammenarbeit. In diesem Zusammenhang muss man die Verdienste des ehemaligen Lehrstuhlleiters Otakar Veselý erwähnen, der die Kooperation 1993 ins Leben rief. Seinem unermüdlichen Engagement haben wir es zu verdanken, dass wir auf eine Reihe erfolgreicher gemeinsamer Projekte zurückblicken können.

Im Rahmen der ersten Projektphase im März 2009 konnten Germanistikstudierende der UJEP in Begleitung der Projektleiterin Hana Bergerová sowie der Projektmitarbeiter Jarmila Jehličková und Marek Schmidt zunächst ihr Wissen sowie ihren kultur-historischen Horizont durch den Besuch des Jüdischen Museums in Prag erweitern. Die inhaltsreiche wie auch fesselnde Führung bot ihnen einen Einblick in die Geschichte, Bräuche und kulturelle Besonderheiten des jüdischen Volkes in den Böhmisches Ländern. Die Reise führte weiter nach Linz, wo die Studierenden am ersten Teil des Kolloquiums teilnahmen. An Authentizität gewann die Thematik durch eine Führung durch die ehemalige Euthanasieanstalt Schloss Hartheim sowie durch die Besichtigung des Konzentrationslagers Mauthausen. Am Ende des anspruchsvollen Programms stand ein Besuch der Ausstellung *Kulturhauptstadt des Führers* im Landesmuseum im Linzer Schloss an. Diese Ausstellung wird anlässlich der Wahl der oberösterreichischen Landeshauptstadt zur Kulturhauptstadt Europas 2009 präsentiert.

Die zweite Projektetappe führte österreichische Teilnehmer/innen im Mai 2009 nach Ústí nad Labem. Im Mittelpunkt stand der zweite Teil des Kolloquiums mit Vorträgen u.a. zur Geschichte des Gettos Theresienstadt sowie zum literarischen und musikalischen Schaffen einiger seiner prominenten Bewohner. Den Bogen zur Gegenwart spannte der Vortrag von Georg Schuppener aus Leipzig über die Sprache des aktuellen Rechtsextremismus. Zwischen den Vorträgen wurden von tschechischen Studierenden Gedichte Theresienstädter Häftlinge Peter Kien, Gerty Spies und Ilse Weber vorgetragen. Abgerundet wurden beide Teile des Kolloquiums durch ein Konzert österreichischer Teilnehmer/innen. Aufgeführt wurden dabei überwiegend Werke des Theresienstädter Häftlings Victor Ullmann. Im Anschluss an das Kolloquium besichtigten die österreichischen Gäste das ehemalige Getto Theresienstadt. Sie sahen sich dort z.B. die ehemalige geheime Synagoge, das Krematorium, den Friedhof sowie die Ausstellung in der Magdeburger Kaserne an. Der Besuch dieser Gedenkstätte stellte eine anschauliche Ergänzung zu den Vorträgen mit Bezug zu Theresienstadt/Terezín dar.

Trotz des vollen Programms fanden die Linzer Gäste Zeit, um sich die Umgebung von Ústí nad Labem anzuschauen, wobei tschechisch-österreichische und tschechisch-deutsche kulturelle und historische Bezüge akzentuiert wurden. So besichtigten sie mit großem Interesse die Denkmäler für die 1813 in einer Schlacht gegen Napoleon gefallenen österreichischen und preußischen Soldaten in Varvažov, genossen den wunderschönen Blick auf das malerische Elbtal, das bereits den Komponisten Richard Wagner, den Maler E. G. Doerell oder den Schriftsteller Karl May bezauberte, und machten einen Spaziergang durch den unter Denkmalschutz stehenden Stadtkern von Litoměřice, dem Geburtsort des bedeutenden österreichischen Grafikers, Malers und Literaten Alfred Kubin. Auf der Heimreise folgte noch der Besuch des Jüdischen Museums in Prag.

In naher Zukunft wird die Zusammenarbeit zwischen dem Lehrstuhl Germanistik in Ústí nad Labem und der PH der Diözese Linz ihr 20. Jubiläum erreichen. Es sei allen gedankt, die durch ihre Ideen und ihren Einsatz dazu beigetragen haben, und allen viel Erfolg gewünscht, die diese Tradition weiterführen und ausbauen werden.

Hana Bergerová, Jarmila Jehličková (Ústí nad Labem)

„Übersetzung als Interpretation – Interpretation als Übersetzung“. Franz Werfel-Jahrestagung in Wien, 27.-28.03.2009

Die diesjährige Franz Werfel-Jahrestagung fand vom 27. bis 28. März in der Österreichischen Gesellschaft für Literatur in Wien unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung statt und war dem bisherigen und langjährigen wissenschaftlichen Leiter des Franz Werfel-Stipendienprogramms Prof. Wendelin Schmidt-Dengler gewidmet. Nach dessen vorzeitigen Ableben im September des Vorjahres wurde von Prof. Fliedl eine **Wendelin Schmidt-Dengler-Lesereihe** ins Leben gerufen, die am ersten Tag der Tagung mit einer mehrsprachigen Lesung von Christoph Ransmayr eröffnet wurde. Der Autor las auf Deutsch Textauszüge aus seinem Roman *Der fliegende Berg*, abwechselnd mit den Übersetzungen aus dem Litauischen, Polnischen, Ungarischen, Rumänischen und Englischen, die von den Franz Werfel-Stipendiat/innen, teils selbst Übersetzer/innen, in der jeweiligen Landessprache vorgetragen wurden.



Vorausgegangen war der Lesung eine Buchpräsentation des Tagungsbandes vom letzten Jahr, der im März 2009 im Wiener Praesens Verlag unter dem Titel *Unter Kanonverdacht* erschienen ist und als dessen Mitherausgeber gemeinsam mit Arnulf Knafl auch Prof. Schmidt-Dengler mitwirkte. Abschließend wurde die umfangreiche Gedenkschrift *Österreichische Literatur ohne Grenzen* (ebenfalls im Praesens Verlag 2009 erschienen) vorgestellt, die die ehemaligen Franz Werfel-Stipendiat/innen ihrem wissenschaftlichen Berater und immer hilfsbereiten Mentor im Bereich der österreichischen Literatur als Dank für die langjährige Unterstützung der Auslandsgermanistik widmeten. Die 34 wissenschaftlichen Beiträge präsentieren einen kleinen Einblick in die Vielfalt der Forschungsarbeit der Franz Werfel-Stipendiat/innen, die sich in ihren Heimatländern für die Vermittlung der österreichischen Literatur aktiv einsetzen und versuchen, die bestehenden Grenzen – im Sinne einer Literaturwissenschaft ohne Grenzen, wie sie ihr Vorbild Schmidt-Dengler verstand zu überwinden.

Der erste Tagungstag wurde mit einem Vortrag der Übersetzerin **Karin Fleichandlerl** (Wien) zum Thema, wie man eine schlechte Übersetzung erkennt, eröffnet, der eine mehr als inspirative Einleitung für die folgenden Beiträge bedeutete und anschließend im Publikum ausführlich diskutiert wurde. **Marina Gorbatenko** (St. Petersburg) setzte sich am Beispiel der Nestroy-Rezeption in Russland mit Hürden und Problemen der Übersetzung Nestroys Theatertexte ins Russische auseinander, die vor allem wegen der sprachlichen Komplexität (Wienerisch, Wortspiele, Idiomatik, Posse als Dramenform) erschwert wird. Einen interessanten Einblick in die ‚Werkstatt‘ eines Übersetzers lieferte mit seinem Beitrag **Roman Kopřiva** (Brünn), der die besonderen Schwierigkeiten der ersten tschechischen Übersetzung von Hofmannsthals Rede *Das Schrifttum als geistiger Raum der Nation* aus eigener Erfahrung schilderte so z.B. wie ihn diverse Allusionen und Kryptozitate als Übersetzer zwangen, den „verknäulten Text“ auf Prätexte hin wiederholt zu prüfen und abzuändern. Als durchaus erfrischend stellte sich der Beitrag von **Veronika Deáková** (Prešov) heraus, die der Frage nachgegangen ist, ob ein „übersetzer“ Stefan Zweig, ein „vom Übersetzer gewissermaßen ‚interpretierter‘ Autor“, eventuell einen besseren Anklang als dessen Originalversion finden kann. **Paola di Mauro** (Catania) behandelte die italienischen Übersetzungen einiger bekannter Erzählungen Kafkas, wobei ihre übersetzungskritischen Überlegungen auf dem methodologischen Ansatz der kulturwissenschaftlichen *topografical studies* basierten und im Speziellen voyeuristische Implikationen als grundlegendes Mittel zur Erfassung der Vorstellungswelt des Autors thematisierten. Der abschließende Beitrag von **Attila Bombitz** (Szeged), der sich mit den Spielformen des Erzählens im Werk von Christoph Ransmayr vom *Strahlenden Untergang* bis zum *Fliegenden Berg* beschäftigte, rundete den ersten Tag ab und bildete zugleich eine passende Überleitung zur abendlichen Ransmayr-Lesung.

Der zweite Tag wurde durch die etwas provokative Frage von **Jadwiga Kita-Huber** (Krakau) nach der Übersetzung als gescheiterte Interpretation eröffnet, was sie mehr als überzeugend am Beispiel einiger Übersetzungen von Celans Gedichten aus dem Band *Niemandsrose* ins Polnische illustrierte. Als „missverständliche Übersetzungen“ bezeichnete **Fatima Naqvi** (New Jersey) die Verfilmungen von Michale Haneke. Anhand seiner Literaturverfilmungen *Drei Wege* von Ingeborg Bachmann und *Caché* erläuterte sie seine

filmische ‚Übersetzungsarbeit‘ als Thematisierung der ‚Übersetzung‘ selbst, im Sinne der allgemein menschlichen Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnisse. Ist das Eigene fremd genug? fragte sich **Dana Pfeiferová** (České Budějovice) in Anbetracht der (Rück)Übersetzungen ausgewählter Texte von Libuše Moníková, die ihre deutschsprachigen Texte um Bohemismen und bewusste Brüche bereichert, was die Übersetzung solcher Verfremdungen in die ‚eigene‘ Sprache nicht gerade erleichtert. **Vincenza Scuderi** (Catania) legte am Beispiel von Ferdinand Schmatz’ *das grosse babel,n* dar, dass es sich in diesem Falle nicht um eine Umschreibung einzelner Bibelbücher nach den Paradigmen der neueren Poesie handelt, sondern um eine neue Bibelübersetzung, die „bewusst auf die Tradition der Bibelauslegung durch die Mittel der Übertragung von einer Sprache in eine andere anspielt“. Dadurch wird die zentrale Rolle des Wortes (Logos) als Objekt und zugleich Subjekt des dichterischen Schreibens unterstrichen und seine ‚weltschaffende‘ Kraft umgesetzt. Der folgende Beitrag von **Gabriela Ociepa** (Wrocław) zeichnete am Beispiel des Gilgamesch-Epos Raol Schrotts Weg von der Übersetzung zur Nachdichtung, wobei sie die Übersetzung nicht als bloß nachgereichtes Belegmaterial der ihr vorangestellten Nachdichtung betrachtete, sondern als selbst schon interpretierende Motivsammlung und Voraussetzung der auf ihr aufbauenden Nachdichtung.

Die ganze Tagung moderierten zu aller Zufriedenheit Konstanze Fliedl und Michael Rohrwasser (Universität Wien), die sich der Betreuung der Franz Werfel-Stipendiat/innen nach Schmidt-Dengler angenommen haben und auf diese Art und Weise seine Arbeit mehr als würdig fortführen.

Renata Cornejo (Ústí nad Labem)

Otfried Preußler didaktisch. Internationales studentisches Seminar in Řehlovice, 28.05.-01.06.2009

Der aus der nordböhmisches Stadt Liberec (Reichenberg) stammende Otfried Preußler gehört zu den Klassikern der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. In seinen Werken plädiert er immer wieder für die deutsch-tschechische Aussöhnung. Vom 28. Mai bis zum 1. Juni 2009 fand im Kulturzentrum Řehlovice in der Nähe von Ústí nad Labem ein internationales Seminar statt, um das zukunftsweisende didaktische Potenzial der Werke Otfried Preußlers für Kinder und Jugend zu erschließen. Die Organisation des Seminars übernahmen Jan Kvapil (Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem) und Thomas Stahl (Universität Bayreuth). Beteiligt waren beinahe 40 Germanistik-Studierende der Universitäten Bayreuth und Regensburg, der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem und von den Universitäten in Wrocław und Nysa.

In den Räumlichkeiten des Kulturzentrums Řehlovice, das in einem stillgelegten Bauernhof untergebracht ist, wurden den Studierenden insgesamt vier Workshops angeboten. Im ersten Workshop demonstrierte der Berliner Schauspieler und Hörbuchautor **Siegfried Antonio Effenberger**

eine mögliche Bearbeitung des *Räubers Hotzenplotz* für ein Hörbuch. Wie man einen phantastischen Roman den Schülern im Unterricht näher bringen kann, zeigte den Studierenden **Thomas Stahl** (Bayreuth) in seinem Workshop zur *Krabat*-Lektüre. Ein spektakuläres (in beiden Sinnen des Wortes) Erlebnis war das Theater-Workshop unter der Leitung von **Marieluise Müller** (Bayreuth). Mit jeder Gruppe bereitete sie eine andere Szene aus dem Kinderbuch *Die kleine Hexe* vor, sodass zum Schluss eine echte theatralische Inszenierung entstand. In dem vierten Workshop führte **Rosa Rahel Neubauer** (Wien) die Student/innen in die Welt des Kasperltheaters ein, indem die Puppen zum *Räuber Hotzenplotz* gebastelt und anschließend praktisch im Kasperltheater aufgeführt wurden. Alle Workshopergebnisse wurden am letzten Abend amüsant und spielerisch im Beisein aller Beteiligten demonstriert.

Die äußerst intensiven Halbtagsworkshops wurden durch ein reiches Begleitprogramm aufgelockert. Es gab Kinoabende, bei denen die neueste deutsche Verfilmung von *Krabat* (2008), die ältere tschechische Zeichentrick-Bearbeitung dieses Buches von 1977 sowie der tschechische Zeichentrickfilm *Die kleine Hexe* (1984) gezeigt wurden, eine Lesung aus dem *Kleinen Gespenst* sowie einen Vortrag von **Wojciech Kunicki** (Wrocław) über die familiären Verhältnisse Otfried Preußlers. Am vorletzten Tag fand eine Exkursion statt, die zu den zahlreichen, leider meist verwahrlosten barocken Wunderbrunnen des Böhmisches Mittelgebirges führte. Auf dieser Exkursion, im Dorf Mukov, stieß man auch auf ein echtes „Spritzenhaus“, wie es in *Der Räuber Hotzenplotz II* geschildert wird. Auch die lockeren und geselligen Abende im improvisierten Café im Kulturzentrum Řehlovice trugen zur entspannten und lockeren Atmosphäre des Seminars bei.

Diese vier Tage voller Literatur, Kultur, Didaktik, deutsch-tschechischer Geschichte, internationaler kultureller Zusammenarbeit, und – leider – auch schlechten Wetters hinterließen bei den meisten Teilnehmer/innen einen äußerst intensiven Eindruck.

Das Seminar wäre nicht möglich gewesen ohne die enthusiastische Mitarbeit aller Organisator/innen, Workshopleiter/innen und Studierenden sowie die großzügige finanzielle Unterstützung durch den Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds, die Stiftung AGC Flat Glass Czech und die Bosch Stiftung. Der Dank gebührt auch dem Collegium Bohemicum in Ústí nad Labem für die organisatorische Unterstützung.

Jan Kvapil (Ústí nad Labem)

HOTZENPLOTZ AUS OSOBLAHA. Die böhmische Thematik im Werk Otfried Preußlers. Wissenschaftliches Symposium in Ústí nad Labem, 12.-14.06.2009

Von 12. bis 14. Juni dieses Jahres fand an der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität (UJEP) in Ústí nad Labem (Aussig) ein wissenschaftliches Symposium über die böhmische Thematik im Werk Otfried Preußlers statt. Veranstaltet wurde dieses seitens Tschechiens vom Collegium Bohemicum, Ústí nad Labem, und dem Lehrstuhl für Germanistik der UJEP, seitens Österreichs

von der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (ÖG-KJLF), Wien. Organisiert wurde es von Rahel Rosa Neubauer (Wien) als Stipendiatin des Collegium Bohemicum und externe Lehrende am Lehrstuhl für Germanistik der UJEP. Jan Kvapil (Ústí nad Labem) zeichnete verantwortlich für die Beantragung von Rektoratsgeldern der UJEP, die dankenswerterweise in voller Höhe bewilligt wurden. Großzügig finanziert wurde das Symposium zudem vom Österreichischen Kulturforum Prag, dessen stellvertretende Direktorin und Kulturattaché der Österreichischen Botschaft Mag. Elisabeth Marinković auch an der Eröffnung teilnahm und Grußworte seitens des ÖKF übermittelte.



*Wozu erinnerst du dich?
Leb jetzt! Leb jetzt!
Aber ich erinnere mich doch nur,
um jetzt zu leben.*
Elias Canetti

Reichenberg 1909 Illustration von F.J. Tripp © Thienemann Verlag

Dass Preußler, als einer der bedeutendsten deutschen Autoren phantastischer Kinderliteratur international bekannt, aus Reichenberg (Liberec) stammte und seine Familie 1945 aus Nordböhmen vertrieben wurde, ist zumindest noch der einschlägigen Fachwissenschaft bekannt – dass er aber nicht nur in all seinen Werken Sagen und Legenden aus Böhmen wie die spezifisch böhmische Ausprägung des Wassermann-Stoffes oder die der Weißen Frau verarbeitet, sondern sich auch intensiv mit der Thematik Flucht und Vertreibung beschäftigte und die traumatischen Erlebnisse seiner eigenen Familie und den Verlust seiner Heimat auf vielfältige Weise literarisch verarbeitete, wurde bislang sowohl in der Kinder- und Jugendliteraturforschung als auch in der Forschung zu deutsch-böhmischer Literatur lediglich am Rande betrachtet. Diese gravierende Forschungslücke sollte mit der Tagung im nordböhmischen Ústí nad Labem (Aussig) zu füllen begonnen werden. Zu diesem Zweck widmeten sich mit inter- und transdisziplinärer Methodik Referent/innen aus Tschechien (**Tamara Bučková**, Prag/**Kateřina Kovačková**, Pilsen/**Jan Kvapil**, Ústí nad Labem), Deutschland (**Andrea Weinmann**, Frankfurt/Main), Österreich (**Ernst Seibert**, Wien/**Rahel Rosa Neubauer**, Wien), Polen (**Wojciech Kunicki**, Wroclaw/Breslau) und der Schweiz (**Elisabeth Maeder**, Basel) aus unterschiedlichstem Blickwinkel der Fragestellung nach dem Ausdruck der böhmischen Identität des Autors in seinem Werk.

Waren die Erwartungen von Beginn an außerordentlich gespannt und von der Hoffnung auf ganz neue Erkenntnisse getragen, so wurden diese während der Vorträge und deren intensiver Diskussion noch bei Weitem übertroffen. Dass der Eröffnungsvortrag von einem Vertreter des MitteleuropaZentrums für Staats-, Wirtschafts- und Kulturwissenschaften an der TU Dresden (MeZ) gehalten wurde, war programmatisch für die thematische Ausrichtung des Symposiums. Das MitteleuropaZentrum (MeZ) will mit seiner Arbeit in Wissenschaft und Öffentlichkeit „die interdisziplinäre Erforschung des mitteleuropäischen Raumes, seiner Städte, Regionen und Nationalstaaten vorantreiben“. Dessen Direktor **Walter Schmitz** nannte seinen Vortrag den Forschungsschwerpunkten seines Instituts gemäß *Otfried Preußler – Skizzen zu einem mitteleuropäischen Portrait*. In diesem arbeitete er heraus, dass man Preußler geradezu als einen Exponenten mitteleuropäischer Kinderliteratur bezeichnen könne und verwies in diesem Zusammenhang auf den Aphorismus Novalis': „Wo gehen wir denn hin? Immer nach Hause“ (NOVALIS 1826: 160), von dem es in der Forschung zur Frühromantik heißt, dass damit „das ‚nach Hause gehen‘ eine Antwort auf die metaphysische Situation der Neuzeit geworden“ sei und sich darin „der ebenso unerfüllbare wie unstillbare Wunsch, das metaphysische ‚Zuhausesein‘ und die einstige Geschlossenheit der Gesamtkultur der seligen Zeiten (wieder-)herzustellen“, offenbare (BAE 1996: 126).

Mit einer ähnlichen Thematik zu kollektiver Erinnerung hinsichtlich von Landschafts-, Erinnerungs- und Sehnsuchtsräumen beschäftigte sich Elisabeth Maeder, die zwar aus gesundheitlichen Gründen nicht an der Tagung teilnehmen konnte, ihren Beitrag aber für die Publikation übersandte, und hebt hervor, dass sich „Böhmen als literarische Erinnerungslandschaft“ definiere über „die bekannten Sagenstoffe, die während der Romantik schriftlich fixiert und tradierbar gemacht wurden, sowohl in deutscher als auch in tschechischer Sprache“.

Auch die Autorin **Annelies Schwarz**, die im Rahmen der Tagung aus ihrem Werk las, schreibt in ihrem Beitrag für die Publikation in Bezug auf die Thematik Heimatverlust und Erinnerungs- bzw. Sehnsuchtswelten:

Schon sehr früh wurde mir bewusst, dass es keine heile Welt gibt, auch nicht für Kinder.

Es gibt die Sehnsucht nach einer heilen Welt und ab und zu können wir ein Stückchen davon erhaschen.

Ich bin eine in den Zweiten Weltkrieg Hineingeborene, die als Kind mit Millionen Menschen das Vertriebenenschicksal und das Flüchtlingsdasein geteilt hat. Auch wenn ich nur in wenigen traumatischen aber nie vergessenen Momenten um mein Leben fürchten musste, habe ich in diesen Jahren mit der bedrückten Stimmung, die in meiner völlig aus ihren Lebenszusammenhängen herausgerissenen Familie herrschte, aufwachsen müssen. Ich wurde mit dem aus den Kriegs- und Nachkriegserlebnissen resultierenden Verhalten der Erwachsenen in meiner Familie konfrontiert; Ängste, Unsicherheiten, Minderwertigkeitsgefühle setzten sich in mir fest. Gleichzeitig jedoch,

genährt durch die vielen Familiengespräche und Geschichten, die um die Zeit „vor“ der Vertreibung aus dem lieblichen böhmischen Tal kreisten, wuchs ein Ort in mir, in den ich mich mit aller Kraft zurücksehnte.

Immer waren es Welten der Fantasie, in die ich mich zurückzog, um mich beheimatet zu fühlen.

Ich zauberte und glaubte an die Existenz meiner Zauberkünste!

Ich erfand Geschichten und glaubte sie.

Literaturverzeichnis:

NOVALIS: Heinrich von Ofterdingen [unvollendeter Roman]. In: Novalis Schriften. Hrsg. v. L. Tieck und F. Schlegel, Bd. 1. Berlin 1826.

BAE, Jeong-Hee (1996): Erfahrung der Moderne und Formen des realistischen Romans. Eine Untersuchung zu soziogenetischen und romanpoetologischen Aspekten in den späten Romanen von Raabe, Fontane und Keller. Dissertation. Universität Göttingen.

URL: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/1999/bae/inhalt.htm> [30.07.2009]



Die Tagungsteilnehmer/innen während der Mittagspause (v.l.n.r.): Zdeněk Dytrt, Helena Patráková, Kateřina Kovačková, Ernst Seibert, Rahel Rosa Neubauer, Andrea Weinmann, Annelies Schwarz, Jan Kvapil, Mara Stahl, fotografiert von Lucie Horská.



Exkursion – Lesung: Die Teilnehmer/innen der Exkursion in die nordböhmische Heimat Otfried Preußlers während des Vortrags einer regionalen Legende (v.l.n.r.): Ernst Seibert, Jan Kvapil, Kateřina Kovačková, Mara Stahl, Zdeněk Dytrt, Lucie Horská, Andrea Weinmann, fotografiert von Rahel Rosa Neubauer.



In Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturforum Prag

Rahel Rosa Neubauer (Wien)

Deutsch bewegt. XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Jena – Weimar, 03.-08.08.2009

Der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) ist ein Dachverband der Deutschlehrerverbände aus 83 Ländern und vertritt ca. 250 000 Deutschlehrende aller Kontinente. Seit seiner Gründung 1968 fördert der IDV das Fach Deutsch als Fremdsprache, unterstützt die Lehrenden in diesem Bereich, befasst sich mit sprachpolitischen und sprachendidaktischen Fragen und versteht sich als Plattform für nationale und internationale Zusammenarbeit. Sein wichtigstes Forum ist die Internationale Deutschlehrertagung (IDT), die als globale Fort- und Weiterbildungsveranstaltung alle vier Jahre stattfindet und dem interkulturellen Austausch sowie der Begegnung mit den Kulturen deutschsprachiger Länder dient.

Im Auftrag des IDV übernahmen die Sektion Deutsch im Gesamtverband Moderner Fremdsprachen (GMF) und der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) die Aufgabe, die XIV. IDT 2009 in Jena – Weimar unter dem Motto *Deutsch bewegt* zu veranstalten. Zum Gastgeber und Ausrichter wurde das Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena, das über eine mehr als 30-jährige Erfahrung im Fach Deutsch als Fremdsprache verfügt und auf eine lange Tradition der Germanistik für ausländische Studierende zurückblicken kann. Der Tagungsort, die „Doppelstadt“ Jena – Weimar, wo große Vertreter der Wissenschaft, der schönen Künste, der Technik und der Industrie in der Geschichte vieles bewegt haben, symbolisiert Deutschlands geistige, politische und wirtschaftliche Entwicklung, aber auch die Licht- und Schattenseiten deutscher Geschichte.

Die IDT Jena – Weimar ist zu der größten und jüngsten Tagung in der Geschichte der internationalen Deutschlehrertagungen geworden. Die Veranstalter motivierten 3000 Lehrende, Forschende und Lernende aus mehr als 115 Ländern der Welt, die Tagung zu besuchen und ihre Erfahrungen miteinander auszutauschen. Die jüngste Teilnehmerin, sagte in der Eröffnungsveranstaltung mit liebevollem Humor der Tagungspräsident Prof. Dr. Hans Barkowski, war eine gerade sechs Wochen alte Brasilianerin, die natürlich ihre Mutter, eine der Sektionsleiterinnen, nach Jena mitbrachte.

In 44 Sektionen, die das Herzstück des Tagungsprogramms bildeten, wurden mehr als 1300 Beiträge zu den fachrelevanten Themen und zu Entwicklungen der Kulturen der deutschsprachigen Regionen vorgestellt. Darüber hinaus standen den Tagungsteilnehmenden an drei Tagen parallel elf Vorträge zu sprachpolitischen Aspekten, interkulturellen Perspektiven oder neuen didaktischen Konzepten zur Auswahl. Zu aktuellen und kontroversen Themen wurden Podiumsgespräche veranstaltet, in denen bedeutende Personen aus der Öffentlichkeit und dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache untereinander und mit dem Publikum diskutierten.

Die Posterpräsentationen zeigten sektionsübergreifend Beispiele aus den einzelnen Sektionen und eröffneten damit das gesamte inhaltliche Spektrum der IDT „auf einen Blick“. In dieser Form konnten Posterbeitragende ihre Arbeit dem ganzen IDT-Publikum vorstellen,

gleichzeitig mit Tagungsteilnehmenden ins Gespräch kommen und somit unmittelbares Feedback zu ihrem Thema erhalten.

Die Foren boten eine Plattform für die Präsentation von innovativen Projekten, eigenen Lehrmaterialien oder Erfahrungsberichten. Sie dienten vor allem dem persönlichen Erfahrungsaustausch. Parallel zu den Foren stellten die Verlage ausgewählte Materialien und Projekte aus ihren aktuellen Programmen vor und zeigten verschiedene neue Fortbildungsmöglichkeiten auf.

Im Mittelpunkt des anregenden Kulturprogramms standen Gespräche mit bekannten Publizisten, Filmemachern und Schriftstellern, interessante Filmaufführungen und Konzerte (Liedermacher Hans-Eckardt Wenzel u.a.) und Lesungen von Schriftstellerinnen und Schriftstellern aus den deutschsprachigen Ländern (Tanja Dücker, Zafer Şenocak, Eleonora Hummel u.a.). Im D-A-CH-L-Café boten Österreich, die Schweiz, Liechtenstein, Deutschland und der IDV den Konferenzteilnehmenden einen Ort, in ungezwungenem Rahmen Kontakte zu knüpfen. Das reiche Ausflugsprogramm der Tagung führte die Interessenten in nahe und auch entfernte Regionen Deutschlands.

Am 8. August 2009 wählte die Vertreterversammlung den neuen IDV-Vorstand. Nach zwölf Jahren, davon zwei Amtsperioden in der Funktion der Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbandes, verlässt die Slowakin Helena Hanuljaková den Vorstand des IDV. Ihre Nachfolgerin ist Marianne Hepp (Università di Pisa), die bereits in der Konzeptgruppe für die nächste IDT 2013 in Bozen, Südtirol tätig war und in der Rolle der IDV-Präsidentin an der Förderung einer angemessenen Stellung der deutschen Sprache entschieden mitwirken möchte.

Oft war es eng auf der IX. IDT, aber die meisten, die sich zum Kommen nach Jena und Weimar bewegen ließen, weil sie von der deutschen Sprache bewegt werden und mit ihr etwas bewegen möchten, konnten dem Rat des Tagungspräsidenten folgen und die Enge in Nähe verwandeln. Diese menschliche Dimension machte die große Fachkonferenz auch zu einer überaus wichtigen Begegnungsveranstaltung.

Nadežda Zemaniková (Banská Bystrica)

VERZEICHNIS DER BEITRÄGER/INNEN

Dr. Hana Bergerová

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: hana.bergerova@ujep.cz

Dr. Šárka Blažková Sršňová

Univerzita Karlova v Praze
1. lékařská fakulta, Ústav dějin lékařství a cizích jazyků
Karlovo nám. 40, CZ-128 00 Praha 2
E-Mail: sarkasrsnova@email.cz

Mgr. Miloš Chovan

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Nám. J. Herdu 2, SK-917 01 Trnava
E-Mail: milos.chovan@web.de

Dr. Renata Cornejo

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: renata.cornejo@ujep.cz

Dr. habil. Jürgen Eder

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky
Jeronýmova 10, CZ-370 01 České Budějovice
E-Mail: eder@pf.jcu.cz

Prof. Dr. Bernd Griebel

Hochschule Zittau/Görlitz – University of Applied Sciences
Fachbereich Sprachen
Schwenninger Weg 1, D-02763 Zittau
E-Mail: b.griebel@hs-zigr.de

Dr. Edyta Grotek

Uniwersytet Mikołaja Kopernika Toruń
Katedra Filologii Germańskiej
Ul. Fosa Staromiejska 3, PL-87-100 Toruń
E-Mail: Edyta.Grotek@umk.pl

Dr. Ekkehard W. Haring

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Štefánikova 67, SK-94974 Nitra
E-Mail: ewharing@yahoo.de

Prof. Dr. Ursula Hirschfeld

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik
Advokatenweg 37, D-06114 Halle (Saale)
E-Mail: ursula.hirschfeld@sprechwiss.uni-halle.de

Dr. Jana Hrdličková

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: jhrdlickova@yahoo.de

Mgr. Jarmila Jehličková

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: jehlicko@seznam.cz

Dr. Veronika Kotůlková

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav cizích jazyků
Masarykova 37, CZ-746 01 Opava
E-Mail: kot10uj@axpsu.fpf.slu.cz

Mag. László Kovács

Westungarische Universität, Universitätszentrum Savaria
Geisteswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Angewandte Linguistik
Berzsenyi tér 2, H-9700 Szombathely
E-Mail: klaszlo@btk.nyme.hu

Dr. Jan Kvapil

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: jankvapil@post.cz

Mag. Gudrun Mücke

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: gudrun.muecke@gmail.com

Dr. Pavla Nečasová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky
M. D. Rettigové 4, CZ-116 39 Praha 1
E-Mail: pavla.necasova@pedf.cuni.cz

Mag. phil. Rahel Rosa Neubauer

Universität Wien
Institut für Germanistik, Komparatistik
Große Sperlgasse 41/17, A-1020 Wien
E-Mail: rosa_neubauer@yahoo.de

Dr. habil. Jana Ondráková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury
Rokitanského 62, CZ-500 03 Hradec Králové 3
E-Mail: jana.ondrakova@uhk.cz

Prof. Dr. Raul Sanchez Prieto

Universidad de Salamanca
Facultad de Filología – Departamento de Lenguas Modernas – Area de Aleman
Pza. Anaya s/n, Edificio de Hospederia, ES-37001-Salamanca
E-Mail: raulsanchez@usal.es

Mgr. Marek Schmidt

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: marekschmidt@seznam.cz

Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Schmidt

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
České mládeže 8, CZ-40096 Ústí nad Labem
E-Mail: peter.schmidt@hs-zigr.de

Prof. Dr. Dr. Georg Schuppener

Universität Leipzig
Philologische Fakultät, Institut für Germanistik
Beethovenstr. 15, D-04107 Leipzig
E-Mail: schuppen@rz.uni-leipzig.de

Dorothea Spaniel-Weise, M.A.

Freischützstr. 23, D-01259 Dresden
E-Mail: Dorothea.Spaniel@gmx.net

Dr. Dagmar Švermová

MŠMT – odbor pro záležitosti EU a mezinárodní vztahy
Karmelitská 7, CZ-11000 Praha 1
E-Mail: svermova@msmt.cz

Dr. Petra Szatmári

Westungarische Universität
Universitätszentrum Savaria, BTK Lehrstuhl für Germanistik
Berzsényi tér 2, H-9700 Szombathely
E-Mail: petra@btk.nyme.hu

Dr. Marie Vachková

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta, Ústav germánských studií
nám. Jana Palacha 2, CZ-11638 Praha 1
E-Mail: vachkova@praha1.ff.cuni.cz

Dr. habil. Mária Vajičková

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Račianska 59, SK-813 34 Bratislava

Dr. Karin Wozonig

Susannenstr. 29, D-20357 Hamburg
E-Mail: karin@datadive.com

Dr. Nadežda Zemaníková

Univerzita Mateja Béla v Banskej Bystrici
Fakulta humanitných vied, Katedra germanistiky
Tajovského 40, SK-974 01 Banská Bystrica
E-Mail: zemanikova@fhv.umb.sk

GUTACHTER/INNEN DER AB 3 (2009)

Der Redaktionsrat der Aussiger Beiträge bedankt sich bei allen Gutachterinnen und Gutachtern, die die vorliegende Ausgabe im Peer-Review-Verfahren unterstützt haben. Von den insgesamt 24 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Fachbereichen dürfen wir an dieser Stelle namentlich danken:

- Dr. Hana Andrášová (Südböhmische Universität in České Budějovice, Tschechien)
Dr. Berit Balzer Haus (Universidad Complutense de Madrid, Spanien)
Prof. Dr. Dagmar Blei (Dresden, Deutschland)
Dr. Zuzana Bohušová (Matej-Bel-Universität in Banská Bystrica, Slowakei)
Dr. habil. Viera Chebenová (Konstantin-Universität in Nitra, Slowakei)
Dr. Wieland Eins (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutschland)
Dr. Katarína Fedáková (Universität Prešov, Slowakei)
Dr. Iлона Feld-Knapp (Eötvös Universität Budapest, Ungarn)
Dr. Cristina Flores (Universidade do Minho Braga, Portugal)
Dr. Manfred Glauning (Österreichische Akademie der Wissenschaften/Universität Wien, Österreich)
Dr. Anna Gondek (Universität Wrocław, Polen)
Dr. Beáta Hockicková (Konstantin-Universität in Nitra, Slowakei)
Dr. Hana Jílková (Südböhmische Universität in České Budějovice, Tschechien)
Dr. Marta Panušová (Westböhmische Universität in Pilsen, Tschechien)
Dr. Kamila Podrápská (Technische Universität in Liberec, Tschechien)
Dr. Hannelore Poethe (Universität Leipzig, Deutschland)
Dr. Hana Peloušková (Masaryk-Universität Brno, Tschechien)
PD Dr. Kerstin Reinke (Universität Leipzig, Deutschland)
Dr. Renata Rybarczyk (Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, Polen)
Dr. Petra Szatmári (Westungarische Universität, Ungarn)
Dr. Artur Tworek (Universität Wrocław, Polen)
Prof. Dr. Norbert Richard Wolf (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Deutschland)
Dr. habil. Pavla Zajícová (Universität Ostrava, Tschechien)

Im Jahre 2008 wurden die Aussiger Beiträge, da sie die internationalen Standards des Peer-Review-Verfahrens erfüllten, auf die Liste der in Tschechien herausgegebenen rezensierten Zeitschriften gesetzt. Diese Liste wird auf Anweisung der Regierung der Tschechischen Republik vom Rat für Forschung und Entwicklung zusammengestellt. Die AB werden außerdem seit der ersten Nummer in **Germanistik. Internationales Referatenorgan mit bibliographischen Hinweisen** ausgewertet.

Die AB stehen im Austausch mit den germanistischen Zeitschriften **Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik** sowie **Germanoslavica** in Tschechien, **Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis** in Ungarn, **Estudios Filológicos Alemanes** und **Revista de Filología Alemana** in Spanien, **Bohemia** in Deutschland, **Literatur und Kritik** in Österreich, **Gegenwartsliteratur** und **Modern Austrian Literature** in den USA sowie mit den Institutionen **Deutsches Literaturarchiv** in Marbach, **Adalbert Stifter Verein** in München und **Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich**.

Zum Ausbau des Netzwerkes sind Kontakte mit weiteren Fachjournals oder Einrichtungen willkommen.

Die Redaktion